



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,**  
**PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA**

Corso di Laurea Magistrale in  
**PEDAGOGIA**

Tesi di Laurea:

**Educazione e mondo della vita: un dialogo tra  
pedagogia e fenomenologia**

Relatore:

Prof. Simone Aurora

Laureanda:

Giulia Rizzi

Matricola 2058488

A.A 2023/2024

## **INDICE**

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUZIONE</b>   | 4   |
| <b>1 LO STUDIO DELLA VITA QUOTIDIANA ATTRAVERSO LA LENTE DELLE SCIENZE SOCIALI</b>                                      | 7   |
| 1.1 Serpente o cappello? Quale visione?   | 7   |
| 1.2 Schütz e le scienze sociali   | 8   |
| 1.3 Realtà e percezione della realtà, l'influenza di Weber e Husserl  | 13  |
| 1.4 La dimensione sociale e le realtà multiple  | 20  |
| 1.5 Il contributo delle province finite di significato  | 31  |
| <b>2 PROSPETTIVE FILOSOFICHE E PEDAGOGICHE PER IL XXI SECOLO</b>  | 39  |
| 2.1 Fenomenologia ed educazione   | 39  |
| 2.1.2 La fenomenologia come pratica e metodologia della ricerca educativa   | 42  |
| 2.2 L'io e la formazione  | 44  |
| 2.3 Pedagogia fenomenologica: riflessioni a partire da Piero Bertolini  | 47  |
| 2.4 Sguardo all'educatore: l'essere-in-relazione e la riflessione critica come principi guida della relazione educativa | 55  |
| <b>3 LA PROSPETTIVA FENOMENOLOGICA E L'ESPERIENZA SCOLASTICA</b>  | 63  |
| 3.1 A partire dalle differenze come punto di forza  | 63  |
| 3.2 La costruzione del sé e l'importanza del contesto   | 72  |
| 3.3 Decostruire narrazioni, guardare i bambini da una prospettiva differente nel mondo virtuale odierno                 | 80  |
| 3.4 Riflessioni e interconnessioni tra discipline: pedagogia e fenomenologia in rapporto al concetto di cura            | 86  |
| 3.5 Cogliere il vero senso educativo: metafore di altri ambiti disciplinari   | 94  |
| <b>CONCLUSIONI</b>  | 101 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   | 105 |



## INTRODUZIONE

Adulti e bambini, di ogni cultura e società, hanno in qualche modo sentito parlare di educazione. Derivante dal composto latino *e-ducere*, educare significa condurre fuori; più che un instillare, è un far uscire, ovvero un costruire strade di crescita individuale e di scoperta senza che vi siano già obiettivi prefissati. Per questo all'educatore spetta fornire ispirazione e sguardo critico sulla via della vita. È bene ricordare che quando si parla di educazione, per coloro che sono cresciuti nelle società occidentali moderne, viene evocato il ricordo della scuola; infatti siamo i primi a pensare l'educazione come qualcosa che viene impartito fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia, per proseguire fino all'università. Così, nel nostro ideale, la scuola rimane il luogo primario della formazione educativa. Ma che dire allora di quelle società in cui non c'è la scuola o comunque l'accesso ad essa non è garantito a tutti? Potremmo ancora limitarci a definire tali società come incolte e incivili? Non si può considerare la scuola come unica istituzione cui viene attribuito uno scopo pedagogico, bensì esistono anche altre pratiche istituzionali alternative che trasmettono valori, usanze e credenze (ciò che chiameremo cultura) alle generazioni successive, in modo che possano esprimerle e adottarle nella pratica quotidiana. L'idea a cui ci si oppone è quella di educazione come trasmissione di saperi che vengono poi proiettati nel mondo esterno; piuttosto, possiamo intenderla come una pratica di attenzione, alle cose e al mondo, tramite la quale il sapere è prodotto e tramandato. È qui che si inserisce la pedagogia come educazione intenzionale o arte di insegnare che ha come obiettivo la creazione di scenari virtuali che anticipano condizioni non ancora dominanti ma che con molta probabilità si verificheranno in futuro, in modo da insegnare come affrontarli. Ritornando all'etimologia del termine, educare è condurre l'altro fuori, nel mondo, e metterlo in corrispondenza con esso; perciò, non si tratta di riempire l'altro come se fosse un contenitore vuoto, ma di far in modo che si sintonizzi con il mondo, che si apra e si esponga alla sua presenza, pronto per essere trasformato. Esporsi alla sua presenza vuol dire anche rendersi vulnerabili e uscire dalla sicurezza delle nostre posizioni per stare nell'incertezza e andare incontro al mondo insieme agli altri. Si può pensare all'educazione come a un processo di messa in comune e variazione, di attenzione e risposta in cui educatore ed educando procedono insieme nell'esperienza. L'intento della ricerca è di spiegare e riconoscere l'equipollenza relazionale tra pedagogia

e fenomenologia: un binomio con una forte valenza trasformativa nel rispondere ai dilemmi del nostro tempo; l'obiettivo dei capitoli che presenterò esplora non solo un punto d'incontro tra le due discipline, ma cerca anche di riconoscere una loro congruenza. Ma quando la fenomenologia può definirsi davvero congruente con la pedagogia e l'educazione? Ciò avviene solo quando si crea una sorta di destabilizzazione tale per cui ogni certezza si trasforma in domanda, quando il fine non è più quello di produrre conoscenza e quando si intende la pratica fenomenologica come maniera di condurre la propria vita con gli altri, studiando con le cose e le persone, piuttosto che studiandole. Come abbiamo visto, l'educazione si inserisce nell'incessante procedere della vita in cui è richiesta l'attenzione (il tendere verso) dell'educatore. Ci sono una serie di altri attributi che si collegano a questi concetti e che saranno ampiamente discussi nel corso dello studio, tra cui ad esempio: ascoltare attentamente, prendersi cura dell'altro, saper aspettare ed essere presenti, procedere insieme. In questo percorso, la fenomenologia ci aiuta a mettere in luce l'abitudine, quale principio di produzione che caratterizza il mondo della vita; l'idea è che i comportamenti abituali e routinari siano strumenti attivi di rimodulazione continua delle pratiche sociali; dunque l'abitudine è ricorsivamente generata dalle azioni stesse. Pur essendo l'abitudine una dimensione passiva dell'esperienza, richiede anche la capacità di assimilare quel che sperimentiamo, quella abilità che viene definita come saper abitare l'esperienza, che significa imparare a conoscere il mondo non osservandolo, ma muovendosi al suo interno, in cui ogni passo si apre all'incertezza e a nuove possibilità, non rendendoci mai definitivamente padroni di direzionare i nostri atti. A partire da questi presupposti, nel mio lavoro di ricerca mi preme dimostrare quanto è importante il dialogo e la riflessione tra le due discipline per raggiungere una migliore formazione integrale della persona in termini educativi.



## Capitolo 1

# LO STUDIO DELLA VITA QUOTIDIANA ATTRAVERSO LALENTE DELLE SCIENZE SOCIALI

### 1.1 Serpente o cappello? Quale visione?

La storia che viene raccontata da Antoine de Saint-Exupery nel *Il piccolo principe* ci permette di cogliere uno dei dilemmi principali che riguarda tutti noi e che aprirà la strada all'interpretazione avanzata da Alfred Schütz, analizzata nelle pagine a seguire. Le prime pagine del libro si aprono con un disegno che il bambino voleva mostrare agli adulti che lo circondavano; questo avrebbe dovuto destare spavento in loro in quanto era raffigurato un boa che digeriva un elefante. Ma posti di fronte al disegno gli adulti non sembravano affatto impauriti, dal momento che per loro, in realtà, si trattava di un semplice cappello. Così il bambino fece un altro disegno mostrando l'elefante all'interno del boa, ma nuovamente la reazione dei più grandi fu inaspettata. Essi gli dissero di dedicarsi a materie ai loro occhi più serie, come la matematica, la geografia, la grammatica. Il commento che fece il bambino appare di tono sconcolato: "i grandi non capiscono mai niente da soli e i bambini si stancano di spiegargli tutto ogni volta". A questo punto alcune domande appaiono rilevanti. Com'è possibile che due persone forniscano dello stesso disegno interpretazioni differenti? Ancora più in generale, perché soggetti diversi attribuiscono significati differenti allo stesso oggetto? Una risposta plausibile potrebbe essere data dalle diverse relazioni che persone differenti instaurano con il medesimo oggetto. Ma quindi quale sarebbe l'interpretazione corretta? Il disegno rappresenta un cappello o un serpente che mangia un elefante? Gli adulti vedono una realtà differente rispetto ai bambini? Quotidianamente, noi interagiamo, ci relazioniamo e facciamo esperienza con oggetti e persone che sono reali, che appartengono certamente ad una realtà, il mondo in cui viviamo. Per tentare di dare una risposta a tali quesiti ci rivolgeremo ad Alfred Schütz, il quale cerca di spiegare in che modo le persone possono assumere come reale il mondo che li circonda e quali processi utilizzano per attribuirgli significato. L'autore definisce questo spazio che noi percepiamo reale come il mondo della vita quotidiana, nel quale vi è interazione con gli altri individui e in cui diamo per scontata l'esistenza. Riprendendo

quanto affermato dall'interazionismo simbolico<sup>1</sup>, gli individui attribuiscono una connotazione reale a oggetti, esperienze e relazioni tramite la comunicazione e l'interazione. Ovvero, è solo l'accordo comune sul senso che permette di percepire le nostre esperienze come reali. Ritornando al racconto del piccolo principe, si può notare che vi è un'idea condivisa dagli adulti in merito al disegno: per tutti rappresenta un cappello e diventa così reale, ovvio, dato per scontato e quindi oggetto di senso comune. Ma allora come si crea questo senso comune e quali sono i processi che portano le persone a condividere una stessa realtà? È sufficiente l'esempio di tale disegno per farci riflettere sull'inesistenza di una realtà esterna basata su significati oggettivi. Appare invece necessario considerare l'attribuzione di significato alla realtà come una questione soggettiva.

## **1.2 Schütz e le scienze sociali**

In generale, al centro di questo capitolo analizzerò i soggetti e le procedure da loro utilizzate per attribuire senso alla realtà a partire dalle riflessioni di Alfred Schütz e citando anche altri autori, tra cui James, Husserl, Garfinkel, Berger e Luckmann. Per svolgere questo capitolo ho analizzato, brevemente, quanto sostenuto in *La fenomenologia del mondo sociale* (1974). Lo scenario al centro del testo è quello dell'Europa centrale, a cavallo tra il XIX e XX secolo, periodo in cui le basi della scienza tradizionale sono messe in discussione. È la capacità della scienza di produrre leggi universali ed assolute ad essere messa in dubbio; la pretesa non è più quella di trovare un punto di incontro tra la realtà esterna e l'osservatore, piuttosto si cerca di raggiungere una corrispondenza tra l'osservatore e ciò che viene osservato. L'idea che ci sia una realtà esterna governata da determinate leggi che la regolano e un preciso funzionamento decade e, di conseguenza, anche l'idea dell'esistenza di un ordine ontologico si affievolisce. In sostituzione a ciò sembra che ora il compito dello scienziato sia quello di individuare, sulla base dei punti di vista degli osservatori, i contorni dell'ordine possibile. Il focus è orientato sull'importanza al soggetto, il quale relazionandosi con la realtà le conferisce un senso; dunque il senso che noi attribuiamo alle esperienze non è derivante dalle caratteristiche di queste ultime, ma dipende da un processo di attribuzione soggettivo. È necessario chiamare in causa Schütz che ci permetterà di snocciolare la questione a partire

---

<sup>1</sup> Cfr. H. Blumer, *Interazionismo simbolico*, 1983



da alcuni concetti filosofici di Bergson e dalla fenomenologia di Husserl. Secondo Bergson, la coscienza è un fluire continuo di esperienze non connesse tra loro, come un fiume, suddivisa in due tempi diversi: c'è il tempo della durata, la *durée*, in cui la coscienza vive e fa esperienza, e il tempo spazializzato che ci permette di mettere a fuoco, separare e distinguere le varie esperienze. Per Husserl invece l'esperienza viene da noi sperimentata attraverso due meccanismi concatenati: quello della ritenzione dove l'azione compiuta dalla coscienza del soggetto viene percepita come un fluire presente, quello successivo della riproduzione in cui il tempo vissuto viene ricreato e nel ricrearlo si trasforma, l'interpretazione che ne deriva sarà diversa rispetto al vissuto iniziale. A partire da queste definizioni di tempo Schütz elabora il concetto di riflessività:

“Poiché si possa cogliere il flusso stesso della durata, si presuppone un rivolgimento dello sguardo contrario al flusso della durata, un atteggiamento particolare che è ciò che chiamiamo riflessione. Solo perché questo adesso-e-così è stato preceduto da un prima l'adesso è un così e quel prima che costituisce l'adesso mi è dato in questo adesso nella modalità del ricordo. Il prendere coscienza del vivere per esperienza vissuta nel puro corso della durata muta in ogni fase, facendosi di istante in istante un appena stato ricordo.” (Schütz, 1960, citato in La Mendola, 2007, p. 94)

Attribuiamo alle nostre esperienze un senso che è sempre successivo al momento dell'esperienza stessa. Altra questione che viene affrontata è quella relativa al significato dell'azione: prima si agisce e poi si attribuisce il significato? Il significato precede o è contemporaneo all'azione? Per Schütz, il senso dell'azione può essere attribuito solo a posteriori, in termini di riproduzione. In tal modo, l'agire è guidato da un progetto e si suddivide in tre fasi: la prima riguarda un'anticipazione di ciò che avverrà, la seconda è il momento che viene vissuto durante l'azione e la terza è la fase che vede conclusa l'azione e in quanto tale il significato che si attribuisce ad essa, data come compiuta, non potrà essere coincidente con l'azione pensata in precedenza perché sono mutate le esperienze del progetto originario. Quest'ultima è la fase più rilevante proprio perché il senso che ha acquisito l'azione non è più coincidente con il senso dell'azione originaria. Dati questi presupposti, l'ipotesi avanzata dall'autore vede il senso come una caratteristica estrinseca rispetto all'azione o all'esperienza che compiamo. È il soggetto che, sulla base delle esperienze vissute e delle relazioni intrattenute in una determinata situazione, interpreta e conferisce il senso. Per una migliore comprensione, è sufficiente pensare a quelle volte in cui il trascorrere del tempo – un ricordo a cui non avevamo dato importanza o una delusione improvvisa – può mettere in discussione il significato delle

nostre azioni precedenti, tanto da farci tornare indietro a riflettere sulla scelta delle nostre azioni e a domandarci se fosse stato giusto agire in quel determinato modo. Ritornando alla centralità del soggetto, il senso dell'azione deriva dal sistema di rilevanze di chi compie l'azione e dato che questo appartiene al vissuto individuale di ciascuno, esso è unico. È la teoria dell'azione sociale di Max Weber, sviluppata in *Economia e Società*, ad essere il punto di avvio per le formulazioni di Schütz. Weber distingue il semplice agire di un individuo dall'azione sociale come azione soggettiva in cui l'individuo si rivolge ad altri. Il soggetto agisce sulla base delle proprie intenzioni e ci sono quattro forme diverse di azione razionale: rispetto allo scopo, rispetto al valore, rispetto all'affetto e rispetto all'abitudine. Però rimane in sospeso il modo in cui il senso viene attribuito dall'individuo, ma anche la questione di come gli altri possano comprendere questo senso soggettivo. È proprio nel tentativo di spiegare il senso che viene condiviso con gli individui con cui si interagisce che si apre l'ipotesi Schütziana, che intende scoprire quali sono i processi che ci permettono di dare un senso alla realtà che ci circonda, a partire dall'analisi di relazioni quotidiane che gli individui danno per scontate nella vita di tutti i giorni. Perciò il senso di un'azione sarà diverso per chi compie l'azione e per colui a cui questa azione è rivolta. Ritornando alle pagine del libro di Antoine de Saint-Exupéry, il bambino ha disegnato un serpente con un elefante nella propria pancia, ma è interpretato dall'adulto come un semplice cappello. A tal punto si apre una questione di grande rilevanza: se ognuno di noi attribuisce significato al proprio agire su base soggettiva e se tale senso cambia di volta in volta in virtù delle nostre esperienze, com'è possibile che gli altri ci comprendano? Meglio ancora, se ognuno di noi agisce, si relaziona e fa esperienza della realtà in modo unico, come fa a relazionarsi con gli altri? Non ci sarebbe un senso comune della realtà. Gli adulti presi in questione affermano con certezza che si tratti di un cappello perché condividono una conoscenza comune, ma la domanda che appare ovvia è: come si forma tale conoscenza? La vita quotidiana appare ricolma di certezze di questo tipo, senza le quali l'interazione con il prossimo risulterebbe impossibile; Schütz definisce tale atteggiamento come *naturale ingenuo*: noi vediamo il mondo come qualcosa di esistente e pensiamo di vederlo e percepirlo alla stessa maniera degli altri. Evitiamo di rendere problematica la realtà e di porci sempre domande sulla sua effettività mettendo in atto quello che Schütz chiama *epochè*, cioè la sospensione del dubbio che la realtà possa essere diversa da come la percepiamo, possibile grazie alla serie di

conoscenze che condividiamo interagendo con gli altri. Se l'individuo riesce a consegnare un senso soggettivo alle proprie azioni solo in virtù di una presa di coscienza, in che modo esso può comprendere il senso che gli altri attribuiscono alle loro azioni? Schütz indica tre presupposti per poter comprendere il senso delle azioni altrui. Il primo si riferisce alla tesi dell'esistenza di *alter*, consistente nella convinzione che gli altri individui esistano e facciano esperienza del mio stesso mondo. Il secondo ci permette di condividere la medesima realtà e di pensare che gli altri la percepiscano come me, secondo il presupposto della reciprocità delle prospettive, in cui il punto di vista di *alter* si può scambiare con il proprio. Il terzo basato sulla tesi della congruenza dei sistemi di rilevanza, interpreta le differenze tra *ego* e *alter* come non rilevanti. Sono proprio questi tre presupposti che ci permettono di avere interazioni con altri in un mondo comune, superando le differenze individuali. Ciò è possibile grazie a una costante condivisione di una conoscenza comune con tutti gli individui appartenenti al nostro mondo. All'interno di quest'ultimo, si può fare esperienza solo di una parte di realtà in quanto la restante la diamo per scontata attraverso l'utilizzo di *glosse*, termine utilizzato da Schütz per definire quella parte di realtà a cui non prestiamo particolare attenzione perché non ne facciamo direttamente esperienza. Attraverso l'interazione faccia a faccia e l'esperienza con *alter* si crea il senso comune, è quindi *alter* che esprime il senso di un'azione e lo comunica a *ego*, il quale lo interpreta e comprende; in particolare, per Schütz *alter* può esprimere il proprio vissuto in tre modi diversi: marchi, segni e simboli. Grazie ad essi *ego* e *alter* comunicano tra loro e quando si è coinvolti in una relazione faccia a faccia si è all'interno di quello che l'autore chiama *mondo ambiente*, ovvero il mondo in cui si condivide il medesimo tempo e spazio. Ma è anche il mondo della vita quotidiana, delle relazioni immediate e, soprattutto, è l'unico mondo in cui *ego* può fare esperienza di *alter*. Questo accade perché *ego* si trova di fronte ad una molteplicità di *alter* e dall'interazione che intrattiene con essi riesce a ricavare una serie di concetti, categorie e tipizzazioni a cui riferirsi e da utilizzare nei confronti di coloro che vivono lo stesso contesto socio-culturale. È nel mondo della vita quotidiana che condividiamo una conoscenza comune con tutti gli altri individui con cui interagiamo; peraltro, la sua caratteristica primaria è quella di essere sociale e infatti Schütz la descrive così:

“Mondo della vita quotidiana dovrà indicare il mondo intersoggettivo che esisteva da molto prima della nostra nascita, percepito e interpretato dagli altri, i nostri predecessori, come un mondo

organizzato. Ogni interpretazione di tale mondo è basata su un insieme di previe esperienze di esso, sulle nostre stesse esperienze e su quelle che abbiamo ereditato dai nostri genitori e insegnanti, le quali, nella forma di conoscenza a disposizione funzionano come schema di riferimento.” (Schütz, 1971, citato in La Mendola, 2007, p. 104)

In realtà, “mondo della vita quotidiana” è un concetto che l’autore riprende da Husserl, per il quale rappresenta il contesto in cui i soggetti attribuiscono significato alle loro esperienze, da lui definito come *Lebenswelt*. Husserl critica la tendenza a spiegare il mondo della vita con categorie scientifiche, considerandola una limitazione; per raggiungere una conoscenza non scientifica e non categoriale è necessario tornare ad una coscienza individuale, operazione possibile grazie all’esercizio dell’epochè fenomenologica. Quest’ultima indica la messa tra parentesi di qualsiasi conoscenza, anche quella scientifica, in modo tale da pervenire ai fenomeni senza “filtri”, mentre per Schütz essa rappresenta la sospensione del dubbio rispetto alle nostre esperienze quotidiane. Husserl recupera l’idea di intenzionalità da Franz Brentano, secondo il quale la coscienza è sempre coscienza di qualcosa e a sua volta i fenomeni sono sempre legati ad una coscienza. Dunque la società in cui siamo immersi non si configura come precostituita, piuttosto proviene dalla nostra coscienza intenzionale, dall’esperienza che essa fa del mondo e degli altri. Ma bisogna sottolineare come l’esperienza del “noi” avviene successivamente a quella del “tu”: io percepisco l’altro non solo come altro da me, nel senso fisico, in carne e ossa, ma anche come soggetto in grado di dare un senso alla realtà che lo circonda, esattamente come me. Ciò accade grazie all’empatia, così definita da Husserl, ovvero grazie a un processo di identificazione che ci fa vedere l’altro come una coscienza al tempo stesso simile ma diversa. In tal senso, la società è il risultato dell’insieme delle diverse coscienze intenzionali, è il “luogo” in cui gli individui percepiscono la realtà esterna e nel comunicare con gli altri divengono parte di un “noi”. Come abbiamo visto, Husserl sostiene che le interpretazioni della realtà fornite dalla scienza sono solo delle *possibili* attribuzioni di significato a cui le persone possono ricorrere. Dunque anche la scienza, da questo punto di vista, sarebbe soggetta alle stesse limitazioni che caratterizzano il senso comune delle persone. La posizione di Schütz appare diversa; infatti, egli crede che due soggetti (agente e interlocutore) possano assumere una consapevolezza e un’identità di sensi reciproca, non possibile invece per l’osservatore esterno, il quale in qualità di scienziato sociale tale identità non la può dare per scontato. Il suo scopo è chiedersi come si costruisce il significato dell’azione,

indagando su tutti gli eventi che quotidianamente noi diamo per scontati. Così la differenza principale tra il filosofo e il sociologo consiste nel fatto che il primo è intento a indagare la realtà dal punto di vista ontologico, mentre il secondo vuole cogliere il modo in cui la realtà viene strutturata socialmente. Schütz si interroga sul funzionamento dell'intersoggettività della *Lebenswelt* e, ancora, sui presupposti che permettono ai soggetti di definire il proprio rapporto con la realtà, attraverso la fenomenologia dell'atteggiamento naturale. Il ruolo dello scienziato sociale è produrre generalizzazioni su ciò che le persone comuni fanno nella loro routine; alla base di questa teoria, vi è l'idea che scienza e mondo della vita quotidiana siano realtà separate ed è proprio tale separazione che permette allo scienziato sociale di uscire dal mondo quotidiano per entrare in quello scientifico e studiare la *Lebenswelt*.

### **1.3 Realtà e percezione della realtà, l'influenza di Weber e Husserl**

Per iniziare facciamo un piccolo salto indietro e soffermiamo l'attenzione sul termine fenomenologia. Nicholls (2019) la descrive come pratica differente rispetto alle altre tradizioni filosofiche in virtù delle metodologie che assume. Alla base della fenomenologia, vi sono il mondo della vita e le esperienze del soggetto. L'obiettivo della fenomenologia è di giungere a conclusioni non giudicanti, cioè ad assumere una posizione non valutativa in cui esperienze, pensieri, comportamenti non vengono connotati sotto una luce positiva o negativa, ma vengono semplicemente riconosciuti e spiegati. Peraltro, queste sono le caratteristiche della ricerca qualitativa, in cui è proprio l'atteggiamento del ricercatore a fare la differenza e in cui le abilità di riduzione, consapevolezza e riflessività sono essenziali per portare avanti la ricerca. Il mondo della vita viene da Husserl definito come atteggiamento naturale che si differenzia dall'atteggiamento scientifico o teorico. Egli, grazie all'introduzione del concetto di intenzionalità, apre a una nuova comprensione empirica del mondo per mezzo di questa metodologia filosofica. L'intenzionalità implica il fatto di essere coscienti di qualcosa ed essendo diretta all'esperienza del mondo della vita indica uno spostamento di atteggiamento dal naturale al fenomenologico, che richiede l'utilizzo di un altro concetto fondamentale per la ricerca fenomenologica, quello di riduzione. Essa può essere di due tipologie: trascendentale o coincidente con l'epochè, in cui il filosofo/ricercatore sospende il proprio giudizio e cerca di assumere una visione il più imparziale possibile per giungere all'esperienza vissuta dal soggetto o al fenomeno così come si presenta. La seconda riduzione è quella eidetica.

Attraverso queste due riduzioni si giunge “alle cose stesse” e si riesce a percepire un’esperienza o un fenomeno senza filtri, nella maniera più oggettiva possibile. Rasid, Djafar, Santoso (2021) ci aiutano a inquadrare meglio la tematica soffermandosi sul termine fenomenologico, che già nel loro lavoro traspare come un concetto di derivazione greca, il cui significato è “ciò che appare, che è apparso”. Seppure il termine “fenomenologia” fosse stato introdotto da Lambert nel 1764, sarà Husserl il vero padre fondatore di tale disciplina, colui che la interpreta come scienza dei fenomeni. Le sue teorie troveranno concreta applicazione nel lavoro di Schütz, il quale le pone all’interno della ricerca e dello studio delle scienze sociali. In realtà, per giungere alle vere basi fenomenologiche delle scienze sociali è necessario chiamare in causa la teoria dell’azione sociale di Max Weber. Secondo quest’ultimo, l’azione sociale è un’azione umana significativa, intenzionale e programmata degli attori nei confronti di altri, in cui si comunica e si interagisce in base allo scopo della comunicazione. Dunque l’uomo agisce in base al significato, soggettivo, che restituisce a queste azioni e la società viene vista come entità costituita da soggetti attivi. A partire da qui si inserisce la fenomenologia di Husserl, interpretata come una disciplina aperta, che si allontana da critiche e pregiudizi per avvicinarsi al concetto di *Verstehen*, che significa comprendere, e nella quale la realtà non deve essere spiegata, ma compresa descrittivamente e l’essere umano in qualsiasi momento può comprendere la vera realtà di un fenomeno. Per Husserl, la fenomenologia è un metodo per spiegare i fenomeni, che appaiono alla coscienza umana, nella loro purezza. Anche Schütz sottolinea l’importanza del pensiero di Husserl e parte da qui nello sviluppare le sue teorie. Innanzitutto, il prerequisito per vivere in società è la comprensione del linguaggio, delle interazioni e delle azioni, che si acquisisce grazie al significato dato dall’esperienza. Secondo il sociologo, la fenomenologia è un metodo per analizzare le molteplici esperienze dei fenomeni che gli individui realizzano nella loro vita interiore. Analizzando quanto scritto da Costoloe (1996) nel suo articolo si nota che, pur riprendendo il progetto di Husserl, Schütz ne prende le distanze in primo luogo assumendo l’intersoggettività come un dato della vita quotidiana e non come qualcosa di derivante dalla categoria del soggetto. Il compito del fenomenologo consiste nell’indagare le caratteristiche di un mondo intersoggettivo già esistente. In secondo luogo, Schütz si propone di indagare il mondo della vita quotidiana e le condizioni in cui vivono gli individui in essa, immersi in un flusso spaziale e temporale. Colui che *in primis*

delinea una separazione tra mondo della vita (*Lebenswelt*) e atteggiamento naturale (*natürlicher*) sarà proprio il suo predecessore. Per Husserl, nell'atteggiamento naturale ci troviamo posti di fronte a persone e oggetti che si presentano esattamente come li vediamo, a portata di mano, e che rinviano così a un mondo pre-dato come ciò che esiste. L'atteggiamento naturale è distinto dalle strutture di coscienza che dominano il mondo della vita e solo un ritorno alle cose in sé permette di scardinare gli scopi della filosofia tradizionale e di disvelare realmente i fenomeni. Affinché la fenomenologia porti a termine il proprio compito filosofico si deve distanziare da una tale conoscenza per approdare a una nuova, che le chiede di guardare il mondo e la quotidianità come qualcosa di "extra" e non più come qualcosa di ovvio e dato per scontato. L'epochè e le successive riduzioni effettuate dall'autore sono un punto d'avvio per ottemperare al compito fenomenologico. In Schütz cambia qualcosa; innanzitutto, non c'è più questa distinzione tra *atteggiamento naturale* e *mondo della vita*, dal momento che essi designano termini interscambiabili. Entrambi raffigurano quella realtà in cui l'uomo vive continuamente, la quale deve essere studiata dalle scienze sociali, facendo crollare così il presupposto della necessità della riduzione. Il mondo della vita di Schütz costituisce una provincia di significato, in cui gli individui sono ben orientati, assumono uno specifico atteggiamento e, attraverso l'epochè, sospendono eventuali dubbi sul mondo che vivono. Le persone trattano questo ambito come indiscutibilmente dato finché non si presenterà un nuovo ordine o mondo. Seppure Schütz prenda le distanze dal presunto presupposto solipsista di Husserl nel definire l'intersoggettività come un dato della vita-mondo, egli rimane ancorato al soggetto del suo predecessore e così la sociologia fenomenologica presenta delle contraddizioni. Lo scopo di questa sociologia è di scoprire la relazione tra la vita personale e la vita quotidiana, in cui l'a priori della vita mondo non si riduce all'esperienza soggettiva. Schütz tenta di mantenere separati l'assunto dell'intersoggettività dall'esperienza soggettiva, ma si troverà in un punto di collisione in cui il soggetto fenomenologico prende il sopravvento facendo cambiare rotta alle sue intenzioni. Questo mondo non è il mio mondo personale e soggettivo bensì il mondo intersoggettivo e socializzato; in altri termini, sebbene gli individui siano legati e condividano con altri individui le strutture del mondo della vita, dall'altro lato sono consapevoli degli altri soggetti e delle loro intenzionalità. Appare chiaro che l'intersoggettività è un *explanandum* sociologico, un risultato di cui la soggettività rimane

la premessa. Per poter comprendere meglio questo dilemma è necessario citare i tre postulati di Schütz: il primo afferma che la maggior parte della conoscenza umana ha origine sociale, il secondo sostiene che essa è socialmente distribuita e il terzo dimostra come gli individui costituiscano un mondo intersoggettivo seppur separati dal tempo e dallo spazio. Da questi si deduce che gli individui vivono in mondi privati e contemporaneamente sperimentano un dominio pubblico; di conseguenza, anche la conoscenza è in gran parte pubblica e socialmente distribuita, ma in egual modo può ridursi a proprietà del singolo. Per giungere a un ragionamento di tale portata, Schütz si collega a Weber e ne trae due tipi di relazione: la prima è un'interazione sociale tra due individui che vivono la medesima esperienza e sono coscientemente presenti entrambi, la seconda prevede un terzo membro che è l'osservatore dei partecipanti all'interazione. In quest'ultimo caso si tratta di un'osservazione sociale indiretta in cui, mancando la reciprocità con gli altri membri, non vi è comprensione e l'osservatore non ha neanche modo di comprendere in che situazione si trova e cosa effettivamente sta accadendo. Queste due relazioni corrispondono alla distinzione fenomenologica tra *actio* e *actum*: la prima consiste nell'azione in fase di costituzione nella quale vi è un'interazione faccia a faccia e una condivisione della situazione da parte di due o più individui, mentre nell'*actum* l'azione è già costituita. In tal caso gli individui agiscono e assumono quell'atteggiamento naturale, spontaneo del senso comune e della quotidianità, a eccezione di quelle situazioni in cui la routine salta ed è necessario cambiare atteggiamento. Da qui deriva, per Schütz, il compito principale dello scienziato sociale, che è colui che cerca di comprendere i contesti di significato soggettivi attraverso contesti di significato oggettivi. Procedendo in questa direzione, egli si allontana dal progetto Husserliano che l'ha ispirato e introduce una sociologia che intende mettere ordine al mondo della vita e alla presunta debolezza del senso comune, ma che riesce anche a fornire spiegazioni rispetto ad ogni azione sociale. Besnik Pula (2022) approfondisce maggiormente il discorso e, in particolare, evidenzia il ruolo influente giocato dallo studio sociologico nella visione fenomenologica della realtà. L'idea di base è quella di considerare tutta la realtà come linguisticamente e socialmente costituita, di conseguenza tutti gli oggetti della realtà avranno una natura sociale, basata su una struttura relazionale. Ed ecco perché prevale una determinata interpretazione collettiva della realtà. Il vero ruolo della sociologia, qui, consiste nello scardinare i concetti ordinari incontrando



l'oggetto dall'interno e affrontando, nell'analisi sociale, una serie di domande, tra cui: come e perché la società si distingue dalla realtà degli attori umani che costituiscono la società? Qual è la differenza tra la realtà sociale e la realtà soggettiva, personale? È la realtà sociale che costituisce gli individui, i quali vengono visti come agenti passivi che soccombono o al contrario sono gli attori umani i produttori delle norme, della lingua, della cultura e quindi più in generale della realtà sociale? Richiamando i concetti di *habitus* (Bourdieu) o di *strutturazione* (Giddens) sembra che la società sia storicamente costituita da strutture, ma al tempo stesso sia attivamente prodotta dai suoi attori. Il metodo di Husserl è egologico e lo scopo è l'esplicitazione delle regole di coscienza che vengono esplorate attraverso l'epochè o la riduzione fenomenologica. Tale metodo non consiste in un'esplorazione della propria esperienza privata e personale del mondo, piuttosto si tratta di descrivere i processi universali che permettono alla coscienza di giungere alla certezza dei fatti del mondo. Schütz riprende la teoria di Husserl ma affronta il problema in chiave ontologica e non metodologica; è per questo motivo che la fenomenologia si inserisce come mezzo per definire la natura degli oggetti delle scienze sociali. Per sviscerare tale problema è necessario procedere in tre direzioni: in prima istanza, si analizza l'esistenza dell'io in un mondo sociale; in secondo piano, l'interpretazione del significato delle azioni di *alter* da parte di *ego*; infine, l'interazione tra *alter* ed *ego*. Per Husserl il significato delle azioni viene attribuito dagli attori attraverso il loro incontro quotidiano nel mondo, il punto fondamentale di discussione riguarda l'io trascendentale, rispetto al quale Schütz esplicita la sua contrarietà, in quanto secondo lui è l'intersoggettività ad avere il primato nel realizzare l'ordine mondano. L'intersoggettività è un dato del mondo della vita, quindi la categoria ontologica dell'esistenza umana. Per Schütz, l'impostazione egologica ha altre finalità rispetto a Husserl. L'idea è di spiegare l'intersoggettività nella relazione alter-ego, nella quale sono distinte due durate che sono armonizzate e sintonizzate l'una con l'altra, in cui si vive una comprensione empatica con *alter*. Per Schütz, in questo campo, la fenomenologia rivela l'esistenza in ultima analisi personale, allora com'è possibile la vita sociale? Per rispondere a questo quesito l'autore ritorna sull'intersoggettività e afferma, in particolare, che strutture originarie del mondo della vita sono l'oggettività e l'intersoggettività. Così lo scopo della fenomenologia non è indagare il fondamento trascendentale della realtà sociale, bensì svelare il modo in cui la realtà sociale è vissuta come trascendente dai suoi

attori. La domanda che emerge rispetto all'intersoggettività è come sia possibile che l'esperienza del mondo si trasformi in un'esperienza significativa di un mondo di vita concreto, e come le varie esperienze singole significative si uniscano in un'unica realtà intersoggettiva condivisa. Per rispondere, riprendiamo la tematica centrale di Husserl relativa al sé, in cui trovano posto l'io e i suoi atti di intenzionalità. Quest'ultima, è la struttura della coscienza che costituisce la possibilità di ogni esperienza vissuta. Dunque l'intenzionalità si costituisce come un oggetto che si presenta come qualcosa di dato in un certo modo, mentre l'atto intenzionale è il dato della fenomenologia, il cui contenuto eidetico si presenta grazie all'epochè. Ciò che abbiamo discusso finora sembra segnalare un'indipendenza relativa della sfera intersoggettiva, la quale è totalmente dipendente dall'attività intenzionale, risultando così priva di vita e realtà propria. Ci sono però altri due punti di sviluppo, innanzitutto l'intersoggettività richiede uno sviluppo nel mondo esterno e in secondo luogo, salvo alcune eccezioni, l'individuo, nel relazionarsi, non instaura una nuova situazione interattiva perché fa ricorso al bagaglio dell'esperienza precedente, che corrisponde al passato che ognuno porta con sé, inteso biograficamente e culturalmente. Dal punto di vista sociologico, ciò significa che ogni conoscenza è un costrutto dell'esperienza passata di quel mondo dove anche l'intenzionalità spesso appare come un atto fondato su un significato precedente. L'articolo di Risto Heiskala (2011) evidenzia la connessione che sussiste tra i due grandi autori che si sono occupati filosoficamente di tale argomento. Recuperando Brentano, Husserl concepisce la coscienza come un insieme di atti intenzionali fissati ai fenomeni tale per cui non può esistere coscienza in assenza di fenomeni, ma è vero anche il contrario. Schütz riprende questo percorso, però, a differenza degli autori citati, non si sofferma sulla ricerca dei fondamenti delle scienze naturali e matematiche, ma trasforma la fenomenologia trascendentale di Husserl in una fenomenologia mondana. La coscienza, intesa da Husserl, è coscienza intenzionale nel senso che è coscienza di qualcosa, ossia l'oggetto intenzionale; e l'intenzionalità è l'insieme degli atti intenzionali che costituiscono l'oggetto intenzionale. I significati emergono da questo flusso come atti che hanno come oggetto un precedente atto intenzionale. Schütz, invece, vede il problema dell'intersoggettività come un problema di reciprocità nelle varie occasioni di interazione della vita quotidiana. Inizialmente, riprende l'idea della mente da Bergson e la interpreta così come un flusso temporale di coscienza ma, dopo aver letto Husserl, trasforma il suo

pensiero e concepisce la natura intenzionale della coscienza e del significato. Quest'ultimo sarebbe il risultato di un'esperienza passata guardata nel momento attuale tramite un atto riflessivo. Oltre a definire il significato, Schütz allarga la visione di Husserl e approfondisce anche il concetto di intenzionalità come azione finalizzata; per fare ciò, esplora una classe di atti intenzionali che chiamerà *progetti*. Un progetto è un atto intenzionale rivolto al futuro come un'azione anticipata ed è questo che apre la strada alla costruzione della sociologia fenomenologica. Il sociologo viennese compie questo passo integrando la teoria di Weber, sulla base dell'idea che la fenomenologia potesse fungere da guida per la teoria sociale. Dunque Schütz fonda la sociologia fenomenologica riprendendo e riformulando la teoria del suo maestro in due modi: il passaggio dalla fenomenologia trascendentale e quindi da una coscienza monologica a una coscienza dialogica, nonché all'intersoggettività del mondo quotidiano; la seconda differenza è l'introduzione del concetto di progetto e quindi il passaggio dal soggetto monadico a un soggetto che vive e agisce in società. Anche il concetto di attore è più esteso rispetto alla teoria dell'azione sociale, infatti, secondo tale teoria, oltre alle motivazioni e agli obiettivi l'individuo si muove sulla base di schemi d'azione e mappe cognitive che fanno parte della conoscenza della vita quotidiana dell'attore stesso. In questo senso, la sociologia fenomenologica intende l'azione come incorporata nel suo ambiente culturale, tuttavia esso non è un campo che subordina tutti gli attori, bensì può variare ed è leggermente diverso nel caso di ciascun attore. La sociologia di Schütz permette un'interpretazione del significato/senso utilizzando come metro di paragone la ragione dei contesti quotidiani; anche se rispetto alla teoria dell'azione si ha una definizione più completa di significato si restringe l'analisi della sua comprensione, viene visto come atto intenzionale riflessivo e sempre conoscenza per un fenomenologo. Tuttavia fin tanto che rimaniamo nell'ambito della sociologia fenomenologica a questo dilemma non sembra esistere via d'uscita, in gran parte dovuta alla definizione fenomenologica di significato, che a partire da Schütz influenzerà anche gli autori successivi. Il loro scopo essenziale è di fornire una descrizione completa della società a partire dall'interpretazione soggettiva di significato da parte dell'individuo. In definitiva, Schütz e altri sociologi fenomenologi mostrano come l'azione sia radicata all'interno degli schemi culturali, dai quali è allo stesso tempo anche diretta.

#### 1.4 La dimensione sociale e le realtà multiple

Nel 1945, Alfred Schütz pubblica il saggio dal titolo *Le realtà multiple*, già indicativo di ciò che tratterà. L'idea è che non vi sia un'unica realtà rigida, bensì una sequenza di realtà molteplici e fluide, pluridimensionali, fissate nel mondo della vita quotidiana, che rappresenta la realtà per eccellenza intorno alla quale ruotano le altre. Fin dal principio, Schütz dichiara di essere debitore a William James, il quale solleva una domanda chiave, che appare ricorrente nelle indagini avanzate in *I principi di psicologia*: in quali circostanze noi pensiamo che le cose siano reali? Arriviamo ad affermare la realtà delle cose grazie a un principio di coerenza che ci permette, appunto, di conferire un senso di realtà alle cose, dice James. Fissiamo la nostra attenzione, continua James, su un oggetto rendendolo in tal modo reale e rimarrà tale fino a che non entrerà in gioco un nuovo oggetto in grado di spostare la nostra attenzione, con la conseguenza che il primo oggetto a cui prestavamo attenzione non sarà più reale, a differenza di quello nuovo che lo diventa. Le abitudini dell'uomo in questo sono fondamentali, perché gli permettono di selezionare tra i diversi mondi quello delle realtà ultime, che diviene interessante per mezzo dei nostri sensi, facendo diventare tutto ciò che ignoriamo irreali. Questo criterio apre la strada alla teoria dei diversi sub-universi di James, che Schütz riprende, in chiave fenomenologica, trasformandoli in province finite di significato. La modifica principale è che la costituzione della realtà ora non è più data dalla struttura ontologica degli oggetti, ma dal senso delle nostre esperienze, che è reso possibile dal soggetto, il quale è in grado di stabilire cosa è reale e cosa no. James ci tiene a precisare che gli oggetti, gli enti e i mondi sui quali non prestiamo attenzione non si dissolvono nel nulla, ma esibiscono una realtà diversa da quella assoluta: essi avranno un grado maggiore o minore di esistenza in base all'attenzione da noi attribuita loro. Si sancisce così l'idea di una realtà plurima e fluida, ognuna diversa a seconda dell'attenzione, e sarà questa la base per la teoria delle realtà multiple di Schütz. Queste province finite di senso costituiscono degli universi separati l'uno dall'altro, ognuno presentante delle proprie regole specifiche che non possono essere valide per gli altri mondi, pena la perdita di senso. Nello specifico, ciò che era sfuggito a James è l'analisi del rapporto tra la realtà del mondo della vita quotidiana e quello della contemplazione scientifica. Schütz passa in rassegna le caratteristiche del mondo della vita quotidiana, sostenendo che esso è intersoggettivo e costituisce il palcoscenico su cui si svolgono tutte le nostre azioni, nonché la sfera del senso comune.

La realtà del mondo quotidiano procede in maniera consueta e regolare fino a che non si presenta un'esperienza traumatica, in cui chi passa da una provincia all'altra sprofonda in una realtà e ricusa le altre; ciò avvalorava e non contraddice la tesi di James. In Schütz, tale passaggio è sempre traumatico, tanto che egli lo descrive come uno shock che ci costringe ad andare oltre i confini di questa finita provincia di senso e a spostare su un'altra l'accento di realtà (Di Chiro, 2018). Sembra così prefigurarsi la visione di un soggetto che vive contemporaneamente in più realtà, divenendo un individuo a più dimensioni. Un singolo che vive in diverse province di significato, non considerate come ontologicamente statiche ma come nomi che indicano tensioni diverse di un'unica coscienza e di una medesima vita mondana. È infatti possibile attraversare varie fasi di tensione di coscienza anche in uno stesso giorno, un momento vivendo atti lavorativi, un momento facendo un sogno ad occhi aperti, un altro momento ancora immergendosi nella vista di un paesaggio in un quadro pittorico. E potremmo continuare così all'infinito; ogni giorno ci offre esperienze diverse, che avvengono nel mio tempo interiore, e sono comunicate ai miei simili attraverso atti lavorativi. Sogni, teorizzazioni e immaginazioni possono essere contenuti negli atti lavorativi e le esperienze che si originano in uno di questi ambiti possono diventare contenuti di atti di lavoro comunicativi. È necessario soffermare un attimo l'attenzione data dal sociologo in merito al lavoro; grazie ad esso, attività spontanea per eccellenza, il sé non solo si percepisce come totale, ma riesce anche a portare trasformazioni nel mondo esterno. Schütz, come James, afferma che l'individuo vive in molteplici realtà che dipendono dalle nostre diverse modalità attenzionali. Tuttavia, per il sociologo tali realtà non hanno a che fare con un pluralismo ontologico, ma hanno a che vedere con molteplici modalità di esperienza del reale. Molti sono coloro che si sono collocati sulla scia del pensiero di Schütz, tra questi non si può non ricordare Goffman. Il richiamo a questo autore risulta essenziale per considerare uno dei primi contributi alla teoria della costruzione della realtà. Mentre Schütz si sofferma sul modo in cui selezioniamo la realtà di riferimento, ossia su come ci focalizziamo su particolari contesti, oggetti e persone per tenerne da parte altri, Goffman riprende da Bateson la nozione di *frame*. Siamo noi a delimitare e selezionare la realtà tramite un meccanismo basato su operazioni di *framing*, muovendoci costantemente tra diverse cornici o contesti. A differenza di Schütz, egli affronta la questione in termini situazionali, concentrandosi sul qui e ora. Ci si addentra pienamente in un frame solamente con l'estromissione delle

altre cornici e il problema che appare chiaro è come sia possibile il passaggio da una cornice all'altra; allo stesso modo di James e Schütz, per Goffman c'è il sospetto che gli attori sociali vivano in una pluralità di cornici, di realtà. In tali circostanze, questi soggetti sono portati a vivere dei fenomeni simili a quelli che James chiama sotto il nome di frangie, elementi che ci permettono di fare esperienza dell'altrove e di affrontare una questione ampiamente dibattuta da Schütz relativamente al passaggio dal mondo dei sogni allo stato di veglia. Quando ricordiamo, o cerchiamo di ricordare, quello che abbiamo fatto usciamo dal mondo del sogno per entrare in un altro mondo ed è proprio questo passaggio dall'onirico al reale a raffigurare il procedimento di selezione della nostra realtà, infatti tendiamo a prediligere i contesti reali piuttosto che quelli irrilevanti e/o irreali. Schütz affronta la questione delle diverse realtà non solo nel saggio *Le realtà multiple*, ma anche in *Il problema della rilevanza*. Quest'ultimo appare fondamentale perché riflette sul cambiamento che avviene nel passaggio da una regione all'altra:

“Il tema è scomparso, ha lasciato un vuoto; ma dal momento che tutte le rilevanze interpretative e motivazionali prese dal mondo della veglia si riferiscono a questo tema assente, il vuoto che risulta dall'anello mancante, dal tema abbandonato, diviene una specie di enclave nella realtà della mia vita quotidiana (...) Il vuoto è creato dalla caduta di un tema autentico ad un altro livello di realtà. Perciò chiamo questo vuoto un simbolo.” (Schütz 1975, citato in Di Chiro, 2018, p. 77)

Tale passaggio rappresenta una trasformazione simbolica della realtà: il mondo del sogno e della veglia non sembrano più disgiunti, ma comunicanti al punto che il sogno perde la sua dimensione di realtà assoluta oltrepassata da un trauma cognitivo che apre la possibilità ad esperienze del diverso. Nel saggio *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Schütz torna ad affrontare argomenti già dibattuti in precedenza, anche in altri volumi. Se per James vi era il problema della percezione della realtà, per Schütz il problema è quello del senso della realtà e ciò lo conduce a trattare la costituzione intersoggettiva della realtà, ossia ciò che intendiamo per reale e come è reale ciò che crediamo reale, visto che questa credenza risulta possibile soltanto grazie a un accordo tacito e implicito, intersoggettivo. Significa che la credenza è basata sulla tradizione di ogni gruppo sociale, i cui attori talvolta riproducono e confermano determinate tradizioni. La proposta di analizzare il pensiero di Goffman in relazione al saggio di Schütz appare giustificata in quanto, con il suo metodo delle *Frame analyses*, Goffman sembra essere il primo prosecutore della linea di pensiero inaugurata da James e in seguito dal sociologo viennese. Tuttavia, benché si

rifaccia a questi due autori, Goffman se ne distanzia per ben due motivi: innanzitutto, non condivide lo stato di primaria importanza attribuito alla provincia finita del mondo della vita quotidiana; in secondo luogo, vede il passaggio da una provincia all'altra come troppo rigido, tanto che sostituisce l'idea di finitezza riprendendo un termine di Bateson: messa tra parentesi, vale a dire *frame*. Analizziamo un altro termine fondamentale collegato al concetto di significato e che ci sarà utile per comprendere tale definizione. Il termine in questione è quello di *tipo*, spesso chiamato anche *tipizzazione*, e viene approfondito dai due autori e, più recentemente, da Jan Straßheim (2016); per affrontare tale tematica è necessario citare nuovamente un grande autore d'ispirazione per Schütz, Max Weber. Il suo successo all'inizio degli anni Venti deriva dalla sua volontà di catturare il mondo sociale in un'ottica differente rispetto a tutti gli altri approcci dell'epoca, orientati a studiarlo secondo leggi oggettive o deterministiche. Egli mirava a tener conto dei punti di vista soggettivi delle persone e la stessa sociologia ambiva a descrivere l'azione sociale nei termini del significato che essa poteva avere per gli attori stessi. Weber era interessato non tanto ai fenomeni soggettivi, bensì ai fenomeni sociali, basati su tipi ideali, uguali in tutte le istanze. Schütz affermerà che c'è bisogno di un approfondimento filosofico e così, negli anni Venti, approda all'elaborazione del suo concetto di significato. Quest'ultimo ci permette, ad esempio, di produrre e provare stati affettivi, sensazioni o l'esperienza del nostro stesso corpo, per questo è alla base dei cambiamenti, dei contesti concreti e della qualità soggettiva della mia situazione qui e ora. Per procedere in questo ambito, Schütz si renderà conto dell'apporto sempre più importante di Husserl, portando al centro della sua teoria il concetto di *tipizzazione*. Tale termine per Schütz corrisponde al fatto che nella vita quotidiana le cose continueranno a essere vissute e sperimentate in maniera identica fino a che qualsiasi tipo rimane tale e non sarà smentito, ossia le cose sono date per scontato fino a ulteriore comunicazione. In realtà, Schütz solleva diverse critiche a Husserl, in primo luogo nega l'idea che la fenomenologia possa raggiungere concetti universalmente e necessariamente validi, inoltre, i limiti di un Eidos husserliano non sono universali, ma culturalmente contingenti. Aniché applicare il metodo eidetico ai fenomeni sociali, egli sostiene il funzionamento del mondo sociale nei termini dei tipi utilizzati dagli individui nelle interazioni e validi fino a nuova comunicazione. Sicuramente la posizione di Schütz appare importante perché le sue critiche sono state risollevate anche da studiosi successivi, come Habermas.

Tali tipi sono idealizzazioni pronte ad essere sospese, messe in discussione o modificate ogni volta si presenti un problema, altrimenti mantengono la nostra azione e l'esperienza su un corso identico. È la forma di articolazione selettiva che sta alla base delle nostre esperienze e azioni; tale selezione viene effettuata tracciando una linea all'interno del flusso dell'esperienza che demarca le porzioni di flusso utili alla costruzione di significato da quelle che non lo sono, le quali saranno tralasciate. La selettività del significato non può mai essere basata sulla valutazione di tutte le opzioni possibili, così le alternative che si pongono nel momento della scelta si basano su un complesso processo di pre-selezione a livello percettivo, interpretativo e motivazionale. Questa scelta è una prova di validità, ossia dimostra che una certa costruzione di significato è valida per la mia esperienza o comunque si è dimostrata valida socialmente e, quindi, per le generazioni precedenti. Per questo è ragionevole seguire e stabilire modelli tipici di significato che tuttavia non possono mai essere considerati come infallibili e universali (come invece sarebbe l'Eidos). Ogni selezione di significato può nascondere rischi e opportunità, così ogni modello tipico utilizzato da molte generazioni precedenti si può rivelare in qualsiasi momento come non più valido. Possiamo supporre che i modelli tipici di significato, nella misura in cui mostrano di avere ripetutamente successo, si trasformino in routine, attraverso un processo di sedimentazione, a tal punto che non siamo nemmeno consapevoli della loro esistenza e semplicemente li accettiamo come parti ovvie del nostro mondo. Invece come avvengono i cambiamenti? I passaggi da una pertinenza a un'altra? Alcuni sono imposti, altri derivano spontaneamente da un nostro cambiamento volontario alle abitudini. Il nostro atteggiamento è automatico fino a che non ci troviamo di fronte a un problema che implica una nuova costruzione di significato e, nel fare ciò, ci basiamo sui modelli interpretativi e sulle strutture che già conosciamo. La scelta viene effettuata a partire dalla gamma di possibilità che si sono precostituite attraverso la tipizzazione, e il processo di risoluzione dei problemi non dipende esclusivamente dallo sviluppo individuale, ma anche dalla storia di un gruppo o della società, da cui ognuno di noi è profondamente influenzato senza che se ne accorga. Sebbene un tipo rimanga aperto a revisione, questa apertura si ha solo nel momento dell'insorgere di un problema, ma come sappiamo questo scenario a tunnel non può essere onnipresente perché rappresenterebbe l'opposto delle nostre vite quotidiane; mentre questa è dominata dalla tranquillità e dalla flessibilità, la prima visione è guidata da meccanismi rigidi e



cambiamenti occasionali. Il rischio che si corre è di scivolare in una visione a tunnel, in cui i confini esterni e interni sono oscurati per lasciare il posto a schemi fissi. Un altro esempio potrebbe derivare da un certo atteggiamento sociale; ognuno di noi è in grado di esercitare un certo condizionamento su altri, avendo opinioni e punti di vista diversi potremmo essere spinti a tralasciare le nostre idee in favore di quelle altrui. In questo caso, usciamo dalla prospettiva individuale ed entriamo nella tipizzazione socialmente approvata ed è quello che accade anche durante la formazione di un gruppo. Quest'ultima prevede inizialmente degli individui che, in seguito ad una serie di accordi condivisi, si riuniscono per formare il gruppo, nel quale la maggior parte dei tipi è di derivazione interna ed è data per scontata. Per evitare di cadere nella visione ristretta a tunnel è necessario un altro passo, che richiede di accettare il cambiamento non solo in seguito ad un problema che disturba il modo tipico. I processi di modifica, variazione e innovazione possono avvenire anche diversamente, a partire da un'apertura attiva del significato; nel raggiungere questo obiettivo ci aiuta la spontaneità, che per Schütz indica la tendenza verso la differenza di significato. Il riferimento è al termine spontaneità, così come la definì Leibniz, per egli vuol dire letteralmente appercezione aperta a nuova appercezione o sforzo di raggiungere sempre altre percezioni. La *spontaneità* viene intesa come sforzo nel senso che è vista come un impulso attivo diretto a nuove costruzioni di significato (non necessariamente in presenza di un problema), consentendoci di avere esperienze nuove al di là di ciò che ci è familiare. Il concetto rappresenta la tendenza a mettere in discussione la fiducia nei tipi esistenti proprio perché le cose non procedono nello stesso modo e se non ci fosse tale cambiamento la nostra fiducia rimarrebbe sempre indiscussa in assenza di un problema. L'idea che le esperienze che facciamo tipicamente non siano sempre valide e funzionanti così come io e la mia cultura credevamo, ci porta a familiarizzare con il fatto che in ogni cosa ci sia ancora qualcosa di sconosciuto. Spontaneità può assumere i connotati di un concetto fenomenologico al pari di significato e tipicità. Dopo aver recuperato il pensiero di Schütz in merito alla realtà, vediamo ora come egli intende la molteplicità e quale spiegazione offre della comunicazione. In particolare, il testo di Knoblauch (2013) mette in evidenza l'importanza dell'azione comunicativa nella realtà. Come abbiamo già notato nel paragrafo precedente, Schütz ha preso le distanze da Husserl in almeno due punti. In primo luogo, si è opposto alla nozione di intersoggettività: se Husserl considerava l'altro come costituito dalla coscienza, Schütz

lo considera come empiricamente dato o addirittura come precedente all'ego a tal punto da affermare che la fenomenologia non può partire dal soggetto, ma deve piuttosto prendere le mosse dall'intersoggettività. Questa rilevanza per l'altro assume una particolare importanza per la comunicazione nel mondo della vita, il mondo delle diverse esperienze che, in quanto tale, può essere suddiviso in realtà multiple, mentre la realtà della vita quotidiana è messa in evidenza grazie al suo carattere primario, status che le è conferito in virtù del *pragma* e della sua forma di spontaneità. Il *pragma* per Schütz indica il tipo di relazione con il mondo da parte dell'atteggiamento naturale della vita quotidiana. Qui la comunicazione è fortemente legata all'altro tratto dell'atteggiamento naturale che è la socialità ed è solo nella realtà per eccellenza che possiamo comunicare e metterci in relazione con i nostri simili. Schütz non parla semplicemente dell'azione comunicativa, ma chiama in causa il concetto di *kundgabe* come *intenzionalità* dell'atto, più precisamente l'atto comunicativo come atto espressivo intenzionale, motivato non solo da qualcosa ma anche dal destinatario. Insieme a Luckmann, Schütz propone una distinzione tra "azione immediata" e "azione mediata", in cui la prima è la base di tutta la comunicazione reale e quindi il prototipo di ogni interazione sociale. Riprendendo il termine analizzato poco fa, *kundgabe*, possiamo interpretare l'intenzionalità della comunicazione come azione, senza cadere nell'errore di considerare l'intenzionalità come riferimento solo ad azioni proiettate in uno stato di piena consapevolezza. Infatti, la stessa teoria di Schütz mette in risalto la possibilità di trovare azioni sedimentate e trasformate in routine, che funzionano in assenza di intenzioni e proiezioni. Così, anche l'azione comunicativa facente parte di queste routine diventa abitudinaria ed eseguita in modo automatico. Sollevando il discorso precedente, la tipizzazione riguarda il significato oggettivo ma anche i progetti, le azioni e i percorsi; la maggior parte del significato è stato costruito in precedenza e deriva da un patrimonio sociale di conoscenza che non può essere scisso dall'azione. Questo mostra la differenza che intercorre tra l'azione comunicativa e una semplice azione orientata verso altri. L'azione comunicativa è caratterizzata dal principio fondamentale di reciprocità, è un'anticipazione della comprensione dell'altro riguardo alla propria azione ed è per questo che rappresenta la base per risolvere il problema dell'intersoggettività. Infatti, la socialità della vita quotidiana non è costituita dalla coscienza, ma da un incontro con altri empiricamente dati da cui scaturisce la reciprocità, che fa parte dell'azione comunicativa, nozione

peraltro che non può più essere ridotta al mero concetto di *kundgabe*, in quanto ora implica anche una trascendenza dell'altro. In conclusione, Schütz sembra prendere le distanze dalla distinzione tra azione mediata e immediata, messa in discussione anche dai cambiamenti della comunicazione, che hanno portato a nuove concezioni di comunità, reti e relazioni sociali. Sebbene Schütz abbia accennato a questa critica, non l'ha approfondita. Tuttavia, se consideriamo una nuova definizione di azione sociale, la decentralizzazione della situazione faccia a faccia e la rivalutazione della mediatizzazione ci sorgerebbe qualche dubbio sulle pretese di universalità rappresentate dalle strutture del mondo della vita. Rimane allora in sospeso un'importante questione, quella relativa a come può una persona, nella propria situazione storico-sociale, pretendere l'universalità delle proprie esperienze. In realtà, dobbiamo pensare che ogni descrizione del mondo della vita sia vincolata alle condizioni socio-storiche e quindi anche alle differenti culture e ai diversi orizzonti temporali. All'inizio del saggio su Don Chisciotte, Schütz parte dalla stessa domanda formulata tempo prima da James e già citata in questo capitolo: in quali circostanze consideriamo le cose reali? Per Schütz un qualcosa, che sia un attributo teorico o pratico viene creduto già solo per il fatto di esistere ed essere condiviso. Inoltre prosegue affermando che l'origine del reale siamo noi soggetti e in quanto tale, esistono molteplici e differenti ordini di realtà. Gli oggetti a cui pensiamo si riferiscono ai diversi mondi, ognuno dei quali diventa reale nel momento in cui ci riferiamo ad esso, poiché è la nostra mente ad attribuire questa connotazione di realtà. Schütz riprende il racconto di Cervantes perché ha a che vedere con il problema delle realtà multiple e della nostra esperienza della realtà. A partire dallo scontro tra il mondo della cavalleria di Don Chisciotte e il mondo quotidiano del barbiere, del prete, della domestica ci si chiede come sia possibile che il suo mondo privato sia intersecato con il mondo di altre menti. La risposta è che questi mondi non sono così monolitici come appaiono, piuttosto contengono delle enclavi di esperienza che trascendono sia il sotto-universo di riferimento, dato per scontato, sia il riferimento ad altre sfere di realtà. Queste enclavi di cui ci parla sono realtà all'interno di altre realtà. Esse rimandano alla fiducia che abbiamo nei confronti di quelle realtà considerate predominanti e che potrebbe essere messa in discussione da diverse irruzioni di esperienze che lo trascendono. In particolare, il testo di Don Chisciotte solleva i temi più importanti affrontati dal sociologo viennese, primo fra tutti quello dell'intersoggettività, che porta a chiedersi: se i protagonisti del racconto

fanno esperienza di oggetti ed eventi secondo schemi differenti c'è possibilità di fare la stessa esperienza dei medesimi oggetti? Se non fosse così sarebbe impossibile una comunicazione con gli altri individui. Per evidenziare anche solo il salto che intercorre tra il mondo della vita quotidiana e quello del sogno ricorro alle vicende di Don Chisciotte e Sancho Panza. Seppure i due personaggi condividano le stesse esperienze e intrattengano relazioni con i medesimi oggetti, essi vedono la realtà in modo completamente opposto, laddove Don Chisciotte vede castelli, giganti e armate, Sancho Panza vede semplici osterie, greggi di pecore e mulini a vento. Don Chisciotte vive in un sotto universo fantastico, per lui reale nonostante le diverse contraddittorietà; da questo punto di vista, egli assomiglia perfettamente a quel bambino che vede nel disegno un serpente che mangia un elefante, mentre Sancho raffigura l'adulto che in base al senso comune lo considera un cappello. Insomma, nonostante il mondo della vita quotidiana di Sancho irrompa spesso nel mondo della cavalleria del compagno e viceversa, i due riescono a far coesistere le due realtà tramite un linguaggio comune in cui, per dirla alla Schütz, gli stili cognitivi appaiono incompatibili. Schütz non sarà mai in grado di spiegare l'interconnessione fra le diverse province se non in termini di salto o choc. E ancora la storia di Cervantes permette di riflettere sull'importanza dell'*alter*, degli altri soggetti per definire reali certe situazioni. A questo punto il dibattito che si apre è importante: se da un lato la realtà è fondamentalmente soggettiva in quanto fondata sull'attenzione che concentriamo su oggetti o eventi, dall'altro lato è sempre necessaria una conferma da parte degli altri soggetti in interazione. Diventa fondamentale un accordo collettivo comune, intersoggettivo; ma, di fronte a tale necessità, se per la definizione di ciò che è reale c'è bisogno del consenso altrui, come si può essere certi che la maggioranza abbia ragione? Schütz risponde:

“L'origine delle nostre abitudini è quasi al di fuori del nostro controllo; le regole che applichiamo sono regole approssimative e la loro validità non è mai stata verificata. I principi da cui muoviamo sono in parte ereditati dai genitori e dagli insegnanti e in parte scelti a caso da situazioni specifiche della nostra vita o della vita di altri senza aver fatto alcuna ulteriore ricerca circa la loro consistenza. Non abbiamo alcuna garanzia circa l'attendibilità di tutti questi presupposti da cui siamo regolati. D'altro lato, queste esperienze e queste regole ci sono sufficienti per dominare la vita.” (Schütz, 1979, citato in Di Chiro, 2018, p. 93)

Dalla citazione si deduce che solo una piccola parte delle nostre credenze deriva dalle nostre esperienze e dai nostri vissuti, mentre la parte restante risiede in vissuti ed

esperienze che non abbiamo provato direttamente, bensì ci sono state comunicate e tramandate dai nostri simili. Questa è una conoscenza che si basa su regole, principi e abitudini che riceviamo passivamente e dunque è basata sulla probabilità ed è definita da Schütz come conoscenza “da libro di cucina”. Significa che per eseguire la ricetta dobbiamo solo avere gli ingredienti ed essere fedeli al procedimento, esattamente come accade nella nostra vita quotidiana dal primo momento che ci alziamo: la maggior parte delle attività sono date per scontate, eseguite in automatico e vi sono luoghi comuni indiscussi. Ma non solo ci abituiamo a compiere le stesse azioni in maniera ripetitiva e abitudinaria, riusciamo anche a raggiungere una routine per le deviazioni della vita quotidiana, per affrontare il nuovo. La situazione appare diversa per la figura dello straniero, infatti, come scrive l'autore, costui cerca di orientarsi in un mondo e di entrare a far parte di gruppi, ma dato che essi sono differenti dalla sua cultura di riferimento e dalle sue abitudini, lo straniero si trova a mettere in discussione tutto ciò che agli occhi dei nativi appare scontato e ovvio. Risulta così una figura scomoda perché contribuisce a evidenziare la messa in discussione della fiducia che diamo al nostro mondo e che condividiamo con i nostri simili. Questa condivisione apre le porte alla tesi della reciprocità di prospettive che ci dovrebbe permettere di definire quello che per noi è reale. A questo punto urge tornare sulla questione del *frame* in Goffman, già discussa poc'anzi. Egli si concentra sul particolare momento in cui gli attori sociali hanno determinate esperienze, riprendendo da Bateson la nozione originaria di *frame* che egli chiama *bracketing*, ossia mettere tra parentesi. *Frame* è infatti un concetto che ci permette comprendere come noi possiamo agire e vivere all'interno di una realtà e di un mondo condiviso, in cui ci conformiamo, ci rapportiamo e interagiamo. Tale nozione appare essenziale per fare esperienza, per definire cosa è reale e cosa non lo è, in più per assegnare un significato agli avvenimenti. Inoltre, *frame* rimanda al concetto di regola, in quanto è la cornice a stabilire quali sono le regole (tacite) da rispettare se si vuole rimanere all'interno di quello spazio, altrimenti il rischio è un cambiamento di contesto, derivante da un'assenza di comunicazione e comprensione tra attori. Quest'operazione rivolge l'attenzione alla definizione della situazione in cui gli attori si trovano coinvolti, chiamata dai sociologi *Teorema di Thomas*. Esso afferma “se gli uomini definiscono le situazioni come reali esse sono reali nelle loro conseguenze”. Il teorema sembra essere rilevante perché presenta un collegamento con il discorso Schütziano di derivazione della

conoscenza, la quale una volta approvata e confermata dal gruppo sociale di appartenenza non viene messa in dubbio. Goffman per parlare di ciò utilizza anche un altro termine, *keying* (messa in chiave); dall'autore viene descritto come un processo in cui si incornicia una realtà condivisa dagli attori dentro la quale riescono a comunicare e comprendersi. Tuttavia, di nostro interesse è la teoria delle realtà multiple e, da quanto riportato finora, possiamo fare un parallelismo con la società attuale, postmoderna. Questa, ai nostri occhi, appare come priva di senso, instabile, soggetta a continui cambiamenti che comportano un indebolimento del senso di realtà o, come sostiene Bauman,<sup>2</sup> una società liquida, dove vige l'incertezza. Naturalmente questi cambiamenti sono avvenuti sotto la spinta di mutazioni filosofiche, sociologiche e psicologiche di esperienze e pratiche quotidiane. Schütz concepisce le realtà come plurali, multiformi e complesse. Questo presuppone un riconoscimento delle realtà altre, diverse dalle nostre. Tale teoria ci può essere d'aiuto in un mondo attuale in cui ci incontriamo e scontriamo quotidianamente con realtà, abitudini, valori e culture diverse, non solo quelle di altri Paesi, ma anche quelle di abitanti di altre regioni o, addirittura, di altre province. Solo effettuando dei minimi spostamenti all'interno del nostro quartiere possiamo venire a conoscenza di come, pur abitando nella medesima zona, siamo portatori di tradizioni differenti, talvolta ereditate dagli stessi genitori, dagli insegnanti o da altre figure di riferimento che abbiamo avuto in vita. La visione illustrata da Schütz, da un lato, può essere un antidoto nei confronti del riemergere di fondamentalismi e visioni totalitarie, dall'altro il riconoscimento della diversità del reale potrebbe portare ancora di più ad un'accentuazione delle diversità delle culture mettendo in luce una pluralità di mondi chiusi, con confini netti e non comunicanti. È proprio qui che emerge la necessità di interrogarsi sulla molteplicità delle realtà e sull'attraversamento dei vari mondi, da non vedere solo unicamente come passaggi traumatici. Anzi, è a queste zone di transito, che attraversiamo e abitiamo quotidianamente, che dobbiamo ispirarci:

“Alle zone di passaggio che dovremmo guardare; a quelli che James chiamava i passaggi intermedi del mentale, gli stati transitivi, le frange, sostenendone la rilevanza cognitiva e affermando che in simili esperienze trascorriamo gran parte della nostra vita. Se molti sono i mondi che abitiamo, probabilmente molte sono le aree di interfaccia, molte le tracce di un altrove nel momento stesso in cui abitiamo qua.” (Schütz, 1995, citato in Di Chiro, 2018, p. 162)

---

<sup>2</sup> Vedi Z. Bauman, *Modernità liquida*, 2011

Solo se puntiamo i nostri occhi qui ci possiamo allontanare da un pensiero ormai antico e ottuso che destina la molteplicità del reale e la diversità alla radice di tutti i mali; l'ideale è di apprezzare e condividere le diverse alterità, abitudini, tradizioni e realtà con rispetto e umiltà.

### **1.5 Il contributo delle province finite di significato**

L'idea di separazione riguarda tutti i diversi mondi dell'esperienza umana, che possono essere interpretati diversamente a seconda del sistema di rilevanze adottato. Ma approfondiamo il termine *rilevanza*, che ha costituito per il sociologo, il punto focale attorno al quale ha aggirato le sue teorie; queste rilevanze insite nella nostra quotidianità ci permettono di cogliere gli oggetti ed eventi che emergono come importanti e interessanti ai nostri occhi. A queste spetta il ruolo fondamentale di stabilire e sviluppare il "fondo di coscienza" che si insinua in ognuno di noi rendendoci in grado di interpretare ogni realtà. Il problema della rilevanza sembra essere fondamentale anche per il fatto di restituire nuova forza all'attività simbolica, all'intersoggettività e alle indagini fenomenologiche sulle strutture del mondo della vita. La costruzione della realtà ha sempre come presupposto il punto di vista del soggetto, siamo noi l'origine e, di conseguenza, ci saranno realtà differenti a seconda di quella in cui scegliamo di credere di volta in volta. A partire da questa idea di realtà multiple, Schütz formula la teoria sulle province di significato, i vari mondi di cui possiamo fare esperienza – il mondo dei sogni, dell'immaginario e del fantastico, il mondo dell'arte, dell'esperienza religiosa, della contemplazione scientifica, dei giochi dei bambini, dei malati di mente - realtà esperibili in tempi e modi differenti. Nel momento in cui facciamo esperienza di una non possiamo fare lo stesso con le altre, che saranno in questo senso messe tra parentesi. Inoltre, daremo un'interpretazione ad ogni provincia in base al suo specifico sistema di rilevanze, che per noi non è possibile guardare dall'interno. Tra esse la più importante è la vita quotidiana, in quanto essa rappresenta la provincia in cui trascorriamo la maggior parte del tempo e nella quale viene riconfermato il senso comune che regge l'intera società. Questa provincia merita dunque un approfondimento. Nello specifico sei sono gli elementi che la connotano e la differenziano: lo stato di completa vigilanza, la sospensione del dubbio (epochè), una forma dominante di spontaneità, cioè il lavoro, una forma di percezione del proprio sé, una specifica forma di socialità e una prospettiva temporale specifica. Ma andiamo ad analizzarle nel dettaglio. Vi è una tensione della coscienza perché si ha un

totale e incondizionato stato di veglia in quanto nell'universo quotidiano si è sempre costretti a mantenere una soglia di vigile attenzione tramite il lavoro. Per quanto riguarda il concetto di epochè, Schütz lo riprende da Husserl, ma il significato che gli attribuisce è diverso. Se per Husserl essa significava la sospensione della nostra credenza nell'esistenza del mondo, per Schütz tale esistenza non può essere messa minimamente in discussione, dal momento che viviamo e operiamo tutti nello stesso mondo reale. Al lavoro è attribuita una particolare importanza perché viene interpretato dall'autore come un'attività che permette la trasformazione del mondo esterno, reale; tra l'altro il lavoro costituisce l'archetipo della nostra esperienza della realtà. Il sé che lavora si percepisce come un'unità, una totalità, e grazie a tale attività l'individuo esperisce sé stesso completamente e risulta indivisibile. Il quinto punto potremmo dire che riguarda il tema principale di studio di Schütz, l'intersoggettività; come abbiamo già chiarito l'approccio che adotta si distanzia da quello utilizzato dal suo maestro, ma è importante sottolineare che il mondo di cui facciamo parte è intersoggettivo e non il mondo privato del soggetto: viviamo come uomini tra altri, legati da reciproche influenze, cercando di comprendere gli altri che a loro volta cercheranno di comprendere noi. In tal senso, il mondo di tutti i giorni è un mondo di cultura accettato acriticamente. È tale aspetto che porta Schütz a formulare la tesi dell'esistenza dell'*alter ego*. Secondo questa, noi non solo diamo per scontato che nel mondo ci siano un insieme di oggetti fisici, ma siamo addirittura portati a pensare che esistano persone come noi che sperimentano la realtà esterna in modo simile e che cercano di comprendere il significato delle nostre azioni, così come noi facciamo con loro, attraverso un sistema di segni e simboli. Ed infine, non può mancare un tempo presente comune, chiamato anche "vivido presente" come struttura che comprende i contesti spaziali di ognuno di noi e ci permette di fare esperienza dell'altro. Naturalmente, essendo tale mondo ciò che diamo per scontato noi non ce ne rendiamo conto fin tanto che non ci saranno esperienze che ribaltano il nostro vissuto ordinario (traumi o choc). Solo allora, non solo saremo in grado di vedere ciò che prima non riuscivamo, ma riusciremo anche ad attribuire interpretazioni, significati e pratiche diverse da quelle che prima consideravamo ovvie. E tale trauma sarà necessario per passare in qualunque provincia di significato. All'interno di questo sottoparagrafo non può mancare l'interpretazione che Enrico Campo (2015) propone nei confronti di Schütz, analizzando la rilevanza come matrice sociale dell'attenzione, tema che sarà centrale per comprendere



le diverse province. Il fulcro del suo pensiero è l'attenzione come fenomeno sociale e culturale: sarà l'analisi del suddetto concetto che ci permetterà di procedere con l'esplorazione dei vari mondi. Sebbene Schütz si soffermi sul problema dell'attenzione e della pertinenza riguardante il soggetto isolato, il sociale rimane una dimensione fondamentale. Importante il contributo che riesce a dare, grazie ai sistemi di rilevanza, per comprendere i meccanismi sociali che regolano l'attenzione. Per analizzare l'argomento si è soliti distinguere tre livelli, il primo riguarda l'attenzione di più soggetti verso un unico oggetto, meglio nota come attenzione collettiva, proprio perché incanala lo sguardo di molteplici soggetti. Un esempio a cui potremmo pensare sono quegli eventi seguiti in tutto il mondo come le olimpiadi o la notte degli oscar. In realtà gli eventi mediatici di tale portata sono solo uno dei tanti esempi che possono essere fatti, quello che veramente interessa rilevare riguarda i meccanismi di costruzione della rilevanza collettiva e il funzionamento dei gruppi sociali. Il secondo livello concerne la dimensione intersoggettiva, laddove la mia attenzione è guidata da un altro soggetto presente, con cui condivido la scena attenzionale. Questo caso viene definito in psicologia come attenzione congiunta tra adulto e bambino che coordinano la loro attenzione verso un terzo oggetto, realizzando una prima forma di comunicazione cooperativa. In tale situazione, entrambi i soggetti sono in grado di comprendere e agire nel mondo insieme e attraverso gli altri; infatti, si inizia a concepire l'attenzione come un fenomeno sociale. Si percepisce il mondo nella misura in cui si mette in atto lo sguardo e l'azione altrui. È quindi attraverso l'attenzione degli altri che posso identificare quali elementi sono più importanti nel mio campo percettivo ed è per questo motivo che appare fondamentale indagare anche la dimensione contestuale. Infine, si analizza il livello individuale dell'attenzione all'interno della matrice sociale. La premessa che ne sta alla base prevede che l'attenzione sia esercitata sulla base di norme sociali condivise in un contesto socialmente strutturato. Per questo approccio sono state avanzate due proposte teoriche: la prima è di Zerubavel, il quale prosegue all'insegna della sociologia cognitiva, mentre la seconda è quella proposta da Citton. Zerubavel avanza l'idea che le nostre facoltà cognitive non dipendano dall'individuo specifico e dalle sue esperienze private, ma tanto meno dipendono dalla sua configurazione biologica. Piuttosto, pensa che queste facoltà siano dettate dalla rete di relazioni sociali che ci circondano; pensare che il soggetto diriga l'attenzione esclusivamente sulla base della propria volontà è fuorviante perché la nostra attenzione è

guidata da regole che la governano e dalla variabilità culturale. Ciò significa che noi saremo portati a indirizzare tale attenzione verso alcuni oggetti piuttosto che altri, anche per il fatto di essere stati socializzati sulla base di determinate norme sociali e culturali. Sottolineare qualcosa che per ognuno di noi è rilevante appare così un atto sociale normativo e non semplicemente un atto individuale spontaneo, in quanto esistono norme sociali che ci guidano verso ciò che è rilevante e ci indicano in modo esplicito ciò che dovrebbe essere ignorato. Nell'affermare ciò, Zerubavel chiama in causa gli studiosi della gestalt e la loro teoria della percezione, perché ciò che essi definiscono come "figura" (rilevante) è la parte di mondo a cui prestiamo attenzione, mentre lo "sfondo" (irrilevante) è la parte inesplorata. A differenza di questi, però, l'autore sostiene che nulla è intrinsecamente figura o sfondo, giacché li distinguiamo in quanto la nostra attenzione è socialmente delimitata e diretta dalla socializzazione attenzionale. Citton condivide l'idea di Zerubavel di un'attenzione non esclusivamente individuale e l'operazione da compiere per pensarla come tale è collocarla su un piano storico. Egli la descrive come un fenomeno collettivo che può essere compreso pienamente solo se analizzato all'interno del contesto in cui si focalizza, e proprio perché siamo esseri sociali ci concentriamo su determinati oggetti verso i quali anche gli altri si dirigono. Allineando la nostra attenzione individuale a quella collettiva condividiamo gli stessi sistemi di pertinenza. Nonostante Schütz non dedichi molto spazio all'attenzione, questa rimane un tema affrontato. L'autore tenta di stabilire una base filosofica più solida per la sociologia di Weber. Per dare una pregnanza filosofica a tale sociologia il sociologo all'inizio attinge dal pensiero di Bergson, riprendendo la struttura duale del flusso di coscienza. Nella *durée*, le esperienze si susseguono una dopo l'altra in un flusso continuo; invece, nel tempo spazializzato l'io, mentre pensa e agisce, vive al livello della coscienza dello spazio-tempo. Qui la sua attenzione alla vita è tale da impedirgli di immergersi nel flusso della pura durata; infatti, il grado massimo di questa attenzione si riflette nella volontà di incontrare la realtà e in questo modo il soggetto diviene preda di un mondo che gli si impone, permettendo così al soggetto di isolare alcuni oggetti del campo percettivo come fondamentali e di conseguenza di escluderne altri. È qui che Schütz si ricollega a Husserl, sostenendo che nel semplice tempo della durata un'esperienza segue l'altra senza che ci sia una vera distinzione. Nel tempo spazializzato, l'attenzione che viene spostata da un'esperienza passata a una seguente fa acquisire a quest'ultima un nuovo status, facendola diventare

significativa. È proprio il problema del significato ad aprire il varco ai sistemi di rilevanza di Schütz. Egli, a differenza di James, preferisce chiamarli province finite di significato per rimarcare che è il significato delle nostre esperienze a delimitare il confine di ciascuna provincia e non lo statuto ontologico degli oggetti. Il sociologo vede le province come modificazioni del mondo intersoggettivo della realtà per eccellenza, la realtà quotidiana, il mondo da cui proveniamo e a cui ritorniamo. Mentre viviamo in una provincia, la consideriamo il centro della realtà e nel frattempo releghiamo tutte le altre in secondo piano. Tale passaggio avviene attraverso uno spostamento, uno shock a causa di un cambiamento di tensione della coscienza fondata su una diversa attenzione alla vita. La coscienza, in questo ambito ha sempre un tema, ciò che sta al centro dell'attenzione. Anche se nel campo ci sono più oggetti potenziali, la messa a fuoco unifica il campo di coscienza e permette la preminenza di un tema. Pur vivendo contemporaneamente in province diverse, questo momento tematico permette di soffermare il focus solo sulla realtà prevalente; infatti, prestiamo a tutte le altre attività un'attenzione diversa in quanto diverso è il coinvolgimento. Attraverso il concetto di pertinenza, Schütz illustra i metodi e le norme che guidano l'attenzione. Noi, infatti, non siamo completamente liberi di indirizzarci verso dove vogliamo, piuttosto dobbiamo attenerci a determinati limiti e condizioni. Dunque, i sistemi di rilevanza sono delle matrici di derivazione sociale che guidano l'attenzione e quindi la selezione degli elementi utili ai soggetti per definire e gestire la situazione in cui sono immersi. Nell'analizzare il ruolo dell'attenzione esiste un cambiamento di focus da inquadrare all'interno del rapporto tra fenomenologia trascendentale e fenomenologia dell'atteggiamento naturale in Schütz. Il mondo della vita quotidiana acquisterà uno spazio sempre più crescente nell'analisi fenomenologica tanto da arrivare, per il nostro protagonista, a ricoprire un ruolo di primaria importanza. Il sociologo individua tre sistemi di rilevanza: tematico, interpretativo e motivazionale. Nella vita quotidiana, il processo è completamente unificato e la distinzione tra i tre confini di pertinenza appare difficile da cogliere. Analizziamoli uno per uno. La rilevanza tematica può apparire come imposta nel momento in cui di fronte a me si presenta qualcosa di problematico, che si discosta dalla familiarità. Le pertinenze sono imposte perché siamo costretti a prestare attenzione a un'esperienza insolita. Ma la rilevanza può essere anche intrinseca e presentarsi nel momento in cui si attua volontariamente lo spostamento dell'attenzione nei confronti di un nuovo tema. Una volta che l'oggetto ha

attirato la nostra attenzione dovrà essere interpretato ed è qui che entra in gioco la rilevanza interpretativa. Questa ci permette di rilevare il bagaglio di conoscenza che utilizziamo nei confronti dell'oggetto che ora interpretiamo, ma anche di individuare quali aspetti dell'oggetto sono importanti per l'interpretazione. A questo punto, dopo che un oggetto ha suscitato il nostro interesse e ci ha fatto procedere all'interpretazione giunge il momento di trovare una motivazione e renderlo familiare. Sarà l'insieme di interessi a determinare il grado di familiarità, ossia è solo l'interesse che ci spinge a orientarci verso la parte di mondo che vogliamo approfondire e familiarizzare per lasciare sullo sfondo il resto. Tale rilevanza prevede una catena di motivazioni che in ultima analisi ci suggeriscono come bisogna agire. Ovviamente, pur avendo effettuato tale divisione, in realtà i tre sistemi appaiono interrelati e indivisibili nella vita di tutti i giorni, solo uno sguardo riflessivo può scomporli. Ciò che sullo sfondo appare diverso dal dato per scontato, quindi strano e non familiare, suscita il nostro interesse facendo emergere nuove domande, diventa un problema e quindi un nuovo tema. La familiarità può dipendere sia dalle esperienze biografiche del soggetto, sia dalle circostanze reali. L'interesse suscitato da un'esperienza insolita genera una nuova tematica che porta all'insorgere di una nuova motivazione, ciò che fino a prima non mi ha destato interesse ora mi attira. Vuol dire che anche uno spostamento del sistema di pertinenze interpretativo può portare a nuove rilevanze motivazionali, perciò non è possibile riconoscere uno dei tre sistemi come il più importante, perché ciascuno di essi può essere utile per effettuare cambiamenti negli altri due. Schütz sviluppa il suo pensiero all'interno di un'analisi noetica della coscienza. La noesi designa l'esperienza dell'oggetto, mentre il noema è l'oggetto come vissuto. Il sociologo si sofferma sulle pertinenze dell'ego, diverso invece è l'approccio del collega Gurwitsch<sup>3</sup> che segue la prospettiva noematica, interessandosi alle pertinenze come tematiche. Notevole il confronto che si potrebbe sollevare tra il "campo tematico" pensato da quest'ultimo e ciò che sostiene Schütz, ma non sarà possibile approfondirlo in questa sede. Per l'approccio noetico, la biografia del soggetto esercita un ruolo chiave nella comprensione del funzionamento dell'attenzione. L'omissione della socialità da parte di Schütz implica solo una semplificazione del problema trattato, ma questo non vuol dire che non sia considerata la dimensione sociale, anzi l'esperienza del noi si forma proprio grazie all'interazione tra il nostro sé e gli altri. Inoltre, la società è sempre presente come

---

<sup>3</sup> Cfr. S. Aurora, *Il campo della coscienza. Aron Gurwitsch e la fenomenologia trascendentale*, 2022

parte integrante dell'individuo ed essendo il mondo comune alla maggior parte dei presenti la mia esperienza si riferisce sempre anche ad altri; per questo il sociologo non può contemplare l'esperienza come fatto unicamente privato. Come per Zerubavel e Citton, l'attenzione è socializzata fin dall'inizio. La descrizione del mondo della vita per Schütz parte sempre dal presupposto che si tratta di un mondo della cultura intersoggettivo e quindi sociale, in cui ogni soggetto, per interpretarlo e agire in esso ha a disposizione il bagaglio di conoscenze che è il risultato delle esperienze precedenti, che possono essere dirette oppure trasmesse da altri soggetti. Per Schütz la conoscenza è di derivazione sociale ed è socialmente distribuita, cioè gran parte dei valori e degli insegnamenti appresi sono ereditati da altri e solo una piccola parte di essi deriva dalla nostra diretta esperienza personale e poiché queste esperienze dirette non sono solo private, esse sono sempre mediate. Anche i sistemi di rilevanza fanno parte del bagaglio di conoscenze, addirittura ne costituiscono la forza motrice perché ne governano le dinamiche e l'utilizzo. In qualche modo, essi costituiscono la struttura di base perché ordinano i vari elementi a seconda dell'importanza. Di conseguenza, il bagaglio di conoscenze non può essere inteso come qualcosa di statico, ma deve essere visto come un flusso aperto e incompiuto, soggetto a continue modificazioni in base alla specifica situazione. Vuol dire essere di fronte a un sapere che non si può mai acquisire completamente in quanto anche ogni "dato per scontato" è soggetto a nuovo status. Ma le pertinenze sono rilevanti perché determinano anche l'adeguatezza delle conoscenze rispetto alla situazione concreta e l'importanza della nuova esperienza rispetto al bagaglio complessivo. Dunque, anche i sistemi di pertinenza sono socialmente distribuiti e infatti ogni gruppo sociale è orientato verso una direzione, un'attenzione piuttosto che un'altra e tutto dipende dalla nostra cultura. Accade spesso che ci troviamo all'interno di un nuovo ambiente, non familiare, in cui con alta probabilità noteremo nel minimo dettaglio tutto ciò che invece per gli altri è scontato e non porteremo attenzione agli elementi di vitale importanza per gli altri solo perché non condividiamo lo stesso sistema di rilevanza. La nostra attenzione è guidata da una matrice di origine sociale. Per l'autore il mondo funziona fin dall'inizio per tipi; per l'atteggiamento naturale, il mondo ha un senso, è preordinato e ogni tipizzazione porta con sé delle aspettative, ovvero la capacità di ripetere esperienze simili. Naturalmente varieranno a seconda del mondo culturale e sociale in cui ci si trova essendo socialmente condivisa, derivata e trasmessa. Per Schütz

dato che il carattere sociale della tipizzazione è invariante, ogni tipizzazione riflette sempre e necessariamente una rappresentazione del mondo sociale da cui provengono e in cui sono utilizzate. Così per Zerubavel, Citton e Schütz la tipizzazione diventa una delle modalità di trasmissione sociale dell'organizzazione cognitiva del mondo in cui i tipi non presentano mai un carattere puro, ma originano sempre da problemi di gruppo. Perché la situazione privata di un individuo è sempre una situazione all'interno di un gruppo, i suoi interessi privati sono gli interessi del gruppo e i suoi problemi privati inevitabilmente sono contestuali a problemi di gruppo.

## PROSPETTIVE FILOSOFICHE E PEDAGOGICHE PER IL XXI SECOLO

### 2.1 Fenomenologia ed educazione

*The social frontier* (Greene, 2016) rappresentò una delle riviste educative più importanti e interessanti sorte negli anni Trenta del Novecento, con un forte intento di ricostruzione sociale e politica. All'interno erano contenuti articoli dei principali esponenti sociali ed educativi del periodo, da John Dewey a Hutchins e Rugg. L'ambizione più grande consisteva nel tentativo di raggiungere un sistema scolastico più giusto ed equo attribuendo un maggiore ruolo sociale agli insegnanti, ma non solo, si cercava anche di stabilire un nuovo significato di educazione non considerandola affatto come un modo per attuare una serie di riforme sociali; l'educazione doveva essere vista con uno sguardo più ampio e comprensivo, che permettesse di distinguerla dalla sola scolarizzazione, e di pensarla come l'insieme degli sforzi per trasmettere conoscenza e valori attraverso la cultura. A scrivere per la rivista furono anche i filosofi dell'educazione che hanno affrontato apertamente i problemi derivanti dai conflitti sociali del loro tempo, l'ideale che portavano avanti cercava di superare le nozioni atomistiche del Diciottesimo secolo e il capitalismo finanziario vigente a favore di uguaglianza e libertà che sarebbero dovuti esistere in un ambiente educativo democratico in opposizione al controllo sociale che le classi dominanti volevano imporre. La discussione più accesa era in merito all'educazione, in particolare si credeva che la democrazia potesse mantenersi solo grazie all'esistenza di un'educazione democratica che perseguisse lo sviluppo del pensiero critico e la libertà di scelta e di azione per gli uomini. Il contesto di condivisione era caratterizzato da intelligenza umana, mentalità aperta e cooperazione come principi che potevano servire per superare le difficoltà di quel momento. La filosofia era vista come una teoria dell'educazione, il cui scopo era quello di analizzare le pratiche educative e modellare gli obiettivi, mentre l'istruzione era intesa come impresa sociale per il futuro della società. Investiti da un compito di tale portata, i filosofi di certo non volevano essere considerati come una guida alla pratica in classe. Equalizzazione, compensazione, sicurezza nazionale erano le parole d'ordine riguardanti la riforma della scuola di quegli anni, di cui la promozione del talento individuale ne era l'eccellenza. Queste, insieme ad un cambiamento delle strutture socioeconomiche, avrebbero portato al raggiungimento

del liberalismo tanto ambito da Dewey e seguaci. In ogni caso, gli scrittori del *frontier* non vedevano il trattamento del gruppo degli esclusi come un avanzamento verso un'educazione democratica perché i decenni di esclusione e sfruttamento erano stati troppo duri da abbattere con un semplice gesto di accoglienza; c'era bisogno di un'importante trasformazione a livello strutturale, ma non sembrava esserci alcun sistema politico e culturale pronto a rispondere a tale esigenza. Nel periodo delle riforme della scuola questi studiosi si resero conto dell'esistenza, ancora marcata, di un'educazione rivolta alla crescita e alla libertà di espressione in una società materialista e capitalista. I pensatori della frontiera vedevano la scuola del momento come manipolativa e in accordo con il capitalismo industriale tanto che tutto aveva lo scopo di mantenere al loro posto i figli dei lavoratori, gli immigrati, le minoranze e le gerarchie socio-economiche. La speranza cresceva nell'insegnamento di valori socialisti nelle scuole in vista della fondazione di comunità rivoluzionarie; ci si accorse che per approdare a questo obiettivo erano necessari cambiamenti nella filosofia accademica, dove l'attenzione era concentrata prevalentemente sulla teoria degli atti linguistici, del linguaggio ordinario e dei concetti. In questo, l'idea sviluppata da Schütz di realtà sociale costruita ha suscitato nuovo interesse verso la conoscenza e anche un'influenza da parte della fenomenologia sociale nella filosofia dell'educazione; il cambiamento a cui si ambiva era nelle intenzioni della scuola, un'istituzione che avrebbe dovuto subire un arresto in merito alla riproduzione culturale, alla distribuzione ineguale del sapere e all'egemonia. I filosofi dell'educazione di questo periodo vivono e lavorano in un ambiente che, come scrisse Dewey in *The Social Frontier*, è dominato dagli interessi della classe sociale dominante, antisociali, e da politiche di non-intervento. Il nuovo liberalismo, invece, richiede una ricostruzione degli assetti economici e politici in modo da garantire l'espressione della libertà umana, grazie alla quale si può cambiare e trasformare. All'interno di questo scenario facciamo un salto avanti nel tempo e notiamo il contributo della filosofia nell'educazione dei giorni nostri. Dalla seconda metà del secolo scorso e in particolare dagli anni '80, si può osservare un cambio di sguardo per l'apporto della fenomenologia negli scritti di educazione, se prima si svalutava tale disciplina e la si credeva inutile per la tematica, oggi sono molti a pensare che l'integrazione della fenomenologia in educazione possa aiutare a scardinare l'approccio ristretto all'apprendimento e alla valutazione offrendo invece una prospettiva educativa più ampia, come riportato dall'articolo di Thorburn e



Stolz (2021). In particolar modo, nel testo si fa riferimento al pensiero di Merleau-Ponty e Husserl; per entrambi, la soggettività umana ha una doppia caratterizzazione: è unica, nostra e contemporaneamente intrecciata a quelle altrui, cosicché l'esperienza di sé si fonde in un'identificazione comune con gli altri. Perciò gli esseri umani appaiono intrinsecamente sociali e operanti all'interno di contesti storici, culturali, sociali identificabili e in mondi vitali condivisi. A questo punto, ci si chiede come una fenomenologia del sé possa fondersi con una fenomenologia del sociale. Un obiettivo recente della sociologia fenomenologica è comprendere la mente umana intersoggettiva rispetto all'individualismo metodologico, essendosi invece finora concentrata eccessivamente su una visione della persona come soggetto. Il compito fondamentale della fenomenologia sociale è di spiegare la strutturazione delle situazioni, la costruzione della realtà e le interazioni che hanno luogo nell'azione umana. Determinante nel raggiungere questo obiettivo fu Schütz che, segue la filosofia di Husserl e la applica allo studio del mondo sociale. Appare fondamentale evitare di scivolare nel solipsismo per avvicinarsi piuttosto all'ontologia di Merleau-Ponty, che chiede di riconoscere una via di mezzo tra la soggettività dell'io e l'oggettività del pensare agli esseri umani come oggetti nel mondo. Per l'autore l'esplorazione del corpo e delle azioni nei confronti del sé e degli altri assume un ruolo chiave nella comprensione della costruzione della realtà e delle esperienze. Quindi, per quale motivo fino a qui c'è stato un rapporto problematico tra fenomenologia e metodologia educativa, che peraltro ha ostacolato i molteplici vantaggi pedagogici e di apprendimento? Sebbene la descrizione di Van Manen sulle esperienze del mondo ci possa essere utile, in quanto si caratterizza per studiarle così come le viviamo piuttosto che come le concettualizziamo, non è sufficiente per far dialogare la fenomenologia e l'educazione. Tuttavia, la fenomenologia di Husserl ha fornito le basi per i filosofi successivi, come Sartre e Merleau-Ponty, che hanno ampliato la sua visuale; ciò che si sottolinea è la fenomenologia non come un tipo di solipsismo in cui l'interprete degli eventi (il filosofo) è colui che decide cosa è vero e cosa è falso a seconda delle sue preferenze personali o a seconda dei suoi interessi. Data tale idea, i successori di Husserl si distanziano dal *bracketing*, per giungere a una dimensione riflessiva dei mondi vitali in cui i dati vengono raccolti e analizzati metodologicamente, per questo il termine che viene utilizzato è *bridling*, ossia un atteggiamento aperto e rispettoso che permette al fenomeno

di presentarsi. A differenza del bracketing si enfatizza l'importanza rivestita dalle convinzioni personali nelle scelte.

### **2.1.2 La fenomenologia come pratica e metodologia della ricerca educativa**

Come abbiamo già visto nel primo capitolo, la fenomenologia riguarda una riflessione sull'esperienza vissuta dell'esistenza umana e tale riflessione dovrà essere scevra da supposizioni pregiudiziali e teoriche. Al contempo, è anche il fascino per la ricerca del significato ciò che maggiormente interessa al fenomenologo: la natura del significato, dove, come e quando nasce, i sentieri che percorre per insediarsi e cambiare. In tal senso, la fenomenologia non può essere considerata solo teorica, ma vi è anche una pratica, ossia essa è orientata alla pratica del vivere. Nel mondo accademico spesso si è dibattuto sull'importanza della teoria a discapito della pratica, sarà proprio merito di Gadamer restituire importanza a quest'ultima in *Elogio alla teoria* (1998); qui il termine teoria viene osservato nel senso originario greco e sembra riferirsi anche a un modo di comportarsi. Giunti a questo punto ci si chiede se non sia tanto la teoria quanto la pratica stessa a indicare le fonti di significato della nostra vita. La fenomenologia della pratica cerca di liberarsi dal vincolo del calcolo razionale per indirizzarsi verso l'ontologia dell'essere e del conoscere; a distinguere veramente la pratica dalla teoria non è tanto l'applicazione in campo di concetti o pensieri da parte della prima rispetto alla seconda, piuttosto è il diverso modo di conoscere il mondo perché se la teoria afferma e pensa il mondo, la pratica lo afferra. Già la competenza dei professionisti è legata alla conoscenza patica; questo termine è il secondo elemento compositivo presente negli aggettivi derivati da sostantivi in -patia, ad esempio simpatia o empatia. La comprensione patica non è cognitiva o tecnica ma in primo ordine è relazionale, corporea e situazionale, vuol dire percepire il mondo del conoscere e dell'essere in cui risiede la forza della fenomenologia della pratica. Solo i testi fenomenologici al cui interno sono racchiusi significati e immagini patiche ci permettono di riflettere e interrogarci sulle dimensioni non cognitive della nostra pratica professionale. In tal senso si può fare un'analogia con l'azione umana, è lo stesso corpo umano ad essere patico: in qualsiasi momento ognuno di noi può ottenere il controllo di tale conoscenza a tal punto da arrivare a ostacolare la capacità di fare determinate azioni. È il nostro corpo che ci fornisce l'accesso al mondo, ma non solo, la conoscenza patica riguarda il mondo, le relazioni che intratteniamo, le situazioni in cui ci troviamo; a dire il vero, la conoscenza patica è già interna al nostro mondo, è già insita

nelle nostre azioni, nel nostro soggetto corporeo e nei nostri vissuti che talvolta risulta invisibile. Tutta la conoscenza si manifesta in azioni pratiche, dunque conoscenza che si rivela analizzando il nostro essere nel mondo, le nostre relazioni, il nostro fare; da un lato conoscenza che si incarna in routine, abitudini e schemi comportamentali e dall'altro lato conoscenza che emerge dalla novità, dalla contingenza e dalle aspettative cui siamo posti di fronte. Ciò che richiede la comprensione patica è una sensibilità particolare alle attitudini esperienziali, emotive, morali della vita professionale; ad esempio, si ha bisogno di utilizzare determinati metodi di scrittura che ci orientino nella dimensione pedagogica dell'insegnamento e una fenomenologia della e per la pratica ci può essere d'aiuto in questo. Tale scrittura fenomenologica, o meglio fenomenologia pratica, viene affrontata da una serie di studiosi, fautori della cosiddetta tradizione olandese dell'Università di Utrecht<sup>4</sup>, qui era presente un assortimento di psicologi, educatori, pedagogisti, pediatri, giuristi e sociologi orientati a integrare il metodo fenomenologico nei linguaggi e nelle strutture delle discipline. Tra questi troviamo ad esempio, Van den Berg, Beets, Langeveld e altri, dai quali la fenomenologia veniva trattata come un metodo pratico e riflessivo in merito alle pratiche quotidiane, piuttosto che come mera filosofia. Una fenomenologia della pratica può essere utile dal punto di vista formativo sul chi potremmo diventare, su come potremmo agire; tale fenomenologia opera nello spazio delle relazioni formative che hanno conseguenze a livello pedagogico per la vita professionale e quotidiana. Dunque, dal punto di vista formativo la fenomenologia informa perché ci consiglia, riforma in quanto ci pone interrogativi cercando di cambiarci in ciò che potremmo diventare e infine trasforma perché sollecita un nuovo divenire toccando la profondità del nostro essere. In questo ambito, l'importanza dell'approccio fenomenologico viene sottolineato anche all'interno della ricerca qualitativa condotta in contesti educativi dove lo scopo è inquadrare come le persone sperimentano e attribuiscono significato alle loro vite. La fenomenologia è lo studio attraverso la coscienza, di come viene vissuta e strutturata l'esperienza da una o più persone, attorno a un fenomeno specifico. I significati che vengono assegnati a queste esperienze non sono stabili e duraturi, ma imputati al cambiamento e prodotti culturalmente, quindi predisposti all'apertura e alla sensibilità dei significati quotidiani vissuti, contrapposti a quelli teorici. L'occhio fenomenologico nella ricerca ci invita a guardare ciò che osserviamo solitamente, ma adottando una

---

<sup>4</sup> Vedi Levering e Van Manen, 2002

prospettiva differente, come scrive Van Manen (2007). Il valore principale che dovrebbero ricavare gli educatori da un approccio di questo genere consiste nella capacità di contestualizzare il soggetto, ovvero di soffermarsi sulle sue esperienze individuali, su quelle collettive/culturali e sulla loro intersezione. La fenomenologia risulta essere particolarmente utile per la ricerca educativa perché aiuta il ricercatore a vedere la vita dei soggetti a partire dal loro punto di vista, inoltre prestando attenzione a dettagli e momenti quotidiani ci interroga su atteggiamenti dati per scontati. L'approccio di tale disciplina nella ricerca risulta valido per l'insegnamento e l'apprendimento in quanto anziché cercare problemi da risolvere permette l'adozione di un atteggiamento di meraviglia, apertura e riflessione verso le novità riguardanti questioni pedagogiche, evitando la valutazione e la categorizzazione. Come sostiene Wright (2019) l'enfasi posta sulle esperienze dirette delle persone, sulle loro parole, i loro volti, i loro sentimenti, su come comprendono la propria vita mitiga il rischio di sviluppare pratiche, prospettive e visioni pedagogiche errate. Solo i ricercatori propensi ad assumere questo atteggiamento e volti ad una comprensione profonda raggiungono la giusta percezione dell'apprendimento, optano per il cambiamento e per politiche trasformative. In questo modo, si aumenta la consapevolezza, si mettono in discussione le teorie dominanti e si consente l'accesso ad un pubblico più ampio.

## **2.2 L'io e la formazione**

Nell'ambito della filosofia dell'educazione, l'approccio di Eugen Fink spicca per una particolare affinità con le teorie discusse finora. L'io viene descritto come un rapporto con sé stesso che entra in rapporto con altri (esseri, mondo) sotto il segno della mondanità. Egli, come Schütz, si allontana dal pensiero oggettivista di Husserl per concentrarsi sulla relazionalità in cui il rapporto con il sé, con l'esistenza, corrisponde a un co-rapporto con gli altri e con il mondo, permettendo un atteggiamento di apertura nei confronti di quest'ultimo e una visione dell'uomo come essere sociale e trasformativo. L'io si dimostra come riflessivo e parallelo al tu, in quanto si sviluppano contemporaneamente, e in ogni io c'è già un noi. Dunque, gli uomini non sono rigidi e stabili nelle loro posizioni, ma aperti al mondo e pronti a trovare un accordo sensato con gli altri che si traduce poi in usi, rituali, tradizioni che si esprimono in un contesto culturale e sociale dal quale scaturisce, per merito delle pratiche degli uomini, il processo di formazione. Come riportano Bellingreri e Tognon (2021), recuperando le parole di Fink, la formazione

rappresenta sempre un problema umano, dal momento in cui cerca di comprendere il nostro essere nel qui e ora; è un processo vivo e creativo, che cerca di trovare un orientamento esistenziale nel mondo, una via d'uscita. Così la formazione, da una parte, si concretizza nella pratica dell'esistenza, dall'altra è vincolata alla cultura della comunità di cui l'uomo decide di far parte per quel determinato periodo di tempo. Per questo viene descritta come un aspetto tragico, perché sembra che la creazione della nostra essenza e delle nostre pratiche culturali non si possa definire una volta per tutte, in modo completo; le diverse pratiche e il rapporto a sé si definiscono di volta in volta in modo temporaneo e limitato culturalmente, in seguito a una serie di risposte a questioni sociali. Educazione e formazione implicano un rimando al mondo dove l'esistenza umana si comprende solo in virtù del suo essere intramondana, che si apre alla totalità. Fink affronta la questione dell'uomo moderno e la definisce come situazione d'emergenza. Nell'insensatezza della sua esistenza, l'uomo, in qualità di agente attivo e apprendente, deve cercare di definire un senso al rapporto tra uomo e mondo, ma senza la pretesa di un'intesa definitiva. La formazione diventa la soluzione d'emergenza, in cui l'uomo si rapporta con gli altri e il mondo trovando un orientamento, seppur temporaneo e limitato, assegnandosi una forma pratica e sociale. Per Fink la formazione si presenta come un'iniziazione, orientata a infrangere le ovvietà di ciò che è presente e a disposizione, alla ricerca del nuovo, si costituisce come un processo di deliberazione educativa, che deve essere evocata o suscitata. Non si tratta di un processo che nasce e si sviluppa in modo lineare, invece è un rapporto pratico e variabile con il sé e gli altri, ma anche con il sé e il mondo in cui la forma dell'educazione è il domandare. Nella comunità del domandare bambino ed educatore hanno lo stesso valore e l'uno ha qualcosa da imparare dall'altro; qui vigono diversi gradi di libertà e se il bambino ha più possibilità dell'adulto, in termini di libertà ha meno esperienza. Sarà proprio l'auto esperienza della libertà del bambino a trasformarsi in lavoro produttivo dell'adulto per merito dell'educazione alla e nella libertà. Negli studi di filosofia dell'educazione molte sono state le riflessioni avanzate in merito alla logica e alla struttura dell'educazione, vista come pratica sociale e comunitaria. Dal punto di vista della filosofia si tratta di realizzare una meditazione sulla vita che permetta di delineare un senso, andando oltre il convenzionale dibattito in pedagogia tra teoria e prassi. Produrre un senso significa cercare di tracciare degli ideali, dei modelli che non consistono né in una riproduzione di valori e norme già date, né in

una formazione del sé da parte del soggetto. Il rapporto pedagogico così concepito si incentra sull'esclusività del rapporto educatore-educando in cui si mira a presentare al bambino il suo futuro, rischiando di scivolare in una visione dell'educazione come fenomeno sociale ristretto. Alla pedagogia non possono essere assegnati scopi dall'esterno - provenienti dalla politica, dall'economia, dalla religione - piuttosto valori, norme e modelli che si insinuino nella pratica stessa dell'educare e in cui l'ideale scaturisce a partire dalla relazione e apertura al mondo. In questo senso, l'ideale raffigura un progettare verso cui dirigiamo la nostra azione per far in modo di superare, ma anche cambiare, la nostra stessa esperienza. La produzione di questi ideali, quindi di valori e scopi, ci indirizza suggerendoci un cammino nel caso di situazioni di crisi o emergenza; è da qui che la pedagogia vista come pratica culturale partecipa attivamente alla vita sociale, portando risposte anche a questioni delicate. L'educazione viene concepita come un progettare comune, in quanto elemento base dell'esistenza umana, ma anche come spazio dell'esperienza quotidiana. Finché l'educazione non sarà vista come prassi sociologica-antropologica e come rapporto a sé e al mondo non si potrà mai comprendere pienamente la sua portata e ciò che rende in difetto la pedagogia è la sua casualità; significa che in seguito al crollo dei modelli e delle immagini di mondo condivisi si pone la questione se le scienze, comprese quelle dell'educazione, sappiano produrre modelli orientativi per l'azione (pedagogica) o per lo meno sappiano offrire orientamenti validi alla vita mondana. La visione che si incita ad adottare vede ciascuno di noi come insegnante della dottrina della vita e come modello per gli altri, in cui l'educazione è essenzialmente inserimento nel reale e nel mondo, non un rapporto di interazione. Integrazione come concetto che prende le distanze dal noto termine di formazione, come fu intesa per lungo tempo; qui si parla di interconnessione con il mondo e con gli altri individui in cui ciascuno trova posizione e si inserisce oltre ad essere inserito. L'integrazione educativa deve accettare l'apertura a sé, agli altri e al mondo, infatti all'educazione spetta un duplice obiettivo: inserire gli individui in pratiche e funzioni culturali, come secondo riconoscere e rispettare le condizioni personali in cui ciascuno versa. Grazie a questa integrazione nel mondo è possibile l'apertura a una nuova ricerca e dunque la possibilità di una trasformazione, è così che inizia l'educazione. La novità di pensiero in Fink consiste nel superamento della differenza generativa e della dicotomia tra adulto-bambino in cui si crede che il primo sia l'unico ad impartire regole e valori al

secondo. La sfida sta nel rapporto intergenerazionale, non come mera riproduzione di tradizioni, bensì come raggiungimento di nuovi valori, scopi, ideali in cui anche gli insegnanti, i genitori e gli educatori sono aperti alla visione estranea del mondo dei più giovani o dei più “inesperti”. Si afferma così una concezione dell’educazione come struttura esistenziale dell’esperienza umana che mira a un rapporto produttivo di senso, attenta agli elementi di cura, autocomprensione e questionabilità. Per quanto concerne questo rapporto intergenerazionale si può fare un appunto con quanto detto da Volpicella in *La vitale relazione tra noi e gli altri*. Dal momento in cui spetta alla prospettiva pedagogica illustrare una lettura sui problemi e sulle necessità vissute quotidianamente da individui, gruppi, comunità e istituzioni è necessario che sia la figura addetta alla formazione, in termini di autentica presenza educativa, a costruire quel terreno fertile verso cui accompagnare la crescita delle nuove generazioni. Su questo piano la vera sfida educativa si concretizza nello scambio intergenerazionale dove giovani e adulti comunicano, si comprendono e si trasformano reciprocamente; per conseguire tale obiettivo, i giovani dovranno considerare gli adulti come una presenza testimoniale, ma non in quanto portatori di maggiori esperienze, piuttosto di tensione dell’umano verso la ricerca di verità, mentre gli adulti accetteranno e riconosceranno la specificità dei giovani. Così insieme sono in grado di costruire una ri-educazione.

### **2.3 Pedagogia fenomenologica: riflessioni a partire da Piero Bertolini**

Per conferire uno statuto epistemologico di scienza alla pedagogia Bertolini (1988) si pone degli interrogativi: quando possiamo considerare l’esperienza umana come educativa? Qual è “la cosa stessa o il fenomeno dell’educazione come realtà originaria dell’uomo?” (Ghirotto, 2016, p. 83) Per giungere a delle risposte bisogna partire da una concezione di pedagogia fenomenologica come studio di un’esperienza dell’essere umano orientata alla trasformazione all’interno di un contesto intersoggettivo. In un tale contesto si tenta di costruire una conoscenza pedagogica valida e rigorosa che sappia cogliere la trasformazione e il cambiamento personale. La scientificità di tale disciplina permetterebbe di arrivare alla possibilità conoscitiva del fenomeno educativo; come spiega Bertolini, l’esperienza educativa si può studiare grazie a una serie di caratteristiche tra cui: la globalità, in quanto non è possibile isolare una o più variabili in campo educativo; l’interdisciplinarietà; la relazionalità e la temporalità perché il fenomeno educativo è situato storicamente e all’interno di una relazione; l’apertura e la

comprensione, in quanto il risultato che si vuole ottenere è di espandere e migliorare l'esperienza esistenziale dell'educando. In questo senso, come suggerisce Ghirotto (2016), la metodologia della ricerca in ambito educativo deve fare attenzione ai metodi e agli strumenti che consiglia di utilizzare, perché si è all'interno di una disciplina complessa che non si può limitare a un solo ambito disciplinare, come detto precedentemente. Non solo, nel momento in cui si conduce una ricerca educativa bisogna prendere in considerazione i vissuti del soggetto in questione, ma anche tutto ciò che lo circonda: il contesto educativo, le aspettative dell'educatore, il momento di coinvolgimento, gli obiettivi e i bisogni educativi. Quindi, la ricerca educativa sviluppata dalla pedagogia fenomenologica si rivela utile perché il suo scopo primario è la modificazione dell'esistente, del reale. Una modificazione in termini migliorativi e perciò fortemente legata a principi etici:

“[...] occorre che si ponga la questione del tipo di impatto che i mezzi o gli strumenti educativi a disposizione hanno sui soggetti educandi [...] ci pare che la possibilità di smascherare la eventuale presenza nelle varie determinazioni storiche dell'esperienza educativa di elementi o di fattori scorretti in quanto per esempio subdolamente ideologici, nel senso che in esse vi operino (o si facciano sentire) motivazioni e indicazioni estranee alla struttura fondamentale dell'esperienza educativa stessa, rendendo quest'ultima per lo più inconsapevole di alienazione o di disordine esistenziale, rappresenti una necessità inderogabile per un'autentica pedagogia come scienza.”  
(Bertolini, 1988, citato in Ghirotto, 2016, pag. 85)

L'approfondimento continuo e l'apertura a molteplici visioni e prospettive garantisce un avanzamento, con la premessa di un lavoro in equipe. Per quanto concerne la metodologia della ricerca, partendo dall'idea di fedeltà al fenomeno si accolgono due principi: di evidenza e di trascendenza. Il primo richiede al ricercatore di seguire sempre la strada indicata dal fenomeno, ma dal momento che il suo apparire non sempre si rivela pienamente è necessario seguire il secondo principio, che consiste nel varcare i confini di ciò che immediatamente appare per giungere alla parte non rivelata dal fenomeno. La fenomenologia di Schütz risulta utile per la comprensione della significatività dell'esperienza vissuta, nella misura in cui tiene conto del valore intersoggettivo delle percezioni; è qui che prende vita in tutta la sua pienezza il realismo fenomenologico in cui la realtà dell'individuo non è mai solo la sua, unica, ma è sempre una realtà condivisa. In questo realismo, la fenomenologia diviene scienza dell'essenza, mentre la pedagogia fenomenologica scienza dell'esperienza educativa. Il presupposto base di questo realismo



afferma che, seppur ogni esperienza umana possa essere descritta e analizzata in tanti modi differenti, infine si iscrive sempre in un ambito univoco, in cui la ricerca ha come obiettivo il miglioramento dell'esistenza dell'educando, la comprensione del suo vissuto e della sua esperienza (anche in relazione con gli altri), e l'attenzione alla dimensione etica. Nel variegato ruolo educativo, l'operatore pedagogico, nel costruire la propria figura tra la teoria pedagogica e la prassi educativa – a prescindere da qualunque luogo della sua realizzazione, scuola, istituzioni psichiatriche, comunità ecc. –, ha trovato notevoli difficoltà e resistenze. L'educatore diviene un esperto che interviene in situazioni delicate, di disagio e che, se orientato fenomenologicamente, riflette la necessità di un cambiamento nel modo di intendere la relazione con l'educando, nella quale l'obiettivo è di tenere sempre al centro dell'attenzione la relazione tra i due e mai il soggetto preso singolarmente. Quindi all'interrogativo che si pone Bertolini sull'importanza pedagogica dell'intervento educativo, in qualsiasi contesto si attui, si risponde convocando due categorie fenomenologiche fondamentali: *l'intenzionalità* e *l'intersoggettività*. L'educazione dell'uomo nel mondo e la sua formazione sono frutto di una progettualità, di un dialogo e di una relazione senza che l'educazione debba essere considerata, come successe da Kant alla modernità, come mero addestramento. Dalla seconda metà del Novecento, l'impatto della fenomenologia sulla pedagogia fu decisivo e, in particolare, influente fu il motto fenomenologico dell'"andare alle cose stesse". *Pedagogia fenomenologica* è una espressione che compare in Italia grazie all'opera di Piero Bertolini, colui che in seguito a una serie di studi e riflessioni avviò l'analisi di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata e inaugurò tale concetto che raggiunse la sua massima espressione nel volume *L'esistere pedagogico* del 1988; è in quest'opera che si impone lo sviluppo di una scienza eidetica dell'educazione in cui l'intenzionalità husserliana è essenziale fonte d'ispirazione. La scienza pedagogica di Bertolini non si vuole porre come oggettiva e neutrale; nessun agire educativo si può distanziare dal rigore e dalla fondatezza del piano teorico che trova sviluppo nel modello fenomenologico e nelle "direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa" (Bertolini, 1988, citato in Iori, 2016, p. 22): sistemicità, possibilità, mondo della vita, progetto e responsabilità. A partire da questi, si dichiara l'esigenza di senso che la connota, cioè si apre una visione della pedagogia in cui lo scopo non è di spiegare il processo formativo, quanto piuttosto di attribuirgli un senso. La lettura fenomenologica

di questi processi non è una comprensione dall'esterno, ma si apre al possibile, a quella comprensione già citata nel primo capitolo come *Verstehen*, che deriva dall'intuizione e dall'esperienza vissuta. Così, l'atteggiamento fenomenologico è necessario più che mai in ambito pedagogico per guardare in maniera nuova l'esperienza formativa, mettendo tra parentesi, grazie all'epochè, l'ovvietà e le abitudini mentali. La pedagogia, come afferma Bertolini "deve saper cogliere l'essenza del fenomeno che studia", ma tale essenza emerge dalla "concretezza stessa dell'esperienza"; la quale si presenta come *erlebnis*, cioè sempre come "esperienza in situazione" (Bertolini, 1988, pp. 91-seg.). Lo sguardo fenomenologico cerca di cogliere l'essenza degli eventi, andando oltre ciò che è contingente e diventando così uno strumento di un'etica della responsabilità. È qui che si scopre l'insegnamento più importante della fenomenologia pedagogica di Bertolini: il rapporto educativo non richiede uno sguardo distratto o di indifferenza nei confronti delle persone coinvolte; vedere l'altro vuol dire accorgersi della sua presenza, che sempre ci interpella e ci richiama all'assunzione di una responsabilità nella relazione educativa. La preoccupazione più importante è legata, per l'autore, alla crescente idea di un pensiero educativo conservatore, anziché innovatore, che rischia di andare verso una pedagogia sterile e arida che non è in grado di cogliere il senso vero dell'educazione; in tal modo, il pensare fenomenologico ci aiuta a fornire quel carattere di scienza empirica dell'educazione che ci permette di vedere le esperienze e le persone al centro dell'incontro educativo. Da qui discende l'idea di una pedagogia trascendentale e non naturalistica, che si allontana da dogmi e scetticismi per giungere verso un'idea di educazione come instabile, plurima e complessa. Complessa perché oggi non si può più, come in passato, ricorrere a un concetto di educazione univoco; sembra infatti che ci siano una molteplicità di accezioni e significati differenti di educazione, talvolta anche tra loro contrastanti. Infatti, l'educazione diventa sempre di più oggetto di studio di diverse discipline (la filosofia, la sociologia, la psicologia, l'antropologia, l'economia, la storia...) che contribuiscono a fornire un avanzamento delle conoscenze scientifiche di essa, nella misura in cui ciascuna disciplina la studia secondo approcci metodologici e strumenti diversi; in tal modo, il concetto acquisisce un significato polisemico e specifico per ogni ambito disciplinare. Non solo "educazione" è un termine vastissimo che racchiude al proprio interno molti significati; altrettanti sono i sinonimi utilizzati in relazione alle forme di educazione, agli ambiti (educazione morale, civica, ambientale...) ai temi

correlati (apprendimento, formazione, istruzione); ancora, per ultimo ma non per importanza, è necessario ricordare la relazione all'età, in quanto si è giunti a pensare l'educazione come un fatto costante della vita che non si conclude con la giovinezza e la maturità e si è quindi propensi a credere debba continuare anche in età adulta e anziana. In questo panorama, multiforme e complesso, per Bertolini esiste una regione ontologica dell'educazione che permette di distinguere i fatti educativi dagli altri e che si caratterizza per determinati aspetti: relazione reciproca, possibilità, irreversibilità e socialità. Tra tutte, la prima dimensione è la principale poiché l'educazione è *in primis* un rapporto tra due persone, educando ed educatore, da non considerare come l'uno separato all'altro, ma per l'appunto in relazione reciproca. Quando si parla di relazione reciproca si parla di rispetto e riconoscimento intenzionale ed esplicito, il che significa considerare l'altro come un tu, qualcuno che conta, che nutre e alimenta la relazione; un riconoscimento che implica anche ascolto, comprensione, accoglienza e dialogo. Il tratto in assoluto più pedagogico del pensiero di Bertolini si rivela nell'attenzione del progetto educativo dell'*intersoggettività*: l'uomo si presenta nel mondo nel suo stato di natura, ma grazie allo scambio intersoggettivo ogni singolo si relaziona con l'altro, facendo emergere il rapporto cultura-educazione. Il rapporto educativo però è anche interpersonale, vuol dire che l'educazione è possibile grazie alla presenza della persona umana che si pone al centro di essa, la quale è caratterizzata dalla sua esistenza concreta di individuo storicizzato; qui l'educazione è orientata alla formazione integrale del soggetto e per conseguire tale risultato dovrà assumere le dimensioni dell'umano, della libertà e della dignità verso sé e gli altri. E, ancora più importante, il fatto educativo è diretto da *intenzionalità*; anche quando sembra latente o distorta, in realtà la prassi educativa è sempre orientata da scelte, progettazioni e impegno. È quindi trascendente perché cerca di produrre maturazione, protende verso la possibilità e verso la trasformazione delle cose in atto: obiettivi che possono essere perseguiti solo se in campo c'è la libertà. Tutto ciò evidenzia un ulteriore carattere essenziale dell'educazione: il *progetto*. L'educazione si rappresenta come un evento dinamico, di sviluppo, di costruzione che accoglie il passato, si situa nel presente, nel qui e ora, rivolgendosi al *futuro* e cercando di apportare modifiche, perché l'educazione senza cambiamenti non può essere definita vera educazione. Bertolini lavorò costantemente per ottenere un rapporto dialettico tra prassi e teoria. Da un lato, è proprio nel lavoro con i ragazzi difficili che egli cerca di far confluire gli studi teoretici

compiuti, “facendo fruttare in ambito pedagogico la metodologia fenomenologico-husserliana” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 28); dall’altro, è il lavoro sul campo a dare corpo e sostanza al lavoro di ricerca. Dunque, tra pedagogia ed educazione esiste per l’autore un *rapporto a spirale* in cui la pedagogia si trova sempre al mezzo di una bilancia che oscilla tra *teoria* e *prassi*; il momento educativo operante e attivo nella società si alterna al momento della riflessione teorica stimolandola e producendo, di conseguenza, una circolarità e un arricchimento reciproci. Epochè, responsabilità, progetto, mondo della vita, cura e molti altri sono i temi fondamentali di trattazione della pedagogia (avente come oggetto di conoscenza il soggetto stesso) che ha come obiettivo principale il superamento della contrapposizione soggetto-mondo. Riprendiamo il rigore fenomenologico citato nel primo capitolo e vediamo come questo non lasci mai da parte il mondo della vita (*lebenswelt*), da intendere diversamente dal mondo scientifico tradizionale. Questo mondo, mio e di ognuno, è sfondo di ogni conoscenza e di ogni relazione umana, prima fra tutte la relazione educativa. Se vogliamo cogliere l’essenza del fenomeno educativo nel suo darsi storico e reale è opportuno riferirsi a due termini essenziali per i fenomenologi citati nel primo capitolo: *epochè* ed *erlebnis*. La prima ci permette di mettere tra parentesi ogni sapere precostituito dell’educazione, che non significa negarlo, ma lasciarlo in sospeso onde evitare immagini falsate, così da raggiungere il cuore originario dell’educazione. È necessario precisare che l’epochè va applicata a tutto il sapere filosofico e psico-socio-pedagogico, da un lato e, dall’altro, ai luoghi comuni sull’educazione, di cui oggi chiunque si sente legittimato a parlare. Anche l’*erlebnis*, l’esperienza vissuta, ci permette di cogliere l’essenza dell’educazione a partire dagli elementi di corpo, tempo e spazio vissuti; tale esperienza soggettiva vissuta è mia tanto quanto di altri, perché aperta e in continua relazione con soggetti che condividono l’esistenza dello stesso mondo, comune a tutti. La *lebenswelt* così si presenta come mondo della vita a cui ricondurre la comunicazione, l’intersoggettività e la relazione educativa. E in questo l’intenzionalità, per Piero Bertolini, pone due precondizioni essenziali per la pedagogia: esprime un relazionismo educativo, peraltro fondamentale per gli esseri umani in generale; e si esprime nella trascendenza, cioè nel fatto che ogni esperienza educativa si sporge continuamente sul futuro secondo uno scopo. Considerare l’educazione come una continua trascendenza significa metterla di fronte a sempre nuove possibilità e modificazioni. L’idea educativa, nel pensiero e nelle opere di Bertolini, si presenta come

più che mai attuale, poiché egli vede l'educazione come un progetto che va verso il superamento della situazione data, sempre sulla base di un atto di decisione, impegno, consapevolezza e rischio, in cui ogni atto educativo è un atto in divenire:

“Se infatti l'esperienza educativa è risultata consistente nell'insieme dei fenomeni di cambiamento e di sviluppo suggeriti o motivati dalla relazione interpersonale e dalla trasmissione culturale, ne consegue che la dimensione temporale strutturalmente più significativa di essa è il futuro.”  
(Bertolini, 1988, p.146)

Ciò significa che ogni relazione educativa, seppur concreta e viva, si deve ancora definire, è in continua evoluzione, è nel non-ancora, è cioè soggetta a condizionamenti che potrebbero derivare da dentro o da fuori di sé. Perché se l'educazione si fa indietro e si chiude agli elementi condizionanti, rimanendo imm modificabile, ciò che viene meno è il suo progetto ed essa non si apre alla possibilità; Se qui concentriamo l'attenzione soprattutto sulla direzione della possibilità, quest'ultima è per due precise ragioni il presupposto fondamentale del fatto educativo:

“In quanto capacità dell'uomo di intenzionare o di dare un senso a ciò che gli sta di fronte, rappresenta una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana [...] come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo, o se si preferisce, per il quale l'essere [...] si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile.” (Bertolini, 2021, p. 156-157)

In aggiunta, la possibilità costituisce l'elemento chiave della progettazione educativa in quanto rappresenta un principio di *espansione dell'esperienza esistenziale dell'educando*, poiché è solo attraverso l'ampliamento di tale orizzonte che si possono creare nuove possibilità, che non vuol dire che si debba seguire una strada sempre comoda, pronta e segnata, quanto che si deve essere pronti anche al difficile, all'ignoto, all'imprevisto e soprattutto al rischio. Questo processo non avviene casualmente, ma sulla base di spirito d'avventura e apertura che costituiscono precise strategie educative, le quali permettono di giungere a una rinnovata visione del mondo. Questa apertura e possibilità deve essere eretta nei confronti di chiunque, a prescindere dalla situazione in cui si trova, dal passato che ha trascorso, da ciò che ha compiuto:

“Come qualunque altro processo formativo, l'educazione dei ragazzi difficili è orientata ad un futuro che è e deve essere aperto al possibile. In questa apertura al possibile è inscritto un margine di indeterminatezza, una costitutiva *insecuritas* dell'azione educativa che non è affatto un limite ma

condizione di possibilità per la formazione di un soggetto capace di partecipare attivamente alla costruzione della sua esistenza.” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 186)

Ancora una volta si mette in risalto l’azione dell’educatore, il quale deve collocare al centro della scena quel determinato individuo, in carne ed ossa, quella specifica soggettività individuale indirizzata dall’educazione definita da una pedagogia di matrice fenomenologica. In quest’ottica di possibilità, è necessario fare riferimento all’altro tassello estremamente importante e correlato: il futuro. Non si può parlare di pedagogia se questa non rivolge il suo sguardo anche ad esso. È qui che si può fare riferimento a Arjun Appadurai, studioso della capacità di aspirare legata al futuro; egli si sofferma sullo studio di come le società interpretano il futuro, che viene letto come fattore culturale e caratterizzato da immaginazione, anticipazione e aspirazione. In particolare, la capacità di aspirare non è una capacità ugualmente distribuita tra le varie classi sociali; così, i temi legati al futuro possono rappresentare uno strumento di emancipazione; infatti, la capacità di aspirare si sviluppa proprio a partire dai modi in cui ci riferiamo ad esso. Poli (2017) individua diversi modi di utilizzo del futuro nei contesti educativi; sicuramente, il più ricorrente è quello che non lo vede come risorsa attiva da utilizzare in vista di qualcosa; la maggior parte delle volte, esso rimane una tematica sullo sfondo, non esplicitamente articolata e valorizzata all’interno del processo educativo. Nei contesti educativi bisognerebbe adottare uno sguardo al futuro, in quanto ciò comporta la capacità di aspirare e di esplorare sempre nuove possibilità; è il futuro a consegnarci la forza di pensare a diversi modi di essere e divenire. Si tratta di un’affermazione ontologica che ci chiede di affidarci e orientarci al futuro come al luogo in cui potremmo sperimentare una realtà diversa, costituita da modi di essere, di vivere, di sapere differenti rispetto al passato e al presente, come una speranza per creare la nostra identità. È probabile che questa nuova realtà possa essere anche peggiore rispetto a quella attuale che stiamo vivendo, ma potrebbe anche essere ineguagliabilmente migliore e nessuno ce lo potrà garantire, se non il nostro coraggio di credere e provare nuove possibilità del presente che si stagliano nel futuro. L’educatore non si limita a preparare il campo futuro dei giovani come un luogo già conosciuto e predeterminato, ma lavora per creare il presente come luogo in cui gli altri possano imbattersi in uno spazio d’azione aperto alla novità e a ciò che al momento non è ancora possibile. In questo senso, l’idea è quella di uno scambio reciproco di significati tra due interiorità che tendono verso un fine progettuale, nel quale l’educatore

si deve aprire e situare nell'alterità dell'altro perché solo così l'educando può aver accesso al riconoscimento di sé come persona.

#### **2.4 Sguardo all'educatore: l'essere-in-relazione e la riflessione critica come principi guida della relazione educativa**

Bateson sostiene che nel mondo degli esseri viventi non esistano cose, ma solo relazioni. All'interno della cornice dell'intera vita umana l'idea di relazione è di primaria importanza, pena l'inesistenza della vita stessa; è grazie alle relazioni, che nascono e si sviluppano nella comunicazione interpersonale, che l'uomo riesce ad acquisire un senso di identità e di appartenenza sociale. Grazie a tali relazioni l'individuo riesce a raggiungere i suoi bisogni fondamentali, quali ad esempio quelli di stima e autorealizzazione. In base a quanto sostenuto dinanzi riguardo all'azione dell'educatore, mi sembra doveroso dedicare parte dell'attenzione di questo capitolo proprio a questa figura, alla base del rapporto educativo insieme all'educando. Né l'uno né l'altro possono esimersi dall'importante ruolo che devono assolvere all'interno della relazione. Ma prima di passare in rassegna le opinioni principali riguardanti la tematica, affrontiamo brevemente quanto scritto da Costa nel suo *Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective* (2018) in merito alla mente e alla conoscenza. In questo testo, Costa paragona la coscienza pedagogica alla mente, e considera il caso in cui quest'ultima viene concepita come una scatola, un fascicolo al cui interno sono racchiusi contenuti e che viene costantemente riempita da ulteriori informazioni. Come si può tradurre questa metafora nel processo educativo? All'interno della mente ci sarebbero una serie di schemi di significato e abitudini apprese e incorporate dalla memoria a breve termine e codificate in quella a lungo termine; in tal senso apprendere significa acquisire conoscenza, che corrisponde alla capacità di richiamare e ricordare i contenuti acquisiti. L'approccio fenomenologico, secondo Costa, intende prendere le distanze da tale idea; se ci domandiamo cosa voglia dire imparare, risponderemmo in due modi: da un lato è apprendere nel senso di trasformare la nostra mente, le nostre idee, credenze, opinioni riguardanti la sfera interiore (comprensione non intenzionale della coscienza); dall'altro apprendere viene inteso nel senso di trasformazione del nostro essere nel mondo, di un'apertura dell'esistenza a nuove possibilità e nuovi orizzonti (comprensione intenzionale). La tesi fenomenologica sostiene che il rapporto tra coscienza e mondo è necessariamente intenzionale; gli oggetti

a cui ci riferiamo non sono nella mente, così come i significati che attribuiamo non dipendono dalla prospettiva dalla quale li osserviamo, di conseguenza possiamo dedurre che i significati sono nel mondo. Per poter comprendere questo passaggio, Costa porta un esempio, molto significativo ed esemplificativo, tratto dalla matematica: le entità numeriche non sono presenti nella mia testa e non sono valide sulla base della mia struttura biologica o sulla base della cultura. Siamo consapevoli del fatto che, seppur ci siano differenze culturali, le leggi della matematica rimangono le medesime, indipendentemente dalla struttura della mente. La differenza sta tra *l'aver nella mente* e *l'aver in mente*, e quest'ultimo solo è il caso degli oggetti nel mondo: ciò a cui mi riferisco è ciò che ho in mente. Se vogliamo mantenere la metafora della mente dobbiamo correggerla affermando che questa è una modalità di riferimento al mondo in cui quest'ultimo modella a sua volta la coscienza, trasformando l'esistenza. È qui rinchiuso il segreto dell'educazione: essa permette il passaggio dal nostro mondo vissuto al mondo delle arti o della matematica. Ritornando all'esempio precedente, l'apprendimento in matematica non consiste in un riempimento di contenuti della mente, ma un indirizzamento verso le relazioni che legano i contenuti stessi. Questo rende possibile il riferimento di qualcosa a un'altra cosa, che si traduce nello sviluppo di un'abilità, esattamente ciò che accade dopo aver dimenticato i contenuti appresi a scuola. Secondo questa idea di educazione, le nuove competenze e conoscenze non sono acquisite tramite esercitazioni, bensì nel momento in cui si ha una trasformazione del nostro essere nel mondo e quindi una nuova possibilità d'azione. Apprendere non vuol dire avere a disposizione un blocco di contenuti, sommabili l'uno con l'altro, ma comprendere sistemi di rimandi e strutture sintetiche, indipendenti dalla mente perché dotati di regole e autonomia proprie, che scavalcano le nostre convinzioni. Per fare un esempio banale, io capisco cos'è un quaderno solo perché capisco cosa sono la penna, la scrittura e lo studente (vedi campo tematico, primo capitolo). Dal punto di vista fenomenologico, la natura di un oggetto non si ritrova né nell'oggetto stesso, né nel soggetto, ma nella relazione che esso intrattiene con gli altri oggetti, cioè dal sistema di riferimento di cui fa parte. Per questo i soggetti sono nel mondo e in esso apprendono, dove apprendere significa saper cogliere le relazioni costitutive del mondo e solo grazie a questo accorgimento si riesce a raggiungere la comprensione del dominio della conoscenza. Naturalmente, per giungere a tale conoscenza è necessario per gli esseri umani



comprendere la propria esperienza, dove comprendere significa essere in grado di aprire le porte alle possibilità d'azione che ci vengono date nel mondo, cercando di portarci ad una trasformazione del sé. Questa prerogativa è fondamentale per la pedagogia, perché cogliere le possibilità aiuta gli studenti a fare luce sulle dinamiche di potere e dominio che operano su di loro in modo da plasmare la loro relazione con il mondo in cui vivono. Per riuscire a intendere chi e perché ci sta forgiando bisogna però essere provvisti di una consapevolezza del sé, accompagnata da una consapevolezza delle possibilità che il mondo offre. Di conseguenza, il soggetto è in possesso di un campo ontologico di base che gli permette di capire tutti i rimandi e riferimenti a qualunque mondo, che sia della storia, della matematica o della politica perché sa applicare le conoscenze acquisite nelle diverse situazioni. L'essere umano nel mondo si può aprire a tre dimensioni: comprendiamo il mondo come luogo delle nostre possibilità, comprendiamo l'altro come colui con cui condividiamo questo luogo e ci comprendiamo come esseri in uno spazio-tempo rivolto al futuro. Questi sono i tre principi che guidano l'educazione e il principio portante è quello di apertura al mondo, che non si riduce a un semplice trasferimento di idee e contenuti da una mente all'altra. L'insegnamento deve aprire a nuove possibilità nel mondo, a nuove direzioni verso cui l'esistenza si può dirigere; ciò non vuol dire negare che l'apprendimento possa portare ad un cambiamento delle nostre credenze o della nostra comprensione del sé; semplicemente, ciò che si sostiene è che la trasformazione avvenga nel momento in cui emerge una nuova possibilità, quindi una nuova direzione della vita. Viceversa, se l'educazione non lascia spazio a queste possibilità e aperture produce chiusura. In questa apertura al mondo, un'attenzione particolare va riservata anche agli altri soggetti, in quanto co-costitutivi della nostra soggettività: ciò vuol dire che essere nel mondo significa essere sé stessi, attraverso gli altri, pur mantenendo una diversità dagli altri.

Spostiamo ora il nostro campo tematico sull'educatore, colui che dovrà prestare attenzione a un insieme di fattori che circondano chi ha di fronte: la rete di relazioni in cui è inserito, l'orizzonte di significato a cui si riferisce e il tipo di rapporto che intrattiene con il passato e con il futuro. Se queste caratteristiche vengono sottovalutate o ignorate dall'insegnante o dall'educatore in generale non è possibile impartire alcuna autentica educazione per il discente, che viene privato delle possibilità di azione; detto altrimenti, ciò che l'educazione gli offre non viene accolto nella sua esistenza, dunque appare

superflua e inutile. Questo vale per il bambino tanto quanto per l'adulto, il quale dovrà cercare di movimentarsi e di essere movimentato anche dagli altri verso l'orizzonte di nuove opportunità nel mondo in cui abita. Tale significato di educazione oggi spesso viene dimenticato; soprattutto quando si parla di adulti si enfatizza un modello di apprendimento permanente in cui l'individuo perde la propria personalità e soggettività a favore di un adattamento alle esigenze del sistema economico, adeguandosi e sottomettendosi alle leggi del mercato; tuttavia, così facendo, le tre dimensioni sopra citate perdono necessariamente valore. La critica sollevata da Costa appare tanto reale quanto triste e ci fa riflettere su come nell'ultimo ventennio ci sia stato un grosso investimento nell'istruzione formale a cui però non è corrisposta alcuna crescita economica, tanto che si è prodotta al contrario una situazione di disoccupazione e stagnazione economica che, a loro volta, hanno portato a un surplus di competenze sottoutilizzate. Questo apprendimento permanente risulta dannoso in una società come la nostra, dove l'individuo perde di vista le proprie possibilità per rispondere a quelle dell'impresa e dell'economia. Quando parliamo di educazione, come sostengono Dewey e Gardner, si parla di modellamento, di formazione o, meglio, di una formazione di individui che si desiderano nel mondo e che possano portare a una modifica e un miglioramento in esso. Ovviamente la costituzione di queste persone e la loro comprensione del mondo possono avvenire solo se i discenti imparano da coloro che lo hanno studiato e analizzato nel minimo dettaglio con la massima attenzione. Il compito che spetta all'insegnante, o all'educatore, consiste nell'indirizzare l'apprendimento e la comprensione tenendo conto della diversità di prospettive dell'educando. Essendo la relazione educativa una relazione con l'alterità, è necessario annullare la differenza che intercorre e separa la figura dell'educatore e del discente che, come propone la fenomenologia (opponendosi alla concezione di modellamento avanzata da Dewey), dev'essere posto di fronte alle sue possibilità seguendo la metafora della dis-chiusura. In questo processo educativo, l'obiettivo non è il cambiamento del soggetto, ma il consentire all'altro di abitare il proprio mondo senza decidere al suo posto come deve essere abitato. È qui che si erge la differenza eclatante tra educazione e formazione, laddove quest'ultima forgia gli individui piegandoli alle possibilità da essa fornite, che si trasformano in vincoli: l'educazione apre invece alla possibilità. Non riconoscere questa distinzione, e pensare la relazione educativa come relazione tra un soggetto e un oggetto (educando)

visto come assoggettato, appare come il rischio più grande. Se, in conclusione, vogliamo dare una definizione fenomenologica di educazione la possiamo descrivere così:

“Possiamo allora provare a proporre una definizione fenomenologica dell'educazione: l'educazione è un processo attraverso il quale un essere umano apre un altro essere umano alle proprie possibilità, aprendo l'orizzonte del possibile e aprendo il soggetto alla comprensione del mondo, sé stesso e gli altri, mettendolo nella condizione di esercitare la sua libertà, di scegliere quali sono le possibilità per lui e determinare chi vuole essere.” (Costa, 2018, pag. 33)

Come abbiamo già sottolineato, la costruzione di una professionalità educativa richiama la dimensione significativa dell'*essere in relazione*, in cui l'educatore svolge un mestiere sociale che richiede la sua capacità di gestire relazioni, comunicazioni e di avere conoscenza di sé e dell'altro. In particolar modo, nella concretezza del fare lavorativo la dimensione implicita del sé e del contesto esercitano una grossa influenza; perché il modo di immaginarsi professionisti dell'educazione crea il proprio modo di educare e di agire in termini valutativi e comportamentali, così come il modo di immaginare i destinatari dell'educazione crea i destinatari stessi. Il richiamo a queste dimensioni tacite viene sollevato proprio per porre luce su come la consapevolezza del sé e dei fattori personali incida sulla relazione educativa e di conseguenza sul destino formativo di chi abbiamo di fronte. Nel contesto attuale, il riconoscimento del ruolo e dell'autorevolezza di cui è investito l'educatore socio-pedagogico appare una questione fondamentale per sancire le dimensioni che lo caratterizzano e riportare in auge l'autorevolezza del sapere. Oggi il processo educativo si instaura in un panorama di diversità culturali e sociali che richiede a chi educa di ricostruire un piano comune di finalità con l'educando, in cui si ambisce alla creazione di relazioni interpersonali significative. La tematica su cui vuole far luce Lo Presti (2020) si concentra su quell'insieme di saperi definiti dalla letteratura come impliciti e che determinano l'esito delle nostre relazioni sociali, seppur inconsapevolmente; significa che nella complessità del mestiere educativo l'educatore non dovrà focalizzarsi sul problema dell'educando come dato oggettivo, ma si deve soffermare sulla sua soggettività che entra in dialogo con quella dell'educando, ossia su quelle variabili problematiche e su quelle condizioni che di nascosto dirigono la relazione stessa. Analizziamo a fondo questa sfera del sapere implicito, radicato nella mente personale e collettiva: nell'interazione quotidiana con gli altri, ognuno di noi è influenzato da questo sapere (prodotto, condiviso e interiorizzato) che ci permette di condividere lo

stesso mondo e avere determinate visioni sulla realtà; la potremmo così definire (come ampiamente ribadito nel primo capitolo) la sfera del dato per scontato, dunque di quelle credenze e saperi che riconosciamo come veri solo perché in uso nel quotidiano. Questo sapere “automatico” è ricoperto da un grosso potere perché guida i pensieri e le azioni, di conseguenza le elaborazioni e i confronti prodotti nell’agire educativo, che peraltro non vengono mai messi in discussione. Come afferma Lo Presti: “non si verifica la bontà degli occhiali che indossiamo se non sappiamo di indossarli”. Ma in particolare nell’ambito di tale sapere è la declinazione personale a essere il fattore più influente. Questo perché sono i nostri vissuti, le nostre esperienze e il nostro passato a determinare i modi e la qualità della nostra conoscenza. Andando ancora più nel dettaglio, possiamo descrivere questa declinazione personale come il bagaglio esperienziale di ciascuno di noi (scelte personali, esperienze di morte o di malattia, di lavoro...) che influenza il nostro percorso di crescita, sancendo un prima e un dopo, e quindi determina anche i valori di riferimento e i nostri modi di essere e pensare. Questi valori e modi subiranno delle variazioni sulla base della scomposizione e ricomposizione del sé legate ai momenti di passaggio e di transizione; ciò significa che ognuno è portato a pensare che la realtà che vive sia *la* realtà e non una semplice versione di essa. Sempre collegandoci con quanto affermato dal sociologo, è necessario approdare a questo senso di realtà altrimenti il mondo e tutto ciò che lo circonda ci apparirebbe incomprensibile; allo stesso modo, dall’altro lato, questa visione ci vincola in percorsi precisi che a loro volta orienteranno le nostre scelte, ambizioni e comportamenti. Dunque, in ambito educativo per comprendere ogni comportamento non dobbiamo ricorrere all’uso delle nostre categorie giudiziali (sapere implicito), ma è piuttosto necessario porre lo sguardo sulla globalità del soggetto e sul frammento di vita che esprime in quel momento: “l’errore veramente grave è l’errore che non si sa di aver commesso, poiché non è possibile riparare ad esso ed evitare di commetterlo di nuovo” (Lo Presti, 2020). L’errore più importante in cui può cadere l’educatore sta proprio qui, nella valutazione dell’altro sulla base di categorie interiori socializzate senza tener conto della singolarità delle soggettività. L’educatore in questa situazione penserà di trovarsi in una fase di certezze e sicurezze, in realtà illusorie, che gli fanno credere in una risoluzione dei problemi che non può verificarsi proprio perché non parte dalla soggettività di chi ha di fronte. Procedendo in questa direzione, il rischio è di fallire nell’intento educativo per una mancata competenza critico-riflessiva, che richiede un disvelamento del sé e delle

proprie rappresentazioni a partire da uno sguardo interiore che vada in profondità. Ciò si verifica solo qualora si attui il passaggio da un atteggiamento naturale a uno filosofico, in cui non solo si ha competenza metacognitiva, ma si approda ad un'autoconsapevolezza che ci permette di dubitare delle nostre conoscenze e di mettere in discussione i nostri valori e le nostre credenze. Questa consapevolezza può essere raggiunta solo grazie all'adozione di un atteggiamento critico-riflessivo che ci fa cogliere la portata e l'influenza del mondo interiore e del dialogo che esso costruisce con il mondo esterno, dunque con le motivazioni che ci portano ad agire in un certo modo, piuttosto che in un altro. Lo scopo della professionalità educativa consiste nel rimuovere le barriere tra saperi impliciti ed espliciti, ove i primi determinano spesso e volentieri le scelte professionali; è invece utile riscoprire una *ratio* dell'agire educativo, ridefinendo il quadro in cui si opera; lavorare su tale quadro vuol dire interrogarsi quotidianamente sul sistema di saperi e di criteri che orientano le nostre scelte, sui nostri modi di intervenire, significa riflettere sul proprio ruolo e sulle decisioni future evitando di cadere in quel sapere implicito e in scorciatoie facili dettate dal senso comune. Alla base di ciò c'è il sapere (implicito e personale) su cui gli educatori devono intervenire attraverso processi di controllo e validazione. La riflessione sul proprio operato promuove un avanzamento critico della storia personale dell'educatore e un dialogo con i sistemi collettivi del sapere, sempre sforzandosi di far interagire teoria e pratica, particolarizzando la prima. In definitiva, il problema principale nella professione educativa riguarda i saperi impliciti e ciò che è richiesto da parte dell'educatore è una riflessione critica e costruttiva in merito a questi, in modo da intervenire sul sé professionale. Questo non comporta una negazione dei propri saperi e uno svuotamento di sé, quali elementi che invece dovremmo essere in grado di leggere, riconoscere e distanziare nel momento in cui scegliamo, agiamo e intratteniamo relazioni: la propria dimensione pedagogica si scopre nell'intenzionalità trasformativa dell'azione. Per l'apprendimento e la formazione, la riflessione risuona come parola chiave perché permette di scindere tra conoscenza personale e conoscenza condivisa e oggettiva, riportando gli individui ad una consapevolezza del loro impatto nella costruzione della realtà e rendendoli consci dell'influenza sociale e culturale nella loro vita. Una competenza riflessiva è utile per cercare di risolvere le problematiche e i momenti di criticità in un contesto diffuso in maniera originale e inedita, senza seguire metodi e pratiche fisse e standardizzate; lo sviluppo di una competenza simile rappresenta

una strategia educativa che mira non solo all'acquisizione di conoscenze per gestire la relazione educativa, ma anche all'esercizio del dubbio in cui dobbiamo continuamente metterci in discussione, quindi mettere in crisi i fondamenti del sapere professionale e personale.

## LA PROSPETTIVA FENOMENOLOGICA E L'ESPERIENZA SCOLASTICA

### 3.1 A partire dalle differenze come punto di forza

Affrontiamo ora il contributo apportato dalla fenomenologia in ambito educativo e, nello specifico, soffermiamo l'attenzione sull'istituzione scuola. A partire dal concetto di normalità, Peterlini (2023) giunge ad una fenomenologia della diversità in cui l'obiettivo primario è l'inclusione. Al centro del dibattito su come dovrebbe essere o come dovrebbe svilupparsi la scuola si pone l'idea di normalità e omogeneità nella programmazione, nei metodi e negli obiettivi, ma posti di fronte allo scenario scolastico dei giorni nostri tale idea non può che saltare per direzionare i tre passaggi verso l'eterogeneità e le varie diversità che sussistono; all'interno di questo discorso, per abbattere il muro della normalità le riflessioni sollevate in relazione a Schütz nel primo capitolo ci possono essere d'aiuto. Ma anche l'etnometodologia di Garfinkel (1967) ci fa da guida perché ci invita ad avanzare delle revisioni continue su conoscenze, pratiche quotidiane e categorie concettuali (incluse quelle di normale-anormale) in merito alle ipotesi che generiamo nei confronti del mondo sociale e delle persone che ne fanno parte. Tali ipotesi che costruiamo possono essere soggette a criticità solo qualora vi sia una messa in discussione delle convinzioni fondamentali sul mondo. Il compito della pedagogia e dell'insegnante è quello di concentrarsi sugli alunni orientando lo sguardo su come sono e come saranno, non in vista di ipotetici prodotti ideali che fuoriescono dal processo educativo, ma in prospettiva di un loro miglioramento rispetto al punto di partenza: l'ambizione degli insegnanti è quella di restituirli migliori di come li hanno ricevuti. L'offerta pedagogica richiede di allontanarsi da categorie dicotomiche (quali ad esempio giusto-sbagliato, normale-anormale) che per anni sono state alla base della concezione della scuola e di allontanarsi anche da una retorica che obbliga i discenti all'appropriazione di conoscenze predeterminate. L'obiettivo dell'educazione e dell'apprendimento non è più la costituzione di una realtà normalizzata in cui le deviazioni vengono diagnosticate, trattate e risolte; al contrario, essi cercano di cogliere il *così com'è* di ciascuno, come uno dei tanti modi di essere all'interno di un ambiente in cui vige un'idea estesa di normalità e nel quale l'essere diverso non viene identificato tramite categorie rigidamente attribuibili. Piuttosto che diagnosi, quadri clinici, concettualizzazioni e uso di categorie, il quadro della normalizzazione richiama

all'attenzione percezioni pedagogiche che siano attente alle differenze e che partano da queste per elaborare delle considerazioni. Lo scopo è il raggiungimento di una scuola *sensibile* alle differenze, di tutti i tipi – non solo di pelle, di etnia, di lingua, di religione - una scuola che dia spazio, attenzione e voce a coloro che la frequentano, a partire da una considerazione della realtà data e fenomenologicamente evidente della vita delle persone concrete, all'insegna di una normalità inclusiva. Anche se a determinati gruppi di grandezza possiamo individuare individui più simili tra loro, ogni uomo è diverso per certi aspetti da tutti gli altri esseri umani. Come sostiene Zoletto<sup>5</sup> è necessario iniziare a considerare le differenze a partire dai punti di forza e non di debolezza. Egli affronta la questione introducendo il concetto di intersezionalità nel processo di formazione del soggetto; tale concetto non intende semplificare le complessità di chi ci sta intorno, richiede piuttosto di non pensare le differenze come qualcosa di già esistente ma di abbracciare e tenere insieme le complessità della persona come l'esito di tutto quello che la persona ha vissuto, non solo quindi l'intersezione degli elementi che caratterizza quella persona ma soprattutto le esperienze che la contraddistinguono. L'intersezionalità guarda alle differenze non come qualcosa che pre-esiste alle relazioni fra persone e gruppi, viceversa come aspetti che prendono forma proprio all'interno di tali relazioni e in particolare nelle intersezioni fra diverse dimensioni (genere, età, cultura, gruppo sociale...), in cui l'eterogeneità si legge situandola nella specificità dei contesti in cui essa emerge. E ancora riprendendo le tesi di Peterlini, bisogna guardare la diversità e l'eterogeneità come ricchezze e punti di forza all'interno di un contesto che deve tenere in considerazione una molteplicità di fattori tra cui: la politica scolastica ed educativa, la teoria e la pratica educativa, la formazione degli insegnanti, la gestione della didattica, la formazione degli alunni. In questa sede, considereremo come guida dell'apprendimento inclusivo i due principi fenomenologici dell'attività e della ricettività. Con la prima, si intende l'attività personale che si esprime nei confronti del mondo e dei suoi oggetti, anche descritta come auto attività nella padronanza di saperi, utilità e conoscenze. La ricettività, dall'altro lato, è l'atteggiamento che richiede di far venire meno i presupposti familiari sul mondo e di aprirsi al nuovo, di lasciarsi sorprendere sottraendosi a norme e idee già prestabilite in modo da guardare, ascoltare e rispettare le differenze tra me e il mondo, tra me e gli altri. La critica più importante che viene rivolta alla scuola riguarda la mancanza di spazio e tempo che

---

<sup>5</sup> Zoletto, *A partire dai punti di forza*, 2020, Milano: FrancoAngeli



dovrebbero essere lasciati a pause e divagazioni, da non intendere però come tempo perso, bensì come momenti di scambio di opinioni, dialogo, confronto e dibattito. Per intenderci meglio: non si pensa che la scuola deve cambiare come istituzione, ma si cerca invece di creare una scuola che sia aperta alle richieste e alle esigenze degli scolari, che si ponga in ascolto; certo, mettersi in ascolto e cercare di dare una risposta a queste richieste comporta impegno, fatica e tempo che a volte bisogna sacrificare a curricoli e programmi annuali che non lasciano respirare. Tra l'altro, curricoli e programmi incapaci di discernere chi hanno di fronte e, di conseguenza, indirizzati verso l'omogeneizzazione si pongono degli obiettivi che tutti devono raggiungere nello stesso modo e nello stesso tempo ed è per questo che urge un cambio di prospettiva sull'apprendimento. Da questo punto di vista, non sono i discenti a doversi adattare al contesto di normalità dell'apprendimento, piuttosto è il concetto di normalità che si dovrà ampliare per poter cogliere la realtà data; solo se l'apprendimento si libererà dall'idea del risultato canonizzato e del raggiungimento di un obiettivo prefissato i discenti potranno essere visti come individui diversi, unici: è questo l'atteggiamento di ricettività di cui si parlava in precedenza. Per raggiungere questo cambio di prospettiva, è necessaria un'azione pedagogica in grado di rompere la gerarchia insegnanti-studenti a favore di un atteggiamento che richiede ad entrambi di portare avanti un impegno reciproco nei confronti dell'altro, in cui per l'insegnante la prevedibilità non è più all'ordine del giorno e in cui la sicurezza fa posto ad uno scambio aperto di apprendimento e relazione reciproca, in cui i docenti allargano la loro comprensione da e con gli alunni. Ritornando sulla questione dei curricoli, dei programmi e delle scadenze scolastiche, si deve purtroppo constatare che quello che accade è drammatico, in quanto per seguire il programma annuale si rischia di relegare in un angolo l'individualità degli studenti. L'individualità di ciascuno viene sempre più spesso lasciata in disparte, in quanto le scelte di politica educativa sono orientate su curricoli basati sulle competenze da acquisire, sull'individuazione di schemi d'azioni standard per tutte le scuole e di dispositivi appropriati che permettano il raggiungimento dei risultati attesi. L'articolo di Bellini e Gallioto (2023) tocca tale tematica, discutendo del rapporto tra educazione e individualità nelle istituzioni scolastiche odierne; l'idea è di abbracciare un approccio fenomenologico che proponga un superamento del divario tra educazione e individualità, rendendo possibile in tal modo una comprensione dell'individualità personale all'interno della tematica educativa. Ma capiamo in cosa consiste la tensione tra questi due poli: da

un lato, vi è un modello che pensa a un'educazione incentrata sulle individualità degli studenti e che corre quindi il rischio di un'individualizzazione educativa che a sua volta non permetterebbe la definizione dell'individualità stessa, non rendendo l'individuo provvisto dell'autonomia sufficiente per formarsi. Naturalmente, qui non si difende l'idea che l'educazione debba essere portata avanti in piena autonomia, tuttavia si polemizza con l'approccio che estremizza la centralità dell'individuo in una cornice educativa. Dall'altro lato, si pensa che non ci possa essere alcuna formazione dell'individualità in assenza di educazione, ma in questo caso si verificherebbe la situazione contraria alla prima, ossia un'assolutizzazione educativa in cui l'educazione prevarica e annienta la personalità. Dunque, anziché partire dall'individualità come perno da cui far scaturire l'educazione, si rende la prima dipendente da quest'ultima. A questo punto, ci si dovrebbe chiedere: ma perché non pensare l'educazione come uno dei modi, tra i tanti, in cui l'individualità può prendere forma e svilupparsi? Il nesso tra questi due poli esiste ed è proprio grazie alla descrizione fenomenologica che può essere spiegato evitando di scivolare in una delle due derive. Ciò è possibile se si mette in comunicazione la prospettiva fenomenologica con gli attuali paradigmi di filosofia dell'educazione e con l'ampia letteratura scientifica riguardante l'educazione scolastica contemporanea; in questa letteratura accademica vengono sollevate domande chiave sul binomio educazione-individualità e si presenta una sollecitazione rispetto alle recenti politiche scolastiche, alle quali si richiede di rinnovare lo sguardo nei confronti della persona per poterla osservare nella sua interezza, permettendo così di raggiungere uno sviluppo completo di sé in quanto essere umano; questa visione interpreta lo sviluppo dei giovani come includente molteplici aspetti e competenze non scollegate l'una dall'altra, bensì tra loro comunicanti. L'educazione assume le caratteristiche di un processo globale e olistico che guarda l'individuo nella sua integrità. Ora, però, è necessario comprendere come nell'odierno contesto dell'educazione scolastica, con le sue criticità e le sue questioni aperte, la filosofia dell'educazione contemporanea possa aiutare a tematizzare il nesso tra educazione e formazione dell'individualità. Innanzitutto, per descrivere questo legame la filosofia dell'educazione ricorre all'utilizzo di tre termini specifici: *Bildung*, fioritura personale e soggettivazione. Analizziamoli da vicino uno a uno.

La *Bildung* riguarda un approccio educativo che cerca di emancipare l'individuo dai condizionamenti sociali, incoraggiandolo a rafforzare la propria relazione con il mondo, sostenendo lo sviluppo morale e portando l'individuo ad avere una propria auto-determinazione. Secondo l'idea di *Bildung*, è attraverso l'acquisizione di conoscenza che l'individuo diviene autonomo nel processo educativo e si emancipa; inoltre la *Bildung* rappresenta un momento di rottura con la teleologia predeterminata delle impostazioni precedenti, le quali credevano che attraverso l'azione educativa si potesse imporre un modello di essere umano univoco; viceversa, la *Bildung* implica la formazione dello studente considerato nel suo costante divenire, come individuo che intrattiene continui scambi e dialoghi tra il sé e il mondo.

La fioritura personale prevede, come obiettivo principale dell'azione educativa, la crescita e lo sviluppo della propria individualità e, nello specifico, afferma che l'individuo grazie all'azione educativa adotta determinati valori della sfera razionale e morale che gli consentirebbero di sentirsi una persona compiuta.

Per quanto concerne il terzo concetto, la soggettivazione, essa è da intendere come una delle tre finalità dell'educazione intesa come fenomeno sociale, insieme alla qualificazione e alla socializzazione. La soggettività non è data una volta per tutte, è sempre aperta e imprevedibile perché essa è determinata dall'insieme delle condizioni che la circondano, dai luoghi, dagli eventi e dal tempo in cui l'individuo si ritrova coinvolto. Ma pur riconoscendo al soggetto la capacità di agire responsabilmente, le condizioni del contesto in cui l'individuo agisce e vive continuano ad avere un'influenza maggiore rispetto al suo processo formativo. In realtà tutti e tre i termini, pur dimostrandosi molto utili in ambito formativo, in particolar modo per i curricoli, hanno degli elementi di criticità. Per queste ragioni è opportuno considerare l'utilità dell'approccio fenomenologico.

L'individualità di ciascuno di noi sembra scaturire dai nostri vissuti emotivi che danno forma alla nostra vita; in altri termini, ciò che noi siamo deriva dalle nostre risposte emotive, le quali rappresentano la chiave d'accesso alla nostra individualità: capisco chi sono solo nel momento in cui comprendo cosa sento. I vissuti emotivi non sono però da confondere con l'individualità personale, la quale rimane trascendente rispetto ad essi; se cadessimo in un fraintendimento di questo tipo rischieremmo di rimanere vittime di un riduzionismo emotivo, come accade quando nel linguaggio ordinario l'individualità viene

fatta coincidere con la coscienza e ridotta al livello dei vissuti emotivi. Fondamentale per evitare tale riduzionismo è il mantenimento della distinzione tra il vissuto emotivo e la consapevolezza del vissuto emotivo; infatti conta ciò che sento, come sto e non quanto di ciò che sento mi dice chi sono. È la comprensione di ciò che i miei vissuti emotivi dicono alla mia individualità che mi porta a sapere chi sono. Immersi nella vita quotidiana, la realtà stimola i nostri vissuti emotivi e la completezza della persona (ciò che vuole, sceglie, fa e compie) dipende da questi vissuti, i quali però ci fanno vedere solo determinate porzioni di mondo e non altre. Queste parti illuminate dipendono proprio dall'essenza dell'individualità, dal suo *ordo amoris* (la nostra vita emotiva non è caotica e arazionale, è invece connotata da amore e odio che rivelano la nostra individualità) dunque come sostiene Scheler:

“L'uomo incede nel particolare ordine gerarchico dei valori e delle qualità assiologiche più semplici [...] come in una casa in cui egli si trova e che si porta con sé ovunque vada; una casa da cui, per quanto egli corra velocemente, non riesce a fuggire. Attraverso le finestre di quest'abitazione scorge il mondo e sé stesso.” (Scheler, 2008, citato in Bellini, Gallio, 2023, p. 11)

Ciò vuol dire che i nostri vissuti emotivi sono le finestre da cui possiamo osservare il mondo, o meglio delle porzioni di esso. Ma, allora, se l'individualità personale non coincide con i vissuti, dai quali tuttavia è profondamente dipendente, in cosa consiste? Scheler ci dice che corrisponde al modo in cui l'individuo esperisce il substrato valoriale della realtà, in cui i valori sono caratterizzati da oggettività. L'esperienza che noi abbiamo nel mondo è connotata in termini assiologici e grazie ad una particolare sensibilità cogliamo alcuni valori mentre ne lasciamo in ombra altri; ciò che definisce la vera essenza dell'individualità è quello che Scheler definisce *bene in sé per me*; questo bene ci permette di definire la nostra esistenza. Questa formula è intrinsecamente connessa all'espressione *ordo amoris*<sup>6</sup> che, a sua volta, ci permette di conoscere i valori di riferimento, poiché

---

<sup>6</sup> Nel recupero del concetto agostiniano di *ordo amoris*, Max Scheler si interroga sulla possibilità dell'esistenza di una gerarchia di essenze valoriali, un ordine dell'amore strutturante l'intera realtà, che possa diventare nell'uomo regola del desiderio e dell'azione. La nozione di *ordo amoris* emerge come duplice: il filosofo stesso ne segnala una dimensione personale, riguardante l'ordine dinamico-affettivo e il sistema di preferenze dell'individuo, e una dimensione che concerne invece la gerarchia metafisico-assiologica dell'universo. Coerentemente alla propria tesi del primato dell'amore sulla conoscenza Scheler afferma come la dimensione descrittiva o personale dell'*ordo amoris* coincida con la fonte ultima degli atti e dell'agire morale dell'individuo. È la struttura del suo animo; è il suo sistema di valutazione e di preferenze individuali, il suo ethos; è ciò da cui dipende il suo destino personale determinando non solo tutto ciò che può conoscere e volere ma anche il modo in cui il centro originario del suo essere spirituale si struttura nel corso del tempo in virtù della sua capacità di amare e di odiare.

l'amore e l'odio sono gli atti costitutivi della vita emotiva e conoscere il modo in cui amiamo e odiamo equivale a conoscere l'uomo stesso. Venire a conoscenza del proprio *ordo amoris* significa conoscere la propria scala gerarchica dei valori e quindi quali valori preferiamo e quali rifiutiamo. Queste scale di preferenza valoriale sono uniche e ci differenziano l'un l'altro ed è proprio questo sistema di preferenze che ci individualizza, che ci fa scegliere e agire in un modo piuttosto che in un altro. È quanto c'è nel mondo che ci fa scoprire chi siamo, cosa è possibile; è questo il luogo in cui ci incontriamo e scopriamo il sé e il sé che conosciamo affacciati a questa finestra ci permette di scoprire il nostro *ordo amoris*. Comprendere il sé significa conoscere la propria destinazione individuale, quindi conoscersi e riconoscersi; è l'altra indicazione terminologica, in sé, che rinvia a una tale comprensione. Ai fini di uno sviluppo globale dell'uomo è necessaria un'auto-comprensione e una comprensione della destinazione; così si realizza la salvezza dell'uomo, colui che si spinge sempre verso il possibile e oltre, senza conseguirlo mai a pieno titolo. Questo *bene in sé per me* può essere scoperto anche da terzi, può succedere che un'altra persona, in questo caso l'insegnante, possa riconoscere meglio di me la mia destinazione e possa aiutarmi a raggiungerla. È qui che prende forma l'importanza che ricopre l'incontro con l'altro nel percorso di conoscenza di sé. Infatti, è solo con l'apertura all'altro e al mondo che riusciamo ad avvicinarci a noi stessi e che riusciamo a cogliere la ricchezza valoriale del mondo. Per riconsegnare vigore all'importanza dei vissuti emotivi in ambito educativo e relazionale è fondamentale avere consapevolezza di come l'altro ricopra un ruolo essenziale per poter cogliere e chiarire la destinazione di un'altra persona. In questo, il docente è colui che funge da modello di riferimento per lo studente, dal momento che è in grado di cogliere l'essenza sua individuale e il *bene in sé per me*. La peculiarità del docente sta nel cogliere gli aspetti di quella determinata persona che però devono ancora prendere forma, identificandoli; l'obiettivo è di far luce sulla destinazione altrui senza imporre precetti o ordini, attraverso un agire sottile che accompagni lo studente verso una propria presa di consapevolezza dell'essenza, senza che assuma un comportamento imitativo nei confronti del docente. Inoltre, la figura del docente appare rilevante perché spesso ci sono aspetti della nostra individualità che non riusciamo a cogliere a causa della troppa *vicinanza con noi stessi*; la presenza dell'altro, in questo caso dell'insegnante, è costitutiva della nostra personalità, ma non nel senso che l'io diviene

tale grazie al tu, piuttosto nel senso che l'io assume una forma grazie a quanto di me il tu può cogliere. Dunque, possiamo descrivere la formazione come il processo attraverso il quale viene definita la forma individuale della persona, che prende forma in virtù dell'essenza personale e dell'ordo amoris. Nel dare forma, il processo di formazione lascia ampio raggio d'azione all'individuo, ma non totale perché ci sono due condizionamenti che non ci rendono totalmente liberi nel decidere la nostra forma: l'esistenza dell'essenza che possiamo conoscere e non costituire (in quanto in parte ci è data dalle circostanze) e l'influenza degli esemplari, che viene esercitata indirettamente e che funge da stimolo per cogliere aspetti della nostra individualità. Gli esemplari possono indicarci elementi che ci aiutano a costruire una diversa personalità, contribuendo così alla formazione della persona. L'esemplare è colui che ci vede come noi non possiamo vederci, dunque vede noi stessi in quella maniera che a noi risulta impossibile; inoltre, osserva quegli elementi che noi trascuriamo; ad esempio ascoltiamo e ci rendiamo conto dei nostri vissuti emotivi in un dato istante, ma spesso ignoriamo il rapporto che sussiste tra essi e l'essenza individuale. Sarà quindi compito dell'insegnante aiutarci a scoprirlo. In ambito educativo scolastico, appare chiaro il compito del docente: utilizzare il sapere della propria disciplina come tramite formativo. Non si tratta di svolgere il ruolo di psicologo, assistente o genitore, bensì di educare le menti degli studenti affinché si formi la loro individualità connotata da aspetti divergenti che permetta loro di contraddistinguersi. Questo è il compito primario e di assoluta importanza che spetta all'esemplare che, nel momento in cui ha già in sé questa idea del proprio ruolo, ha svolto la metà del lavoro. L'influenza che il docente esercita sui suoi studenti è totalmente indiretta: il docente non è cioè colui che impartisce regole e ti dice chi sei, cosa fai, chi diventerai, ma che concentra le sue energie nell'insegnamento della disciplina in modo tale da fare da tramite per un percorso formativo in senso ampio. Dunque, il buon docente è colui che evita il riduzionismo emotivo. Dato che gli studenti non sono i loro vissuti emotivi, ma questi sono solo un tramite per comprendere meglio la loro essenza, spetta al docente comprendere i vissuti di ciascuno in modo da indirizzare il proprio insegnamento in modo da influenzarli positivamente nel loro percorso formativo. Così come gli aspetti emotivi mettono in evidenza importanti aspetti della propria personalità, ciò che l'insegnante dice diviene uno strumento fondamentale di comunicazione allo studente circa la sua essenza e il suo *bene in sé per me*. La teoria che viene esposta dai due autori pone al centro della tematica educativa e scolastica

la relazione pedagogica; tramite una riflessione e un approccio fenomenologici si propone di analizzare la persona attraverso due aspetti specifici: la struttura e la forma che l'individuo può scoprire grazie alla propria vita emotiva e, dall'altra parte la chiamata a cui deve rispondere, la sua destinazione. Questo quadro si riferisce a un modello educativo con un duplice scopo, il raggiungimento della formazione integrale della persona e la comprensione dei propri vissuti emotivi al fine di pervenire alla propria destinazione. Naturalmente il conseguimento di un tale obiettivo richiede delle scelte particolari in tutti i campi riguardanti la scuola, ma primo fra tutti il curricolo; si tratta di disegnare una sorta di curricolo che abbracci questa fenomenologia dell'essere persona individuale. Ciò non vuol dire togliere valore alle relazioni, ma anzi valorizzare le relazioni fra docenti e studenti e fra studenti stessi. Il processo educativo e formativo della persona non avviene in modo isolato, al contrario la chiave d'accesso è data dalle relazioni che ciascuno intrattiene nonché dal bagaglio esperienziale che lo ha accompagnato fino a quel momento. La proposta fenomenologica avanzata chiede al docente di non essere subordinato ai meri meccanismi burocratici e di fare della propria disciplina l'oggetto di un interesse specifico che mette a disposizione degli altri per esplorare il mondo della vita. In conclusione, non si deve ridurre l'educazione ai soli aspetti cognitivi ed emotivi così come risulta d'altro canto impossibile pensare di rimuovere alcuni elementi chiave della scuola, come il curricolo o l'accountability. Dall'altro verso, ci sembra opportuno evidenziare il significato sociale ed educativo della fenomenologia; l'enfasi è posta sulla valorizzazione della scuola come uno spazio-tempo educativo che dovrebbe essere orientato alla formazione integrale della persona. Per quanto riguarda la costituzione e l'importanza del curricolo, rinvio a quanto scrive Zorzi<sup>7</sup> in riferimento ai tre principi guida dell'udl (Universal design for learning), in vista di una progettazione didattica universale. Il primo spinge l'insegnante a proporre *molteplici forme di rappresentazione*: dal momento in cui ciascuno di noi percepisce e comprende le informazioni in modo diverso, bisogna differenziare il modo di rappresentare o raccontare l'oggetto dell'attività di apprendimento. Il secondo si sofferma sul *come* e ci invita a proporre molteplici forme di azione ed espressione, giacché gli studenti differiscono nel modo in cui personalizzano i loro percorsi e in come esprimono ciò che sanno. Infine, il terzo principio riguarda il *perché*, come gli studenti possano essere coinvolti; gli studenti si differenziano nel modo in cui sono motivati

---

<sup>7</sup> Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, 2020, Napoli: Liguori

all'apprendimento e non c'è un coinvolgimento che possa essere ottimale per tutti gli studenti in tutti i contesti. Altro valore aggiunto dell'educazione è il suo carattere potenzialmente improvvisativo, nel senso di improvvisazione definito dalla stessa Zorzi. L'educatore dovrebbe quindi essere inteso come colui che sa improvvisare, qualità che si traduce nella capacità che una persona ha di sfruttare il bagaglio e la preparazione che ha alle spalle nel momento in cui "salta" qualcosa che si era programmato. Saper improvvisare significa saper accogliere, non dire di no; seppur il risultato non sia sempre garantito è bene fidarsi del progetto perché ad ogni modo ci porta alla scoperta di prospettive nuove grazie all'incontro con un altro da me, diverso. Questo spirito a capo della relazione educativa implica l'accettazione di un cambiamento improvviso, da non vivere come un trauma ma come una situazione di normalità, come un flusso in costante mutamento in cui si valorizza l'imprevisto. La fiducia che necessita questo approccio risiede nella *possibilità*; fidarsi che il cambiamento è possibile e che le risposte non sono mai date una volta per tutte. Ritengo che questo atteggiamento sia di primaria importanza e da assumere come guida per le figure che operano in qualsiasi ambiente educativo, che siano scuole, comunità, centri d'accoglienza o qualsiasi altra struttura. L'operatore si muove in questi ambienti assumendo un'ottica comunitaria in cui bisogna considerare il singolo ma anche il gruppo e non come un semplice insieme di individui, bensì come individui che condividono principi e valori e che si sentono parte di qualcosa di più grande i cui tratti costitutivi sono la partecipazione, la solidarietà, il bene comune e l'esperienza della relazione, anche con l'educatore. La relazione educatore-educando non è da considerarsi come esclusiva (i primi non sono gli unici riferimenti), bisogna invece allargare l'orizzonte di sguardi e porre in rilievo anche tutto ciò che fa da contorno all'educando, ad esempio la sua biografia oppure il gruppo di pari.

### **3.2 La costruzione del sé e l'importanza del contesto**

Rimanendo all'interno di questa cornice è bene chiamare in causa il costruzionismo<sup>8</sup> e l'idea di sé a cui si dovrebbe prestare particolare attenzione in ambito educativo. Secondo

---

<sup>8</sup>Il costruzionismo è una teoria di stampo psicologico che nasce a partire dagli anni '50 dalle posizioni di George Kelly. Secondo i costruttivisti la conoscenza del mondo non può essere assoluta e oggettiva, in quanto è il soggetto che la crea sulla base delle sue esperienze vissute. Dunque il soggetto nel mondo è attivo e padrone della sua conoscenza e determina la realtà a partire da una serie di condizioni materiali e situate. La prospettiva costruttivista ha determinato importanti modifiche anche in ambito educativo, si cerca di valorizzare il punto di vista di chi apprende, già possiede in funzione di situazioni e necessità



tale prospettiva, la conoscenza è organizzata attraverso atti linguistici prodotti da una comunità; le diverse comunità utilizzano linguaggi diversi e in funzione di quei linguaggi producono conoscenza, dunque essa non è unica, ma plurale, relativa, e sempre di ordine pragmatico. In ambito costruzionista si parla di realtà molteplici e si ha una visione della persona che si allontana da quella prevista dalle varie forme di individualismo: se per quest'ultimo viene prima la persona e poi la relazione che essa instaura con le altre persone, per il costruzionismo è il contrario, prima esistono le relazioni e queste permettono di conseguenza la costituzione degli individui. Perciò l'essere in una certa maniera ha molto a che fare con le relazioni che abbiamo intrattenuto nel nostro quotidiano e, come afferma Gergen (2018), siamo costruiti dai residui delle relazioni che *abbiamo abitato*. La nostra relazione con il mondo è sempre mediata da un interscambio che abbiamo con un alter, un *altro da me*, generico, il quale però mi fornisce gli strumenti attraverso cui io vedo la mia realtà. Quindi i contesti sociali in cui siamo immersi sono formatori della nostra esperienza, di quello che vediamo e sentiamo e tali contesti discorsivi si trasformano nelle *lenti* attraverso le quali vediamo il mondo. La nostra conoscenza e il nostro sapere sono sempre organizzati socialmente. Il costruzionismo ci dice che ci collochiamo all'interno di particolari regole, codici, convenzioni, tradizioni culturali quando parliamo di realtà ed essa non è quindi accessibile direttamente, ma vi è sempre un filtro che ci fa immergere in una serie di significazioni che la rendono accessibile. Il modo di essere e di parlare di ciascuno è strettamente connesso alle forme di vita in cui siamo immersi, dove il *contesto sociale* assume un ruolo di primaria importanza perché manda risposte sociali articolate che inducono quella persona a definirsi in un certo modo e diventa così decisivo nel costruire l'identità dei singoli e parte integrante del nostro modo di funzionare. In queste circostanze, il malessere è sempre l'esito di un'interazione sociale, non del singolo in quanto tale, ma in quanto parte di un certo contesto sociale. Anche parlare dei problemi di una determinata persona può comportare un'alimentazione dei problemi stessi, in quanto questi sono la risultante di interazioni che noi abbiamo con noi stessi e con gli altri. Dunque tanto più parliamo del malessere di una persona tanto più contribuiamo ad attribuirle quella specifica etichetta che a lungo andare farà propria, e tanto più la aiuteremo a cristallizzare quel problema che si sentirà sempre più suo. Questo per rendersi

---

nuove. Si viene a creare così un ambiente di collaborazione flessibile e ricorsiva, non solo tra docenti e alunni, bensì anche tra alunni stessi.

conto di come la maggior parte dei comportamenti impliciti nel nostro dialogo con gli altri presupponga molte cose rendendole reali: tutto ciò che viene assunto nei termini di un dover essere impedisce all'essere stesso di fiorire in modo autentico, naturale e spontaneo. Il nostro scambio con la realtà insieme alle interazioni con gli altri ci permette di capire e sperimentare il nostro modo di vivere il mondo, dunque il nostro rapporto con la vita quotidiana è sempre mediato da significazioni sociali che costantemente teniamo con gli altri. Sulla base di quanto sostiene Gergen in *Costruzione sociale e pratiche terapeutiche. Dall'oppressione alla collaborazione*, possiamo affermare che quello che si deve chiedere agli esperti di educazione è di sviluppare la capacità di spogliarsi della propria veste di esperto per comprendere l'altro, il quale è per così dire esperto di sé; c'è un invito a decentrarsi e a guardare l'altro sulla base delle categorie dell'altro, assumendo la sua prospettiva e avvicinandosi al suo punto di vista. Si tratta, secondo Gergen, di un processo di negoziazione di significato della nostra vita, che costruiamo attraverso l'interazione con gli altri; a partire da ciò, l'autore svolge delle considerazioni che si intrecciano con teorie linguistiche e semiotiche: se ci riferiamo alle parole in sé stesse, queste non hanno alcun significato così come non ha significato, di per sé, ciò che noi facciamo; per assumere significato è infatti richiesta un'abitudine relazionale, ossia il significato si raggiunge unicamente con le azioni congiunte o supplementari; ciò significa che affinché una parola o un'azione assuma un senso è necessario che ci sia qualcuno che risponda; in tal senso, il significato è sempre sospeso nell'interazione sociale ed è la risposta sociale dell'altro che produce il significato dell'azione precedente all'interazione sociale, dunque i significati sono soggetti a continue ricostruzioni grazie agli infiniti supplementi possibili. Così la nostra storia, i nostri vissuti, le nostre esperienze sono continuamente ostaggio degli scambi relazionali in cui siamo immersi e il nostro modo di vivere è intersecato alle relazioni sociali che intratteniamo. Perciò gli altri contribuiscono a modificare il significato della nostra vita e allo stesso modo ciascuno contribuisce a modificare i significati altrui. All'interno di questo dibattito si abbandona l'idea secondo cui ognuno di noi nasce con un carattere; in realtà, c'è una regolazione sociale dei comportamenti umani. L'idea è che il sé, l'identità, nasca sempre all'interno di un processo di interazione sociale e non sia già data in modo monolitico. Il modo che gli altri hanno di trattarci è ciò che rende possibile la formazione del nostro sé/identità, che emerge quindi sulla base dell'al-

tro, il quale sarà determinante nell'organizzare il nostro carattere. Il sé allora viene descritto come una narrazione, un racconto che facciamo di noi stessi e in cui io agisco così perché penso di essere fatto così. È una trama culturale a cui siamo stati iniziati perché abbiamo la necessità di sapere chi siamo e lo sguardo dell'altro è il materiale significativo privilegiato attraverso cui raccogliamo bozze di storie identitarie che ci permettono di costruire un sé che emerge da un fascio di relazioni, rendendo la nostra identità una storia destinata a cambiare. A partire da queste considerazioni sul sé, la prima operazione da compiere è l'interruzione delle comunicazioni disfunzionali che non fanno altro che realizzare delle rappresentazioni, ad esempio la pigrizia è una rappresentazione e non una qualità intrinseca dell'individuo. Ogni processo di cambiamento può essere attivato se contribuiamo a costruire alternative alla realtà problematica, in modo tale che la storia del sé possa modificarsi. È bene ricordare che le nostre storie di vita sono regolate da un principio di coerenza in cui tendiamo a raccontarci sempre alla solita maniera. A maggior ragione, se dall'esterno ci sarà una figura pronta a rimarcare questi tratti saremo portati ancora di più a rimanere ancorati a quel modo di vederci in quanto ciascuno tende a portare gli altri a pensare di sé ciò che egli pensa di essere. Il riscatto avviene qualora chi ci sta di fronte immagina per l'educando un futuro diverso: tanto più rendiamo questo futuro nelle parole e nelle azioni tanto più si potrà trasformare in un presente orientato a futuri alternativi, in cui ognuno può immaginarsi in un futuro diverso da come si sarebbe immaginato prima. Gli altri significativi con cui interagiamo ci offrono un'identità, ma in realtà questo sé non è unico, ma molteplice, plurale e relazionale; la nostra identità risiede in tante storie diverse e ognuno di noi può subire un cambiamento a seconda del contesto in cui si muove. Dunque, le risposte che otteniamo dalle altre persone sono sempre decisive nel tessere la trama della nostra vita. La prima regola da osservare è quella di sapere cosa non fare, evitando innanzitutto ciò che rinforza l'immagine negativa del sé in modo tale da favorire una comunicazione che permetta all'altro di costruirsi e raccontarsi in modo diverso. Ma se allora il sé non è unico e il processo che lo costituisce non si può mai definire concluso, la storia che ci riguarda è in costante divenire, possiamo evolvere, cambiare, costruirci in modi alternativi e tutto dipende dal tipo di relazioni in cui siamo immersi. In questi processi di cambiamento è l'operatore ad essere chiamato a interferire con l'altro per cercare di produrre delle coerenze alternative e per conseguire questo risultato bisogna che si instauri una buona relazione. Dovrà essere predisposto ad ascoltare

l'altro con genuina curiosità senza per forza rinchiuderlo in categorie specifiche, ma dovrà far in modo che l'altro si veda rispecchiato. Per una buona riuscita in termini educativi si possono mettere in atto alcune buone pratiche da seguire, tra esse *in primis* vi è il rispetto, che consiste nel far sentire l'altro compreso e farlo sentire capito; in secondo luogo, la ricerca delle eccezioni o delle situazioni uniche, pratica che consiste nel non porre in evidenza sempre gli errori, cerca di enfatizzare il comportamento o una situazione diversa dal solito; in terzo luogo, vi è l'azione supplementare che invita ad allenarsi a dare risposte che cambino di senso a quello che le persone fanno, permettendo loro di creare una distanza dal problema e di non identificarsi con esso. È il contesto il piano su cui dobbiamo lavorare per soddisfare i punti appena discussi e per cercare di portare miglioramento. Siamo all'interno di un ragionamento comunitario in cui si analizza l'intero sistema e in cui anche il rischio viene valutato come una categoria pedagogica costitutiva; possiamo provare a prevedere e progettare ma nulla ci garantisce il risultato, quindi progettare ci aiuta non a prevenire il rischio, ma a contenerlo e gestirlo nel processo di relazione in cui la fiducia funge da base. L'educazione chiede a chi ho di fronte di provare a sognare andando oltre il già dato per creare occasioni che liberino il proprio potenziale. Il sognare qui non è da considerare come qualcosa di completamente utopico e lontano, ma come l'immaginazione di quello che ancora non c'è. Per fare ciò è necessario restituire importanza al concetto di attività che viene evidenziato dall'approccio socio-costruttivista, il quale ci ricorda che oltre al ruolo attivo della mente nel costruire conoscenza vi è anche il contributo offerto da un processo di natura sociale, che mettiamo in campo quando entriamo in relazione con qualcun altro, per cui l'individuo è chiamato ad avere parte attiva nei suoi contesti di riferimento. È qui che si racchiude l'importanza di un'altra parola chiave dell'ambito educativo: ci riferiamo al *contesto* e al lavoro che gli educatori devono svolgere in esso, peraltro considerato uno tra gli elementi principali su cui agire dall'ICF<sup>9</sup>. Il contesto permette di lavorare sui processi reali e autentici. L'idea è di costruire contesti di vita nella scuola, cioè l'ipotesi che si avanza è di non creare una scuola *diversa dalla vita reale*, ma comunicante con essa, in modo tale che gli alunni possano confrontarsi con contesti a cui attribuiscono senso e importanza, ancorandoli alla realtà stessa. È nei contesti che si sviluppa la costruzione della conoscenza del mondo, la quale viene da noi costruita fin da piccoli grazie alle parole, alle emozioni, ai gesti di chi si

---

<sup>9</sup> Cfr. ICF-CY, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, 2007

mette in rapporto con noi e in base a ciò che viene insegnato, si costruiscono i modelli di rappresentazione del mondo e si dà senso alla realtà; in altri termini, si tratta di un processo sociale di costruzione che in prima linea è collettivo (intersichico) per poi divenire individuale (intrasichico). Infine, l'approccio socio-costruttivista sottolinea anche l'importanza, nel contesto, della presenza collaborativa, nel senso di un'attività collettiva in cui si ha la partecipazione tra tutte le componenti. In ambito educativo, si deve tentare di promuovere la partecipazione perché tutti contribuiscano alla costruzione della conoscenza in quel contesto. Se da un lato c'è il contesto che deve garantire opportunità, accessibilità e apertura, dall'altro lato non è da sottovalutare l'agency dell'individuo, ovvero la sua capacità di raggiungere quella libertà e quelle opportunità diventando un agente attivo che sfrutta queste occasioni ma anche che agisce per trasformarle in nuovo funzionamento. L'articolo di Sacchelli (2022) ci fornisce ulteriori prospettive a proposito delle tematiche sopra trattate e si lega bene ai discorsi affrontati; secondo il cognitivismo, se le funzioni primarie del pensiero non vengono giustamente accompagnate da una riflessione metacognitiva e fenomenologica risultano mancanti di una parte e non utilizzabili dall'insegnante in aula<sup>10</sup>. In altre parole, le teorie cognitive dell'insegnamento sono utili solo se affiancate da approcci della teoria della mente, che prevedano ad esempio la valorizzazione degli stili di apprendimento. A questo proposito, solo una didattica integrata potrebbe dare una nuova vitalità alla scuola italiana portandola verso obiettivi che sono ancora lontani, come l'inclusione scolastica, la personalizzazione e la valorizzazione delle differenze. In questo lavoro, Sacchelli vuole far conoscere ai professionisti dell'educazione – pedagogisti, logopedisti, educatori e insegnanti – l'importanza di una pedagogia fenomenologica applicata alla didattica, basata sulla valorizzazione della dimensione ontologica dell'alunno-persona e sulla valorizzazione della mente. Per sviluppare la competenza chiave dell'apprendimento bisogna quindi rafforzare le abilità metacognitive degli studenti; si tratta di un modello in grado di arricchire la qualità del curriculum nel promuovere il successo formativo degli alunni e l'inclusione alle differenze. Per dare spazio a queste nuove metodologie didattiche è necessario chiamare in causa la ricerca del filosofo

---

<sup>10</sup> Secondo il cognitivismo la mente umana è incarnata nell'organismo e nel mondo, dunque non solo riconducibile alle strutture del cervello. Di conseguenza il significato e le esperienze emergono da relazioni continue tra cervello, corpo e mondo. A partire da qui si adotta la prospettiva fenomenologica che ci percepisce come persone dotate di un corpo vissuto, immerso in un mondo di esperienze in cui la conoscenza è incarnata. Si deduce che le emozioni sono sempre simultaneamente corporee e cognitive-valutative e il significato dei nostri vissuti ci precede e ci costituisce.

e pedagogista Antoine De La Garanderie (2022), il quale si è soffermato sullo studio del linguaggio e della mente in una concezione pedagogica di matrice fenomenologica. Egli descrive la differenza tra l'aspetto cognitivo e quello mentale differenziando il concetto di funzione e di funzionamento: se al primo termine corrisponde il cosa, ossia l'attività cognitiva dell'attenzione in una prospettiva descrittiva, al secondo termine corrisponde il come, cioè in che modo si svolge l'attenzione in una dimensione operativa. Questa distinzione non si restringe al solo binomio cervello-mente, bensì si estende anche a tutti gli oggetti di uso comune; prendiamo l'esempio banale di un'auto, possiamo dire cosa è (quindi come è fatta) ma possiamo anche descrivere come avviene il suo funzionamento (l'accensione, il moto...). La distinzione tra funzione e funzionamento di De La Garanderie ci aiuta a inquadrare la prospettiva dell'apprendimento nella pedagogia fenomenologica che mira non tanto alla definizione di una funzione (che è invece l'obiettivo di altre scienze, quali ad esempio la psicologia), ma cerca piuttosto di descrivere il *funzionamento*. Tradotto in termini pedagogici, l'approccio funzionale è solidale ad una misurazione di tipo quantitativo (voti in decimi o in centesimi) basata sulla quantità di risposte corrette/sbagliate fornite dal discente durante una prova di verifica, mentre l'approccio relativo al funzionamento riguarda per lo più una valutazione di tipo formativo e *qualitativo* (apprendimento per competenze). Si tratta di due criteri valutativi complementari ma differenti nelle finalità del curriculum, perché se la funzione misura semplicemente la quantità di risposte giuste o sbagliate, il funzionamento valuta la qualità della formazione dell'alunno sulla base di criteri personologici. Alla ricerca pedagogica si chiede di raggiungere dei punti di convergenza tra le teorie cognitive e le teorie della mente, dunque tra funzioni e funzionamenti; convergenza che non dovrebbe essere raggiunta solo in relazione ai comportamenti prosociali o allo sviluppo delle skills ma anche a quella dimensione ontologica eidetica, così da poter progettare curricoli funzionali allo sviluppo integrale della persona-alunno. Quello che intende sottolineare De La Garanderie muove dalla necessità di non fermarsi alla valutazione delle risposte in una prova di verifica e di allargare lo sguardo promuovendo negli alunni una consapevolezza degli stili di apprendimento; una tale consapevolezza consentirebbe allo studente, secondo le proprie modalità specifiche, di comprendere e rielaborare la realtà esterna sulla base del proprio tempo e spazio mentali, che costituiscono la struttura ontologica della persona. Questi pilastri ontologici, fondamentali per la rielaborazione dei dati percettivi, possono essere oggetto

d'insegnamento fin dalla scuola dell'infanzia proprio per soddisfare quel criterio pedagogico denominato *imparare a imparare*. Secondo la pedagogia fenomenologica (sostenuta da Sacchelli e De La Garanderie) le persone, nelle loro attività di studio e apprendimento, compiono sei operazioni che definiscono il funzionamento; esse si espandono dall'attenzione all'immaginazione creatrice, passando per la riflessione, la memorizzazione, la comprensione e il ragionamento. L'ultimo tassello, quello dell'immaginazione, dovrebbe essere il punto di arrivo di ogni insegnamento in quanto corrisponde all'atto mentale con cui l'alunno attiva un'evocazione mentale (visiva/uditiva) di dati percettivi/sensoriali che intende modificare con l'introduzione di *elementi nuovi e personali* che le conferiscono originalità. Avere una simile capacità significa avere padronanza della dimensione metacognitiva che ci consente di controllare la nostra conoscenza verso la direzione desiderata. Ciò che possiamo cogliere dal saggio di Sacchelli riguarda l'importanza di considerare tutti gli elementi che compongono il processo d'apprendimento, non solo quelli cognitivi, ma anche quelli emotivi; infatti in quanto esseri umani siamo costituiti da una serie di elementi inscindibili tra loro. La presa in considerazione degli elementi singoli comporta il rischio di non vedere l'allievo nella sua globalità e dunque di portarlo al fallimento e conseguentemente all'insoddisfazione. La scuola invece dovrebbe insegnare le regole per apprendere e per acquisire conoscenza senza limitarsi alla mera trattazione dei contenuti disciplinari; in tal modo, sarebbe d'aiuto per gli studenti nel colmare le loro difficoltà e nell'aumentare la loro motivazione intrinseca. Un dovere fondamentale della scuola si trova nello sviluppo delle potenzialità personali di ciascuno attraverso il dialogo pedagogico, come ci suggerisce De La Garanderie, in cui l'educazione scolastica allarga il suo raggio d'azione prendendosi carico dell'apprendimento degli studenti e non solo dell'insegnamento delle discipline. Si chiede un profondo rinnovamento metodologico-didattico che, a partire dalla visione pedagogica, da un lato si soffermi sull'uso delle tecnologie informatiche e dall'altro sulla valorizzazione dell'alunno-persona riportando le discipline al loro compito di strumento culturale e formativo. Tale approccio, metacognitivo e di carattere fenomenologico, potrebbe rappresentare un contributo per rinnovare l'impianto metodologico di tutti i gradi scolastici, altrimenti come riporta Bertolini:

“Se la scuola continuerà a restare sorda ai principi di una pedagogia fenomenologica e metacognitiva ignorando il ruolo e l'importanza della dimensione ontologica di cui gli stili di apprendimento sono una componente fondamentale, difficilmente riuscirà a promuovere la personalizzazione indispensabile per un'autentica inclusione scolastica.” (Bertolini, 2021, citato in Sacchelli, 2023, p.247)

### **3.3 Decostruire narrazioni, guardare i bambini da una prospettiva differente nel mondo virtuale odierno**

Come riportato dall'articolo di Thorburn e Stolz (2022), l'apporto della fenomenologia viene valorizzato per sradicare la precedente visione restrittiva dell'apprendimento, della valutazione e dell'insegnamento; una visione fenomenologica permette di ampliare lo sguardo e di considerare le esperienze intersoggettive. In merito alla questione, nel testo viene sottolineato il contributo di Merleau-Ponty. A partire dalla constatazione che gli esseri umani sono esseri sociali che operano in contesti sociali, storici e culturali identificabili e mondi di vita condivisi, secondo l'autore l'esperienza di sé coincide con un'identificazione comune che circonda le nostre esperienze. Il pensiero fenomenologico dell'autore si concentra sull'incarnazione e sull'intersoggettività. Se si assumono tali premesse, ne deriva che il bambino è contemporaneamente nella sfera sociale e nel proprio corpo cioè, riprendendo anche la psicologia della Gestalt, la competenza e la conoscenza del bambino vengono sviluppate attraverso due ramificazioni: dalle sue esperienze di sfondo e dalla visione di oggetti e ambienti diversi, nonché dalle interazioni sociali che intrattiene con gli altri. Sulla base di ciò, l'educazione di un bambino non dovrebbe essere vista come la crescita attraverso fasi specifiche e ordinate in base ad aspettative di età e stadio, ma piuttosto come una crescita continua soggetta a ricadute, deviazioni e imprevedibilità che arricchiscono il percorso del bambino, che impara a vedersi in un ambiente sociale. Come riportano i due autori del testo, ci sono molte tendenze che considerano il bambino solo in vista di un futuro adulto e simili teorie sono problematiche in quanto non lo vestono di una sua importanza propria e lo considerano solo come dipendente dai "grandi", non assegnandoli dunque alcuna voce in capitolo. Un approccio di questo tipo rende difficile l'accesso al mondo del bambino; è in questo senso che ci può essere d'aiuto la fenomenologia, la quale mette in risalto come la nostra prima vita non sia esclusivamente soggettiva, ma sembrerebbe anzi perlopiù intersoggettiva, cioè condivisa e sociale, aspetto ancora più visibile tra bambini e adolescenti considerando che fin da subito essi sono spinti ad essere agenti e partecipi nelle fasi di socializzazione primaria (ad esempio il contesto familiare) e di socializzazione secondaria (riguardante il gruppo dei pari, attività sportive, ricreative e così via). Ed è proprio in questi luoghi che fin da piccoli i bambini modellano la loro visione del mondo secondo l'esperienza e l'incontro con gli altri,



sulla base delle proprie scelte e interpretazioni. Alla luce di queste considerazioni, ritorniamo sul disegno del piccolo principe e cerchiamo di dare voce alle espressioni dei bambini, di non guardarle da semplici adulti che assegnano giudizi da adulti e decodifichiamo queste narrazioni per costruire il mondo dei bambini. In questo senso, il disegno appare non più come una semplice imitazione di un cappello, come erroneamente crederemmo tutti noi, ma come l'espressione singolare di quel bambino specifico. A partire da questo esempio, in qualità di insegnanti dovremmo imparare ad apprezzare quanto ci viene rivelato dai bambini, a valorizzare le loro risposte come creative piuttosto che come mera riproduzione o imitazione di ciò che l'insegnante fa o dice. Dunque, la fenomenologia è utile principalmente per due ragioni: ci aiuta a raggiungere la conoscenza del sé (ego) e la conoscenza dell'altro attraverso l'intersoggettività. Così come per Merleau-Ponty c'è una stretta relazione e sinergia tra mente e corpo, per Schütz tale relazione si instaura tra corpo e mondo (i quali si fondono l'uno con l'altro), e il corpo in questione è fenomenico nella misura in cui il bambino entra in contatto con il mondo esterno grazie alla percezione che sperimenta intimamente. Se collegassimo i due autori potremmo dire che il corpo è l'oggetto centrale che permette di realizzare l'esperienza e che, seppur avente somiglianze con quello altrui, il corpo è sempre diverso perché occupa spazi, tempi e significati diversi da quelli di chiunque altro; questo è ciò che permette di definirci come persone uniche e distinguibili dalle altre. Pertanto, anche se la nostra vita abituale è caratterizzata dalla familiarità di esperienze che sono considerate stabili e normali, la conoscenza si fonda su esperienze integrate che rivelano ogni volta che, in realtà, viviamo e sperimentiamo qualcosa in più del mondo. La fenomenologia aiuta gli educatori a mettere tra parentesi i loro presupposti per vedere il mondo degli studenti da una nuova prospettiva mutevole; dall'altro lato, è necessario non solo dare voce agli allievi ed essere consapevoli del proprio mestiere, ma è importante portare gli allievi ad una consapevolezza delle loro esperienze e scelte soggettive, in modo da colmare il divario oggettività-soggettività, esterno-interno. Inoltre, gli insegnanti dovrebbero aiutare gli studenti a riflettere sulle loro esperienze, analizzandole, anche sotto una luce critica, per raggiungere un senso del proprio mondo ma anche di quello che li circonda. Portare gli studenti a un ragionamento di questo tipo consente loro di non cadere in giudizi frettolosi e di sviluppare abilità pedagogiche per la pratica e l'apprendimento individuale e di gruppo. A questo punto, gli scambi

dialogici e la consapevolezza delle proprie esperienze possono risultare attività di apprendimento utili, trasferibili poi sul piano individuale, ma anche su quello sociale (nella scuola o nella comunità). In conclusione, una prospettiva e metodologia fenomenologiche permettono di costruire curricoli in cui si prospetta l'importanza del dialogo piuttosto che di obiettivi prefissati e che, a livello pedagogico, riesce ad attribuire enfasi alle esperienze di apprendimento olistico degli studenti; l'educazione vista da una prospettiva fenomenologica deve essere considerata come un'esperienza in cui si modifica il rapporto con sé stessi e con il mondo. Per cambiare visione in merito al bambino dobbiamo accogliere come fondamentale il passaggio che è avvenuto dal modello deterministico a quello costruttivista, ove il primo attribuiva al bambino un ruolo passivo come figura semplificata su cui la società assumeva il controllo; il secondo modello attribuisce al bambino, per la prima volta, un ruolo attivo nella società, nella quale esso si appropria della realtà. Questo modello risulta utile in vista di un collegamento con le teorie affrontate nei capitoli precedenti e in particolare nel primo; queste teorie arrivano ad elaborare una concezione del bambino a partire dalla domanda: cosa rende una cosa reale? Secondo i costruttivisti, si tende a definire qualcosa come reale perché ci mettiamo d'accordo attraverso una *costruzione sociale*; è come se la realtà divenisse tale solo attraverso un accordo. Quindi la realtà è costruita attraverso interazioni sociali e ci sarà una pluralità di universi simbolici prodotti dalla società e costruiti nella vita quotidiana, che è sempre il risultato dell'insieme di interazioni, routine, stili di vita, istituzioni e consumi che vengono decisi dagli individui tramite un accordo. Così il costruzionismo sociale ci offre uno strumento per capire che ciò che definiamo reale non dipende da un'interpretazione soggettiva, ma è sempre filtrato da strumenti di comunicazione condivisi, quindi sociali e culturali. Dunque se gli individui partecipano alla costruzione di questa realtà sociale, allo stesso modo vi contribuiscono anche i bambini. Altro aspetto che viene indagato dal modello costruttivista riguarda il senso comune: secondo i persecutori di tale modello viene riconosciuta poca importanza al dato per scontato come strumento di interpretazione e costruzione della realtà; invece, anziché considerarlo come irrilevante, bisognerebbe partire dallo studio di esso per comprendere come costruire la società. In realtà anche questa corrente presenta delle criticità, in quanto assume una visione adultocentrica che porta ad una marginalizzazione del bambino e rischia così di non valorizzarlo per quello che è, di vederlo come

qualcosa da proteggere e disciplinare finendo per non rappresentarlo. La tendenza di questi modelli educativi è di considerare i bambini per quello che non sono ancora, piuttosto che per quello che sono già; c'è bisogno di un'inversione di rotta: mettere al centro i bambini come attori sociali attivi, studiare l'azione e la vita quotidiana dei bambini, concepire i bambini come capaci di modificare il mondo e le culture degli adulti. Alla luce di questi aspetti Corsaro<sup>11</sup> sviluppa un nuovo paradigma dell'infanzia segnando una netta discontinuità con le teorie passate, tra cui quella costruttivista. Il modello proposto, definito *riproduzione interpretativa*, vede il bambino come un vero attore sociale che non si limita ad interiorizzare la società e la cultura, ma contribuisce *attivamente* alla loro produzione e al cambiamento; ossia essi negoziano, condividono e creano cultura con gli adulti e tra loro. Tali capacità sono mostrate dai bambini nelle loro attività quotidiane, da cui si comprende come essi siano formatori di relazioni sociali e culture indipendenti che incidono sulle relazioni, sulle decisioni e sull'insieme degli assetti sociali. Su questo dibattito mi preme considerare, anche se solo tramite una piccola parentesi, il discorso sui media, che da tempo sono parte di qualsiasi esperienza della nostra vita. Nell'articolo di Kostenius e Alerby (2019) si analizza l'impatto che ha l'educazione nelle casistiche di apprendimento online; negli anni passati siamo già stati costretti a sperimentare una nuova didattica che ha coinvolto tutti alla stessa maniera: bambini e ragazzi, in seguito all'insorgenza dell'emergenza sanitaria, hanno subito i contraccolpi del cambiamento dei metodi tradizionali d'insegnamento, che sono stati forzatamente rivisti. Seppur oggi rimaniamo fedeli al metodo impartito prima del Sars-covid 19, molti sono coloro che hanno voluto mantenere una didattica online o comunque molti l'hanno integrata e non solo in ambito scolastico; infatti, sempre più si parla di insegnamento, di corsi di formazione al lavoro, di lezioni e addirittura di percorsi universitari erogati interamente online. Del resto, nel corso del tempo e sempre più ultimamente si è verificata una trasformazione della conoscenza e dell'informazione avviata dai rapidi cambiamenti tecnologici, economici, sociali ed educativi che impongono necessariamente un cambiamento del ritmo e delle abitudini di vita. In quest'era della digitalizzazione, l'online influenza i modi di essere delle persone in diversi modi e richiede di conseguenza una rivisitazione della complessità degli spazi educativi, in particolare delle relazioni interpersonali che determinano

---

<sup>11</sup> Vedi Corsaro, *Sociologia dell'infanzia*, 2020

salute e benessere degli esseri umani. Per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento online, molte sono state le critiche nei confronti dei presunti effetti negativi che comporta la relazione a distanza. Le autrici ci elencano alcuni fattori negativi che sono riuscite a mettere in risalto con la loro ricerca, tra cui ad esempio la perdita del contatto umano, la mancanza di interazioni vissute in tempo reale e di presenza umana. Tuttavia, internet e le relazioni educative online non portano solo effetti negativi ed è possibile riscontrare anche dei risvolti positivi che permettono di pensare l'educazione in maniera nuova; tra gli aspetti positivi si è visto che la tecnologia favorisce la comunicazione, magari anche da parte di coloro che erano più restii ad intervenire per loro carattere o perché introversi, migliora l'autostima, facilita le relazioni e, infine, costituisce un buon modo per socializzare e per supportarsi vicendevolmente. C'è da aggiungere che la retorica sui possibili effetti negativi è fomentata dal fatto che spesso il lavoro degli insegnanti viene messo in discussione dal momento che i loro studenti sembrano essere più competenti e abili con la tecnologia e, a questo punto, sorge una domanda relativa a chi insegna a chi. Cruciale è la reazione dell'insegnante: potrà vedere le abilità dei suoi alunni come delle risorse da sfruttare e da mettere a frutto per apprendere o viceversa le potrà considerare come una sfida; in quest'ultimo caso, si aprirà una lotta dell'insegnante nei confronti del discente in quanto vede il suo potere minacciato. Dall'altro lato, ci si aspetta che in queste occasioni di inversione di ruoli tra studente-insegnante lo studente risponda con responsabilità e non tratti con superiorità il suo maestro, mantenendo sempre vivo quel clima di reciprocità che caratterizza la loro relazione. In ogni caso, si sottolinea che non tutti gli insegnanti, ma nemmeno tutti gli studenti, sono dei nativi digitali (Prensky, 2001), un mito che bisogna decostruire; l'errore del senso comune è considerare i giovani e tutti coloro nati dagli anni Duemila come tali, in realtà pensare che tutti i nuovi nati sappiano utilizzare le tecnologie e le piattaforme è una semplificazione sbagliata, così come è sbagliato pensare che le sappiano utilizzare in modo automatico e con dimestichezza. Nativi digitali sono coloro che usano la rete da tempo, per molto tempo e con competenza, dunque così come in ogni campo sono molti i fattori che incidono sull'uso di internet e l'età non è l'unica variabile, ad incidere vi è anche il genere, lo stato socio-economico, la cultura e l'incorporazione dei media digitali nella vita quotidiana. Di conseguenza, anche se abbiamo assistito a questo effetto di capovolgimento di ruoli non dobbiamo pensare di

“lasciare” i più piccoli soli con i loro dispositivi; gli adulti devono invece sempre intervenire a favore di un uso corretto della rete; quindi le esperienze, le conoscenze e le competenze degli insegnanti sono importanti per qualsiasi situazione e comunicazione educativa. Riprendendo quanto detto da Schütz è bene ricordare l’importanza attribuita dall’autore alla coesistenza corporea in un tempo e in uno spazio dell’io e del tu, che solo così possono divenire un noi. Mancando tale presenza fisica negli spazi online sembra che ci sia una carenza di molti aspetti che sono la base della relazione educativa, quali ad esempio lo sguardo, i gesti, la postura del corpo, i movimenti, i sospiri. Anche se tutti questi elementi non ci sono, la differenza sostanziale la fanno i soggetti coinvolti nella relazione: da un lato, dovrà essere bravo l’insegnante a entrare in sintonia con i suoi studenti, a coinvolgerli, renderli partecipi e, dall’altro lato, ci dovrà essere entusiasmo e curiosità da parte degli studenti, in modo tale da creare quel coinvolgimento emotivo che ci porti a notare anche tutti quegli elementi che in presenza riconosceremmo a colpo sicuro.

Ad essere messa in discussione è la trasmissione verticale del sapere; prima dei social erano gli adulti a detenere il sapere, mentre ora questa dinamica tende ad essere messa in dubbio perché sono i più giovani ad insegnare agli adulti come stare in questi spazi. Se sul finire del secolo scorso si poteva parlare di cyberspazio e mondo virtuale come distinti dalla vita reale, oggi non possiamo più ricorrere a una tale distinzione; l’ottica da assumere è quella di un *continuum* tra online e offline, virtuale e reale; non bisogna più guardare a queste dimensioni come a degli elementi scollegati. Anzi, a maggior ragione essendo oggi l’online una parte interna alla vita reale è necessario che venga analizzata e studiata dagli insegnanti per capire più nel profondo le esigenze e i bisogni dei loro allievi, cercando di porre luce sui rischi e sulle problematicità, ma facendo leva anche sulle *opportunità* online. Da questo punto di vista, internet e i media devono essere visti come luoghi dell’esperienza contemporanea per i giovani e come facenti parte della loro cultura. Anziché preoccuparsi solo di bambini o adolescenti, si dovrebbe vedere come si muovono gli adulti e in particolare genitori e insegnanti, i quali dovrebbero domandarsi come i ragazzi addomesticano e integrano le tecnologie; purtroppo la narrazione più frequente riguarda i possibili effetti negativi e la colpevolizzazione delle nuove tecnologie, ma il vero problema è l’innovazione. Dovremmo capire che le pratiche e le relazioni già esistenti non sono state in realtà stravolte dall’uso della rete, piuttosto si parla di integra-

zione della rete nella vita dei ragazzi. L'idea è di essere favorevoli e di cercare di comprendere l'innovazione, sfruttando al meglio i vantaggi che ci consegna anche in termini scolastici. L'obiettivo, anche qui, è di creare attività con i giovani, prevedendo un loro coinvolgimento a partire da ciò che conoscono e suscitando il loro interesse, perciò è importante analizzare le esperienze dei ragazzi, i loro usi, i loro linguaggi e far in modo di integrarli in classe, magari anche inserendo contenuti scolastici tradizionali sulla piattaforma e utilizzando i codici dei giovani. In questo clima, disinteressarsi della presenza del digitale o illustrare solo i suoi effetti negativi non riduce la presenza di tali strumenti né aiuta i giovani a padroneggiarli; è allora urgente una sensibilizzazione ad una lettura critica nei confronti della rete e dei media che anziché diffondere panico promuova riflessioni, prese di consapevolezza e buone pratiche tra gli alunni, ma anche e soprattutto tra gli insegnanti. Per usare la terminologia di Schütz, si tratta di una sorta di realtà sociale in cui bisogna avanzare una re-immaginazione degli spazi educativi, oltre il fisico e il "normale". Si va verso un'educazione come luogo di felicità e di gioia in cui si promuovono l'apprendimento e la conoscenza puri, reali; per realizzare questo obiettivo, è fondamentale essere connessi e confermati dagli altri, esserci ed esistere nelle relazioni interpersonali, che siano reali o online. Quello che non può mancare anche negli spazi educativi online sono i fattori che caratterizzano un ambiente educativo reale; ci riferiamo alla necessità di parlare e ascoltare, di far imparare ed essere disposti ad imparare e di soddisfare i bisogni di cura derivati dagli altri. Seppur questa educazione sia impartita in tempi, spazi e modalità diversi rispetto a quelli tradizionali, queste sono le caratteristiche che l'educazione, così come la intendiamo oggi, dovrebbe rispettare.

### **3.4 Riflessioni e interconnessioni tra discipline: pedagogia e fenomenologia in rapporto al concetto di cura**

Un paragone importante che si può fare è quello che consente di avvicinare l'attività educativa all'attività artistica, la quale non ha come esito prodotti standardizzati in serie, ma un pezzo unico e irripetibile, qualcosa di non riproducibile. L'idea è di un uomo che si forma pian piano e che non è già dato; riprendendo il termine di *Bildung* si cerca di centrare l'attenzione su una costituzione dell'uomo senza pensare ad altro che alla formazione stessa, svincolandosi così dal pensiero di educazione come addestramento finalizzato al raggiungimento di scopi esterni alla formazione stessa. Ogni azione educativa deve

essere legata alla non neutralità dell'educazione medesima: significa che è sempre necessario prendere posizione o per lo meno esprimere un orientamento che derivi da una presa di coscienza e che sia in grado di farci assumere capacità di giudizio. All'interno di ogni azione, si vive l'esperienza educativa sempre come esperienza dell'altro, trasformativa perché costantemente mette in comunicazione e in relazione con ciò che non fa parte del nostro attuale orizzonte di riferimento, ossia che è altro rispetto al mio ordine conoscitivo ed esperienziale attuale. Se invece non mi incontrassi con l'altro rimarrei in un'esperienza che è sempre identica, la mia, ma così facendo si rischierebbe di rimanere nella propria zona confortevole in cui ci muoviamo solitamente, finendo per non instaurare alcun rapporto educativo. L'esperienza educativa deve diventare il luogo per dar forma ad una coscienza capace di giudizio, cioè non orientata esclusivamente alla riproduzione dell'identico e in cui educare significa tenere aperta l'esperienza dell'altro o degli altri e ciò consente la formazione di una coscienza critica. In questo, chi ricopre la figura educativa non deve assolvere il ruolo del facilitatore, piuttosto sarebbe bene fosse un "complicatore", ossia qualcuno che non deve offrire un sapere come una ricetta da seguire e da consegnare a chi abbiamo di fronte. Naturalmente, bisognerà trovare la giusta misura per non essere né eccessivamente facilitatori né eccessivamente complicatori, correndo il rischio di sconvolgere il campo educativo. Rimanendo in questo ambito, non si può non fare riferimento al concetto di *cura*, termine che assume un duplice significato: da un lato, la cura viene intesa come terapia, ma quello che interessa a noi è la linea semantica che viaggia in parallelo a questa connotazione e che siamo soliti indicare come cura educativa; essa è qualcosa di cui abbiamo bisogno tutti e che riguarda tutti e ci riguarderà per tutta la nostra vita. Tale cura viene descritta come un'uscita dall'indifferenza al fine di provare un interessamento costante per qualcosa o qualcuno, è un modo di *avvicinamento* all'altro e una relazione di prossimità che ci mette uno di fronte all'altro. Questo processo è carico di sentimenti umani, di vicinanza e di preoccupazione per qualcun altro ed è ben analizzato nel testo *Ad altra cura, condizioni e destinazioni dell'educare* di Conte (2006), nel quale il termine cura richiama quello di educazione e viceversa e in cui cura di sé e cura dell'altro divengono elementi *inscindibili*. C'è un rimando vicendevole: come si potrebbe entrare in relazione con l'altro se non riuscissimo ad entrare in relazione con noi stessi? Assumere sé stessi come oggetto di conoscenza specifica allo scopo di trasformarsi e purificarsi significa conoscere più in profondità anche gli altri; sono esercizi a cui un

educatore spesso dovrebbe ricorrere nella pratica del suo lavoro, perché cura di sé vuol dire anche farsi carico della cura che gli altri devono avere nei propri confronti. Un momento chiave per rivelarsi a sé stessi è quello della decisione, quando sono posto di fronte alla necessità non prorogabile di decidere; questi “esercizi” ci aiutano a condurre un altro essere umano al momento della decisione, cioè a condurlo al momento in cui si rivela a sé stesso. Questo atteggiamento naturalmente richiede fatica, dal momento che la decisione è sempre aleatoria, ossia non saprò dove mi porterà, se avrò fatto la scelta giusta o sbagliata, poiché non c’è nulla che garantisce a priori il risultato; ma è anche questa spinta che deve farci assumere forza come educatori cercando di far assumere anche all’altro la responsabilità e la padronanza di sé. In prima battuta, l’educatore dovrà aver cura della propria parola, prestare massima attenzione nel sottrarsi o mettere in discussione il senso comune e il linguaggio ordinario, che dovranno certamente essere acquisiti, ma con determinati filtri critici. Con la fenomenologia la cura può essere intesa come esistenziale pedagogico in cui il compito dell’educatore è di risvegliarsi dalla quotidianità dove domina la chiacchiera, insignificante. Se invece leggessimo la cura in una prospettiva etica potremmo riferirci alla riflessione di Ricoeur (pp. 49-61), secondo il quale vi sarebbe una chiamata dell’altro alla quale dobbiamo rispondere. Io riconosco me stesso nella misura in cui sono interloquito, cioè nella misura in cui sono interpellato, ossia nella misura in cui l’altro si rivolge a me nello specifico. Dunque, in questo caso la cura è l’elemento etico del movimento del sé verso l’altro che risponde a una chiamata del sé da parte di un altro. Cito Ricoeur per istituire un nesso con quanto affermato anche dal costruzionismo in merito alla parola e al linguaggio, in quanto Ricoeur sviluppa una fenomenologia ermeneutica della persona, che prende in esame come soggetto agente, parlante e come narratore della propria storia di vita; la chiamata avviene attraverso il linguaggio, l’uomo in formazione è capace di parola e tramite essa accede al senso e al significato. Spesso non siamo i soggetti del nostro stesso dire ma siamo esposti al rischio di essere parlati da altro o da altri. Per Ricoeur mantenere la promessa educativa significa soddisfare tre principi fondamentali: il primo riguarda il sé, cioè significa imparare a parlare come soggetti del proprio dire, come soggetto che si impegna con la propria parola. Il secondo riguarda l’altro, perché nel momento in cui prometto qualcosa a qualcuno mi sento legato anche a me stesso perché qualcuno conta su di me; infine, il terzo è la credibilità del linguaggio come istituzione, per cui ci deve essere fiducia nella corrispondenza tra le parole e le cose



dette dalle parole. Aver cura della prossimità in educazione vuol dire perseguire un bilanciamento tra sé e l'altro, bilanciamento che richiede la presenza, che però non è di per sé sufficiente; infatti il problema più ricorrente è quello della distanza della didattica in quanto non è sufficiente esserci per mantenere nell'altro il ricordo di esserci stati. Piuttosto perché sia soddisfatta la presenza deve essere significata, cioè deve accadere qualcosa che mobiliti e cambi le situazioni presenti. La formazione della coscienza e della capacità di giudizio è il lavoro che dovrebbe fare ciascuno di noi, vedere le cose al di là di come appaiono direttamente e poi tornare a questo mondo solo dopo aver acquisito coscienza. L'educatore non curante non ha cura di sé, della sua parola, della sua prossimità; è colui che nell'agire educativo, anziché porsi al posto dell'altro, toglie all'altro l'orizzonte delle possibilità; il suo ruolo, invece, richiede di inserire gli altri autenticamente nella cura, in modo tale che possano divenire liberi e consapevoli, una virtù del principio guida dell'anticipare liberando<sup>12</sup>. L'azione educativa ha un orientamento preciso in direzione della trasformazione, la quale avviene attraverso l'esperienza profonda e desiderante, infatti perché ci sia veramente cambiamento quest'ultima deve scuotere; l'esperienza che mi trasforma riguarda l'acquisizione di uno stato mentale, affettivo, cognitivo ulteriore rispetto a quello precedente e ritenuto migliore rispetto al precedente. Dunque, l'educatore è un saggio, e non un tecnico, e deve essere capace di giudizio e di saggezza pratica. Anche Costa (2015) tratta la tematica della cura e mette in dialogo pedagogia e fenomenologia. Come sostiene l'autore, ci sono almeno tre compiti che spettano alla pedagogia fenomenologica: il primo è quello di ripensare il rapporto tra formazione e mondo della vita, quindi la questione di come inserire in modo virtuoso la funzione educativa in quest'ultimo. Ci si pone tale interrogativo perché non è più pensabile una programmazione dall'alto verso il basso, inserita in schemi dettati dalla rigidità; non è pensabile in ragione della pluralità dei mondi della vita, fatti di comunità, identità diverse ma anche in ragione delle rapide trasformazioni sociali e culturali. Così il mondo della vita si mostra in rapido mutamento e per stare al passo l'esperienza educativa dovrebbe seguire e adattarsi al movimento del mondo della vita, cioè dovrebbe seguire gli orizzonti di senso che sono flessibili e hanno tempi diversi da luogo a luogo. In secondo luogo, il mondo della vita della

---

<sup>12</sup> L'anticipare liberando si adopera per inserire l'altro nella cura in modo tale che si prenda cura di sé da sé. Dal punto di vista educativo può voler dire anticipare gli studenti, anticipare la capacità di sguardo e creare migliori condizioni in vista di un fine emancipativo e non costruttivo; significa non creare un dominio sostituendosi all'altro e compiendo ciò che egli dovrebbe fare o imparare a fare, seppur sforzandosi.

nostra epoca è caratterizzato dalla multiculturalità, da continue trasformazioni e innovazioni che riguardano anche la pedagogia, la quale deve uscire dai propri ranghi per abbracciare altri ambiti di competenza; in tal senso, essa non può essere confinata alla questione della scuola o dei bambini. Invece, la formazione è un tratto *permanente* dell'esistenza, ci accompagna lungo tutto il percorso e perciò l'esperienza scolastica diviene un elemento di un dibattito più ampio, in cui l'obiettivo è quello di mettere la persona nella condizione di avere cura della propria vita, dove cura è capacità di costruire narrazioni di sé e di raggiungere un'autodeterminazione. In terzo luogo, una volta indicati i fini, sarà compito della pedagogia fenomenologica segnalare attraverso quali mezzi perseguire un certo fine pedagogico, indicando le linee della didattica, cercando di rispondere a domande come quelle che seguono: ripetere i contenuti è utile o no? Il voto è utile o no? Insegnare in senso cronologico la storia, la letteratura, la filosofia è produttivo o no? L'articolazione dei punti precedentemente discussi è radicata in mondi della vita e si riorganizza continuamente. Ogni mondo della vita ha caratteri indicanti, cioè pone in evidenza come le tre questioni debbano dialogare tra loro. A differenza di epoche passate in cui si nasceva e cresceva sempre nello stesso posto, in cui tutto era già dato e prestabilito, nella modernità e post modernità è la rapidità del mondo della vita a spingerci a ricercare un'identità dal carattere temporaneo e rispetto alla quale dobbiamo essere pronti a istituire un nuovo rapporto con il sé e la sua narrazione di esso per riuscire ad abitare questo tipo di apertura di senso in quanto persona. Dato che ogni formazione e ogni educazione si radica nell'apertura di senso che si abita, il modo di intendere il rapporto tra educazione e mondo della vita dovrà emergere dai fenomeni, dunque dall'esplicitazione intenzionale del fenomeno dell'esperienza quotidiana, la quale dovrà dettare le esigenze educative. Dato che educare, insegnare e formare sembrano attività atte a modificare le nostre menti, si potrebbe pensare che siano queste a dover essere educate; in linea con questa concezione, vi è l'idea secondo cui i significati sono nella nostra mente, anche se originano e prendono rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. Da qui deriva che l'educazione è il processo attraverso cui la cultura modella la mente dei suoi membri, trasmettendo i significati. Si tratta di interpretare l'educazione a partire dall'essere nel mondo, per cui i significati non sono interni alla mente, ma sorgono nel mondo come un insieme di possibilità d'azione. Infatti, quotidianamente abbiamo a che fare con oggetti dotati di significato, ogni cosa rimanda ad un'altra e il significato deriva da questa catena di rimandi.

Dunque, per giungere alla comprensione dell'oggetto bisogna essere al corrente dell'orizzonte complessivo, che la fenomenologia chiama mondo della vita: il sistema di rimandi che lo abita fa sì che gli oggetti possano essere esperiti come dotati di senso e significato. La tradizione fenomenologica afferma che le cose appaiono dotate di senso poiché si manifestano in contesti di senso strutturati, per cui l'educazione non sarebbe interpretabile come la risultante di singoli contenuti, ma di totalità organizzate. Dunque, se qualcuno ci mostrerà una bottiglia e ci chiederà cosa vediamo, noi non diremo che vediamo una forma, dei colori... ma immediatamente risponderemo di vedere una bottiglia. Questo per dire che in educazione non si presentano mai dati o contenuti elementari, ma sempre totalità organizzate e orizzonti di senso. La fenomenologia ci mostra che la coscienza scopre il senso, lo trova e non lo crea; ciò significa che da sempre ci muoviamo in un mondo di significati che sono possibilità della nostra esistenza, nella misura in cui si presentano delle sensazioni che non sono mai prive di senso ma sono anzi manifestazioni di un certo senso d'essere. Quindi gli uomini vivono nel mondo, dato come sistema di significati, e il rapporto che intrattengono con esso si basa sulla comprensione del senso, che risiede nell'intenzionalità con cui gli enti si manifestano. A questo punto la comprensione del significato avviene all'interno del sistema di rimandi, ovvero nel comprendere a cosa serve una determinata cosa in un contesto di senso, che viene dato e non costruito. È il sistema di rimandi insito nell'apertura al mondo che rende possibile la comprensione in cui i rimandi sono la trama della nostra vita. Pertanto, in educazione si tratta di far cogliere i rimandi strutturali tra le cose e per questo motivo la pedagogia fenomenologica viene descritta come realista, in quanto entrare nel mondo significa aprirsi al reale e comprendere le relazioni di rimando che sussistono tra gli enti. Naturalmente l'uso non è arbitrario o derivante unicamente da negoziazioni intersoggettive, perciò, da un lato, ci può essere un uso che fa vedere (educativo) e, dall'altro lato un uso che fraintende il significato. L'uso, la categorizzazione o la comunicazione possono essere buoni o cattivi perché la struttura oggettiva dei rimandi si costituisce fenomenicamente indipendentemente dalle nostre soggettività, credenze e negoziazioni. Allora non creiamo il senso, ma comprendiamo il senso che si dà; rispondiamo a dei significati che ci interpellano, cioè a possibilità d'azione che ci invitano ad accedere al mondo attraverso la comprensione. Il movimento attraverso cui un essere umano entra nell'orizzonte di senso è quel meccanismo originario dell'esistenza che chiamiamo educazione. Questa è presente in ogni cultura umana che si

sviluppa in un mondo in cui ogni nuovo arrivato nella comunità si apre alla comprensione dei sistemi di rimandi che li accomuna. Pertanto, il rapporto che l'uomo ha con il mondo è possibile grazie alla comprensione del senso derivante da un'intenzionalità originaria i cui significati costituiscono il suo mondo, il mondo in cui si muove la sua esistenza. In questo panorama ogni nuova cosa che ciascuno incontra può essere compresa solo in quanto inserita in un orizzonte di senso già aperto. Questa condizione di possibilità deve stare alla base della teoria fenomenologica poiché determina le sfide di fronte alle quali il giovane o l'adulto possono trovarsi. Qualcosa penetra l'esistenza solo quando si insinua nel suo orizzonte, dunque il mondo è l'orizzonte di significato in cui si muove l'esistenza, per cui è grazie all'uomo che si manifesta; il mondo non sta al di là delle nostre conoscenze, invece è l'orizzonte grazie al quale ogni conoscenza e apprendimento è possibile, ed è anche il luogo in cui risiede il senso. Ciò vuol dire che il modo in cui interpretiamo noi stessi non deriva da noi, ma dal senso d'essere che domina un certo periodo e che si radica in noi. Infatti, il mondo appare come uno sfondo già dato in cui veniamo inseriti e nel quale solo grazie alla ricettività e alla comprensione è possibile ogni presa di posizione, ogni atto soggettivo, ogni narrazione di sé, ogni progetto di formazione e di educazione di sé. Il senso del mondo si forma prima che si attivi l'io.

La riflessione fenomenologica si mostra così attratta dal concetto pedagogico di *appropriazione*. Tale nozione corrisponderebbe alla creazione di spazi in cui tutti i soggetti possono avere delle opportunità, poiché i conferimenti sociali di senso immagazzinati in essi devono essere aperti solo in parte dai soggetti, cioè ognuno conferisce un proprio senso a spazi e tempi, e così facendo dischiude il proprio mondo della vita; si trovano di fronte a un contesto di possibilità d'azione già dato, ma di cui ognuno si deve appropriare e rispetto al quale l'educazione rappresenta il processo che permette l'assunzione di tali possibilità. In realtà, la significatività che si consegna all'uomo nel mondo deriva da aperture che sono di natura storica, dunque ogni singola cosa che appare e ogni possibilità d'azione dipendono dall'orizzonte di rimandi in cui si è inseriti. Così la stessa pedagogia fenomenologica si presenta come scienza storica perché è un progetto che risponde a ciò che si destina storicamente. Da qui si deduce che "ogni manifestazione nel mondo non è un fare soggettivo, ma un disvelarsi dell'essere, un differente apparire del medesimo che interpella l'uomo in modi diversi" (Costa, p.109). La nozione di mondo è assolutamente legata a quella di spazio e tempo, e ognuno di noi, per trovare sé stesso, dovrà trovare

l'orizzonte delle possibilità d'azione e di senso a partire dalle provocazioni del reale. È in questa direzione che deve volgere la progettazione pedagogica. Essa deve mettere in luce i rimandi espliciti contenuti nel mondo affinché si possano concretizzare nel processo educativo, anziché seguire istanze utopiche che rischiano di creare un mondo di possibilità che non possono essere attuate, paralizzando l'esistenza. Allora:

“La nozione di cura diventa il giunto che tiene insieme pedagogia fenomenologica da una parte e didattica e azione sociale dall'altro. Infatti potremmo dire che la pedagogia è la vita che va a riprendere sé stessa dallo stato di dispersione e torpore da cui da sé stessa si è portata. In questo senso, la vita che si è dispersa, in ognuna delle sue forme di manifestazione può essere rinnovata solo attraverso una vita genuina e attraverso la sua radicale e fedele attuazione. Ed è in questo senso che emerge la prossimità tra la fenomenologia come scienza originaria della vita e la pedagogia: nella cura della vita.” (Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, 2015, pag. 183)

La pedagogia fenomenologica ha a cuore due obiettivi principali: da un lato non è un sapere sul soggetto, ma interazione con una vita possibile; dall'altro, essa cerca di comprendere quello che accade effettivamente nella vita dell'educando, smuovendo e aprendo la sua vita al possibile. Per conseguire questa idea, tale pedagogia deve essere posta su basi ontologiche chiare, in virtù delle quali, anziché limitarsi a categorizzare l'accadere della vita attraverso concetti, essa cerca di seguire l'esperienza della relazione per come si mostra; quindi la prassi pedagogica fenomenologicamente orientata chiede di guardare il tipo di esperienza che l'altro compie, di leggere le sue parole e di coglierlo come immediatamente si rivela, senza trarre concetti e giudizi frettolosi. Si tratta di una pedagogia vista come analisi dell'esperienza che i soggetti fanno, degli oggetti con i quali si manifesta questa esperienza e del tipo di relazione che instaurano questi ultimi con i soggetti. Quello che è importante sottolineare è che il concetto di cura in senso educativo differisce dal senso medico, tale per cui nel momento in cui vi è un malfunzionamento si va a scoprire la causa e si cerca di risolvere il problema. In questo caso, la cura dell'esistenza dell'altro si attua quando questa si frantuma o si disperde; in tal senso, la cura dell'altro non può mai avvenire senza che l'altro non sia disposto, in quanto soggetto, ad aver cura di sé, della propria vita, cioè senza che egli sia disposto a cambiare la visione sul sé e sul mondo perché cura della vita è in primo luogo un processo di trasformazione di sé.

### **3.5 Cogliere il vero senso educativo: metafore da altri ambiti disciplinari**

Abbiamo sottolineato l'importanza di riconoscere la distinzione tra eventi educativi e azioni educative, laddove i primi capitano continuamente, viceversa le seconde non capitano, ma sono generate da qualcuno con una specifica funzione sociale e istituzionale; così, l'azione si differenzia dagli eventi (casuali) in quanto orientata da quell'intenzionalità che sta alla base della relazione tra due persone complici, e il fatto che ci sia un'intenzione implica che l'azione genererà degli effetti. La differenza sostanziale tra le due è la direzione, perché se gli eventi non hanno direzione, le azioni sono dominate dalla coerenza, la loro forza le dirige verso uno stesso punto d'arrivo con un intento trasformativo; si educa sempre per produrre un cambiamento e mai per lasciare le cose come le abbiamo trovate. L'educazione si fa con l'azione, attraverso la quale si intende raggiungere un determinato risultato che si chiama obiettivo, il quale dovrà essere non solo raggiungibile ma anche sensato, cioè dovrà avere un fine; il senso dà valore all'obiettivo e, in educazione, bisogna dedicare molto lavoro al senso che hanno le cose che proponiamo agli altri. In questo senso, la pedagogia interculturale ci è d'aiuto e ci indirizza verso due fini principali: l'apertura-decentramento, ovvero l'idea secondo la quale la pedagogia educa all'apertura mentale, al coraggio di uno sguardo aperto e al non dare nulla per scontato e il decentramento ci invita a riflettere sulla portata del nostro sguardo, da considerare solo come un punto di vista, ma non l'unico e non sempre il più opportuno da adottare; l'altra capacità umana da sviluppare è accoglienza-alterità che ci consente di vedere di fronte a ogni diversità un'alterità umana. L'atto rilevante consiste nell'educare ad uno sguardo sulla realtà; quindi bisogna avere una giusta percezione di essa perché la descrizione che facciamo del reale ci porta a vederlo in un determinato modo; la percezione sociale racchiude al suo interno le idee che le persone hanno normalmente sulla realtà; dunque la percezione è l'idea che ciascuno di noi ha dei fenomeni sociali. Appare interessante osservare come le persone interpretano il mondo perché sulla base di ciò si comportano successivamente, ma dal momento che non si comportano e non agiscono sulla base della realtà bensì in base all'idea che si sono costruiti della realtà (dunque non quella reale e originaria) ad avere conseguenze è la percezione che abbiamo di essa e quindi l'idea di realtà che ci siamo costruiti. Dovremmo abituarci a non cadere nel pensiero abitudinario, che è quello delle semplificazioni, per mobilitare i punti di vista per andare oltre e riuscire a cogliere ciò che solitamente non vediamo. Per affrontare tale problema ci sarà utile un

riferimento al formalista russo Viktor Sklovskij, che scrisse il saggio *L'arte come procedimento* (1919); egli sostiene che la realtà non è come ci appare; la realtà che abbiamo sotto agli occhi siamo così abituati a vederla che la riconosciamo senza vederla per come si manifesta originariamente, quindi per fare un esempio, prendiamo un oggetto imballato: potremmo dire che cos'è per il posto che occupa, ma ne vediamo solo la superficie, dunque non ci appare mai per quello che è realmente. La metafora di Sklovskij ci dice che su tutta la realtà noi scivoliamo via, ci limitiamo a riconoscerla per il posto che occupa e invece dovremmo “deformarla” per far in modo che trattenga il nostro sguardo. Per l'autore l'arte ci consente di assumere uno sguardo diverso, in cui lo scopo è trasmettere l'impressione dell'oggetto come visione e non come riconoscimento, attraverso il processo dello straniamento, che impone guardare e studiare la realtà immergendoci e cercando di vederla come se lo stessi facendo per la prima volta. Questa è una caratteristica dell'arte, è una strategia dello sguardo che evita di dare per scontata la realtà, un antidoto contro i rischi dell'abitudine. L'arte ci aiuta a comprendere che guardiamo solo parti di realtà, mentre il lavoro ultimo dell'artista, così come del pedagogo, è quello di cogliere la verità della realtà. Per riuscire a spiegare tale concetto Sklovskij fa un esempio letterario e cita un passo dell'articolo *Vergogna!* di uno dei più grandi scrittori russi dell'epoca: Tolstoj. Questi solleva una critica contro la pratica ancora diffusa in quegli anni della fustigazione dei servi della gleba, nei confronti di tale metodo era presente una scissione tra la fazione degli oppositori (che la consideravano un metodo incivile) e dei favorevoli. Tolstoj compie un'opera di straniamento, una strategia che secondo lo scrittore porta il lettore a guardare quello che lui vuole far vedere; egli infatti non adopera mai il termine fustigazione perché pensa che non utilizzandola i lettori non la riconoscano e di conseguenza il loro sguardo scivolerà via. Questa dovrebbe essere l'arte del pedagogo e dell'artista, alla cui base vi è un linguaggio nuovo e diseconomico che ci permette di leggere le situazioni utilizzando contesti di straniamento: il mondo non è più letto nella sua sintesi, bensì nella sua contraddittorietà. Ci allontaniamo da una visione dicotomica noi-loro, buoni-cattivi etc. per sostare, fermarci e cogliere a partire dall'osservazione da più punti di vista. In definitiva, si possono riprendere due idee di cultura da utilizzare come metafore della vita quotidiana che ci fanno ben immaginare come il mondo della vita, e tutto ciò che fa parte di esso, ci influenzi profondamente. La prima è quella fornita

da Geertz (1987), secondo il quale la cultura è un *tessuto di significati*. Entrando nel merito della citazione: parlando di tessuti, la stoffa è vista come un insieme di fili diversi in cui l'esito finale non è solo il groviglio dei fili, ma un certo modo di tenere annodati quei tessuti lì in modo tale da attribuire una forma, al punto che non riconosco più i singoli fili, ma solo il tessuto finale. L'idea è di guardare all'intreccio, alla trama e al tessuto nel quale gli individui interpretano la loro esperienza. Dunque la cultura è fatta dalle persone, non è autonoma, dipende da noi che siamo parte di quei nodi (i quali però non vediamo e non riconosciamo) che possono dare vita a una nuova trama. La seconda definizione di cultura, data da Hannerz, è di *organizzazione della diversità* (2001), alla luce della quale la cultura viene paragonata a un fiume: se osservato da lontano, esso è visto come una linea marcata su uno sfondo distinto e quindi sembra molto identificabile, chiaro e fermo, mentre se lo osservo da vicino mi accorgo che scorre e questa è la sua proprietà fondamentale. Tra l'altro, questa non è l'unica sua proprietà, in quanto esso è formato da una serie indefinita di elementi tra cui rami, pesci, fango e molto altro; ciò che da lontano non percepisco non deriva dalla natura del fiume, ma della mia prospettiva. Analizzando la metafora, la caratteristica fondamentale del fiume è lo scorrere, l'evolvere, l'andare in contrapposizione al trattenere, racchiudere, inglobare: più mi avvicino alla cultura e più elementi trovo e lo stesso vale per la realtà. Quest'ultima, proprio come la cultura, è un processo *aperto e dinamico*, procede per un unico tramite che è quello *relazionale*, è *contestuale* perché dipende dalla storia, subisce il contesto ed è *nel tempo* e in definitiva è *educabile*, poiché si costruisce attraverso l'educazione delle persone. Riconoscere e vedere l'altro, così come la realtà che lo circonda, ci consente di vedere il mondo nella sua possibilità e pulsante contraddittorietà, ma anche di vedere che il nostro modo di fare è culturalizzato e non neutro. Se ho la capacità di vedere l'altro, di riflesso ho la capacità di vedere me, come allo specchio. Queste considerazioni si possono fare sulla base del riferimento a un'identità, la nostra, che è individuale e che mi definisce come persona ma che subisce anche un'incessante ridefinizione perché soggetta al continuo cambiamento. Un'identità che è anche sociale, che ci inserisce in un noi; nessuno infatti sopravvive senza un noi. Anche l'antropologia offre un importante contributo a livello educativo; mi riferisco, in particolare, alla prospettiva di Tim Ingold<sup>13</sup> in merito all'educazione; la de-

---

<sup>13</sup> T. Ingold, *Antropologia come educazione*, 2021, vedi pp. 70-74



scrizione che l'autore propone tramite l'esempio della camminata rappresenta, a mio avviso, una delle migliori descrizioni del processo educativo. Immaginiamo di voler fare una camminata programmata: preparo un percorso, le mappe con i sentieri da seguire, l'abbigliamento adatto. La finalità è quella di migliorare la condizione fisica, ma anche il benessere mentale, nella consapevolezza che per realizzarli ci sarà anche un po' di sofferenza, tra cui ad esempio la fatica e il bisogno di idratarsi. Ma dall'altro lato l'idea del camminare non evoca fatica perché, essendo un movimento abitudinario, lo eseguiamo con estrema facilità, senza pensare, se non nei momenti di scelta del percorso giusto o in certi passaggi più pericolosi. In realtà, una volta iniziata la passeggiata tale descrizione entra in crisi: camminare non è più qualcosa a cui ho preparato il mio corpo, "sembra piuttosto che io sia diventato la mia camminata e che il camminare mi trascini" (p. 71). Vi sono immerso e con ogni passo mi modifico, mi rinnovo. Infatti, all'arrivo in seguito a una camminata sarò una persona diversa rispetto a quando sono partito, ma anche diversa rispetto ad un'altra meta, addirittura i dolori e le vesciche di quel giorno faranno parte della mia esperienza e da ciò potrò raccontare una storia, che sarà sempre differente rispetto ad altre esperienze. Inoltre, quando cammino non posso continuare a pensare di farlo in automatico, camminando mi mischio con il corpo e con il mondo e mentre cammino penso. Il pensare del camminare è un modo di comprendere il mondo, che diventa l'oggetto della mia riflessione. Ma per aprirci al mondo dobbiamo mettere in angolo una parte della nostra agentività e diventare ricettivi, dunque seguire il sentiero, adeguare il passo al terreno e affidarci agli elementi per abitare la pratica del camminare, la quale corrisponde, nella metafora, ad abitare la pratica dell'educazione.

In seguito a queste incursioni all'interno di altre discipline, concludo riprendendo il testo di Mortari (2011), che ci aiuta a comprendere ulteriormente la significatività dell'apporto fenomenologico alla pedagogia. Abbiamo visto che, a partire da Bertolini, sono state gettate le premesse per una svolta della pedagogia fenomenologica verso la dimensione intersoggettiva quale base di costruzione del sé, della cultura e della comunità. Con l'evolvere del suo pensiero e di altri scritti sul tema c'è stato un approfondimento della dimensione intersoggettiva dell'educazione, dell'idea di cultura intesa come visione del mondo collettiva ed è possibile registrare un interesse maggiore verso lo studio del linguaggio e delle interazioni sociali. La riflessione fenomenologica permette l'accesso ad una sfera

che va oltre il dubbio, per approdare ad un dominio della conoscenza che supera la chiacchiera della tradizione e del *si dice*. L'intenzionalità viene definita come proprietà della coscienza; ciò significa che non solo subiamo e reagiamo agli effetti delle cose, ne siamo anche consapevoli e dal momento in cui reagiamo ci costruiamo un'idea, un'immagine o una rappresentazione: il nostro pensiero, i nostri desideri, le nostre inferenze, i ricordi sono tutte percezioni di; dunque il termine intenzionalità indica che la coscienza è sempre *a proposito di qualcosa*. L'atteggiamento fenomenologico in educazione risulta utile perché solleva degli specifici interrogativi, obbligandoci a porci delle domande sui fenomeni con cui ci confrontiamo. L'analisi che viene avanzata parte sempre da un interrogativo: da quale punto di vista? Essere educatori, nella prospettiva della pedagogia contemporanea, vuol dire anche avere tra le proprie competenze l'*accountability* (impegno a rendere conto); quello che conta è come l'esperienza e la conoscenza di un dato fenomeno si sviluppano e si sedimentano nel tempo, perché i nostri modi di conoscere sono mediati da strumenti culturali, tra cui la lingua. Noi non facciamo mai un'esperienza del mondo e degli oggetti del mondo che non sia mediata, filtrata o guidata dagli artefatti culturali. Il mondo della vita è inteso come l'orizzonte di tutte le esperienze, lo sfondo su cui si stagliano tutti gli oggetti come esistenti e significativi ed è costituito da significati e oggetti dotati di senso (per gli esseri umani). Possiamo anche descriverlo come l'insieme dei significati che sia come singoli, sia come comunità abbiamo dato e diamo al mondo che ci circonda. Dunque il mondo ci consegna una serie di pregnanze oggettive che poi noi direzioniamo sulla base del nostro sistema di rilevanza. Affinché sia possibile la vita e la conoscenza comune ci deve essere un orizzonte di condivisione comune. Allora tale mondo della vita è il mondo significativo e vissuto della nostra vita quotidiana, del nostro agire e pensare in cui noi viviamo. Lo stesso mondo da cui del resto deriva anche quella prospettiva teorica, la fenomenologia, che è stata storicamente e intersoggettivamente costituita. Il mondo della vita non risulta fabbricato dal soggetto, ma è un qualcosa da cui il soggetto dipende, in cui l'uomo viene gettato. E per l'appunto in quale situazione ci troviamo in questo mondo che ci precede e in cui ci ritroviamo? La risposta l'abbiamo fornita nel primo capitolo, grazie al riferimento a Schütz, secondo il quale l'atteggiamento quotidiano ci permette di sospendere i nostri interrogativi sul mondo e su come esso ci appare. Come già detto in precedenza, in esso agiamo e pensiamo dando per scontato il mondo quotidiano senza metterlo tra parentesi né in discussione; al contrario, lo pensiamo

come bacino di conoscenze e credenze da cui attingiamo per arrivare a un certo grado di certezza. Ma allora l'agentività umana è vincolata, gli esseri umani danno senso e significato ma lo fanno in quanto attori sociali situati storicamente e in base a condizioni di possibilità che non hanno scelto. Dalla metà del Novecento e a partire dalla riflessione sul mondo della vita svolta da Husserl e, in seguito, dalle opere di Schütz, di Berger e Luckmann e dalle ricerche etnometodologiche di Garfinkel, la visione di Husserl diventerà sempre più consolidata fino a concepire la realtà come socialmente costruita e i nostri modi di intenderla, comprenderla e spiegarla come culturali. Cultura è appunto quella visione costruita e condivisa che viene trasmessa attraverso il linguaggio e l'interazione quotidiana. Adottando la prospettiva costruzionista, la pedagogia fenomenologica si allontana dalla visione lineare del primato della soggettività sul mondo della vita e si esplica piuttosto in una relazione di costituzione vicendevole tra soggettività e mondo della vita. Quest'ultimo diviene allora il palco su cui noi ci muoviamo come attori perché partecipiamo attivamente alla sua costituzione ricorrendo anche, talvolta ad alcune modifiche delle prassi quotidiane, ma rispetto al quale siamo anche destinatari perché lo riceviamo come già dato. Secondo la pedagogia fenomenologica, ogni situazione educativa è unica, in sé e per sé, in quanto essa dipende dalle condizioni e dal senso che ogni soggetto in interazione attribuisce a quelle condizioni. Perciò:

“La pedagogia offre modelli per pensare i singoli casi, situazioni, eventi e un insieme di categorie per leggere, interpretare e categorizzare il singolo caso. Non offre pattern di azione o soluzioni standardizzate rispetto al tipo o classe a cui quell'evento può essere ricondotto.” (Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia, Mortari, 2011, p. 115)

In conclusione, ribadiamo l'importanza che caratterizza il rapporto tra pedagogia e fenomenologia o meglio il contributo che il pensare e il fare fenomenologici possono apportare alla pedagogia; abbiamo detto che il filosofo fenomenologo, nella pratica della sua disciplina, mette tra parentesi e sospende le credenze e le certezze circa la realtà. Schütz oppone all'atteggiamento del filosofo l'atteggiamento comune, quello che ci accomuna tutti nella vita quotidiana. L'atteggiamento dell'educatore fenomenologico dovrebbe essere simile a quello del filosofo e non a quello della persona comune, perché di fronte al caso singolo e ad ogni situazione (non necessariamente problematica) l'educatore fenomenologico deve muoversi per attivare un'epochè pedagogica per sospendere ogni definizione automatica della situazione e ogni interpretazione stabilizzata. Epochè non indica

un tendere verso il vuoto cognitivo, ma vuol dire essere in grado di conoscere che ci sono punti di vista diversi e diverse angolazioni. Significa sapersi rivestire di una certa dose di incertezza che aiuta a sospendere il mondo dato per scontato, come le sue convinzioni scientifiche e le prassi consolidate di cui anche l'educatore, essendo sempre attore sociale, è portatore. Tale incertezza interrompe la meccanicità del "senso oggettivamente inteso". (Schütz, 1962, in Mortari, p. 121)

## CONCLUSIONI

Giunti al termine dell'elaborato, è possibile stilare una serie di considerazioni che permettono di avanzare ipotesi conclusive su quanto osservato finora. Da quanto analizzato nel testo si deduce che l'educazione ha a che fare con l'*empowerment* delle persone per la loro appartenenza partecipativa alla società, dunque ha a che fare con la cultura circostante. Nel riflettere su quale può essere l'educazione odierna abbiamo sostenuto che essa dovrebbe avere una continuità tra lo spazio pubblico che vorremmo vedere e ciò che accade o dovrebbe accadere nelle scuole. Nel corso della ricerca viene ampiamente discussa la capacità che le persone dovrebbero acquisire nel diventare umani, capacità raggiungibili grazie alla comunicazione e alla rete di relazioni, di conseguenza emerge la necessità di lavorare sulle competenze comunicative e sul pensiero critico-creativo. Oggi colui che ricopre il ruolo educativo deve concentrarsi sulla natura dell'educazione contemporanea e su una serie di fattori circostanti che sono determinanti in quello specifico campo educativo; da qui è utile prestare attenzione non solo a come viene utilizzato il linguaggio e come influisce sulla coscienza umana, ma anche superare l'anonimato e l'impersonalità attribuita agli studenti, analizzando il singolo caso. Significa prestare attenzione alla realtà che viene costruita in classe e alla costruzione del senso comune, in cui biografie e background vengono prese in considerazione per far capire agli studenti che realtà significa esperienza interpretata e l'interpretazione deriva dal punto di vista assunto. Così scuola ed educazione hanno un unico obiettivo che converge nel dare la possibilità alle persone di interpretare e strutturare in modi sempre più vari le loro esperienze. La comprensione diventa un atto libero raggiunto dalla coscienza di ciascuno, che permette alle persone di riunirsi in parole e azioni in uno spazio in cui la libertà può tornare ad esistere creando qualcosa di più significativo di meri interessi, ossia una rete di relazioni. Ed è da qui che si può avviare la creazione di uno spazio in cui ognuno possa esprimere il proprio punto di vista per giungere però ad un'idea condivisa sulla propria realtà di appartenenza, creando un "mondo comune". Dunque, se è fondamentale riconoscere agli uomini la libertà di parola, azione e scelta è necessario dall'altro verso un'educazione atta a sviluppare uno spazio pubblico in cui possano entrare in gioco tali valori. Si può constatare, in questo senso, l'importanza del ruolo della fenomenologia, la quale si interessa del significato degli oggetti, o meglio di

come questo viene costruito alla luce delle nostre esperienze. L'educazione racchiude al suo interno due significati: condurre, guidare l'uomo, in particolare portandolo da uno stadio non partecipativo a uno partecipativo in cui è previsto il passaggio dall'individualismo alla collaborazione e alla costruzione collettiva e in cui prevale una visione della realtà di natura soggettiva. Per quanto riguarda il secondo aspetto, è importante prestare attenzione al termine "estrarre"; in questo senso, educare significherebbe prendere qualcosa da dentro l'uomo, dalle sue radici che lo identificano come persona nella comunità, dalla sua eredità culturale e dalle sue abitudini che lo determinano. E lo spazio per eccellenza considerato come luogo dell'educazione è, per collegarci a Schütz, la vita quotidiana in cui ognuno di noi sperimenta sé stesso in relazione agli altri, scopre il mondo e potenzia gli aspetti per raggiungere una partecipazione reale ed effettiva nel mondo. Ma se rimaniamo all'interno del pensiero sociologico e continuiamo ad analizzare la conoscenza dell'uomo che vive e possiede il mondo, possiamo notare che si tratta di un sapere automatico che deriva da esperienze ereditate, dall'educazione e dalle abitudini. Allora educazione presuppone la presenza di un'intenzione e una direzione che implicano una modificazione dell'uomo a partire dal suo essere quotidiano, dalle sue possibilità in cui cerca un miglioramento del rapporto con gli altri per un rafforzamento del "noi". È qui che si inserisce il pensiero di Schütz nella prospettiva di un'educazione partecipativa, il quale ci invita a fare leva sull'osservazione della realtà a partire da un approccio fenomenologico, che ci permette di dedicare attenzione al mondo della vita, all'importanza dell'altro, alla corretta gestione dei concetti di uguaglianza e disuguaglianza e alla costruzione della cultura a partire dal significato delle persone. Qualcosa che va insegnato e si ritrova nella vita di tutti i giorni. Alfred Schütz delinea un modo differente di interpretare la conoscenza soggettiva nel quadro dell'educazione; intende stabilire la portata della categoria di comprensione e si chiede come si raggiunge la conoscenza del senso comune, vista certamente dall'interno della comunità, ma anche dall'esterno. Giungere alla comprensione di tali criteri unificanti è già un modo per trasformare la realtà attraverso l'educazione; ad ogni modo, la presente ricerca non si è posta l'obiettivo di studiare quest'aspetto e la questione rimane aperta ad eventuali futuri sviluppi, che potrebbero approfondire la tematica dei rapporti tra il pensiero del sociologo viennese e la pedagogia. La significatività della fenomenologia e il suo dialogo con la pedagogia, affrontato nell'elaborato, ci permette di

affermare che, nel quadro educativo, l'azione umana si realizza in comunione con gli altri, cioè l'uomo vive ed è qui con gli altri, e sono questi altri ad essere fondamentali nel condizionare le sue azioni e nel confermare la sua esistenza. Educazione è partecipazione alle strutture significative degli altri e con gli altri, dove predomina il dialogo come azione comunicativa in cui incontriamo l'altro e definiamo noi stessi. Il dialogo raffigura un cammino: mentre partecipiamo con gli altri possiamo essere quel qualcosa di comune; è così che si può educare a una democrazia reale e partecipativa, in cui tutti prendono parte alla realtà che conosciamo. Di conseguenza, un'educazione partecipativa è fondamentale in tutti gli ambiti della vita e non esclusivamente in quello scolastico. Come si evince del nostro studio, essa è rilevante anche per la sfera politica e pubblica in cui si vorrebbe cercare di formare cittadini ben informati che possano trasmettere il loro punto di vista ed esercitare un'influenza con coscienza e determinazione. L'incontro con gli altri e la comunità deve essere aperto, senza imposizioni; si tratta di un dialogo umano in cui lo stupore è essenziale per aprire spazi di infinita costruzione. Questo incontro comunitario non lascia nessuno com'era in precedenza. Vi è invece una trasformazione che riguarda tutti, un incontro reciproco con gli altri in cui diveniamo parte di un unico grande "puzzle". In particolare, da quanto emerso nella nostra analisi, l'approccio fenomenologico ha un grande potenziale per esplorare il mondo sociale e ci permette di concepire meglio il rapporto tra l'individuo e la società. La propria esperienza e l'esperienza dell'altro permettono l'instaurazione di una relazione reciproca tra le conoscenze che garantiscono una partecipazione globale nel mondo della vita, considerato il campo d'azione in cui apprendere e partecipare reciprocamente. L'idea è di dare vita a cittadini che abbiano creatività e capacità di risolvere o proporre soluzioni alternative ai problemi sociali, all'interno di un progetto comunitario in cui l'individuo si senta veramente libero e protagonista. Così il processo di apprendimento presenta forti caratteri sociali e permette alla persona comune di interrogarsi sulla propria esperienza, esistenza e conoscenza, considerando la partecipazione come il più importante costrutto nella relazione con l'altro. Dunque, quando parliamo di uomo in educazione ci riferiamo sempre a un chi, a un'esistenza la cui modalità costitutiva è l'esserci nel mondo nel senso di apertura e avventura, in cui l'esserci coincide con la sua possibilità. Riprendendo i termini fenomenologici, l'esistenza è anche trascendenza intesa come oltrepassamento, quindi l'essere nel mondo si caratterizza per una possibilità di trascendimento e ciò

significa fare del mondo stesso il destinatario dei possibili atteggiamenti e delle possibili azioni dell'uomo. Questa trascendenza implica un superamento, un andare oltre attraverso lo sviluppo delle potenzialità attraverso un progetto che si esprime nella libertà. Ricercando l'essenza degli atti empatici, il metodo fenomenologico ci aiuta, in educazione, a cogliere il fenomeno per come si manifesta e a comprendere il soggetto educando grazie all'esercizio dell'epochè. Empatia ed epochè viaggiano sullo stesso binario perché entrambe non partono dalle cause di un fenomeno per spiegarlo (in quanto presupporrebbe che io già lo conosca) ma, come insegna il metodo fenomenologico, è invece necessario che prima si risponda al "cosa" e solo in un secondo momento si ricorra alla ricerca della genesi. Tuttavia, è necessario affermare che la sola comunicazione e comprensione tra pedagogia e fenomenologia non è sufficiente: esse possono costituire una buona base di partenza per una nuova forma mentis, ma affinché avvenga un vero cambiamento a livello educativo, secondo valori universalmente accessibili e condivisibili, c'è bisogno di volontà e collaborazione da parte di entrambe le parti, oltre che di aiuto sul piano pratico. In tal senso, sarebbe interessante per le ricerche future soffermarsi sullo studio della fenomenologia anche in altri ambiti educativi, oltre a quello scolastico, accompagnato altresì da ricerche sul campo che prevedano successivamente l'elaborazione di teorie qualitative che rispondano a livello pratico, permettendo la definizione di un nuovo rapporto tra teoria e prassi.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alerby E., Kostenius C. (2020). Room for interpersonal relationships in online educational spaces -a philosophical discussion. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1689603>
- Bellini B., Galioto C. (2023). A Phenomenological Account of School Education. Learning Experience as an Opportunity for the Integral Formation of Individuality. *Encyclopaideia*, 26 (64), 15-32. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/15060>
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci: La nuova Italia.
- Besoli S., Caronia L. (2018). *Il senso della realtà: l'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*. Macerata: Quodlibet.
- Bottignolo E., Cancellieri A., Carraro A., Contiero E., D'Ambros C., Ferrari M., In La Mendola S. (Ed). (2007). *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*. Torino: Utet Università.
- Campo E. (2016). Relevance as Social Matrix of Attention in Alfred Schutz. *Società Mutamento Politica*, 6(12), 117–148. <https://doi.org/10.13128/SMP-17852>
- Caronia L., Mortari L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Angeli.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa Multimedia
- Costa V. (2018). Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 23–34. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8592>
- Costa V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: La scuola.

- Costoloe T.M. (1996). Between the subject and sociology: Alfred Schutz's phenomenology of the life-world. *Human studies*, 19(3), 247-266. DOI: 10.1007/BF00144021
- De Saint-Exupéry A., (2007). *Il piccolo principe*. Milano: Bompiani.
- Di Chiro A. (2018). *L'uomo a più dimensioni. Alfred Schutz e le realtà multiple*. Catanzaro: Rubbettino.
- Djafar H., Santoso B., e Rasid R. (2021). Alfred Schutz's Perspective in Phenomenology Approach: Concepts, Characteristics, Methods and Examples. *International Journal of Educational Research and Social Sciences*, 2(1), 190–201. <https://doi.org/10.51601/ijersc.v2i1.18>
- Gergen J.K., Romaioli D. (Ed). (2018). *Costruzione sociale e pratiche terapeutiche. Dall'oppressione alla collaborazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghirotto L. (2016). Research Method and Phenomenological Pedagogy. Reflections from Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20 (45). <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6326>
- Greene M. (2016). Liberalism and Beyond: Toward a Public Philosophy of Education. *Education and Culture*, 32(1), 41–51. <https://doi.org/10.5703/educationculture.32.1.41>
- Heiskala R. (2011). The Meaning of Meaning in Sociology. The Achievements and Shortcomings of Alfred Schutz's Phenomenological Sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(3), 231 – 246.
- Iori V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaidea*, 45, 18-29. DOI: 10.6092/issn.1825-8670/6334
- Knoblauch H. (2013). Alfred Schutz' Theory of Communicative Action. *Human Studies*, 36(3), 323–337. <http://www.jstor.org/stable/24021507>
- Lo Presti F. (2020). Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2), 53–71. <https://doi.org/10.13128/rief-9547>

Maestri G. (2019). Oggettività e conoscenza. Prospettive tra teoria dell'azione e teoria della comunicazione. *Sociologia e politiche sociali*, 22, 135-159, DOI: 10.3280/SP2019-003007

Malte Brinkmann. (2021). L'io è già di suo un rapporto a sé stesso. Formazione, comunità e normatività nella filosofia dell'educazione relazionale di Eugen Fink. In Bellingreri A., Tognon G. (Eds.), *Prospettive filosofiche e pedagogiche per il xxi secolo* (79-108). Brescia: Morcelliana.

Nicholls C.D. (2019). Innovating the Craft of Phenomenological Research Methods Through Mindfulness. *SageJournals*, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2059799119840977>

Peterlini H.K. (2023). The Split School. From Selective Normality Concepts to a Phenomenology of Diversity. *Learning Diversity*, 127-138. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40548-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40548-9_6)

Poli R., (2017). Capacità di aspirare e uso del futuro. *Journal on Learning. Research and Innovation in Education*, 9(2), 139-146.

Pula B. (2022). What Does a Phenomenological Theory of Social Objects Mean? *Human Studies*, 45, 509-528. <https://doi.org/10.1007/s10746-022-09636-4>

Sacchelli P. (2022). A phenomenological and metacognitive pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 238–248. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_18)

Schütz A., Izzo (Ed.). (1979). *Saggi sociologici*. Torino: Utet.

Stolz A., Thorburn M. (2022). Contemporary education and guiding pedagogical principals: the prospects for an embodied and intersubjective interpretation of phenomenology. *Oxford Review of Education*, 48(5), 659-674. DOI: 10.1080/03054985.2021.2006171

Stolz S., Thorburn M. (2021). Emphasizing an Embodied Phenomenological Sense of the Self and the Social in Education. *British Journal of Educational Studies*, 69 (3), 65-380. DOI: 10.1080/00071005.2020.1796923

Straßheim J. (2016). Type and Spontaneity: Beyond Alfred Schutz's Theory of the Social World. *Human Studies*, 39(4), 493–512. <http://www.jstor.org/stable/44979831>

Wright T. (2019). Phenomenology, pedagogy, and poetry in the lives of women raising children in poverty: An approach for educational researchers. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 16(3), 285-298. DOI: 10.1080/15505170.2018.1561559