Università degli Studi di Padova
Corso di Laurea in Culture, Formazione e Società Globale

L'educatore 'polifonico': il contributo del Pensiero Complesso e del *Capability Approach*

Relatore:

Prof. Luca Trappolin

Laureanda:

Alessandra Meneghello

Matricola: 1238247

Anno Accademico 2021-2022

A Olivia
che trasformerà il suo mondo.

Ringraziamenti

Ringrazio Nicola per aver gioito con me ad ogni esame, alleggerendomi della fatica e delle aspettative. Mio papà e mia sorella per avermi incoraggiata anche in questa avventura. Anna per la sua vicinanza e supporto costanti. Le mie amiche per avermi ascoltata.

INDICE

Premessa 7

CAPITOLO 1: La società contemporanea 11
1.1 Verso un'epistemologia della complessità 13
1.1.1 Il sistema complesso 17
1.1.2 Il pensiero complesso 18
1.2 Metafore sull'era post-moderna: polifonia o schizofrenia 21
1.3 L'idea di comunità 25
1.4 Individualismo e vuoto comunitario 29
1.5 Nuovi modelli di famiglia 32
1.6 La scuola 35

CAPITOLO 2: Valori per l'educazione e per la formazione 41
2.1 Il Capability Approach: una cornice teorica dinamica 42
2.2 Well-being: un concetto ecologico 45
2.3 Agency: una competenza sin dalla tenera età 49
2.4 Competenza e Conoscenza: un dialogo mancato 54
2.5 Da un approccio per competenze ad un approccio per capacità 59

CAPITOLO 3: I fondamenti della didattica 63
3.1 Gli approcci capacitativi per una 'testa ben fatta' 64
3.2 Presupposti teorici 69
3.2.1 Capacità argomentative e pensiero critico 71
3.2.2 Una scuola fatta di esperienze 74
3.2.2 La relazione e il contesto dialogico 77
3.3 Gli elementi formali del discorso pedagogico 82

CAPITOLO 4: Il profilo polifonico 89
4.1 Le competenze dell'educatore 90
4.2 Polifonia, cura e improvvisazione 94
4.2.1 Cura e improvvisazione 96

4.3 La formazione dell'educatore 'polifonico' 106

Conclusioni 113
Bibliografia 119

Premessa

Questo lavoro si pone l'obiettivo di riflettere sull'importanza e sulla necessità di ripensare l'educazione come strumento in grado di sviluppare quegli stati mentali utili ai soggetti per diventare agenti attivi, liberi, 'teste ben fatte'. La scuola dovrebbe promuovere il dispiegamento dei funzionamenti e delle capacità umane, nutrire i talenti, le componenti affettivo-emotive e socio-relazionali, oltre che fornire competenze e abilità performative. È necessario e urgente formare una scuola e un profilo di figura educativa polifonica che fonda l'agire sulla cura e sull'improvvisazione per garantire lo sviluppo e l'espressione dell'*agency* dei bambini e dei futuri adulti.

Facendo riferimento al *Capability Approach* elaborato agli inizi degli anni '80 da Amartya Sen, approccio sviluppato per valutare il benessere individuale e per individuare politiche sociali ed economiche adeguate, si vuole portare l'attenzione sulla stretta relazione che intercorre tra i concetti sviluppati dallo stesso autore e gli obiettivi a cui la formazione dovrebbe puntare. L'aspetto innovativo di questo approccio consiste nell'ampliare lo spazio informativo su cui basare le valutazioni e le decisioni relative il benessere individuale, includendo non solo le risorse materiali, come i beni e il reddito, ma anche le libertà di scelta e le possibilità di dispiegare le proprie capacità all'interno del contesto di vita quotidiana.

È importante rilevare che il soggetto di oggi non si deve relazionare con un unico ambiente chiaro e definito, ma con un contesto socio-culturale che è stato descritto come 'società liquida', una formula elaborata da Bauman (2000) per descrivere il mondo dinamico, plurale e in costante trasformazione tipico della contemporaneità. Il soggetto si confronta all'interno di un tempo di complessità, con contenuti, conoscenze, teorie, metodologie, stili, possibilità ed opportunità infinti.

L'uomo può rispondere con plurime identità alle molteplici possibilità di questa società. Ciò che gli viene richiesto è di essere flessibile, altamente e velocemente adattabile, autonomo ed indipendente, ma soprattutto di essere l'unico responsabile delle proprie scelte.

Il lavoro si apre con un capitolo volto alla presentazione del pensiero complesso e alla descrizione della contemporaneità focalizzando l'attenzione sugli elementi costituitivi della società: comunità, uomo, famiglia e scuola. A partire da queste mutate premesse socio-culturali, nel secondo capitolo verrà introdotto il *Capability Approach* e, in particolare, i concetti di *well-being, agency,* competenza, capacità e conoscenza da considerare in un'ottica ecologica, multidimensionale e interdisciplinare. Nel terzo capitolo si definirà la possibilità di ripensare la scuola nei termini del *Capability Approach* e secondo il pensiero di Morin per garantire un'educazione incentrata sui concetti di esperienza, dialogo, pensiero critico e abilità argomentative, volta alla formazione di soggetti liberi e dotati di *agency*. Infine l'ultimo capitolo è dedicato alle figure educative professionali e alla formazione di un profilo polifonico che opera attraverso la cura e l'improvvisazione.

Questo lavoro di tesi muove dal presupposto che solo l'educazione può favorire e sviluppare la coscienza comune e la solidarietà nel genere umano. L'umanità non è più solo un concetto biologico e astratto, ma una nozione bio-psico-sociale contestualizzata storicamente. Solamente se arriveremo a pensare in termini di comunità planetaria, dove la «Terra» è «Patria» e patrimonio di tutti (Morin 2001), riusciremo a progredire e a superare quei confini spaziali e mentali che ostacolano la connessione tra gli uomini e il contesto socio-culturale; saremo in grado di mettere in risalto l'equità e la giustizia, invece della funzionalità e dell'individualismo; saremo capaci

di dare vita ad una politica cosmopolita in grado di formulare politiche planetarie efficaci.

CAPITOLO 1: La società contemporanea

> *Nessuno dei fenomeni veramente eversivi della natura o dell'esperienza è, anche soltanto approssimativamente, di tipo lineare* (Wiener 2012: 47).

In questo primo capitolo viene introdotto il pensiero complesso che si ritiene possa essere il paradigma in grado di osservare e comprendere la società contemporanea. Le caratteristiche principali di questo approccio sono quelle di combinare assieme differenti discipline, mettere in relazione le conoscenze e i saperi, guardare da differenti prospettive. Questa visione sembra essere la più adatta a raccontare l'attuale realtà attraversata da innumerevoli fenomeni che mettono in comunicazione costante le persone, le istituzioni, l'economia, la politica, la sanità, la cultura, le tradizioni, l'ambiente in un processo di continuo e reciproco adattamento. A partire dalla descrizione della società e dei suoi elementi costitutivi viene messa in rilievo la crisi a cui l'uomo contemporaneo è giunto attraverso due metafore: quella della polifonia e quella della schizofrenia. Da un lato si intravede nel paradigma della complessità una strada per ripensare alla realtà in modo polifonico, una via per costruire un quadro armonico entro il quale tutti gli elementi del sistema possono trovare spazio mantenendosi in un dialogo di reciprocità ed interdipendenza. Dall'altro lato si assiste contemporaneamente ad un mancato dialogo tra le parti che produce soggetti e istituzioni schizofreniche, lontananza, isolamento, solitudine, superficialità nei legami affettivi, deresponsabilizzazione, incapacità di agire in modo etico, morale e solidale secondo una prospettiva comunitaria.

Viene quindi analizzata la scuola che in questo scenario pare essere l'istituzione maggiormente anacronistica e chiamata ad urgente rinnovamento. Secondo *Avanguardie educative*[1] sono sette gli obiettivi su cui dovrebbe operare: trasformare il modello trasmissivo della scuola, sfruttare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, creare nuovi spazi per l'apprendimento, riorganizzare il tempo scolastico, riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza, investire sul capitale umano ripensando i rapporti interni ed esterni, promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile. [2] Come chiarisce Morin (2000) la riforma del pensiero, a cui la scuola deve rispondere, non è programmatica, ma paradigmatica poiché è legata ad una certa attitudine ad organizzare la conoscenza. È tale riforma che permetterebbe il pieno impiego dell'intelligenza e avrebbe conseguenze esistenziali, etiche e civiche poiché un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma in grado di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e della cittadinanza.

[1] Si tratta di un progetto di ricerca-azione nato dall'iniziativa autonoma di *Indire*, diventato un vero e proprio Movimento, ufficialmente costituito il 6 novembre 2014 a Genova, aperto a tutte le scuole italiane. La *mission* consiste nel formulare nuove strategie e modelli educativi in grado di ripensare alla didattica, al tempo e agli spazi scolastici per incontrare i bisogni della società contemporanea, definita anche società della conoscenza.
[2] Per approfondimenti si rimanda al sito https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative.

1.1 Verso un'epistemologia della complessità

Le scienze moderne con le loro scoperte cominciano a mettere in discussione già agli inizi dell'800 il primato del concetto di Ordine derivato dal paradigma lineare e deterministico settecentesco: Fourier scopre che tra i corpi c'è un costante flusso di calore e che una parte di tale calore nello scambio si disperde sotto forma di energia provocando disordine all'interno del sistema. Il secondo principio della Termodinamica[3] mette in crisi il concetto di causalità: «essendo la differenza di temperatura tra due corpi la causa dello scambio di calore, una volta verificatosi l'effetto dell'equilibrio termico, non si potrà più, partendo dall'effetto, risalire a ciò che lo ha generato, poiché la differenza di temperatura è appunto scomparsa» (Anselmo 20212021:14). Nel suo continuo progredire la scienza comincia a sviluppare un pensiero che mette in relazione sempre più ambiti nel dialogo tra ordine/disordine/organizzazione: la teorizzazione del principio di indeterminazione di Heisenberg, il principio di complementarietà di Bohr, Wegner e la scoperta che la storia della Terra è regolata dall'energia sprigionata dalla disintegrazione della materia, Hubble che dimostra la dinamicità dell'intero universo, la Cibernetica che mette in campo il concetto di causalità circolare e di anello di retroazione, le scienze neo-meccanicistiche che sostituiscono il concetto classico di oggetto singolo con quello di sistema, spostando l'attenzione sulle relazioni tra gli elementi di un sistema. [4]

---

[3] Cruciale il concetto di entropia sviluppato da Prigogine: ogni processo naturale è irreversibile e tende ad aumentare la sua entropia e quella dell'ambiente in cui si trova. In natura esistono organismi viventi in grado di auto-organizzarsi diminuendo la propria entropia a discapito dell'ambiente. Prigogine è considerato uno dei pionieri della scienza della complessità e a partire dalle sue considerazioni si è cominciato a pensare in termini dialogici tra fisica, chimica, ecologia e scienze sociali, considerando tali discipline non come entità separate, ma piuttosto come scienze interagenti (Prigogine 2011).

[4] Per approfondimenti si rimanda a Morin 2021: 40-66

È così che nella la seconda metà del XX secolo nasce l'epistemologia della complessità in risposta all'inadeguatezza del pensiero cartesiano e del pensiero di stampo riduzionista del '700. Con la fine degli anni '40 del '900 alcuni studiosi di cibernetica come Wiener, Weaver, Ashby, von Foerster e di teoria dell'informazione come von Neumann, Shannon, Marcus e Simon cominciano ad occuparsi di complessità. Negli anni successivi pensatori provenienti da tutte le discipline si uniscono nello sforzo di ampliare e approfondire questi studi.[5]

L'epistemologia della complessità è una nuova visione o approccio interdisciplinare che mette in relazione studi che si occupano di sistemi complessi adattivi e dei fenomeni emergenti ad essi associati. È fondamentale specificare che, secondo gli autori di questo paradigma quali Le Moigne, von Foerster e Varela, la complessità non è una proprietà oggettiva e intrinseca del sistema, ma la proprietà della rappresentazione scientifica attualmente disponibile del sistema ossia un modello del sistema. Inoltre, considerato che c'è sempre un osservatore a costruire un modello, la complessità diventa una proprietà del sistema costituito dall'osservatore che costruisce il modello e il modello stesso (Tinti *et al.*: 1998; 2009; 2010).

È così che si entra nella II cibernetica. Emerge dunque un punto di vista relazionale, dialogico e storico: infatti un modello può cambiare nel tempo e assumere diverse rappresentazioni. Vengono così a decadere il principio di causa-effetto e l'idea di certezza assoluta poiché la rappresentazione dipende dall'interazione di tutte le sue componenti che conducono all'auto-organizzazione o comportamento emergente del sistema stesso.

[5] C'è un accordo abbastanza generale nel considerare Ilya Prigogine e Murray Gell-Mann i fondatori della scienza della complessità negli anni '60, ciononostante le premesse e la nascita risalgono ad un periodo antecedente e viene attribuita a Morin la sistematizzazione filosofica.

Maturana e Varela procedono da un assioma iniziale secondo il quale ogni cosa è detta da un osservatore ad un altro osservatore, fosse pure egli stesso. Questo implica che gli osservatori vivono in una comunità e all'interno di questa comunicano. Gli autori proseguono interrogandosi su che cosa è un essere vivente: ciò che distingue per esempio un cane morto da uno vivo è la sua organizzazione, ossia la sua organizzazione autopoietica (Maturana & Varela 2012).[6] Un sistema vivente è un sistema autopoietico per cui le sue componenti sono in relazione tra loro in modo tale da riprodurre attraverso le stesse relazioni sia le componenti del sistema sia le relazioni che le tengono insieme. Un sistema vivente realizza la propria autopoiesi in interazione, in 'accoppiamento strutturale' con un medium ossia l'ambiente. Un sistema autopoietico ha bisogno di un medium al quale ancorarsi o agganciarsi e per conoscere ciò che è al di fuori, l'umano deve elaborare secondo il modo in cui è costruita la propria mente. Altro aspetto del pensiero di Maturana, che ci inserisce in un'ottica puramente circolare, consiste nell'idea che gli organismi autopoietici nel loro accoppiamento strutturale con l'ambiente producono continue modificazioni dell'ambiente stesso. Si è dunque all'interno di un processo di adattamento reciproco. Quando un essere umano entra in relazione con un altro essere umano, inevitabilmente entra nel suo medium: ogni sistema ha una sua nicchia che è parte dell'ambiente all'interno del quale interagisce. Quindi la nicchia è tutto l'insieme di quelle interazioni con l'ambiente e con il mondo che il sistema vivente ha. Per sopravvivere i sistemi viventi coordinano i loro

[6] Il termine "autopoiesi" deriva dal greco *póiesis* che significa produzione, autoprodursi. Tale termine fa riferimento a quel tipo di relazioni che legano le componenti, per esempio di un essere umano, relazioni tali da produrre costantemente sia le componenti del corpo umano (si pensi allo sviluppo dall'embrione sino alla persona anziana) sia le relazioni che legano tra di loro le componenti. Componenti e relazioni riproducono costantemente componenti e relazioni; ne emerge un processo di tipo riflessivo.

comportamenti e gli esseri umani lo fanno attraverso il linguaggio (Maturana &Varela 2012).

La teoria autopoietica è molto importante perché rinforza quell'idea sviluppata poi dal Costruttivismo secondo cui la realtà è una costruzione consensuale della comunità, contesto in cui il soggetto agisce e per cui non esiste alcuna conoscenza al di fuori di quella costruita dal soggetto conoscente.[7]

Di particolare rilevanza il Costruzionismo Sociale secondo il quale la costruzione della conoscenza è un processo intrinsecamente sociale che prevede l'interazione tra più soggetti e dinamiche legate al contesto socio-culturale. Questo presupposto sposta l'interesse sui processi interattivi e sui prodotti interculturali che caratterizzano le diverse comunità sociali. I termini che descrivono il mondo sono artefatti sociali, sono prodotti situati storicamente e culturalmente

[7] La domanda alla quale vuole rispondere il Costruttivismo è "In che modo le nostre rappresentazioni soggettive possono corrispondere alla realtà "oggettiva" esterna? Secondo l'empirismo: la conoscenza è possibile unicamente attraverso le sensazioni che permettono all'individuo di fare esperienza della realtà esterna e su tale esperienza si fonda l'edificio del sapere. Secondo il razionalismo l'edificio del sapere si fonda su dei principi generali di ragionamento in base ai quali è possibile raggiungere conoscenze indubitabili, come quelle delle scienze matematiche. Con Kant si raggiunge una sorta di raccordo tra empirismo e razionalismo: il soggetto non è in grado di conoscere direttamente la realtà, ma soltanto una rappresentazione soggettiva di essa, detta fenomeno. È l'uomo a costruire il mondo in quando oggetto di esperienza. Il soggetto conoscente ha un ruolo dunque attivo nella percezione, nell'ordinamento e nella categorizzazione della realtà conosciuta. Il Costruttivismo affonda le sue radici nel pensiero kantiano considerando la realtà come costruita dal soggetto conoscente, e non tanto qualcosa di univocamente e oggettivamente dato. Il Costruttivismo diventa un paradigma trasversale a diverse discipline e anche a diverse teorie all'interno della medesima disciplina (Castiglioni & Faccio 2010).

determinati. L'osservazione non è mai neutra, il prevalere di una teoria non dipende dalla sua validità empirica, ma da vicissitudini sociali e dalla forza persuasiva di chi la propone (Castiglioni & Faccio 2010).

Emerge dunque un'idea di realtà complessa che si modifica e viene modificata continuamente in tutte le sue parti ed evolve all'interno di un processo di adeguamento costante.

1.1.1 Il sistema complesso

Uno dei concetti fondamentali sviluppati da questo nuovo paradigma è proprio quello di sistema complesso ossia un sistema aperto formato da diversi elementi che interagiscono tra loro in maniera circolare costituendo un'entità dinamica e organizzata in grado di evolversi e adattarsi all'ambiente circostante, ai cambiamenti che possono essere causati da elementi endogeni, come l'invecchiamento biologico, o allogeni, ossia l'educazione e la cultura (Gandolfi 2008). Questa definizione ci riporta a quella dimensione articolata, molteplice, multiforme, eterogenea che effettivamente caratterizza la contemporaneità.

Le caratteristiche comuni a questi sistemi sono:

- tante componenti più o meno complesse;
- interazioni tra le componenti;
- assenza di gerarchia piramidale;
- interazione adattiva con l'ambiente;
- capacità di auto-organizzazione.

Secondo il III assioma della comunicazione di Watzlawick la relazione e l'interazione umana sono da considerarsi sistemi dove i comportamenti si presentano come circolari, per cui non è possibile determinare cause ed effetti perché ogni comportamento è al contempo azione e risposta ad un altro comportamento. Un sistema

viene definito come un insieme di oggetti e di relazioni tra gli oggetti e tra i loro attributi, in cui gli oggetti sono parti del sistema, gli attributi sono proprietà degli oggetti e le relazioni tengono insieme il sistema, rappresentando il punto di vista che adottiamo sul sistema. Ci sono dunque due o più comunicanti impegnati nel processo di definire la natura della loro relazione e nel farlo tengono in considerazione l'ambiente ovvero il contesto nel quale il sistema si forma. L'ambiente può modificare il sistema e insieme agli altri oggetti del sistema può essere modificato dal sistema in un processo ricorsivo di interazione. Per l'autore le proprietà sono:

- totalità ossia la proprietà per la quale ogni parte del sistema è in rapporto con il tutto e per cui una modificazione del sistema, come una modificazione di una parte del sistema, influisce sul tutto. Il tutto è più della somma delle parti: un sistema non è semplicemente la somma delle sue parti, le parti non devono essere considerate come indipendenti e isolate le une dalle altre.
- Retroazione ossia il fenomeno per cui ogni azione determina un'azione di ritorno che va a modificare un'ulteriore azione.
- Equifinalità ossia il fatto che non è possibile prevedere i risultati a livello di sistema semplicemente prendendo in considerazione le condizioni iniziali del sistema. Si può partire dallo stesso punto e raggiungere punti diversi; si può partire da punti diversi e raggiungere lo stesso punto (Watzlawick *et al.* 1971).

1.1.2 Il pensiero complesso

Il pensiero della cultura dominante di un determinato periodo è sempre stato legato alle vicissitudini politiche di quel contesto storico e sociale. Allo stesso modo l'educazione è sempre servita a sostenere la cultura dominante. Borghi sottolinea l'importanza di riconoscere come

reale il rapporto tra pedagogia, etica e politica, un rapporto che tuttavia deve essere ripensato considerando l'educazione e la politica come entità autonome, ma in relazione (Borghi 1974). Si può rilevare come i momenti di passaggio da un tipo di struttura societaria ad un'altra siano spesso stati determinati dalla cultura stessa, dalle scoperte scientifiche, dalle spinte innovative di alcuni pensatori. Il momento attuale si presenta come un momento di crisi profonda, o forse di passaggio, dove si assiste ad una non corrispondenza tra società, cultura ed educazione: ad una società dinamica ed in costante cambiamento collimano un'educazione statica, che disgiunge e gerarchizza i saperi, producendo una cultura ancora improntata sui principi lineari di causa-effetto. La sintonia tra questi elementi potrebbe essere ritrovata all'interno di un'epistemologia della complessità. Il pensiero complesso sembrerebbe il tipo di *forma mentis* necessario a fondamento della contemporaneità.

Bateson e Morin nelle loro elaborazioni teoriche mettono in rilievo la condizione dell'essere umano inserito in una rete ecosistemica e sottolineano entrambi che l'errore nel quale l'umanità è incappata è di tipo metaconoscitivo. Bateson parla di errori nelle abitudini di pensiero e di incapacità di percepire le differenze, Morin di riapprendere ad apprendere, riconoscendo errori ed illusioni insiti nei meccanismi conoscitivi dominati da un pensiero disgiuntivo, parcellizzato e atomistico. Rifiutando di riconoscere le parti in relazione ed in interazione si è creata una frattura tra l'essere umano e l'ambiente che ha reso il mondo esterno come qualcosa di completamente scisso dall'organismo e ha permesso all'uomo di agire secondo logiche utilitaristiche e di dominio sulla natura, su ecosistemi e società meno sviluppate (Bateson 2006; Casirati 2018; Morin 2000).

Nel pensiero complesso vi è un'idea di uomo inteso come costruttore di significati inseriti all'interno di una fitta rete di relazioni a loro volta

inserite in un contesto. Al di fuori di questo contesto dialogico e relazionale nulla ha senso. Bateson definisce mente ecologica quella mente in simbiosi con il suo ambiente, che continua a ridefinirsi perché frutto di dinamiche interattive entro sistemi più ampi. Morin (2000) sottolinea che la conoscenza di una 'testa ben fatta' rende l'uomo consapevole della sua condizione di co-abitante del mondo, non unico protagonista, e maggiormente responsabile delle sue azioni.

Ecco dunque la 'sfida della complessità' (Bocchi & Ceruti 1985) di cui parla Morin che ha a che vedere con:

- come collegare;
- come trattare le incertezze;
- come raccogliere la sfida logica;
- come trattare paradossi e antinomie:
- come accettare le contraddizioni;
- come integrare l'indicidibile.

Il problema è organizzare la conoscenza, non aumentare la quantità di conoscenza. È necessario un metodo nuovo che sia in grado di superare le dicotomie, un metodo che è

> inseparabile da una riforma del pensiero e quest'ultima è inseparabile da una riforma dell'insegnamento. Si comincia a scoprire la complessità come una nuova frontiera della scienza, non si è ancora compreso che il problema era quello di un pensiero complesso (Morin 2021: 75).

1.2 Metafore sull'era post-moderna: polifonia o schizofrenia

In questo paragrafo si è deciso di usare due metafore per meglio comprendere la complessità della realtà contemporanea. La metafora non è soltanto un espediente linguistico, è un mezzo per narrare l'esperienza e la stessa può essere raccontata attraverso tante prospettive. È uno specchio entro cui cogliere un modo di rappresentare.[8] Non a caso sono innumerevoli le immagini che vengono associate alla contemporaneità relative alla società, al sapere, all'uomo in generale: la 'modernità liquida', l'iper-modernità, la post-modernità, l'era dell'iperspecializzazione, il caleidoscopio, l'arazzo, il supermercato di Boucicat i cui corridoi si trasformano in un labirinto per mescolare caoticamente i reparti (Serres 2013), 'l'oltremondo' e 'l'umanità aumentata' (Baricco 2018), l'era della globalizzazione, l'epoca della multiculturalità, l'ologramma. Questa molteplicità di immagini corrisponde a una molteplicità di punti di vista, a volte contrastanti o conflittuali, altre concordi, talora positivi e talvolta negativi, talvolta curiosi e ricchi, di tanto in tanto semplicistici e riduzionistici, tutti validi in un tempo in cui un unico pensiero assolutista e certo non sarebbe in grado di raccontare la complessità della realtà.

Due sono le metafore che si vogliono approfondire brevemente in questo paragrafo per raccontare la contemporaneità: quella della polifonia e quella della schizofrenia. La polifonia è un tipo di scrittura musicale in cui più voci suonano simultaneamente, procedendo in direzioni parallele o opposte, sempre tese a creare ed intonare brani, concerti, sinfonie, musiche dotate di armonia. È interessante notare

[8] La realtà nominata attraverso una metafora finisce per essere vera negli effetti che produce e così facendo si assume che il carattere oggettivo della realtà sociale risieda negli atti interpretativi socialmente organizzati. Le metafore attraverso cui la persona si narra, creano delle regole e dei significati, introducono l'individuo ad un diverso modo di fare esperienza di sé e del mondo. Ha un forte valore pragmatico: non è solo un modo di dire, ma anche di descrivere, rappresentare, costruire concettualmente la realtà. (Molinari & Labella 2007: 123-137).

che inizialmente le prime opere polifoniche facevano uso prevalentemente di voci parallele (ossia che procedevano nella medesima direzione), solo successivamente si è cominciato ad introdurre parti che si muovevano secondo un moto contrario. Si è giunti poi a scrivere polifonie caratterizzate da una voce principale con un certo andamento, mentre la *vox organalis* faceva da rinforzo. Successivamente si è iniziato a comporre opere a 3 e 4 voci (Surian 1991). La musica si compone attraverso consonanze, dissonanze, accordi, contrappunti, ritmi binari, ternari, accelerando, rallentando, fortissimi e pianissimi e si esprime e si lascia contaminare attraverso generi e stili differenti. Nasce, evolve, rivive e si rinnova in continuazione ed è portatrice di profondi messaggi, veicola significati e fornisce valore all'esistenza, sia a quella dell'uomo produttore di musica, sia a quella dell'uomo fruitore di musica. Favorisce il dialogo tra gli elementi, anche quelli conflittuali ed in contrapposizione, valorizzando e rendendo risorse le differenze. La polifonia ne è un esempio. In musica tutti gli elementi sono connessi in un unico linguaggio ed in un unico sistema armonioso, le variazioni di una parte producono trasformazioni sull'intero sistema. La musica potrebbe essere la metafora di quell'ecologia sana della civiltà che Bateson definisce come

> un sistema unico di ambiente più una civiltà umana elevata in cui la flessibilità della civiltà si armonizza con quella dell'ambiente per dar luogo a un complesso sistema dinamico, aperto a mutamenti graduali di caratteristiche anche fondamentali (Bateson 2006:538).

La società contemporanea può essere vista come una potenziale scrittura polifonica. È potenziale perché gli elementi della società attuale, quali l'ambiente, l'uomo, l'economia, la politica, la scuola, la famiglia, non sono in dialogo, sono conflittuali, sembrano non trovare una risoluzione armonica e stanno conducendo il sistema uomo-società a uno stato di stress acuto. C'è qualcosa di patologico che ci

sta portando in una spirale, la «spirale del sottosviluppo» (Allievi 2020). Si tratta di un sottosviluppo che informa tutti gli aspetti della realtà che riguardano l'essere umano: demografico, informativo, intellettivo, culturale, emotivo, affettivo, relazionale. Dietro a conflitti apparentemente banali, si nascondono le reali paure e dissonanze dell'uomo di oggi. C'è forse una certa incapacità di addentrarsi nelle cose, di approfondire le informazioni, di conoscere le origini dei conflitti. Pensando ancora alla polifonia, è come se all'improvviso venissero a mancare delle voci: quelle secondarie, quelle di rinforzo, quelle contrarie, quelle minoritarie. È come se una voce diventasse così forte da silenziare le altre. È come se le voci degli ultimi, dei deboli, dei 'diversi' non fossero udibili.

Inoltre, viene a mancare il riferimento al reale contesto: c'è una disgiunzione profonda tra il terreno della società multiculturale, multirazziale e globalizzata, ed il linguaggio, lo stile, l'atteggiamento, la *forma mentis* attuali, che sono emersi dalle scienze e dalle tecniche del XIX secolo e che si sono estesi a tutte le attività sociali, politiche ed umane. Un linguaggio che origina da un pensiero che

> in tutti i campi […] estrae un oggetto dal suo contesto e dal suo insieme, rifiutandone i legami e le intercomunicazioni con il suo ambiente, l'inserisce in un compartimento che è quello della disciplina le cui frontiere spezzano arbitrariamente la sistematicità e la multidimensionalità dei fenomeni; esso conduce all'astrazione matematica che opera di per sé stessa una scissione con il concreto, privilegiando tutto ciò che è calcolabile e formalizzabile (Morin 2021: 28).

È un linguaggio assolutistico, deterministico, utile alla convalidazione di qualsiasi percezione, descrizione, caratterizzato da chiarezza, distinzione, separazione. Come è possibile dunque classificare correttamente il metamessaggio di questo linguaggio considerato il

contesto al quale si riferisce caratterizzato da innumerevoli sfumature, sfaccettature e molteplicità di fattori in gioco?[9]

Bateson sostiene che per salvaguardare la coesistenza degli individui è necessario codificare correttamente i messaggi e laddove ci sono incongruenze gravi tra metacomunicazione e comunicazione possono emergere situazioni patologiche. Questo è il caso dello schizofrenico (Bateson 2006: 236-287). Si riportano alcune caratteristiche del linguaggio della persona dal funzionamento schizofrenico:

- il significato delle costruzioni linguistiche rimane ambiguo, è come se il discorso perdesse il suo valore semantico comune e condiviso;
- il linguaggio non ha un referente, è eliminato tutto ciò che si riferisce al rapporto con l'altro, scompaiono i pronomi di prima e seconda persona, viene distorto tutto ciò che potrebbe portare all'identificazione di sé stesso o dell'altro;
- non vi è un contesto di riferimento: non ci sono indicazioni di tempo e spazio, le idee non sono contestualizzate e si risolvono in una sorta di monologo senza cornice dove significato e significante si confondono;
- l'eloquio non ha un perché comprensibile nell'immediato;
- il registro può essere formale, convenzionale, autoreferenziale, ma può anche avvalersi di espressioni quotidiane, dirette, brevi e semplici da un punto di vista concettuale;
- labilità nei nessi associativi delle idee e ridondanza (Magini 2016).

Isolamento, deterioramento delle relazioni sociali, bassa qualità di vita. Queste sono una parte delle conseguenze che la schizofrenia comporta. Queste sono anche gli effetti del vivere in un contesto dove

[9] La metacomunicazione funge da cornice di riferimento, ha a che fare con il corpo e le sue posture, con il tono di voce, la mimica, il contatto visivo ed il sorriso, è un livello fondamentale della comunicazione perché può supportare, ma allo stesso tempo contraddire i contenuti del linguaggio verbale.

vi è incapacità di riconoscere, trattare e pensare la complessità intesa come una trama fitta di relazioni tra persone, contesti, saperi, scienze, ambienti, comunità.

La relazione e la dimensione dialogica che la contraddistingue sono elementi fondamentali per l'esistenza. La relazione è il luogo di co-costruzione di significati, di costruzione delle identità personali, di sviluppo di pensiero critico, riflessivo e metacognitivo. Non si può dimenticare che «un organismo può apprendere solo ciò che gli è insegnato dalle circostanze della vita e dall'esperienza di scambiare messaggi con i suoi vicini, quindi diventa simile o dissimile da quelli che lo circondano» (Bateson 2006: 277). Diventa fondamentale ripensare in termini sistemici e comunitari, evitando di proseguire nella direzione, chiaramente definita da Beck, ossia quella di portare soluzioni personali a contraddizioni sistemiche e viceversa (Beck 2013). Le soluzioni per far fronte al malessere non vanno ricercate nell'individuo poiché sempre di più si ha a che fare con un malessere sociale piuttosto che individuale. L'individuo si trova ad affrontare problematiche collettive con mezzi personali, quando in realtà la società dovrebbe prendersi cura di tutti i suoi membri.

1.3 L'idea di comunità

Parlare di comunità all'interno del paradigma della complessità, implica pensare alla comunità in termini ecologici. Innanzitutto il termine *ecologico* deriva dal greco *oikos*, casa o ambiente.[10] L'uomo vive in una casa, che è l'ambiente. L'individuo e l'ambiente si integrano reciprocamente. L'ambiente è costituito anche dalle relazioni umane e per la sopravvivenza del soggetto risulta

[10] Si rimanda al sito https://unaparolaalgiorno.it/significato/ecologia.

fondamentale cooperare con il gruppo ed il contesto nel quale è inserito, in sostanza con la comunità. L'uomo quindi vive in una comunità entro la quale cerca di soddisfare bisogni, desideri attitudini in relazione agli altri ed in base alle norme, agli usi, ai costumi della propria 'casa'.

La comunità intesa come luogo di esperienza relazionale, di condivisione, di partecipazione permette ai suoi membri di scambiare qualcosa di intimo e profondo, valori, credenze, idee, favorendo flessibilità e generatività sociale. Dal punto di vista etimologico, il termine comunità rimanda a due significati: se ci si riferisce a *communitas* come *koinonia* (comunione) dove *koinè* rimanda al concetto di unione, emerge l'idea di un soggetto che si autodefinisce all'interno della comunità di appartenenza. Se invece si parte dall'etimologia del termine latino *communitas*, *cum-munus* (con dovere), emerge l'idea del dono reciproco e la comunità viene intesa come lo spazio di dare e darsi.[11]

Bauman (2001; 2011) riporta la dicotomia *Gemeinschaft-Gesellschaft di* Tönnies che l'autore aveva utilizzato per sottolineare ciò che distingueva la comunità del passato (*Gemeinschaft*) dalla società moderna (*Gesellschaft*). Se nel primo tipo di aggregazione i legami sociali vengono dettati dalla condivisione di ruoli, valori e credenze all'interno di una comprensione comunitaria naturale, già data e tacita, nel secondo tipo di aggregazione la comprensione deve essere costruita, è il risultato di accordi formali da cui derivano ruoli maggiormente impersonali, è una sorta di conquista ottenuta da «un lungo e laborioso processo di discussione e persuasione e in feroce competizione con un'infinità di concorrenti» (Bauman 2001:14).

[11] Cfr. www.treccani.it s.v.*comunità*.

Indipendentemente dal fatto che si pensi in termini di *Gemeinschaft* o *Gesellschaft*, una delle caratteristiche fondamentali della società deve essere la flessibilità perché permette il dialogo tra le diversità, siano esse genetiche e/o esperienziali, fornendo gli strumenti utili ad affrontare cambiamenti improvvisi. Bateson intravede nell'esaurimento della flessibilità la causa della morte di una società. Qualsiasi sistema biologico viene inteso come un insieme di variabili interconnesse ed ognuna è caratterizzata da due soglie di tolleranza, una inferiore ed una superiore. Il sistema per conseguire l'adattamento si modifica all'interno dei limiti posti da queste variabili. Se portiamo una delle variabili in uno stato di tensione eccessiva, questa andrà a condizionare le altre e la perdita di flessibilità diventerà un problema dell'intero sistema. Se necessario, il sistema accetta cambiamenti che vanno a modificare i limiti di tolleranza, ma se questi sono continuativi si produrranno situazioni patologiche che condurranno alla morte (Bateson 2006:538-550).

I criteri di tolleranza attualmente in uso sono quelli della convenienza e dell'utilità, rinforzati da legami privi di conseguenze, da un atteggiamento distaccato e di fuga dai sentimenti, dall'assenza di obblighi e impegni duraturi. La disintegrazione sociale è una condizione necessaria per il potere assenteista che caratterizza questo tempo: Bauman definisce lo spazio di vita dell'élite economica ed intellettuale moderna come uno spazio privo di comunità, dove vive l'uomo dell'extra-territorialità mentale e morale (Bauman 2011). La metafora della modernità liquida fa ben comprendere la dimensione di extra-territorialità del soggetto contemporaneo. La caratteristica dei fluidi è proprio quella di non mantenere una forma propria, ma di continuare a cambiarla. L'oggetto non si fissa mai nello spazio poiché questo viene occupato solo per un momento. Ne conseguono facilità di movimento e leggerezza, sicuramente garanzie di cambiamento e

progresso, ma al tempo stesso veicoli di incapacità a restare fermi, fermarsi, e di identità intese come progetti irrealizzati. Questo è da inserirsi in un contesto dove è crollata l'idea che un domani una società giusta e priva di conflitti si costituirà, dove vigono la deregolamentazione e la privatizzazione, dove l'autoaffermazione dell'individuo ha spostato

> il discorso etico/politico dalla cornice della società giusta a quella dei diritti umani, in pratica rifocalizzando tale discorso sul diritto degli individui di restare diversi e di scegliere e adottare a proprio piacimento i modelli di felicità e uno stile di vita consono (Bauman 2011: 20).

In questo senso, la società non esiste ed il soggetto deve assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Si tratta di una comunità estetica e non etica, una comunità facile da smantellare in cui domina l'individualismo e dove si è abbandonato il modello di giustizia sociale per la difesa dei diritti umani.

Tuttavia, la condizione di extra-territorialità e lo stile cosmopolita che ne consegue sono lontani dalle realtà delle comunità deboli e povere legate alla terra (Bauman 2011). La superficie terrestre risulta ancora oggi segnata da confini spaziali che hanno prodotto enormi disuguaglianze tra nazioni, città, classi, etnie, persone. Sono confini che ostacolano la connessione tra gli uomini, tra le famiglie, tra i vari contesti di vita in cui ogni soggetto è inserito. Sono linee di demarcazione che impediscono la ricerca di valori condivisi utili per affrontare le sfide della globalizzazione, che producono persone sradicate. La realtà sembra frammentata in tanti compartimenti, micro-comunità che reclamano il proprio diritto di esistere, inteso più come un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'altro, e la conquista dei diritti umani sembra esplicitarsi in una lotta volta ad impedire al diverso, all'indesiderato, al nuovo di entrare a far parte della comunità.

Identicità pare essere la parola chiave della contemporaneità. La comunità globale ed i processi di globalizzazione falliscono nel non rispetto della diversità, riducendosi ad un processo di omogeneizzazione deputato al controllo che passa attraverso l'abolizione del limite fra il pubblico ed il privato. In un mondo omogeneizzato esprimere un'idea differente è pericoloso e l'assenza di un codice paterno, quello che avrebbe dovuto fornire lo stato democratico capace di garantire le libertà e i diritti umani oltre che di regolamentare la quotidianità, rende l'individuo impaurito, paranoico, alla ricerca di un nemico che spesso trova nel portatore di diversità. Il soggetto si sente rassicurato da identità ed ideologie forti e assolutistiche, da pensieri appartenenti al mondo degli -ismi, quali estremismi, xenofobismi, razzismi, occidentalismi, comprendendo, assimilando e comunicando attraverso quel linguaggio mediatico fatto anch'esso di -ismi, semplicismi ed eccezionalismi. È una risposta a una profonda paura di morte in una società in cui la morte è cauterizzata, estetizzata, espulsa dal comune pensare, dove la quasi totale assenza di riti di passaggio non scandisce più il passare del tempo.

1.4 Individualismo e vuoto comunitario

In questo mondo di opportunità dove tutto sembra possibile e accessibile, dove i concetti di spazio e tempo sono diventati irrilevanti proprio perché non c'è più differenza tra vicino e lontano ed il tempo è diventato attraversabile in un istante, dove non ci sono limiti all'azione, dove tutto è acquisibile e acquistabile immediatamente, l'essere umano contrappone a un sentimento di potere legato ad un'immensa libertà, sentimenti di incertezza e incompletezza, perdita di interesse, smarrimento, solitudine.

L'uomo 'ipermoderno' secondo Recalcati (2010: 3-26) è dominato da una spinta compulsiva a godimento solitario che lo mette in una condizione di isolamento rispetto l'Altro. «L'uomo senza inconscio» (Recalcati 2010) per lo psicoanalista è un uomo che non desidera più, che è solo e che si riempie di tutto ciò che gli viene proposto. Il soggetto dell'inconscio, il soggetto che desidera, non esiste più nello scenario contemporaneo e questo provoca apatia, indifferenza, vuoto, fatica di esistere, possibili psicopatologie. Facendo riferimento a Freud che sosteneva che l'esperienza dell'inconscio è un'esperienza di verità, differenza e desiderio, l'autore ritiene che la 'civiltà ipermoderna' è una civiltà dominata dalla verità dei numeri e della quantificazione, mentre l'esperienza del soggetto dell'inconscio dovrebbe essere un'esperienza di intimità, dell'essere singolare, di verità non assoluta. Contemporaneamente, in un tempo di sapere inteso come iperspecializzazione, classificazione, catalogazione, l'esperienza di verità che destabilizza, sposta e decentra il soggetto in un'ottica di rinnovamento costante viene a mancare a favore di un uomo di burocrazia che si adatta ad un ordine conformistico, un uomo non più disponibile a mettersi in discussione, adagiato nelle certezze date. Inoltre, l'esperienza del soggetto dell'inconscio è un'esperienza di pensiero ed il pensiero necessita di tempi lunghi che tuttavia oggi non sono pensabili e sono sostituiti da un agire frenetico e compulsivo. I concetti di godimento e desiderio vengono sormontandosi all'interno di una cornice di libertà illimitata del consumo.

> Il nostro tempo è il tempo dove tutto si consuma e dove tutto, consumandosi, si distrugge, rivelando il suo carattere totalmente effimero ed evanescente; è il tempo chiuso del cinismo della monade del godimento. È il tempo dove domina il carattere inumano del discorso capitalista che annichilisce la spinta singolare del desiderio

> nell'ideologia iperedonista per la quale ciò che solo conta è l'imperativo del godimento illimitato (Recalcati 2010: 10).

Questo atteggiamento o questo interesse al consumo illimitato portano ad una vita emotiva che rinuncia all'incontro con l'altro, permeata da solitudine, legami occasionali e superficiali, privi di passato e futuro. Tuttavia, è ormai assodato dalla letteratura scientifica l'importanza dell'interazione e della relazione per lo sviluppo dell'essere umano. L'interazione sociale è l'esperienza madre dalla quale tutte le altre derivano. L'altro è addirittura più reale del 'me stesso': se la conoscenza del 'me stesso' richiede riflessione, l'altro è immediatamente presente nell'incontro diretto, è immediatamente accessibile e questa accessibilità è continua e preriflessiva. Il soggetto continua a ridefinire sé stesso nell'incontro con l'altro. L'individuo nasce con una predisposizione alla socialità e il suo sviluppo dipende dalla partecipazione alla dialettica societaria. Già a partire dalla fase di socializzazione primaria, che avviene durante l'infanzia quando il soggetto è circondato da persone che si occupano della sua socializzazione mediando e filtrando il mondo sulla base della loro struttura sociale, l'altro e la società assumono un ruolo fondamentale. Il bambino cresce identificandosi con le persone che influiscono su di lui e tramite l'identificazione il bambino comincia ad identificare sé stesso: l'Io è un'entità riflessa, che riflette gli atteggiamenti degli altri nei suoi confronti. Il bambino si appropria non solo dei modi e degli atteggiamenti degli altri, ma anche del loro mondo. L'acquisizione dell'altro generalizzato implica l'interiorizzazione della società in quanto tale. Società, identità e realtà vengono cristallizzate in questo processo di interiorizzazione (Berger & Luckmann 1969: 50-57; 179-189).

Il problema odierno consiste proprio negli esempi, negli stili, nei modelli, nella *forma mentis* che la società della globalizzazione trasmette e che il soggetto sin dalla nascita si trova ad interiorizzare: individualismo

estremo, assenza di radici e vuoto comunitario. L'ambiguità dell'individualismo contemporaneo sta proprio nel fatto che da un lato permette emancipazione, dall'altro crea sempre maggiori insicurezze poiché gli individui diventano gli unici responsabili del proprio futuro e la struttura sociale è assente. Una delle funzioni delle società è garantire tradizioni, istituzioni e sistemi di valori in grado di sostenere i cittadini. La mancanza di sicurezza e sostegno provenienti dal contesto possono provocare l'espressione di comportamenti disadattivi, mentre l'escludere gli altri perché incapaci di concepire l'esistenza dell'altro è il sintomo di una patologia sociale (Van der Kolk 2005).

1.5 Nuovi modelli di famiglia

La famiglia stessa è stata contaminata dai fattori della globalizzazione ed oggi anche questa dimensione si presenta alquanto variegata risultando anch'essa un'espressione della società contemporanea.

Secondo la prospettiva sistemica, la famiglia funzionale è un sistema in costante trasformazione che si adatta alle diverse fasi di sviluppo per assicurare continuità, crescita psicosociale ed equilibrio funzionale ai suoi membri (Andolfi 1977). Nella famiglia si sperimentano le prime esperienze di attaccamento ed è un'organizzazione fondata sulle differenze di genere, generazioni e stirpi in cui si stabiliscono le relazioni primarie. La famiglia deve assicurare l'evoluzione dei suoi membri e il trattamento del dolore. I soggetti sono legati tra loro come persone considerate nella loro totalità e unicità, valorizzate nelle loro differenze, al di là dei ruoli e delle posizioni che occupano all'interno del sistema (Scabini & Cigoli 2000).

Lévi-Strauss definiva la famiglia come «l'unione durevole, socialmente approvata, di un uomo e di una donna e dei loro figli» (Lévi-Strauss

1967). Parlare di famiglia in questi termini oggi è alquanto anacronistico, nel senso che vi è una varietà di situazioni con cui la società, il diritto e la Chiesa sono chiamate a confrontarsi sotto diversi punti di vista: giuridico, morale, sociale.

L'immagine proposta da Lévi-Strauss è riferibile agli anni '50 del secolo scorso, è la famiglia tradizionale quella riconosciuta sul piano socio-giuridico. Anche in questa tipologia di famiglia però sono cambiati dei fattori determinanti: la presenza delle donne nel mercato del lavoro ha implicato una nuova ripartizione dei ruoli e dei compiti all'interno della coppia e si è passati dal modello del *male breadwinner* a quello del *dual-earner families (*Blossfeld & Drobnič 2001).[12]

Esiste inoltre la famiglia omossessuale. Dal 2016 anche in Italia la famiglia omosessuale viene riconosciuta: la legge Cirinnà istituisce l'unione civile anche tra persone dello stesso sesso. Con la medesima legge viene riconosciuta anche la famiglia di fatto, alla quale vengono garantiti una serie di diritti fondamentali, seppur maggiormente ristretti rispetto al matrimonio e all'unione civile, ed è rivolta sia alle coppie etero che omosessuali.[13] Una manifestazione forse abbastanza chiara delle comunità estetiche,[14] dove vengono privilegiati i legami senza conseguenze, è data dalle coppie LAT, acronimo di *Living Apart Together* ossia quelle coppie che scelgono di non vivere sotto lo stesso tetto, ma che si considerano e vengono considerate comunque

[12] La famiglia *male breadwinner* è la tipica famiglia degli anni Cinquanta del Novecento. Era considerata il modello di organizzazione sociale associato al successo dell'economia di tipo capitalistico-individualista che sanciva la dipendenza non solo economica, ma anche affettiva della moglie dal marito. La dipendenza economica, affettiva, culturale delle mogli/madri dai mariti/padri inscritta nel modello *male breadwinner* è diminuita con l'aumentare della partecipazione femminile al mercato del lavoro.
[13] Per approfondimenti si rimanda alla Legge 20 maggio 2016, n.76 e si rinvia al sito https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/05/21/16G00082/sg
[14] Vedi paragrafo 1.1

stabili.[15] Altra immagine della contemporaneità è dettata dalle separazioni e dai divorzi che hanno fatto emergere nuove tipologie familiari: le famiglie monoparentali dove un solo genitore vive con il proprio figlio minorenne; le famiglie ricostituite o ricomposte, in cui i figli non sono necessariamente parenti biologici, nate dall'unione tra due persone che hanno portato con sé i figli della relazione o del matrimonio precedente. Infine, sempre più presenti nel tessuto sociale italiano, le famiglie multietniche dove sono presenti membri di etnie diverse (Crisci *et al.* 2019).

Dai dati emerge una crescente frammentazione della famiglia, in un momento in cui: vengono a mancare uno stato e una struttura sociale e comunitaria in grado di supportare le famiglie; viene data una sempre maggiore responsabilizzazione alle famiglie e al singolo individuo; si assiste ad una contrazione sostanziale delle risorse di *welfare*.

La famiglia della contemporaneità è indebolita: i legami e le reti interne di assistenza e solidarietà sono fragili, l'aumento di separazioni e divorzi va ad accrescere il numero delle famiglie monogenitoriali in condizioni di fragilità economica, le donne che lavorano faticano a prendersi cura della famiglia a causa di mancati supporti e riconoscimenti, i giovani faticano a raggiungere una certa autonomia dalla famiglia di origine. La convivenza appare sempre più una strategia adattiva che implica un minor livello di ingaggio da parte dei soggetti, andando a confermare quell'immagine di realtà caratterizzata da legami sempre più deboli e labili. Le libere unioni sono diventate una delle formule più comuni, dagli anni '90 ad oggi le

[15] Questa formula è nata nei paesi del Nord Europa tra gli anni '70 e '80 del '900, oggi in Italia sembra essere una tendenza in aumento.

coppie coabitanti, ma non coniugate si sono quintuplicate (Crisci *et al.* 2019).

Ecco che l'individuo della contemporaneità si trova a vivere all'interno di sempre più differenti tipologie familiari anche in un breve arco tempo: la famiglia tradizionale, la famiglia unipersonale, l'unione di fatto, la famiglia monogenitoriale o quella ricostituita, alla ricerca di uno spazio entro il quale definirsi, cercando di progredire nel suo progetto esistenziale.

1.6 La scuola

I mutamenti che hanno investito il mondo incidono ed influenzano l'educazione. Si sente parlare di crisi educativa e pedagogica, della necessità di ricominciare dall'educazione, dell'urgenza di riorganizzare profondamente nei fini e negli strumenti il sistema scolastico per fornire all'uomo i mezzi utili ad affrontare le sfide della contemporaneità. La scuola deve restare in contatto con le esigenze della collettività, del mondo del lavoro e della società che hanno a che vedere con una molteplicità di aspetti:

> accanto alla costituzione di identità multiple che superano gli steccati degli stati nazionali, per i paesi a struttura democratica, si pone l'arduo compito di garantire i principi di democrazia, di stato nazionale e di cittadinanza, senza rinunciare all'integrazione sociale di soggetti molto differenti per lingua, cultura, religione, modalità comportamentale e atteggiamenti giuridici, al lavoro, alla partecipazione (Böhm *et al.* 2007:59).

Su tutti i piani sono avvenuti e si stanno compiendo importanti cambiamenti:

- la caduta dei regimi totalitari ha portato all'eliminazione di quell'idea di essere umano costretto ad aderire a dei partiti per esistere, ponendolo nella condizione di essere assegnatario della propria identità, di avere la responsabilità civile che lo conduce a ricercarsi la propria dimensione nella società (Biasutti 1999: 16-17).
- L'incremento dei flussi migratori ha messo in crisi il concetto di cittadinanza intesa come appartenenza politica e culturale ad una comunità delimitata. In questo scenario le democrazie dimostrano una certa incapacità di agire politicamente e si assiste allo svuotamento dell'agorà, alla scomparsa della politica con la P maiuscola, all'assenza di uno spazio di dialogo e condivisione dei problemi pubblici (Bauman 2011:32-35).
- Rispetto il mondo del lavoro sono cambiati il modo di produrre e spendere, il potere di *governance* degli stati nazionali, sono aumentati gli incontri tra persone differenti per quanto riguarda la ricchezza economica, la scolarizzazione, la lingua, la cultura (Portera 2007:61-62).
- Lo sfruttamento delle risorse ha messo in luce lo sperpero irrazionale e l'arricchimento dei già ricchi, la distribuzione della ricchezza ha prodotto disoccupazione giovanile, emarginazione degli anziani, formazione di classi sociali deboli, devianza, violenza.
- A livello culturale sono cambiati innanzitutto i concetti stessi di cultura e identità. Se in passato la cultura permetteva di classificare, determinare, catalogare, specializzare tramite principi di universalizzazione, nell'era della globalizzazione il mondo è sempre più il luogo dell'incertezza e dell'instabilità. Il concetto di globalizzazione non a caso viene associato a quello di 'nuovo disordine mondiale'. Se in passato il sapere e la conoscenza erano univoci e condivisi ed era sufficiente trasmettere attraverso libri e metodologie adeguati, all'uomo di oggi viene richiesto di imparare

a scegliere, di acquisire capacità di giudizio autonomo, di sviluppare un'identità stabile in grado di mettersi nel confronto, nel dialogo con tutti gli esseri umani a prescindere dalle differenze culturali, sociali, economiche, linguistiche, religiose. La cultura in questo senso deve essere dinamica ed in continua trasformazione, proprio come la società all'interno della quale si forma. L'identità dell'individuo, che era segnata da tappe e regolata dalla tradizione, oggi è qualcosa di transitorio (Portera 2007: 62-65).

- Sono cambiate anche le forme comunicative, artistiche ed espressive. Il progresso scientifico ha prodotto un rinnovamento delle attrezzature tecnologiche che dovrebbero permettere alla scuola di aprirsi alla multimedialità, alla connessione in rete, alla consultazione di banche dati. Le aule e i laboratori sono spazi limitanti per la formazione, è necessario che la scuola si cali nel mondo per una concezione ecologica degli apprendimenti: flora, fauna, clima, risorse idriche, organizzazioni, trasporti, reperti archeologici, identità regionali, lingue, diventano luoghi, oggetti e strumenti di studio contemporaneamente (Biasutti 1999:17).

L'educazione, in questo senso, dovrebbe preparare a progettare e pensare a livello planetario, promuovere cambiamenti culturali, introdurre l'individuo ad una nuova idea di democrazia, fornire competenze, professionalità, qualità personali di *problem solving* e adattabilità ai cambiamenti. Tuttavia la forte inerzia legislativa e le resistenze interne alla scuola stanno impedendo l'evoluzione del sistema scolastico.

La grande piaga del terzo millennio è un sistema educativo scarsamente produttivo: se guardiamo al mondo, preoccupano i livelli di analfabetismo dei paesi più poveri della terra, se guardiamo all'Italia i livelli di dispersione scolastica stanno diventando una vera e propria emergenza. Secondo i dati dell'ultimo rapporto Eurostat

sull'abbandono scolastico, l'Italia è ancora lontana dal target europeo con un valore minimo del 9% nonostante il miglioramento ottenuto: si è passati da un tasso di abbandono del 18,6% del 2010 a uno del 13,1% nel 2020. Di questo 13,1% che non ha completato il ciclo secondario, solo circa un terzo risulta occupato (4,3%). Dei restanti (8,7%) la gran parte cerca lavoro (6,4%), una parte non è intenzionata a cercarlo (2,4%); sono i cosiddetti NEET (*Neither in Employment or in Education or Training*, persone non impegnate né in attività di studio né lavorative). Dagli ultimi dati INVALSI (2021) sugli esiti della prova di grado 13, svolta, quindi, dai ragazzi di quinta superiore al termine del percorso scolastico, è possibile definire a quanto ammonta la 'dispersione implicita' ossia di coloro che hanno acquisito solo una minima parte delle competenze: se nel 2019 la dispersione implicita si fermava al 7%, nel 2021 si è raggiunta la vetta del 9,5% con percentuali che, in alcune regioni del Meridione, hanno superato ampiamente le doppia cifra (Calabria 22,4%, Campania 20,1%, Sicilia 16,5%, Puglia 16,2%, Sardegna 15,2%, Basilicata 10,8%, Abruzzo 10,2%).[16]

Sono molti gli autori che pensano che oggi nella scuola dominino ancora pensieri, stili educativi, tecniche, metodologie nati nella modernità governati da un tipo di conoscenza che separa, gerarchizza e centralizza. Queste operazioni sono guidate da principi sovra-logici di organizzazione del pensiero: disgiunzione, riduzione, astrazione. Questi sono i principi che guidano il paradigma della semplificazione che ha permesso enormi progressi nell'ambito della conoscenza scientifica, ma ha prodotto alcune conseguenze: il dialogo tra scienza e filosofia è diventato debole impedendo qualsiasi tipo di riflessione epistemologica sulla conoscenza, i saperi tra loro sono

[16] Cfr in *Dispersione scolastica: Italia meglio di 10 anni fa, ma la pandemia …*, in Ansa.it <https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2021/07/30/dispersione-scolastica-italia-meglio-di-10-anni-fa-ma-la-pandemia_344d5923-02b4-487a-99c0-dcaf0d6e7e1f.html> (ultimo accesso 04/12/2021)

rimasti isolati, l'iper-specializzazione ha frammentato il tessuto della realtà e la misura e il calcolo come strumenti di conoscenza hanno disintegrato gli esseri viventi in realtà da quantificare tramite formule ed equazioni. Il tutto si manifesta in una sostanziale incapacità di connettere l'uno al molteplice e viceversa (Lupo 2009).

Secondo Morin ci sono quattro saperi di certezza sui quali si è fondata la scienza classica e che si sono estesi a tutte le scienze anche quelle umane e sociali. Si tratta dei principi di ordine, di separazione, di riduzione, di logica deduttivo-induttivo-identitaria della non contraddizione. Il risultato a livello educativo è di avere un sistema d'insegnamento che insegna a disgiungere le discipline, che definisce alcuni saperi prioritari rispetto ad altri, che rinforza un pensiero volto a ridurre il complesso al semplice. L'autore mette in evidenza con una semplicità quasi sconcertante come questo modo di pensare abbia provocato danni considerevoli: in Africa l'agronomia razionale, che ha portato a sviluppare grandi monocolture a rendimenti superiori, ha distrutto l'agricoltura di sussistenza e le relazioni umane ad essa connesse, costringendo le persone ad emigrare o a vivere in *bidonvilles*. Ancora, la medicina che sicuramente ha fatto progressi immensi per quanto riguarda i vaccini, i trapianti, la chirurgia, a causa nel suo iper-specializzarsi tratta gli organi in modo indipendente gli uni dagli altri, dimenticandosi di guardare al corpo in senso olistico. Questi sono i risultati di una intelligenza cieca, meccanicista, riduzionista, semplicistica, che unidimensionalizza provocando nei giovani una certa incapacità a contestualizzare i saperi ed integrarli per comprendere i fenomeni complessi (Morin 2021).

Bauman (2011) sottolinea il fatto che ci deve essere una responsabilità sociale e condivisa, oltre che una individuale. Per questo ci devono essere spazi per la gente da condividere in qualità di persone pubbliche: spazi per l'inter-azione e non solo per l'azione. Uno dei primi

spazi di cui la società si deve prendere cura è quello della scuola, poiché sin dalla tenera età è per il soggetto il luogo di confronto con il mondo, dove si cominciano a formare identità e personalità. È il contesto dove si possono prevenire forme di disadattamento, emarginazione, condizionamento, stereotipizzazione, limitazione. È il contesto delle molteplici opportunità che possono favorire lo sviluppo armonico della persona all'interno di un sistema integro, integrato ed equilibrato tra mente, corpo ed ambiente circostante.

CAPITOLO 2: Valori per l'educazione e per la formazione

Dovremmo andare al di là
dell'attenzione specifica alla
realizzazione di capacità interne […]
per focalizzarci sulla capacitazione
sociale delle opportunità di realizzare
combinazioni alternative di
funzionamenti (Nussbaum 2001)

In questo secondo capitolo viene analizzato il *Capability Approach,* un'etica di carattere sociale elaborata da Amartya Sen[17] agli inizi degli anni '80, assunta in questa sede come *frame* teorico per il discorso sull'educazione. Questa scelta conduce a riflettere sull'importanza di superare gli attuali approcci per competenze per focalizzarsi sui cosiddetti approcci per 'capacitazioni'. Mentre i primi sono il prodotto di bisogni per lo più economico-produttivi, i secondi prendono in considerazione la dimensione processuale, valutando le effettive possibilità e mettendo in relazione i soggetti con il contesto e le circostanze. Vengono approfonditi i concetti di benessere, *agency,* competenza e conoscenza secondo una prospettiva ecologica, multidimensionale ed interdisciplinare. Viene rilevato il mancato dialogo tra conoscenza e competenza, sottolineando l'importanza di riportare al centro del discorso educativo e come obiettivo primario della formazione l'essere umano con i suoi diritti e le sue libertà.

[17] Dapprima docente presso l'università di Calcutta e presso il *Trinity College* di *Cambridge*, successivamente presso l'università di Nuova Deli, la *London School of Economics* a *Oxford* e infine *Harvard*, è stato nominato Premio Nobel per l'economia nel 1998.

2.1 Il Capability Approach: una cornice teorica dinamica

Il *Capability Approach* formulato da Amartya Sen si inserisce perfettamente all'interno dell'epistemologia della complessità perché tale prospettiva mira a definire criteri per effettuare scelte di pubblico interesse e non limitarsi a stabilire il giusto comportamento individuale. Al centro della riflessione dell'autore c'è il tema dell'ineguaglianza dovuta alla sostanziale eterogeneità esistente tra gli esseri umani e alla misurazione della disuguaglianza che dipende dai parametri che vengono presi in considerazione per definirla. La famosa formula *Equality of what?*, esposta in un saggio del 1980 dove viene presentato per la prima volta il *Capability Approach,* guida a valutare e definire quali aspetti della vita umana dovrebbero essere uguali per tutti. L'uguaglianza di cui parla Sen è strettamente legata al concetto di libertà, nello specifico all'idea di libertà positiva, la 'libertà di'[18], intesa come la gamma di possibilità che una persona possiede e che le permette di decidere quale tipo di vita seguire. Libertà di fare, di scegliere, di agire in quanto soggetti dotati di capacità (Sen 2006: 337-360).

I concetti principali della teoria di Sen sono: capacità *(capabilities)* e funzionamenti (*functionings)*. Con il termine *capabilities* Sen si riferisce alle capacità che permettono al soggetto di raggiungere un determinato risultato o meglio acquisire funzionamenti di rilievo. Ci sono 3 tipi di capacità: di base, che sono innate; interne, che si consolidano con la crescita e che si integrano con quelle del terzo tipo; esterne, che sono offerte dall'ambiente. Le *capabilities* hanno a che vedere con ciò che una persona è in grado di fare o essere: «*the ability to be well norished, to avoid escapable morbidity or mortality, to read, write communicate, to*

[18] Sen riprende i due concetti di libertà proposti da Berlin: quello di libertà negativa, ossia 'libertà da' qualsiasi vincolo o limite che una persona o un'istituzione potrebbe imporre ad un'altra; quello di libertà positiva, ossia 'libertà di' essere padroni del proprio destino (Berlin 2000).

take part in the life of community, to appear in public without shame» (Sen 1990: 26; Saito 2003).

L'espressione *functionings* si riferisce ai risultati, o meglio agli 'stati di essere o fare' dotati di buone ragioni per essere scelti e tali da qualificare lo star bene del soggetto. Esempi di funzionamento sono: l'essere adeguatamente nutriti, l'essere in buona salute, lo sfuggire alla morte prematura, l'essere felici, l'aver rispetto di sé, etc. I funzionamenti sono gli elementi costituitivi della vita umana, ce ne sono di basilari e di più complessi, come per esempio l'essere socialmente integrati. Le capacità rappresentano la libertà individuale di stare bene, i funzionamenti rappresentano lo stare bene.

> A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunites you have regarding the life you may lead (Sen 1987: 36).

Una società che difende e promuove l'uguaglianza garantisce una serie di *capabilities* che permettono di acquisire fondamentali funzionamenti. Questa è la via per il *well-being*, un benessere che si esprime in una vita che fiorisce in tutte le sue potenzialità.[19]

Sen prende in considerazione quattro elementi per definire lo spazio di 'fioritura umana' e i valori ad essa associati:

- *Well-being achievement* ossia i modi di vivere che hanno motivo di essere apprezzati e scelti. Si tratta della combinazione di *achieved*

[19] Sen usa il termine *flourishing life*, riallacciandosi all'*eudaimonia* aristotelica, ma distanziandosene: l'*eudaimonia* deve condurre ad uno sviluppo pluralistico, nel senso che esistono una pluralità di fini e obiettivi che gli uomini possono perseguire, non tanto come ha fatto Aristotele, una lista di funzionamenti universalmente validi per tutti.

beings e *achieved doings*, 'stati di essere o fare' ossia gli elementi costitutivi del benessere, dello star-bene (i funzionamenti).

- *Well-being freedom* ossia la gamma di *capabilities*, di libertà sostanziali che permettono al soggetto di acquisire i funzionamenti.
- *Agency freedom* ossia la libertà di perseguire gli obiettivi che si ritengono validi. Si tratta di libertà in termini di attività e viene descritta come «*one's freedom to bring about the achievements one values and attempts to produce*» (Sen 1992: 57).
- *Agency achievement* ossia il raggiungimento degli obiettivi che si ritengono validi. I risultati in termini di attività. Viene descritta come «*the realisation of goals one has reason to pursue which need not be guided by her own well-being*» (Sen 1992: 56-57).

Questo passaggio risulta importante perché non ci si può limitare a valutare i successi, sia che si parli in termini di star-bene *(well-being),* che in termini di attività *(agency)*. Va assolutamente presa in considerazione la libertà che la persona ha di raggiungere quei determinati successi intesi sia come star-bene *(welll-being),* sia come obiettivi legati all'agire *(agency)*.

La libertà della persona, intesa come 'essere in grado di' va ricercata nella disponibilità delle condizioni che permettono all'individuo di sfruttare realmente le risorse di cui dispone. Oltre alla dotazione interna del singolo, ci sono anche quelle risorse esterne offerte dall'ambiente, dalla società e le sue istituzioni, dalla cultura e i suoi valori, dalla scuola e il tipo di formazione, dalla famiglia e i suoi principi, in sostanza dal sistema in generale.

Una delle critiche mosse a Sen è quella di non aver fornito una lista di funzionamenti e capacità da considerare di valore e quale valore attribuire ad essi. Nussbaum definisce questa una incompletezza di fondo. Tuttavia, si ritiene che il non voler fissare definitivamente dei criteri sia

all'interno dell'epistemologia della complessità un punto di forza: il *Capability Approach* diviene una cornice flessibile, mobile, mutabile che risponde all'eterogeneità umana e ai cambiamenti costanti che intercorrono nella contemporaneità. È una cornice adattabile al contesto sociale, culturale, politico, economico, ambientale che è destinato a variare con il trascorrere del tempo. Il *Capability Approach* in sostanza non ha la pretesa di ridurre la complessità e contribuisce alla significazione dei concetti di *Well-being, Agency*, *Capacità, Conoscenza* e *Competenza*, fornendo una base teorica entro la quale definire i valori e il senso a cui dovrebbe tendere l'educazione contemporanea, integrandosi ed amalgamandosi con gli studi in ambito psicologico, sociologico, pedagogico ed educativo afferenti all'epistemologia della complessità.

2.2 Well-being: un concetto ecologico

Il primo concetto che si intende analizzare è quello di *Well-being* perché si ritiene sia il fine ultimo a cui qualsiasi società dovrebbe tendere. È quel bene comune che necessita di nutrimento costante e di un forte impegno educativo e pedagogico, oltre che di responsabilità politica. Il termine è molto ampio, difficile da definire e collocare, molte sono le prospettive legate a tale concetto, forse perché lo star-bene coinvolge, o almeno dovrebbe, tutti gli aspetti della vita dell'essere umano.

Secondo l'Utilitarismo è l'utilità ciò che contribuisce al benessere di ogni individuo e il principio di ricerca della massima utilità per l'individuo è trasferito all'intera società. Seguendo la critica di Sen, l'Utilitarismo risulta debole proprio nei principi di *ordinamento-somma* e di *Welfarismo*. Stando al primo, a livello sociale il benessere maggiore viene ottenuto sommando le preferenze di ogni individuo e decidendo in base alla regola della maggioranza. Tuttavia, in questo modo non si considera

moralmente rilevante la distribuzione ineguale delle utilità. In base al *Welfarismo,* il criterio di definizione della bontà di uno stato è lo star bene individuale concepito come l'insieme delle utilità individuali. In questo modo non si tiene conto di tutta una serie di fattori fondamentali, come l'importanza delle libertà personali e dei diritti, ascrivendo il benessere unicamente all'utilità (Magni 2002: 81-82).

Sen sottolinea che il benessere di una società non può essere misurato in termini di utilità, reddito monetario o PIL, perché sono indicatori imprecisi e fuorvianti, considerate le vite molto differenti che i soggetti possono condurre in contesti diversi. Come diceva Kennedy nel suo famoso discorso del 18 marzo del 1968

> […] Il PIL non tiene conto della salute delle nostre famiglie, della qualità della loro educazione o della gioia dei loro momenti di svago. Non comprende la bellezza della nostra poesia o la solidità dei valori familiari, l'intelligenza del nostro dibattere o l'onestà dei nostri pubblici dipendenti. Non tiene conto né della giustizia nei nostri tribunali, né dell'equità nei rapporti fra di noi. Il PIL non misura né la nostra arguzia né il nostro coraggio, né la nostra saggezza né la nostra conoscenza, né la nostra compassione né la devozione al nostro paese. Misura tutto, in breve, eccetto ciò che rende la vita veramente degna di essere vissuta.[20]

Come definito precedentemente[21] il benessere è legato ai concetti di *freedom* ed *agency*. In questo modo Sen rende responsabili non solo l'individuo nelle sue scelte, ma anche la società che deve fornire le possibilità all'individuo di fare le proprie scelte, di acquisire risultati, di conseguire il proprio star-bene e di perseguire altri obiettivi legati all'agire. Inoltre, in contrapposizione all'Utilitarismo e al *Welfarismo*, Sen obietta che ci possono essere altre motivazioni oltre a quella dell'interesse personale

[20] Si rimanda al sito https://campus.hubscuola.it/discipline-umanistiche-2/storia/il-discorso-sul-pil-di-bob-kennedy/
[21] Cfr. paragrafo 2.1

a muovere l'agire di un soggetto. L'attività di una persona può avere fini molto differenti rispetto quelli di un'altra. Non è da escludere anche il favorire il benessere altrui. Ogni soggetto è dotato della capacità morale di pensare e agire sulla base di una pluralità soggettiva e intersoggettiva di valori e principi morali (Magni 2002).

Lo star-bene è un fine da ritenersi perseguibile da tutti gli individui lungo tutto il corso dell'esistenza. La prospettiva sul benessere in relazione ai bambini portata da Gunter Graf e Gottfried Schweiger (2015) può dunque essere trasferita su ogni essere umano indipendentemente dalla sua cronologia. Secondo gli autori il *Well-being* deve essere visto come una nozione complessa, multidimensionale e interdisciplinare, un concetto ecologico che abbraccia l'intera varietà delle vite dei fanciulli e i contesti sociali nei quali sono inseriti.

Per quanto riguarda gli aspetti di multi-dimensionalità ed interdisciplinarità, un quadro comprensivo del benessere dei bambini deve includere una vasta gamma di dimensioni e deve porle in relazione tra loro: salute, sicurezza, inclusione sociale, sicurezza materiale, educazione, soddisfazione, diritti, bisogni, capacità, talenti. Questi sono solo alcuni esempi. È importante che le differenti componenti di ogni soggetto vengano valutate individualmente poiché se un bambino ha genitori sani e una rete sociale stabile, ma ha una diagnosi di ritardo intellettivo, sarebbe inadeguato dire che il buon funzionamento di alcuni domini compensi i problemi nelle altre dimensioni. L'obiettivo per raggiungere il benessere in questo caso è volto all'ambito della salute mentale, indipendentemente dal successo in altre dimensioni (Schweiger & Graf 2015: 1-4).

In relazione all'idea di *Well-Being* come concetto ecologico è importante notare come anche la psicologia sia passata dal considerare il bambino secondo una prospettiva individualistica e di sviluppo a stadi ad una sistemica e circolare che considera il fanciullo in relazione a differenti sfere

della realtà. Il 'modello ecologico' di Brofenbrenner (1979) intende l'ambiente del bambino come un insieme di sottosistemi[22] che sono in relazione tra loro e che se solo in armonia garantiscono lo sviluppo. Alla base c'è l'idea di un soggetto attivo e dinamico che interagisce e ristruttura i vari sottosistemi ambientali con i quali è in contatto (Brofenbrenner 1986). L'uomo crea l'ambiente e l'ambiente modella lo sviluppo: c'è una relazione di reciprocità. Anche il concetto di 'Nicchia di sviluppo'[23] (1986) proposto da Super & Harkness sottolinea la rilevanza di considerare l'uomo in relazione al suo ambiente. In particolare la prospettiva pone l'accento sul ruolo della cultura:

- l'ambiente è organizzato in base al sistema culturale nel quale il soggetto vive;
- disposizioni, attitudini, capacità, temperamento influenzano il processo di sviluppo e l'ambiente (Rogoff 2004).

In conclusione ciò che si vuole sottolineare è l'importanza di prendere in considerazione tutti i sistemi e sottosistemi, gli attori, le istituzioni, la società

[22] Si tratta di un sistema nidificato e i sottosistemi sono:

- Microsistema che contiene tutte le strutture con le quali il bambino è in contatto diretto: le interazioni con i genitori, le unità intersoggettive minime, ma anche i comportamenti che ne derivano, quali quelli di dipendenza e indipendenza, oltre che le caratteristiche dell'ambiente stesso, come i suoni, la presenza o l'assenza di giocattoli.
- Mesosistema che è un sistema di microsistemi. È uno strato di connessione tra più contesti e le loro interconnessioni, in cui il soggetto partecipa in modo attivo
- Esosistema che si riferisce a tutti quei contesti sociali che non interagiscono direttamente con il bambino, ma influenzano comunque il suo sviluppo, come per esempio il lavoro dei genitori.
- Macrosistema, ossia l'insieme dei costumi, dei valori, delle leggi, delle attitudini di una specifica cultura.
- Cronosistema ossia un costrutto metodologico che include i cambiamenti psicologici che avvengono durante lo sviluppo, le reazioni a tali cambiamenti, la morte di qualcuno, una pandemia mondiale, le crisi economiche.

[23] La nicchia è composta da: setting fisici e sociali (caratteristiche dello spazio di vita, stato di nutrimento, presenza di multiple generazioni, etc.), abitudini di accudimento (pattern di sonno-veglia, gioco e lavoro), psicologia dei genitori (stile parentale, valori, credenze), eventi esterni.

con le sue norme e i suoi valori, la cultura stessa per valutare, comprendere e definire lo star-bene dei soggetti.
Diventa chiara la relazione con il *Capability Approach* che sottolinea come non vi sia soltanto un soggetto responsabile del proprio benessere, ma vi sia un individuo in relazione ad altri e un sistema che dovrebbe garantire le condizioni per il raggiungimento del benessere sociale all'interno di una cornice di reciprocità in cui le persone ed il sistema continuano ad influenzarsi vicendevolmente.

2.3 Agency: una competenza sin dalla tenera età

Altro concetto da approfondire all'interno di questa cornice 'dialogica' è quello di a*gency*. Come specificato da Sen precedentemente è uno di quegli aspetti che concorre assieme allo star-bene alla cosiddetta 'fioritura umana'.
Secondo Bandura[24] l'essere umano è un agente attivo: un soggetto in grado di agire e trasformare il contesto nel quale è inserito. La dimensione intenzionale è essenziale: l'*agenzialità* infatti si traduce in azioni volte al raggiungimento di determinati scopi. Ad influenzare il comportamento c'è un insieme di elementi:

- personali interni (eventi cognitivi, affettivi, biologici);
- il contesto;
- gli eventi ambientali;
- i sistemi sociali.

Ecco che *l'agency* si muove all'interno della relazione tra questi fattori che interagiscono tra loro in modo reciproco ed interdipendente. Inoltre, le persone sono stimolate ad agire perché sono convinte di poter

[24] Psicologo canadese noto per la teoria sull'apprendimento sociale e per il suo contributo alla teoria sociale cognitiva.

perseguire, grazie alle loro azioni, gli obiettivi che si sono prefissate (Bandura 2000).

L'agency è una competenza di tutti. Quando si parla di bambini però lo sviluppo *dell'agency* non può essere disgiunto dalla relazione bambino/adulto. Si tratta di integrare nell'agire degli adulti l'esperienza, il vissuto emotivo, i bisogni, i desideri, i punti di vista espressi dai bambini, favorendone l'espressione stessa. È necessaria una premessa: ci sono molte prospettive sull'infanzia e a seconda della lente con la quale si analizza un dato fenomeno cambiano i termini di discussione. Fra le varie ottiche due risultano particolarmente importanti: il Costruttivismo e la prospettiva socio-culturale. Secondo il Costruttivismo l'infanzia viene 'socialmente costruita', natura e ambiente contribuiscono in modo equo allo sviluppo, i bambini costruiscono attivamente i loro livelli di conoscenza che crescono progressivamente in modo da dominare l'ambiente quotidiano, tutti i soggetti passano attraverso i medesimi stadi di sviluppo che tuttavia sono condizionati, rallentati o accelerati dai cambiamenti dell'ambiente circostante (Cole 1996).

Secondo la prospettiva socio-culturale la cultura assume un ruolo di rilievo. Anche per questo approccio il fanciullo costruisce il suo percorso di sviluppo all'interno di un dialogo tra predisposizione biologica individuale e ambiente, ma questi elementi interagiscono indirettamente attraverso la cultura. Quest'ultima fornisce le condizioni entro le quali i fattori biologici ed ambientali si rapportano. Lo sviluppo procede attraverso una serie di cambiamenti qualitativi, le cui sequenze e manifestazioni possono variare a seconda delle circostanze storiche e culturali (Cole 1996).

Partendo da questi presupposti, secondo Graf i bambini sono soggetti attivi che influenzano le proprie vite e quelle delle persone che gravitano loro attorno. Dovrebbero essere considerati attori sociali e morali poiché:

- prendono parte attivamente e contribuiscono agli equilibri e alle relazioni all'interno del nucleo familiare difendendo i loro punti di

vista, esprimendo desideri, cercando giustizia, dimostrando sentimenti, negoziando e prendendo decisioni;

- con i pari assumono ruoli sociali complessi: definiscono codici di inclusione ed esclusione, avendo una chiara idea riguardo le differenti identità sociali e i modi per rinforzarle;
- si confrontano su questioni di giustizia, equa distribuzione e condivisione, per esempio nell'ambito del gioco;
- rispondono alle azioni e ai sentimenti altrui, incontrando approvazione e disapprovazione rispetto le proprie azioni sin dalla tenera età (Graf 2015: 20-36).

La concezione di bambino passivo che subisce i processi sociali è stata ormai superata grazie anche alla prospettiva della Sociologia dell'Infanzia (James & Prout 1990; Mayall 1994). La competenza di *agency* non è qualcosa che si ha o non si ha, è qualcosa che emerge e si sviluppa in relazione agli altri e all'interno di un determinato contesto.

> La capacità dei bambini di "gestire", di "organizzare e di agire i propri mondi sociali è quindi una dinamica negoziale che si sviluppa attraverso le interazioni tra attori, ambiente e risorse, e che quindi è strettamente situazionale e legata alla vita quotidiana, al "qui ed ora (Righetto 2017).

Molto interessante è il concetto di «riproduzione interpretativa» di Corsaro (2010: 91-92) per cui i bambini modellano il mondo adulto in modo creativo per rispondere alle esigenze e ai bisogni della propria quotidianità, creando una vera e propria cultura. È quello che in musica viene definito 'Tema con Variazione'. Attraverso una modifica che può avvenire a livello di armonia, melodia, ritmo o dinamica, l'idea musicale principale viene trasformata, in modo più o meno profondo, per sviluppare il brano in modo sempre più interessante.

È interessante notare che questa è anche la modalità interattiva della madre nelle fasi iniziali dello sviluppo, la quale nel rispondere al bambino non si limita ad imitarlo, ma cerca di interpretare il suo stato emotivo sintonizzandosi: al bambino che spalanca la bocca come in uno sbadiglio la mamma corrisponde attraverso la voce "ahhh…che sonno!". La madre risponde con una variazione allo stimolo pervenutole dal bambino. Lo stesso Stern definisce questo processo «tema con variazione» (Stern 1992). In sostanza, si tratta di una tecnica che permette al bambino di sviluppare la regolazione affettivo-emotiva e l'intenzionalità e che lui stesso può utilizzare nella costruzione dei propri mondi.

Quindi applicare il *Capability Approach* ai bambini comporta prendere in considerazione la loro capacità di auto-determinazione. Favorire la partecipazione e la libertà nel presente può essere fondamentale per assicurare un set completo di capacità per il futuro. Sviluppare ed esercitare le competenze comunicative, quelle argomentative e il pensiero complesso nel presente può determinare il diventare attori sociali e politici. Se gli adulti nella definizione dei loro *setting* e *assesment* rendono i bambini partecipi significa che tengono conto delle loro priorità, valori e aspirazioni. In questa scelta emerge sempre una certa tensione tra il proteggere il benessere e il diritto di libertà durante l'infanzia, quindi tra *achievements* e *freedoms*. Secondo la Convenzione sui Diritti del Bambino del 2008 ai bambini devono essere assicurati: la vita, la sopravvivenza e lo sviluppo, la protezione da abusi, maltrattamenti e violenza, l'accesso ai servizi. Inoltre devono essere fornite le informazioni e la guida necessarie per promuovere e permettere loro di perseguire il benessere sociale, spirituale e morale, la salute fisica attraverso l'esercizio delle proprie libertà. I bambini hanno il diritto di avere ed esprimere le proprie idee in tutte le questioni che li riguardano, hanno libertà di pensiero, coscienza, religione e associazione, la loro privacy deve essere rispettata, hanno il diritto di giocare, di avere tempo libero e di prendere

parte alla vita della comunità. Il *Capability Approach* converte questi diritti in capacità che si sviluppano attraverso un'appropriata guida da parte degli adulti che dovrebbero agire sempre negli interessi del bambino (Hart & Brando 2018).
Si vuole sottolineare l'importanza di considerare i bambini non solo come futuri adulti, ma come soggetti sin da subito meritevoli di rispetto e di profondo ascolto per tutte le questioni che li riguardano. Il loro punto di vista ha un peso e le istituzioni, la scuola e la famiglia innanzitutto, gli adulti in generale devono fornire spazi, tempi e opportunità adeguate allo sviluppo e l'esercizio delle competenze dei bambini. Questo non significa una partecipazione totale senza alcun tipo di limitazione nei processi decisionali da parte dei bambini, ma allo stesso tempo non significa che gli adulti siano moralmente giustificati a dominare le azioni e le decisioni dei fanciulli perché si assume che essi agiscano nei loro interessi e che dunque possano contribuire al loro benessere.

> I bambini sono portatori di saperi che si manifestano come competenze relazionali, nell'interazione, e sono situazionali: ogni bambino è competente nello specifico contesto del proprio mondo sociale. […] I bambini in ogni situazione praticano autonomia ed auto-riconoscimento: non è necessario che gli adulti riconoscano loro spazi di azione perché i bambini hanno sempre la capacità di agire, coerentemente nei propri mondi sociali (Righetto 2017).

Il rispetto dell'*agency* è un concetto chiave in ambito educativo-formativo: non riguarda solo il prendere in considerazione la prospettiva dei più piccoli, ma è anche ciò che qualifica la professione docente e il continuo sviluppo di tale professione. Il paradigma della *capacitazione* (Urbani 2018) pone l'accento sul diritto e sulla capacità di tutti i soggetti di esercitare la propria libertà di perseguire obiettivi che si ritengono validi, richiamando le competenze acquisite e trasformando le risorse possedute

in funzionamenti. Per quanto riguarda l'insegnante non si tratta di adeguarsi ad un programma per il raggiungimento di risultati standard ed esternamente definiti, ma di mettere in campo la propria esperienza, le capacità e le risorse che sono disponibili perché vengono attivate dal contesto stesso. L'insegnante ha la possibilità di scegliere tra diverse opzioni disponibili, tra differenti possibilità di realizzazione, tra più mezzi di conseguimento ed in questa libertà di scelta manifesta la propria *agency*.

2.4 Competenza e Conoscenza: un dialogo mancato

Si è sentito spesso definire la società attuale come la 'società delle competenze' o *Knowledge society* definendo così «il capitale individuale sulla base del bagaglio di conoscenze raggiunte e della capacità di mantenerle aggiornate» (Urbani 2018: 85). Il termine competenza deriva dal latino *cum-petere* ed indica l'azione dell'andare insieme verso un medesimo punto, muoversi verso un obiettivo comune. Il soggetto competente in un determinato ambito è la persona qualificata, autorevole, autorizzata, abilitata che agisce in modo responsabile secondo i criteri e le esigenze del contesto, riconosciuti sia socialmente che politicamente in termini di prestazione tecnicamente valida ed eticamente corretta e coerente con i valori del gruppo professionale. In termini più ampi è la capacità che deriva dalla cultura o dall'esperienza, di trattare, discutere, dibattere su un dato argomento. In ambito educativo e formativo è l'insieme delle conoscenze, capacità e metodologie utili alla progettazione e ai processi di apprendimento spendibili nei diversi contesti personali, sociali e professionali.[25] Secondo Urbani per quanto riguarda l'ambito della formazione docente, la competenza è ciò che un insegnante mette nella pratica sulla base delle

[25] Cfr. www.treccani.it s.v. *competenza*.

conoscenze e delle abilità acquisite durante la formazione (Urbani 2018: 131).

Altro aspetto che si vuole sottolineare è che il concetto di Capacità e quello di Competenza non vanno confusi[26], nonostante la loro stretta relazione. Sen quando parla di *capabilities* intende quelle capacità che permettono al soggetto di raggiungere funzionamenti di rilievo.[27] In altre parole ci si riferisce all'ambito delle potenzialità e delle possibilità di pensare ed agire in un certo modo per raggiungere un determinato obiettivo, anche quando si ha a che fare con capacità particolari e determinate. Potenzialità, propensioni, ciò che un soggetto può fare, pensare e agire, senza però aver già trasformato questa possibilità, 'poter essere', in una realtà, in 'essere' (Bertagna 2004).

Con il termine competenze ci si riferisce all'insieme di quelle capacità potenziali portate a compimento nelle situazioni specifiche. Ciò che l'individuo è in grado di pensare, agire, fare in relazione a certi problemi complessi da risolvere e situazioni da affrontare.

Ritornando all'etimologia del termine ed al *cum-petere*, da un lato il *-cum* rimanda ad una dimensione sociale di collaborazione e cooperazione nel suo significato di «muoversi insieme a», dall'altro al coinvolgimento di molteplici facoltà nell'affrontare il problema o il compito. Le funzioni cognitive, emotivo-affettive, relazionali, motorio-prassiche, gli aspetti estetici, etici, morali e religiosi sono tutti elementi coinvolti nei processi legati alla competenza. Quest'ultima deve possedere caratteristiche di trasversalità poiché deve permettere al soggetto di proiettarsi in più contesti (Bertagna 2004; 2006). Alcune definizioni possono contribuire a

[26] Come effettivamente non va confuso il termine abilità con il quale si intendono i "saper fare" che una cultura trasmette alle nuove generazioni. Abile è il soggetto che produce, risolve problemi, ma che conosce anche le ragioni del fare.
[27] Cfr. paragrafo 2.1

chiarire quest'idea di multidimensionalità che riguarda il concetto di competenza:

- Gardner fa corrispondere al termine competenza quello di intelligenza, o meglio a quello di competenze quello di intelligenze parlando appunto di intelligenze multiple. L'intelligenza è «la capacità di risolvere un problema o di realizzare un prodotto apprezzato in almeno una cultura» (Gardner 2005: 116).
- Perrenoud dice che la competenza implica muovere diverse risorse cognitive per rispondere e affrontare diverse situazioni (Perrenoud 2003: 14).
- L'OCSE con il progetto DeSeCo[28] (Definizione e Selezione delle Competenze) definisce competenza il saper affrontare richieste e compiti complessi grazie all'uso di strategie in grado di applicare le conoscenze e le abilità, ma in relazione alle emozioni, agli atteggiamenti, le componenti etiche, morali, sociali, relative i comportamenti.[29]
- Per il CEDEFOP-*European Centre for the Development of Vocational Training* (2014)[30], la competenza è la capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto i risultati dell'apprendimento (Righetto 2017).
- Le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" stabilite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea[31] a cui anche lo Stato italiano fa riferimento per

[28] Il progetto è nato con lo scopo di fornire una struttura concettuale più solida attraverso la quale condurre indagini internazionali e di accertamento degli apprendimenti e delle competenze chiave, confrontare le opinioni di diversi esperti per formulare analisi e proposte circa le competenze necessarie per la vita adulta.
[29] Per approfondimenti si rimanda al sito http://www.edurete.org/h2o/sa.asp?ida=199
[30] *Terminology of European Education and Training Policy, 2*
[31] "Le competenze chiave per l'apprendimento permanente" sono state definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea con una prima

delineare quali siano le competenze necessarie alla formazione e acquisibili tramite ambienti di educazione formale e informale, sono: a) competenza alfabetica funzionale (che ha sostituito la precedente competenza di comunicare nella lingua madre) ossia la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, idee, sia in forma orale che scritta; b) competenza multilinguistica (che ha sostituito la precedente competenza di comunicare nelle lingue straniere) ossia il saper mettere in campo abilità legate alla mediazione e alla comprensione interculturale; c) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria ossia la capacità di sviluppare e applicare il pensiero matematico alla quotidianità e di utilizzare e conoscere le metodologie che spiegano il mondo naturale. Questo per giungere a comprendere i cambiamenti dettati dall'intervento umano e conseguentemente la responsabilità di ogni cittadino inserito nel contesto mondo; d) competenza digitale ossia il saper utilizzare le tecnologie della società odierna; e) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare ossia l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio lavoro sia a livello individuale che di gruppo. Si tratta della consapevolezza del singolo rispetto i processi di apprendimento, la comprensione delle opportunità, l'identificazione dei bisogni, l'assimilazione delle conoscenze e delle abilità da applicare in modo trasversale a contesti diversi, la motivazione, la fiducia nelle proprie capacità; f) competenza in materia di cittadinanza ossia tutte le abilità personali, interpersonali, interculturali, oltre che le modalità di comportamento che permettono al soggetto di

Raccomandazione il 18 dicembre 2006 e poi sono state riclassificate il 22 maggio 2018 portando l'attenzione sui temi dello sviluppo sostenibile e le competenze imprenditoriali.

partecipare in modo attivo e democratico alla vita sociale e lavorativa; g) competenza imprenditoriale ossia il saper tradurre le idee in azione, il che implica capacità di pianificazione e di gestione di progetti associata a creatività ed innovatività; h) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali ossia la consapevolezza dell'importanza di esprimere idee, esperienze ed emozioni attraverso una varietà di mezzi di comunicazione, attinenti anche al mondo delle arti.

In tutte queste definizioni emergono quelle caratteristiche di inter-relazione e trasversalità che riguardano il concetto di competenza. Da un lato l'importanza di connettere più ambiti e dall'altro la capacità di mettere in pratica le conoscenze nella quotidianità (Caratù 2020). [32] Tuttavia Urbani osserva che siamo lontani dall'integrare il concetto di competenza, seppur effettivamente pensato in termini multidisciplinari, trasversali e afferenti alla quotidianità, con il concetto di capacità come inteso da Sen. È questo il problema dell'impianto educativo-formativo attuale che non risponde ai bisogni e alle richieste della società contemporanea: si assiste ad un'assenza di dialogo tra conoscenza e competenza. La ragione è imputabile al fatto che «tutto è calato in una cultura della competenza: dalla formazione degli insegnanti ai processi di apprendimento dei loro studenti» (Urbani 2017: 16). La competenza dovrebbe essere considerata come una risorsa utile a favorire l'autonomia e l'emancipazione personali, la costruzione di un contesto sociale e civile democratico. «Sfruttare le competenze per non farsi sfruttare da esse: questo sarebbe l'orizzonte ultimo a cui il discorso del *capability approach* e dell'attivazione dell'*agency* tenderebbe naturalmente» (Urbani 2017: 16).

[32] Si vedano https://www.orizzontescuola.it/quali-sono-le-competenze-chiave-e-quelle-trasversali-la-base-della-formazione-europea/ e Zorzi (2020).

2.5 Da un approccio per competenze ad un approccio per capacità

Appare oggi necessario un passaggio da un approccio per competenze ad uno per capacità o, ancora meglio, un approccio che metta in relazione le competenze alle capacità. C'è un legame indiscutibile tra l'educazione che viene 'tramessa' a scuola ai discenti e la formazione dei docenti stessi. L'urgenza di migliorare il sistema educativo ha fatto emergere da un lato la necessità di riorganizzare secondo altri criteri lo sviluppo professionale docente, dall'altro il persistere di una tendenza politica che vede la professionalità docente legata ancora agli approcci tradizionali per competenze. L'Europa a partire dalla fine degli anni'90 comincia a porre l'attenzione al tema dell'educazione, in particolare alla questione del miglioramento dell'istruzione e della formazione come mezzo per il successo e l'innalzamento del benessere economico. Il Consiglio europeo, con la formulazione del Trattato di Lisbona del 2000, sottolinea l'importanza di sviluppare nei giovani quelle conoscenze utili e necessarie a confrontarsi con i nuovi contesti socio-economici e produttivi. Si afferma il modello della formazione continua in ambito professionale, volta all'acquisizione e al costante aggiornamento di quelle capacità e competenze che, altrimenti molto rapidamente, nella società del cambiamento diventerebbero 'vecchie'. Il Consiglio di Stoccolma del 2001 definisce l'importanza di perseguire obiettivi volti al miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione-formazione e all'accesso di tutti a tali sistemi. Si ritiene tale investimento necessario per rispondere alle aspettative della società che chiede agli insegnanti di non limitarsi a trasmettere conoscenze teoriche e capacità professionali, ma di insegnare ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (Urbani 2018: 19-80). Al termine del 2010 gli obiettivi del Trattato di Lisbona

risultano non raggiunti e vengono riformulati con la nuova Strategia Europa 2020 che mantiene come centrale il tema del miglioramento dell'istruzione e della formazione, aprendosi però alle tematiche dell'uguaglianza e della coesione sociali, della convivenza democratica, dello sviluppo sostenibile e le conseguenti ricadute sul piano ambientale e civile, della lotta all'abbandono scolastico e dell'innalzamento dei requisiti professionali ed occupazionali dei giovani (Urbani 2018: 85-90). Rimane tuttavia centrale l'aspetto economico sottostante le politiche educative: si punta sul miglioramento dell'educazione, investendo sulle competenze in grado di innalzare i livelli di occupazione e di prosperità economica. Si mira ad aumentare l'efficienza personale per il miglioramento del ciclo produttivo.

La domanda che sorge spontanea è: se il principio di base secondo il quale si valuta l'educazione è l'incremento economico-produttivo, la qualità e la funzione sociale dell'educazione sono raggiungibili nel solo aggiornamento delle competenze? Si è passati da un'educazione incentrata sulla trasmissione di contenuti ad una che si basa sugli apprendimenti e sull'acquisizione di competenze, ma ancora non si riflette e non si valutano lo sviluppo di risorse reali, le effettive opportunità delle famiglie

> tramite il potenziamento del dialogo interculturale e la condivisione/esplicitazione dei modelli mentali e culturali sottostanti per costruire modalità di confronto positivo, secondo una prospettiva di mutualità e solidarietà reciproca, a sostegno della comprensione e della solidarietà reciproca (Urbani 2018: 75).

Gli approcci per competenze falliscono perché si inseriscono all'interno di un processo di standardizzazione e riduzionismo e sono il risultato di bisogni soprattutto economici. Questi modelli non prendono in considerazione

tutti quegli elementi complessi della società contemporanea, tra cui i fattori e le condizioni che influenzano le competenze stesse, che contribuiscono alla formazione sia della professionalità docente, sia allo sviluppo dei bambini. Oggi viene richiesto alle professionalità di integrare contesti d'apprendimento formali e informali, combinare le competenze con atteggiamenti di aggiornamento continuo e di disponibilità al cambiamento, capacità di elaborazione e rielaborazione, volontà di intraprendere percorsi di ricerca e sperimentazione, attitudini al confronto e al dialogo. Ecco che gli approcci per capacità potrebbero essere una risposta efficace alle richieste complesse della società contemporanea, in quanto si dimostrano in grado di integrare gli indicatori per competenze con altri in grado di rendere il valore della progettualità e della formazione dell'azione professionale docente. I principi-cardine di questi modelli sono:

- La scelta. C'è un soggetto consapevole e responsabile della formazione e delle proprie azioni professionali, in grado di scegliere liberamente all'interno della propria progettualità.
- La relazione. Si è all'interno di un processo negoziato e partecipato inteso come luogo di relazioni generative e creative, a potenziamento dell'azione individuale.
- La partecipazione. C'è un docente inserito in una rete dove si persegue l'integrazione tra la dimensione della realizzazione personale e quella della partecipazione sociale, tramite la negoziazione democratica di significati e valori (Urbani 2018: 168).

In conclusione un approccio per capacità riporta al centro dell'attenzione l'essere umano, i suoi diritti, le sue libertà, le condizioni socio-culturali che devono favorire l'esercizio dell'*agenzialità*. È giunto il tempo per un riorientamento certamente socio-politico, ma ancora prima educativo e pedagogico, in cui la persona diventa la misura della

politica e dell'educazione (Böhm 2007), in cui la realizzazione di Sé nel senso di 'fioritura umana' diventa obiettivo primario.

Assumendo il *Capability Approach* come cornice teorica in ambito educativo, dunque sono tre gli aspetti che prevalentemente emergono:

- pensando in termini educativi alla domanda di Sen *Equality of what?* si potrebbe rispondere: pari opportunità di apprendimento per tutti, facendo riferimento alle esperienze e alle conseguenze educative.
- Ponendo al centro e come obiettivo educativo il concetto di capacità, la portata della politica e dell'azione sociale vanno oltre il benessere economico o lo sviluppo delle capacità produttive o il potenziamento di singole capacità.
- Riconoscendo che le capacità sono accessibili e realizzate o fatte funzionare dagli individui in particolari contesti, si sottolinea che fornire l'accesso alle opportunità e valutare i successi acquisiti richiede che si tenga debitamente conto delle circostanze individuali, sociali e politiche e della loro interazione, nella produzione e nella realizzazione di capacità e funzionamenti.

CAPITOLO 3: I fondamenti della didattica

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato (Danilo Dolci).

In questo terzo capitolo vengono presentati i fondamenti teorici e gli elementi formali del discorso pedagogico che trovano collocazione all'interno del paradigma della complessità, che diventano portavoce del pensiero di Morin e che rendono operativo l'approccio per *capacitazioni* di Sen. L'educazione che mira a formare individui liberi e dotati di *agency* si ritiene debba promuovere il pensiero critico e le capacità argomentative, gli apprendimenti fatti di esperienze concrete all'interno di una cornice dialogica e relazionale. Appare possibile scovare nei principi cardine della pedagogia critica i fini, i mezzi, gli obiettivi e il tipo di relazione tra educatore ed educando a cui dovrebbe auspicare un'educazione in grado di promuovere l'emancipazione e l'*empowerment* di ogni singolo individuo.

3.1 Gli approcci capacitativi per una 'testa ben fatta'

Si è visto precedentemente come per il *Capability Approach* il raggiungimento del benessere sia legato al raggiungimento della libertà tramite lo sviluppo delle capacità e come si tratti di una dimensione che coinvolge non solo l'individuo, ma anche il sistema all'interno del quale è inserito. Secondo Nussbaum (2011) il soggetto è dotato di capacità di base o innate, oltre che di capacità interne, alle quali si rivolge l'educazione tradizionale, e capacità combinate, corrispondenti al più alto livello di sviluppo. In quest'ultime intervengono fattori ambientali, esperienziali e situazionali, capaci di innescare abilità ri-elaborative ed interpretative di un certo livello, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori (Urbani 2018: 174-176). Bill Gardner (2015), basandosi sul pensiero di Heckman, riconosce un nucleo centrale di *capabilities*, le cosiddette *kernel capabilities*, da intendersi come pre-requisiti per lo sviluppo di un'ampia gamma di capacità. Riguardano gli ambiti:

- della salute: la libertà da lesioni, malattie o dolori invalidanti, condizione che permette al soggetto di usare il proprio corpo per raggiungere gli oggetti;
- della cognizione: le abilità attentive, la memoria, il linguaggio, le competenze di ragionamento, il *problem solving* e le capacità decisionali;
- delle competenze sociali ed emozionali: il fare esperienza, l'esprimersi, il gestire le emozioni, lo stabilire relazioni positive.

Queste influenzano lo sviluppo e le acquisizioni sociali durante la crescita. Si costruiscono nel contesto e nell'interazione tra abilità individuali, come la capacità di parlare, e opportunità offerte da ambiente e società, come il diritto di libera espressione. Un deficit nelle *kernel capabilities* non permetterebbe lo sviluppo di tutte le altre capacità, con la logica

conseguenza di restringere le libertà dell'individuo (Gardner 2015: 68-80).[33]

Ci sono dei *fattori di conversione* (Nussbaum 2011) ossia precondizioni sociali, istituzionali, strutturali che agiscono sulle capacità interne e sulle potenzialità, sulle aspirazioni e sui valori, sulla percezione di Sé e degli altri. L'educazione funge da fattore di conversione perché aiuta il bambino a tradurre le capacità latenti in competenze effettive (Hart & Brando 2018).

Il pensiero che si vuole sostenere in questa tesi è quello di considerare l'educazione come uno spazio e un tempo di opportunità. L'istituzione scolastica e i suoi attori diventano i mezzi per sostenere e attivare i processi capacitativi, per mobilitare le risorse interne ed esterne, per favorire lo sviluppo e la crescita di 'teste ben fatte'. Ci si discosta dunque dalla visione kantiana di educazione come mezzo di sviluppo di disposizioni naturali individuali soltanto (Portera 2007). Il ruolo dell'educazione sarebbe quello di espandere le *capabilities* ed insegnare il valore ed il significato legati all'esercizio delle stesse, influenzando il benessere e la libertà delle persone, favorendo, seppur indirettamente, il cambiamento sociale e la produzione economica. L'educazione non ha solo valore strumentale, ma anche importanza intrinseca in quanto veicolo di emancipazione (Saito 2003).

Tra le capacità che potremmo definire 'educative' presenti nella lista[34] proposta da Sen si trovano: essere alfabetizzati, comunicare, partecipare

---

[33] La stessa definizione di salute proposta dall'organizzazione mondiale della salute (WHO) rimanda ad un concetto di benessere inteso in senso olistico, coinvolgendo tre sfere di funzionamento, fisica, psichica e sociale, facendo emergere la responsabilità sociale, quella delle istituzioni, di garantire anche la possibilità di sviluppare talenti e perseguire la vita che ognuno desidera per sé stesso. «*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*».

[34] Si rimanda alla lista delle principali capacità menzionate da Sen riportate nell'articolo di Cordoba del 2006. Questa lista va oltre l'Indice di Sviluppo Umano (IDH) elaborato nel 1990 che si basava su tre capacità basiche: vivere una vita lunga e salutare, essere ben informato, godere di una vita dignitosa. Per valutare queste capacità si prendevano in considerazione informazioni relative la speranza di vita alla nascita, il prodotto nazionale

ai progressi scientifici e umanistici, in generale avere un'educazione. Inoltre, la maggior parte delle capacità si riferiscono a conoscenze e abilità risultanti di un processo educativo. Soddisfare le convenzioni sociali, partecipare alla vita sociale della comunità o possedere la capacità generale di condurre una vita normale richiedono educazione (Cordoba 2006). In sostanza le capacità 'educative' promuovono altre capacità: ad esempio la capacità di comunicare migliora la capacità di muoversi in sicurezza o di essere coinvolti attivamente nella vita della società e le capacità di letto-scrittura garantiscono la possibilità di essere ben informati e semplificano la comunicazione con i servizi socio-sanitari.

Anche il pensiero moriniano, che aderisce all'idea di un'epistemologia criticamente competente, fa proprio l'assunto secondo il quale l'odierno progetto pedagogico debba promuovere le libertà della persona. Centrali sono il dialogo tra le discipline, la problematizzazione, lo sguardo al plurale e il contatto tra prassi e teorie. Morin richiama l'attenzione sulle ormai urgenti riforme dell'insegnamento e del pensiero che dovrebbero permettere all'individuo di cogliere gli insiemi complessi, le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto, le entità multidimensionali e i problemi essenziali. Si tratta di competenze ascrivili a quella 'testa ben fatta'

---

lordo pro capite, i livelli di analfabetismo e di scolarizzazione. La lista aggiornata si presenta in questo modo:

- Essere in salute e vivere a lungo.
- Soddisfare le esigenze nutrizionali.
- Avere una casa, abiti.
- Essere rispettati dagli altri
- Partecipare alla vita sociale della comunità.
- Essere legati ai propri cari.
- Avere un'educazione.
- Leggere, scrivere, compiere operazioni matematiche di base.
- Essere scolarizzati.
- Utilizzare le conoscenze e le abilità apprese.
- Comunicare.
- Argomentare.
- Prendere parte ai progressi umanistici e scientifici.
- Creare cose
- Essere ben informati
- Avere un buon impiego.

motore e espressione della riforma di pensiero e insegnamento. «La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma del pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento» (Morin 2000: 13; Morin 2001).

Ma che cos'è quindi una 'testa ben fatta'? Non ha a che vedere con l'accumulazione nozionistica, ma con il saper porre e trattare i problemi all'interno di un processo circolare, con il possedere dei principi organizzatori di conoscenza che permettano di collegare e dare senso ai saperi in un processo di traduzione e ricostruzione continui[35], con la curiosità che spinge ad indagare e mettere in dubbio, con l'argomentare ed il discutere, con il *contestualizzare* e *globalizzare* i saperi, facendo emergere il cosiddetto pensiero 'ecologicizzante' (Morin 2000: 5-20; Morin 2001: 12-16). Si tratta di un pensiero che non solo situa i fenomeni nell'ambito di riferimento, ma rileva anche come questi modifichino il contesto stesso. Per comprendere e sviluppare questa consapevolezza è necessario insegnare che nessuna conoscenza può rinunciare all'interpretazione da parte del soggetto e che ogni soggetto è agente

[35] I sette principi guida del pensiero che interconnette sono:
1– Il principio sistemico (o organizzazionale) che si può tradurre nella formula sistemica «Il tutto è più della somma delle parti».
2- Il principio «ologrammatico» che mette in evidenza il legame tra le parti e il tutto: la parte è inscritta nel tutto e il tutto è inscritto nella parte.
3- Il principio dell'anello retroattivo che rompe con il principio di causa-efffetto sostenendo che la causa agisce sull'effetto e l'effetto sulla causa. L'omeostasi di un organismo è un insieme di processi regolatori fondati su retroazioni multiple. Tale anello permette la stabilizzazione di un sistema.
4- Il principio dell'anello ricorsivo per cui prodotti ed effetti sono causa ed effetto contemporaneamente.
5- Il principio d'autonomia/dipendenza secondo il quale gli esseri umani si auto-organizzano e si producono incessantemente, consumando energia per la loro autonomia. Sono dunque soggetti auto-eco-organizzatori.
6- Il principio dialogico che si fonda su una dialogica di ordine/disordine/organizzazione per cui anche elementi contradditori sono in dialogo tra loro e sono inseparabili per la comprensione di un fenomeno complesso.
7- Il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza secondo il quale ogni conoscenza è una ricostruzione, una traduzione da parte di un soggetto inserito in un determinato ambiente ed in una determinata cultura (Morin 2000: 96-100).

attivo in grado di modificare il sistema. Il pensiero moriniano spinge a superare quella prospettiva positivista intrisa di teorie, paradigmi, ideologie fisse, per guardare al mondo attraverso differenti attribuzioni di senso e significato. Come sostiene la scuola socioculturale, i fenomeni conoscitivi appartengono, generano e sono influenzati dagli strumenti di cui fa uso la persona: dalle forme culturali e dalle pratiche sociali agli scambi comunicativi (Salvini & Dondoni 2011). Gli strumenti più efficaci derivano dall'educazione e dalla scuola che deve contribuire assieme a tutte le istituzioni sociali a formare un soggetto competente in grado di interagire all'interno del sistema.

Secondo Morin, durante il primo ciclo scolastico, andrebbe incentivata la curiosità per rispondere a domande fondative sull'essere umano: la vita, il mondo, la società, la verità. Si comprenderebbe subito la natura biologica e culturale dell'essere umano. Dopo aver visto l'uomo nei suoi aspetti biologici, s'inquadrerebbero i domini della fisica e della chimica, mentre le scienze fisiche aiuterebbero a collocare il soggetto nel cosmo. Contemporaneamente si prenderebbero in considerazione gli aspetti psicologici, storici e sociali dell'umanità. Successivamente, dalla formazione delle particelle e dall'agglomerazione della materia, si arriverebbe a parlare delle galassie e dei pianeti, della formazione degli atomi e della Terra. Si racconterebbe del processo di ominizzazione per giungere all'uomo dotato di pensiero e di linguaggio, associando questi eventi alla sociologia e alla psicologia. Si studierebbero successivamente gli eventi e le cause come parti di un processo circolare. Il tutto potrebbe avvenire all'interno e all'esterno della classe, affiancando a questi insegnamenti ovviamente la lingua e l'aritmetica. Con l'insegnamento secondario si punterebbe sulla necessità di sviluppare una razionalità critica ed autocritica. È questo il periodo dell'apprendistato, il luogo del dialogo tra cultura umanistica e cultura scientifica: letteratura come palestra di esperienza, storia come materia chiave per permettere al

soggetto di collocarsi, filosofia come materia di riflessione sulle epistemologie, matematica come forma di pensiero logico (Morin 2000: 77-80). Apprendere nella visione moriniana significa possedere un'attitudine generale a organizzare la conoscenza complessa. Questa tendenza muove dalla curiosità dell'allievo, ma l'educatore deve essere in grado di problematizzarla attraverso l'esercizio del dubbio, mediante un utilizzo creativo degli strumenti fondamentali del pensiero umano. (Lupo 2009:135-136). Infine il ciclo universitario avrebbe il compito di integrare il progresso scientifico, rispondere ai bisogni formativi per fornire insegnanti per le nuove professioni, ma soprattutto fornire un insegnamento meta-professionale, meta-tecnico, acquisire cultura (Morin 2000: 77-88).

In conclusione, la scuola dovrebbe essere

> Il luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti. Così l'apprendimento della comprensione deve svolgere un ruolo fondamentale nell'apprendimento democratico (Morin, 2001: 119).

3.2 Presupposti teorici

Si è visto che negli ultimi 70 anni le politiche educative hanno rispecchiato due tendenze[36] alternative: quella di educazione come strumento per rispondere alla domanda di mercato e quella di educazione come diritto di tutti. Questa duplice prospettiva ha prodotto due modelli d'istruzione

[36]Queste tendenze sono il risultato degli approcci dei vari protagonisti dell'ambito educativo:

- UNESCO che prevede un modello sullo Stato-nazione nel quale l'istruzione è protetta come diritto.
- La Banca Mondiale che tende a guardare ad ogni area di politica pubblica con una preoccupazione rivolta al ritorno economico e all'investimento.

diversi, nonostante giungessero alla medesima conclusione relativa l'importanza dell'educazione: uno volto alla crescita economica, l'altro volto allo sviluppo sociale e umano. Il tema della "crescita economica" recentemente ha incluso tra i suoi argomenti, assieme ai benefici economici, quelli relativi la coesione sociale, la qualità dell'istruzione, oltre che la garanzia d'accesso a tutti all'istruzione di base per favorire la crescita economica e la riduzione della povertà. L'argomento dei 'diritti' è stato rinforzato dall'inclusione dell'istruzione come diritto umano nelle Costituzioni di quasi tutti i Paesi, anche India e Indonesia hanno fatto questo passaggio, da dichiarazioni esplicite della stessa Banca Mondiale (Carbonnier *et al.* 2014).

La teoria di Sen permette di gettare uno sguardo su una terza prospettiva che coniuga le due visioni precedenti: gli individui possono raggiungere il loro massimo potenziale e contribuire indirettamente anche allo sviluppo economico, se sono dotati di un certo tipo di istruzione per farlo, condizione che dovrebbe essere garantita a tutti. La domanda è: quale educazione?

Si è deciso di analizzare tre elementi in grado di favorire un'istruzione volta al raggiungimento delle libertà così come concepite dagli approcci capacitativi e da Morin:

- Pensiero critico e capacità argomentative.
- Esperienza.
- Relazione.[37]

Questi possono contribuire al raggiungimento del grande obiettivo educativo e sociale a cui il pensiero morininano e l'approccio di Sen aspirano: la formazione di un soggetto dotato delle capacità di ragionare, comprendere le conseguenze delle proprie azioni e decisioni,

[37] Verranno approfonditi nei paragrafi 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3

agire secondo interessi e valori generali, riconoscere il valore della vita propria e altrui all'interno di un contesto in grado di supportare l'esercizio della libertà e la crescita consapevole. Lo sviluppo integrale della persona, nella sua complessità fisio-biologica, intellettuale e morale diventa il fulcro del discorso educativo autopoietico ed 'auto-eco-educativo'.[38] Si tratta di educazione di sé e da sé, che si realizza in un contesto ecologico, quello delle 'transazioni'[39] tra ambiente fisico e sociale. Un processo poietico perché attinge all'immaginazione e ha come obiettivo lo sviluppo di strategie cognitive, comportamentali, emotive, affettive e relazionali in grado di permettere all'individuo di imparare a vivere. Affinché questo avvenga il soggetto deve imparare ad organizzare e trasformare la conoscenza (Lupo 2009: 117-124).

3.2.1 Capacità argomentative e pensiero critico

Cosa significa argomentare. Secondo Santi è un processo aperto, che non conduce ad una conclusione definitiva, dove non vi è una ricerca di verità assolute, piuttosto il tentativo di raggiungere validità consensuale. La pertinenza dell'argomentazione è ricercabile nei vari passaggi intenzionali che il soggetto produce per giungere a determinate 'conclusioni': le premesse iniziali, le giustificazioni e le ragioni a favore delle

[38] Morin con il termine auto-eco-organizzazione si riferisce all'organizzazione vivente che dipende dal suo ambiente per attingervi energia e informazione, per cercare il suo nutrimento e difendersi contro ciò che la minaccia. L'eco-organizzazione è intesa come organizzatrice, cooperatrice, co-programmatrice dei fenomeni di autoorganizzazione e sia per quanto riguarda le strutture d'ordine che quelle di disordine. Ciò comporta che «l'eco-sistema produce complessità organizzata che alimenta le auto-organizzazioni, le quali producono a loro volta complessità organizzata che alimenta gli eco-sistemi […] Lo sviluppo della complessità eco-organizzativa è inseparabile dallo sviluppo della complessità auto-organizzativa" (Morin 2004: 74). Ogni evento è dipendente dal proprio contesto e viceversa. La tradizionale dipendenza diventa così rapporto reciproco e instaura una relazionalità intrinseca. I fenomeni viventi, in questa prospettiva sono comprensibili sulla base di una vera e propria spiegazione dialogica.

[39] Dewey sottolinea che l'esperienza non è mai esperienza di un oggetto da parte di un soggetto, ma di interazione fra soggetto e oggetto, fra organismo e ambiente. Definisce tale interazione "transazione" ossia relazione in cui i termini esistono solo in relazione ad essa (Cappa 2014).

proprie idee e comportamenti, la discussione con un uditorio[40] che ha la funzione di mettere in dubbio e far emergere nuove prospettive, il contesto all'interno del quale l'indagine si svolge. Sono tutti elementi da cui è possibile valutare l'attinenza e la rilevanza dell'argomentazione (Santi 2006b: 62-69). L'argomentare è alla base del pensiero critico ossia di «un pensare che si assume l'impegno e la responsabilità di indagare, ogni volta e coerentemente, limiti e potenzialità delle affermazioni fatte e di vagliare il peso e la correttezza delle giustificazioni addotte per sostenerle» (Santi 2006b: 72).

Educare al pensiero critico significa educare ad interrogarsi sui fondamenti di qualsiasi affermazione, a riflettere e ricercare gli errori del ragionamento per auto-correggersi, a portare attenzione al contesto perché in esso e all'interno del dialogo con l'altro si possano trovare soluzioni alternative alle questioni che si devono affrontare. Questo tipo di pensiero coinvolge una molteplicità di dimensioni: comunicative, conoscitive, motivazionali, esistenziali. Attinge alla creatività nella costruzione e creazione di visioni alternative. È ascrivile a ciò che Nussbaum (2011) chiama *Practical Reason* (facente parte della sua proposta di *capabilities)* ossia l'essere in grado di formare un concetto di bene e di impegnarsi nella riflessione critica rispetto il pianificare la propria esistenza (Hart & Brando 2018).

I presupposti teorici che sostengono l'importanza durante la formazione di educare alla ragione e al pensiero critico, si ritrovano nella prospettiva costruttivista che localizza l'attività del pensiero all'interno di un contesto mentale, fisico, sociale e storico, prodotta da un agente in situazione. Ogni contesto ha le sue credenze, i suoi valori, le proprie aspettative, diversi sistemi comunicativo-linguistici e di comprensione, anche rispetto

[40] L'uditorio oltre che composto da altre persone può esistere anche nel dialogo interno con sé stessi.

l'attività cognitiva stessa, che influiscono sull'attività cognitiva e pensante. La caratteristica del pensiero non può certo essere quella dell'omogeneità, proprio perché dipende dalle situazioni cognitive e sociali nelle quali si manifesta. Inoltre l'attività del pensare continua ad adattarsi e contemporaneamente a trasformare l'ambiente in quanto soggetto e oggetto compartecipano al medesimo processo. Si può assumere che la prima caratteristica del pensare è proprio quella della costruttività. Ci sono altri tre concetti utili a descrivere il pensare e l'apprendere secondo l'approccio costruttivista:

- *Knowledge – dependent:* le persone utilizzano ciò che già conoscono, ciò che hanno già elaborato, per costruire nuova conoscenza.
- *Situated – cognition:* la conoscenza è sempre situata in un ambiente cognitivo, disciplinare e storico-sociale. Gli aspetti di partecipazione e coinvolgimento alla costruzione sociale di conoscenza condivisa contribuiscono alla formazione di conoscenza.
- *Belief – dependent:* l'intelletto è influenzato dalle motivazioni e dalle disposizioni ad apprendere e a risolvere i problemi ritenuti rilevanti dal soggetto e dalla comunità in cui è inserito; l'attività intellettiva agisce sulle motivazioni, le disposizioni, gli atteggiamenti, gli stili cognitivi (Cole 1996; Dickerson 2012; Gardiner & Kosmitzki 2011; Rogoff 1996; Santi 2006a; Santi 2006b).

Dai vari argomenti qui riportati, si può dedurre che nell'ambito della conoscenza giocano un ruolo fondamentale le abilità metacognitive quali progettazione, revisione, previsione, prova delle ipotesi, congruenza/incongruenza con la realtà, rielaborazione, monitoraggio e controllo sulle scelte. Sono queste che permettono il cosiddetto *transfer* procedurale e che rendono possibile l'effettiva conoscenza, poiché se anche le conoscenze e i processi di pensiero sono ben organizzati, se il

soggetto non ne è consapevole, restano inutilizzati. Si può concludere dunque che l'obiettivo educativo sia nel globale potenziamento della qualità di pensiero: sapere come si pensa e come poter pensare.

3.2.2 Una scuola fatta di esperienze

Facendo riferimento al pensiero di Dewey, l'educazione è da intendersi come il mezzo per accrescere l'esperienza di docente e discente all'interno di una scuola concepita come 'comunità'[41]. L'idea di base è che tutto ciò che è possibile materia di studio deve essere collocabile all'interno dell'esperienza quotidiana: da ciò che si è sperimentato, si passa ad una forma meglio organizzata ossia il sapere.

> È buon principio educativo che gli alunni siano introdotti allo studio delle scienze e siano iniziati ai fatti e alle leggi di esse muovendo dalle quotidiane applicazioni che la società ne viene facendo. L'attenersi a questo metodo è non soltanto il mezzo più diretto per intendere la scienza in sé, ma per l'alunno cresciuto in età è anche la via più sicura per

[41] Pensare alla classe come ad una comunità è uno dei principi basi della *Philosophy for Children* (P4C). In particolare tale prospettiva considera la classe una comunità di ricerca, il che significa che si costituisce come "comunità di apprendimento", "di pratica, di discorso e di ricerca". La *Philosophy for Children* si articola in un curricolo composto da 11 racconti costruiti per stimolare l'indagine e la riflessione filosofica, accompagnati da più manuali utilizzabili come guida. I racconti sono suddivisi in base all'età. La proposta educativa è stata elaborata da M. Lipmann attorno agli anni '70. Si tratta di un'esperienza educativa che utilizza la filosofia con i bambini. Il filosofare viene inteso come una pratica argomentativa volta allo sviluppo e al rinforzo delle abilità di ragionamento, di comprensione, di *problem solving*, di metacognizione e di argomentazione. Gli obiettivi generali a lungo termine sono: sviluppare atteggiamenti democratici; favorire competenze comunicative; promuovere abilità di pensiero e ragionamento; sostenere attitudini, disposizioni, atteggiamenti critici e creativi. Il programma non consiste di contenuti specifici, infatti viene definito *content free* perché ciò che interessa sono i processi. La classe assume le caratteristiche di una comunità di ricerca e si fonda sul dialogo strutturato secondo un modello argomentativo giustificativo, alimentato da regole procedurali e dalla disponibilità all'ascolto.

sollevarsi alla comprensione dei problemi economici e industriali della società attuale (Dewey 2014: 72).

Basare l'educazione sull'esperienza è il principio guida assunto anche dalla pedagogia montessoriana. La finalità di questo approccio è quella di portare fuori il potenziale di ciascun individuo attraverso una prassi concepita come esperienza di vita significativa. Spesso si sente associare tale prospettiva alla formula "pedagogia del fare". Effettivamente, uno degli aspetti che distanzia questa visione da quella della scuola tradizionale, è proprio l'idea che l'apprendimento avvenga attraverso il movimento finalizzato e autonomo che impegna la persona in un lavoro costruttivo.[42]

Dewey sottolinea che non tutte le esperienze sono educative, dipende dalla qualità della proposta educativa e dal *setting* in cui avviene.[43] Le esperienze possono essere in un primo momento gradevoli o sgradevoli, ma ciò su cui l'educatore deve porre attenzione è l'effetto che una data esperienza può provocare. Ogni esperienza modifica sia chi agisce, sia chi subisce, oltre che il contesto in cui l'esperienza si compie, influenzando la qualità delle esperienze successive, conducendo alla formazione di attitudini emotive ed intellettuali. L'educatore ha il compito di promuovere la «continuità o il continuum sperimentale», quelle vicende che portano il soggetto a desiderarne di ulteriori nel futuro, quelle situazioni che non ostacolano la crescita. Deve conoscere e saper utilizzare il contesto circostante per estrarre quegli elementi in grado di favorire esperienze autentiche all'interno di un sistema di 'transazioni' (Dewey 2014: 13-35). Solamente la qualità educativa è in grado di produrre libertà, laddove con libertà s'intende la relazione tra la libertà di movimento, esterna o fisica dell'attività, e libertà interna che ha a che

[42] Per approfondimenti si rimanda al sito https://www.montessorinet.it/
[43] Con setting non ci si riferisce solo ad uno spazio fisico, ma anche ad uno spazio relazionale, dove ci sono un insieme di regole che rendono i ruoli dei differenti soggetti.

vedere con il pensare, il desiderare, il progettare. Se l'educazione tradizionale, all'interno della classica aula scolastica, impone limitazioni esterne o di movimento, le impone conseguentemente anche su un piano morale e intellettuale. Bisogna dunque rammentare che la libertà esterna è un mezzo non un fine.

> L'esperienza è il banco di prova di ogni teoria pedagogica e, allo stesso tempo, è ciò che permette di educare ogni uomo alla responsabilità, alla partecipazione, alla soluzione di problemi di tutti in una società fondata sull'integrazione e non sull'esclusione, sulla comprensione di quell'evento che noi siamo e che soprattutto possiamo ancora divenire, nella complessità e nella molteplicità in cui i nostri pensieri, i nostri desideri e le nostre azioni si muovono (Cappa 2018: XXII).

Il legame tra educazione ed esperienza è dunque indissolubile. È importante a questo punto ricordare che le esperienze significative di apprendimento non sono quelle riferibili ad un determinato stadio di sviluppo soltanto. Bambino e adulto sono sempre competenti[44]. Il processo conoscitivo si struttura nei seguenti passaggi: gli stimoli vengono prima destrutturati e poi trasformati in informazioni dalla memoria a breve termine. Successivamente tali informazioni diventano familiari e riconoscibili, ma solo quando i nuovi dati stabiliscono relazioni con quelli già in possesso, il soggetto acquisisce conoscenza depositata nella memoria a lungo termine. Ciò che viene archiviato non è il dato puro, ma il dato significativo come lo ha ricostruito il soggetto. Significa che l'individuo ricorda ciò che ha compreso. Inoltre anche l'emozione influisce nel processo di apprendimento in quanto agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Sostiene, infatti, (Vygotskij 2010a: 225). Anche Gardner dà molta importanza alle emozioni del soggetto in fase di apprendimento: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità

[44] Cfr. paragrafo 2.3

apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse. Se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente usate, è necessario immetterle in un contesto capace di suscitare emozioni. Al contrario le esperienze prive di richiami emozionali sono scarsamente coinvolgenti, non lasciano alcuna rappresentazione mentale (Gardner 2010). Secondo l'approccio costruttivista la differenza tra un adulto e un bambino consiste proprio nella quantità di informazioni in possesso, nella loro organizzazione in memoria e nelle abilità e conoscenze metacognitive che ne permettono l'accesso, il controllo e il transfer. Si preferisce dunque parlare di differenze di competenza tra 'esperto' e 'principiante' (Santi 2006a; 2006b).

Come si diceva precedentemente, un intervento educativo efficace deve prendere in considerazione ciò che il soggetto già sa indipendentemente che provenga dall'educazione formale o informale. È la capacità di trasferire la conoscenza ciò che differenzia il pensatore esperto dal principiante e affinché questo avvenga la conoscenza deve essere disponibile e trasformabile, oltre che derivare da esperienze qualitativamente significative che hanno instillato nel soggetto il desiderio di imparare.

3.2.2 La relazione e il contesto dialogico

Il sentirsi completi nel vivere 'l'Altro', il condividere le esperienze quotidiane all'interno di una collettività, il crescere affiancati dalle figure di attaccamento, l'incontrare persone che possono talvolta segnare i destini e le destinazioni delle singole esistenze, sono solo una parte delle innumerevoli manifestazioni che dimostrano come l'essere umano sia sempre immerso in una dimensione comunitaria.

Stern definisce l'intersoggettività come una «condizione di umanità» oltre che «un sistema motivazionale innato ed essenziale alla sopravvivenza della specie, con uno status comparabile al sesso o all'attaccamento» (Stern 2005: 81). Semplificando di molto, con il termine intersoggettività s'intende la condivisione dell'esperienza altrui. Alla base vi è l'idea che la mente umana si costruisce tramite l'intersoggettività, senza la quale non esisterebbero mente, linguaggio, etica, moralità. Si sviluppa nella primissima infanzia e assicura la sopravvivenza dell'individuo, favorendo la formazione di gruppi e regolandone il funzionamento e la coesione perché gli uomini si caratterizzano per la loro interdipendenza e ipersocialità. I sistemi motivazionali di attaccamento ed intersoggettività secondo Stern sono indipendenti, ma si supportano vicendevolmente perché «l'attaccamento tiene le persone vicine in modo che l'intersoggettività possa manifestarsi o approfondirsi; l'intersoggettività dall'altro lato crea le condizioni che consentono l'attaccamento» (Stern 2005: 81-92).

Nussbaum (2011) include l'A*ffiliation* tra le *capabilities* fondamentali sottolineando il valore esistenziale della relazione. È l'essere in grado di vivere con e tra gli altri, riconoscere e mostrare rispetto per gli altri esseri umani, impegnarsi in varie forme di interazione sociale, essere in grado di immaginare le situazioni dell'altro (Hart & Brando 2018).

Nel contesto scolastico-educativo, insegnare a pensare è possibile solo all'interno di una dimensione interattiva e l'educazione si struttura nel dialogo con l'altro. Martin Buber (1959) sostiene che l'educazione debba fondarsi su di un principio dialogico in cui sono coinvolti l'educatore, l'educando, il mondo. L'autenticità del dialogo si riconosce nel pieno riconoscimento dell'altro e dell'alterità attraverso un atteggiamento di ascolto, apertura, interesse, disponibilità, sincerità. Buber distingue due tipi di relazione:

- *Io-Tu*: è la relazione in cui si attua l'autentica libertà e si manifesta l'essere in tutte le sue parti. C'è reciprocità e all'interno di questa l'Io si educa e si costruisce.
- *Io-Esso*: è la relazione oggettivizzante che si manifesta attraverso un Io che strumentalizza gli altri esseri umani e che si esprime nella dimensione del possedere (Buber 1959; Milan 1994: 29-50).

Sono due attitudini relazionali che si alternano, ma il compito dell'uomo è proprio quello di non cadere nella tentazione di intraprendere le vie facili dell'Io-Esso. Il soggetto deve ricercare costantemente ed in modo creativo la dimensione dell'Io-Tu[45]. La direzione non può che essere che questa perché

> l'uomo di Buber, essendo costitutivamente Io-Tu, provenendo dal Tu e tendendo al Tu, è incluso in un contesto ontologicamente *orientato:* egli è naturalmente, ontologicamente predisposto [...] per una d*irezione*, per l'unica direzione che è apertura operativa all'essere. Si tratta di una direzione alla quale l'uomo può aderire con tutto sé stesso, perché gli è costitutiva, naturale e coinvolge tutte le sue potenzialità. Il bene per l'uomo, nella sua concreata esistenzialità, consiste nel permanere proprio in questa direzione, che lo relaziona al Tu. Il male, invece è indisponibilità ad aprirsi alla dimensione del dialogo [...] (Milan 1994: 42).

I tre soggetti del dialogo (educatore, educando e mondo) si influenzano reciprocamente, ma non sempre le caratteristiche della relazione sono quelle della relazione autentica. L'aspetto intenzionale è fondamentale nei processi educativi poiché rende tutti i soggetti responsabili nel proprio itinerario educativo.

[45] Buber indica la relazione con il *Tu Assoluto*, con Dio, come il modello al quale ogni relazione dovrebbe tendere: è nell'incontro con Dio che si può trovare il fondamento di ogni incontro con il mondo della natura e con il mondo dell'uomo, è all'interno della relazione con Dio che si possono trovare i significati più profondi, l'amore, i valori positivi a cui la relazione Io-Tu dovrebbe essere orientata (Milan 1994: 34-38).

Dialogo e dialogicità sono elementi costitutivi anche del pensiero pedagogico di Freire. Secondo l'autore il dialogo è

> un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come fossero prodotti di consumo (Freire 2018: 99).

Da queste parole emerge quell'idea di interazione che si fonda sull'amore e sul rispetto del mondo e degli uomini, che necessita di coraggio e umiltà per essere realmente autentica, che nasce da un atto di fiducia nei confronti degli altri uomini.

Anche le prospettive costruttivista e socio-culturale intravedono nella dimensione intersoggettiva il contesto di sviluppo dei processi di pensiero intesi come azioni cognitive condivise e distribuite all'interno di una scuola concepita come il luogo della co-costruzione di conoscenza. Secondo Vygotskij l'educazione ha due sfaccettature: da un lato esprime il potenziale individuale, dall'altro esprime lo sviluppo della cultura. Ha quindi come obiettivo lo sviluppo cognitivo dell'individuo, ma al tempo stesso è espressione dell'attività socio-culturale. Secondo l'autore, il comportamento umano si realizza attraverso due forme: l'uso di strumenti culturali prodotti dall'uomo stesso ed il linguaggio, entrambi geneticamente radicati sin dalla primissima infanzia, disponibili sin da subito al bambino grazie alle azioni condivise e mediate socialmente. È la mediazione semiotica che, attraverso i linguaggi e i sistemi di segni e significati, attiva nel bambino i processi cognitivi che portano allo sviluppo del pensiero verbale (Vygotskij 2010a; 2010b).

La trasformazione del comportamento umano naturale alle sue forme culturali superiori prevede un movimento dall'esterno verso l'interno, da una dimensione interpersonale o sociale ad una intrapersonale o privata.

Si tratta di un processo di inculturazione per cui il sistema di significati sociali depositati nella storia e modificati continuamente nella cultura, permette all'individuo di accedere al mondo oggettivo. Il soggetto tramite il suo agire contribuisce a trasformare il mondo esterno, mentre quest'ultimo influenza il mondo interno dell'individuo stesso. In questo processo di reciprocità l'essere umano evolve, impara a controllare i suoi comportamenti con i segni e grazie ai segni, si autoregola per continuare a modificare il mondo nel quale è immerso. Scuola, famiglia e tutte le istituzioni sociali diventano gli spazi in cui il soggetto esercita il proprio pensiero ed il proprio comportamento.

In questo dialogo incessante, lo sviluppo umano avviene all'interno di una cornice relazionale e diventa cruciale il ruolo dell'interazione tra adulto bambino e pari. Vygotskij sviluppa il concetto di «zona di sviluppo prossimo», con la quale intende la distanza tra il livello di sviluppo mentale attuale, così come determinato dalla capacità del bambino di risolvere problemi in modo autonomo e lo sviluppo potenziale, così come determinato dalla capacità di risolvere problemi con la guida di un adulto o con la collaborazione di un pari. L'idea alla base è che ciò che il bambino fa in questo momento in collaborazione, lo potrà fare autonomamente e indipendentemente domani (Santi 2006b; Vygotskij 2010a; 2010b). In ambito scolastico, l'insegnante deve garantire questa zona di potenziale crescita. È uno spazio di interazione sociale dove il dialogo è elemento centrale ed il sostegno deriva da soggetti più competenti, che possono essere gli adulti, come anche i pari. Questo permette il raggiungimento dell'autonomia cognitiva, ma all'interno di un contesto relazionale. Pensare ed imparare insieme comporta il saper riconoscere, inventare, risolvere situazioni problematiche da più prospettive. «Ogni altro rappresenta […] un possibile modello» (Santi 2006b: 52), in quanto se apprendere significa acquisire qualcosa che

prima non si aveva, questo processo è facilitato dal confronto con l'altro che ha vissuto esperienze e sviluppato processi di pensiero differenti.

Pensare insieme contribuisce allo sviluppo di atteggiamenti critici e responsabili, sia verso gli oggetti della conoscenza, sia verso sé stessi come soggetti di conoscenza. Dal conflitto cognitivo può emergere l'ampliamento o la ristrutturazione di schemi mentali rigidi. Spiegazione e confronto portano ad un livello maggiore di consapevolezza, per cui i soggetti si fanno carico dell'apprendere attraverso responsabilità individuale e condivisione sociale. Diventa importante promuovere e valutare non il compito individuale della persona, ma l'insieme delle interazioni degli individui impegnati in attività congiunte quando condividano la definizione della situazione.

Nelle parole di Freire possiamo forse trovare il senso del dialogo tra educatore ed educando: la «restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi desiderano sapere» (Freire 2018: 104).

3.3 Gli elementi formali del discorso pedagogico

Gli elementi formali del discorso pedagogico sono gli aspetti che potrebbero guidare la progettazione e la prassi educativa. L'assunto di base è che il progetto pedagogico debba mettere al centro l'individuo nei suoi aspetti biopsicosociali [46] e guardare a quella zona di confine in

[46] Il modello biopsicosociale (BPS) è diventato paradigma di riferimento nell'approccio alla persona grazie a George Libman Engel del *Medical Center* della *Rochester University* di New York. Già nel 1946 l'OMS (Organizzazione Mondiale della Salute) aveva introdotto un nuovo concetto di salute: uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non ascrivibile soltanto ad una condizione di assenza di malattia. Ci sono comunque voluti decenni prima che il modello BPS entrasse a far parte dei progetti socio-educativi. Il modello bio-psico-sociale considera ogni condizione di salute o di malattia come la conseguenza dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali/culturali. Un'interazione complessa e non lineare di fattori fisico chimici organici o biologici (genetici, interazioni chimiche, ecc.), fattori psicologici (cognitivi, emotivi e

cui si può intravedere il potenziale del bambino, «zona di sviluppo prossimo» (Vygotskij).

Il fine dell'educazione consiste nel promuovere l'emancipazione e l'*empowerment* di un soggetto all'interno di una cornice relazionale, luogo di ascolto e condivisione, reciproca conoscenza e maturazione. Si tratta di

> consentire a quella persona, e non a un'altra, di conquistare una più profonda consapevolezza di sé, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, dei suoi diritti così come dei suoi doveri di cittadino che vive in una comunità umana; la stimolazione di un processo riflessivo ed autorifilessivo in una persona fragile, consentendole di acquisire maggiore senso delle sue possibilità e dei suoi vincoli e desiderio di superarli, potrà spingerla ad esprimere se stessa agli altri (Bobbo & Moretto 2020: 19).

In questa definizione ritroviamo i concetti di libertà ed *agency* di Sen, gli elementi della 'testa ben fatta' di Morin[47], ma anche il pensiero degli autori della pedagogia critica. Freire per esempio parla di *liberatory education* e *problem posing*. L'autore sostiene che l'educazione ha come obiettivo quello di liberare dall'oppressione, di risvegliare negli oppressi la capacità di riconoscere i problemi e il desiderio di porsi quei problemi che nessuno si pone. Il processo educativo deve «svelare, demistificare e comprendere i rapporti di potere che causano l'emarginazione degli oppressi e la loro oppressione; quindi grazie a tale ricognizione, iniziare il progetto di liberazione attraverso la pratica, che sempre richiede una riflessione critica e un'azione incessanti e coerenti» (Macedo 2018: 8).

Milani invece promuove un'immagine di istruzione orientata a formare cittadini sovrani e dalla sua famosa formula *I care,* scritta sulla porta della

---

motivazionali) e fattori sociali (culturali, familiari, economici, ecc.) (Szadejko 2020; Agnoletti 2019).

[47] Cfr. paragrafo 3.1

scuola di Barbiana, emerge il tema della responsabilità di tutti i soggetti all'interno dei processi di apprendimento. Nel suo famoso testo *Lettera ad una professoressa,* Milani denuncia il sistema scolastico che privilegia l'istruzione dei bambini provenienti dalle classi agiate e insiste sull'urgenza e il bisogno di creare una scuola diversa (Milani 1996). I concetti fondanti del suo pensiero sono: coscientizzazione ossia il prendere coscienza da parte di bambini, adolescenti, adulti del proprio valore, dei diritti e dei doveri come cittadini del mondo; lettura critica del mondo; lotta alla *narration sickness* ossia alle spiegazioni unilaterali, precostituite, di massa; imparare a pensare con la propria testa.

I cardini della pedagogia critica sono utili a comprendere il rapporto tra educatore ed educando e la qualità di relazione alla quale la scuola dovrebbe tendere. Due aspetti risultano particolarmente significativi:

- la sincerità educativa
- l'impegno contro ogni violenza, anche simbolica

La sincerità nasce dal cosiddetto suicidio simbolico (o di classe) che consiste nel rinunciare ai propri privilegi e al proprio passato per mettersi completamente nei panni dell'altro. «Essere piccoli tra i più piccoli» (Bobbo & Moretti 2020: 20). Questo gesto estremo, compiuto da personaggi come Don Milani, che ha rinunciato ai suoi agi, Freire che è stato costretto all'esilio, Capitini che ha rinunciato alla cattedra universitaria per non aderire al partito fascista, rimanda ad un'idea di sincerità che dovrebbe permeare l'operato dell'educatore. Sincerità significa mettere in discussione i propri presupposti, aprirsi alle prospettive portate dall'altro, essere disponibili all'ascolto e all'incontro con l'altro. L'educatore deve essere in grado di intravedere ciò che ancora non c'è e per poterlo fare deve mettersi da parte per evitare di soffocare il potenziale dell'altro (Bobbo & Moretti 2020: 21).

L'impegno contro ogni violenza, anche simbolica, si esprime in un atteggiamento di rifiuto nei confronti di quella concezione depositaria dell'educazione in cui gli allievi diventano vasi da riempire di nozioni da imparare a memoria e il rapporto tra educatore ed educando si caratterizza per essere fortemente asimmetrico:

- l'educatore educa, gli educandi sono educati;
- l'educatore sa, gli educandi non sanno;
- l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
- l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente;
- l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;
- l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la sua prescrizione;
- l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore;
- l'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;
- l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni;
- l'educatore infine è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti (Freire 2018: 79).

Questa visione di scuola è accompagnata da quelle narrazioni unilateriali tanto criticate da Milani, le *narration sickness*, che impongono al soggetto «una visione del mondo e di sé stesso uniformata, conformata a quella dominante, e che gli impedisce di concepirsi come essere nuovo, diverso da altri […] di comprendersi ed esprimersi nella sua unicità, anzi semplicemente lo annienta» (Bobbo & Moretti 2018: 22). L'educatore dovrebbe sostenere il pensiero critico e riflessivo, la consapevolezza di sé degli altri e del mondo, l'autonomia e la libera espressione.

Il metodo educativo, come sostenuto precedentemente, [48] si ritrova nel legame tra prassi e teoria, in un'educazione che muove dall'esperienza e dalla quotidianità per poi organizzarsi in un sapere teorico tramite il potenziamento del pensiero critico e delle abilità argomentative all'interno di una cornice dialogica e relazionale. Sulla base di questa visione, particolare rilevanza assume la dimensione emotiva. Secondo Cabezas (2015: 129-141) sono tre i tipi di programmi preventivi proposti a scuola e interessati all'intelligenza e alla competenza emotiva[49], alla creatività e alla salute psicologica della persona:

- programmi di educazione emotiva volti a sviluppare quelle competenze utili a riconoscere, regolare e co-regolare le emozioni.
- Programmi cognitivi basati sull'identificazione e sulla trasformazione di quegli schemi mentali disadattivi legati alle emozioni.
- Programmi di educazione sociale e creativa dove centrale è l'idea di accendere la curiosità dei bambini, di esplorare i talenti attraverso svariate attività come la pittura, il disegno, la musica promuovendo le abilità intersoggettive. Sviluppare creatività implica flessibilità, adattabilità, versatilità, capacità di affrontare le difficoltà in modo sempre originale e unico.

Tuttavia oggi a scuola vengono ancora attivati percorsi sperimentali, progetti brevi o a medio-termine, più per situazioni emergenziali o per iniziativa individuale dell'insegnante. Non c'è reale sistematicità e continuità di percorsi attenti al mondo emotivo dei bambini perché non vengono inseriti trasversalmente nel percorso scolastico. È indispensabile che il bambino venga educato a comprendere e riconoscere le

[48] Cfr. paragrafi 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3

[49] Intelligenza emotiva e competenza emotiva sono due costrutti che si discostano l'uno dall'altro in base alla prospettiva dalla quale guardano al fenomeno emotivo: la prima riguarda prevalentemente gli aspetti individuali e di come il soggetto si relaziona agli altri, la seconda si concentra sulle emozioni nel contesto sociale.

emozioni, ad esprimerle in modo adeguato, imparando a gestire anche quelle più complesse e difficili, a spiegarle e raccontarle attraverso il linguaggio verbale. Questo gli permetterà di diventare un adulto flessibile, in grado di gestire i conflitti e di esprimere il proprio mondo emotivo in modo pertinente alla cultura di riferimento. Per una didattica attenta alle emozioni è importante anche educare a riconoscere le emozioni altrui, sviluppare empatia per comprendere l'altro e mettersi nei panni dell'altro.

> L'empatia scatta nel momento in cui un essere umano parla con un altro. È impossibile comprendere un altro individuo se al tempo stesso il nostro sé non riesce ad indentificarsi con lui [...]. Se ricerchiamo l'origine di questa capacità e di sentire come se fossimo qualcun altro, potremmo trovarla nell'esistenza di un innato senso sociale. Si tratta, di fatto, di un sentimento cosmico e di un riflesso dell'interdipendenza dell'intero cosmo che vive in noi; si tratta di una caratteristica ineluttabile insita nel nostro essere umani (Adler 2014).

Goleman (2011) [50] sostiene che l'Intelligenza emotiva influisce nelle pratiche di vita quotidiana ed è responsabile dei successi o degli insuccessi della persona. Il potenziamento dell'Intelligenza emotiva diventa fondamentale per il benessere psicologico che è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. I primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Gli insegnamenti emozionali appresi nell'infanzia e nell'adolescenza possono plasmare le nostre risposte emozionali: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola nel modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione

[50]Goleman riprende il concetto di *Intelligenza emotiva,* aspetto dell'intelligenza legato alla capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole le proprie e altrui emozioni, già elaborato nel 1990 Salovey e Mayer nel loro articolo "*Emotional Intelligence*" (Salovey P.,Mayer J. D., *Emotional Intelligence*, in *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, No. 3), e dimostra il valore che ha per tutti gli individui, sia piccoli sia grandi, nell'ambito relazionale, di apprendimento e lavorativo

emozionale. In conclusione si ritiene che l'alfabetizzazione alle emozioni, l'intelligenza e la competenza emotive siano strumenti tramite i quali si possono raggiungere livelli di benessere superiori. La scuola dovrebbe essere il luogo di promozione di tali abilità perché il sapersi sintonizzare con gli altri e se stessi, l'essere empatici, diventano la base di un'educazione basata sul rispetto di sé, degli altri e del mondo.

CAPITOLO 4: Il profilo polifonico

La polifonia riflette con mezzi musicali la straordinaria unità del particolare e del generale, dell'individuo e della massa, dell'uomo e dell'universo; la polifonia esprime per mezzo dei suoni la filosofia, l'etica e l'estetica contenute in questa unità. Questo rafforza il cuore e la mente (Heinrich Neuhaus).

In questo ultimo capitolo viene presentata la figura dell'educatore polifonico e pensando all'ambito musicale, dove con polifonia si intende uno stile compositivo che combina più voci indipendenti ma che si influenzano reciprocamente, questo professionista viene immaginato come un direttore d'orchestra, un regista, un facilitatore, un provocatore, un modulatore, un promotore, un liberatore, uno *scaffolding*, un *care-giver*. L'educatore polifonico si avvale della cura e dell'improvvisazione come metodologie che gli permettono di essere in relazione in modo continuativo, creativo, flessibile e adattabile nei confronti dell'altro. Seguendo la proposta di Urbani (2015) ha competenze di gestione dei processi educativi e relazionali, di collegialità di gruppo e d'istituto, di *networking* e di *governance*. Tuttavia affinché questa figura possa realmente costituirsi si ritiene fondamentale ripensare alla formazione, sia iniziale che in itinere, e si propone di introdurre percorsi che permettano l'espressione e la conoscenza dei contenuti più interni del Sé attraverso le Artiterapie e le Terapie Espressive. In questo modo l'educatore può relazionarsi con l'alunno in modo veramente autentico e sincero, permettendo a tutte le idee di circolare, mantenendo sempre aperta la comunicazione, dando a tutti la possibilità di partecipare e condividere le proprie visioni, spingendo a rivedere le proprie posizioni e ad approfondirle, supportando in modo dinamico i processi cognitivi,

liberando dalla paura di sbagliare, favorendo il contatto con il gruppo, promuovendo il pensiero divergente, l'autonomia, l'*agency* e la libertà di ogni soggetto.

4.1 Le competenze dell'educatore

Come si è visto precedentemente la scuola tradizionale resta ancorata ad approcci per competenze che «non sembrano raccogliere la sfida della dimensione processuale come condizione di trasformazione delle competenze in *agency*» (Urbani 2015: 267). Anche le competenze relazionali e sociali, *life skills*, ritenute indispensabili per il progetto di vita di ogni individuo (sostenute da UNESCO, OMS e UNICEF) puntano non tanto sui risultati, piuttosto sui processi. Essere in grado di prendere decisioni (*Decision making),* risolvere problemi (*problem solving),* essere creativi, possedere senso critico, avere una comunicazione efficace, essere in grado di mantenere relazioni interpersonali, essere empatici, gestire il proprio mondo emotivo e lo stress (Braibanti & Gagliardi 2004) sono competenze da promuovere all'interno dei percorsi di apprendimento sin dalla tenera età.

Ora, la domanda alla quale si cercherà di rispondere è: quale profilo di educatore sarebbe auspicabile per la scuola di oggi? Quale figura educativa sarebbe in grado di sviluppare un progetto allo stesso tempo sostenibile e utopico per mostrare alla persona e alla comunità un futuro diverso, non ancora reale, ma non impossibile (Buber 1959)? Quale tipo di insegnante sarebbe necessario per una scuola che guarda ai processi e non soltanto alle valutazioni, ai risultati, ai prodotti? C'è una responsabilità etica che non deve essere trascurata quando si parla di formazione delle figure educative professionali perché queste devono occuparsi della libertà e dell'*agenzialità* della persona, ma anche puntare al ricongiungimento della persona con la propria umanità e con quella degli

altri. Diventa quindi cruciale il riconoscimento della legittimità dell'individuo. Considerato che il nocciolo della professionalità docente va ricercato nelle sue capacità ideative e creative, è fondamentale «legittimare l'insegnante in senso emancipativo, consentendogli di praticare la propria umanità nelle sue scelte, rendendole autentiche, e capaci di produrre azioni coerenti e responsabili, verso sé stessi e gli altri». In base all'approccio delle capacitazioni si affida all'individuo la «possibilità di costruire il senso della propria azione e contribuire all'espansione delle libertà personali» (Urbani 2015: 253-254).

In questo senso appare interessante la proposta di Urbani (2015: 191-193): un nuovo *Modello per Competenze*[51] *Professionali* pensato per l'educazione prescolastica, ma che si ritiene possa essere espanso a tutti i livelli di istruzione. Le competenze individuate dall'autrice sono:

- Gestione dei processi educativi. Comprende competenze progettuali, didattico-educative, di gestione dei processi educativi e di apprendimento del bambino[52], di valutazione individuale e collegiale.

A) Competenza progettuale: essere in grado di progettare un intervento di insegnamento-apprendimento basato sulle esperienze.

B) Competenza di integrazione delle dimensioni: essere in grado di integrare nell'attività differenti mansioni di sviluppo secondo una visione olistica dell'apprendimento infantile.[53]

C) Competenze di attivazione: essere in grado di gestire interventi didattici di co-costruzione degli apprendimenti.

[51] L'autrice per Competenza fa riferimento alla definizione della Regione Veneto ossia «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale personale» (Urbani 2015: 190)

[52] Ai fini di questa tesi, i termini 'sviluppo', 'bambino', 'alunno', etc. sono da intendere in un'accezione generale.

[53] Ai fini di questa tesi, i termini 'sviluppo', 'bambino', 'alunno', etc. sono da intendere in un'accezione generale.

D) Competenze di valutazione: essere in grado di valutare, a livello individuale e collegiale, i progressi dello sviluppo infantile. [54]

- Gestione dei processi relazionali. Comprende competenze di relazione con le famiglie, di responsabilizzazione educativa, di sostegno dei processi educativi famigliari, di promozione della riflessività, inclusività, autonomia decisionale e progettuale.

A) Competenza di responsabilizzazione educativa: essere in grado di favorire e supportare la funzione educativa famigliare/parentale.

B) Competenza riflessiva sull'interazione: essere in grado di riflettere e modificare le pratiche di interazione con i genitori/famiglie.

C) Competenza inclusiva: essere in grado di coinvolgere le famiglie/genitori sull'educazione scolastica.

D) Competenza di promozione dell'autonomia: essere in grado di promuovere e sostenere l'autonomia di pensiero, di giudizio e di scelta delle famiglie.

- Collegialità di gruppo. Comprende competenze inter-professionali di pratica riflessiva condivisa, cooperazione, sviluppo di approcci e modalità di ricerca e sperimentazione, di esercizio della professionalità.

A) Competenze riflessive: essere in grado di valorizzare e potenziare la collegialità come pratica riflessiva condivisa.

B) Competenze cooperative: essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione professionale.

C) Competenze creative: essere in grado di produrre cambiamento costruendo soluzioni, pratiche e modalità nuove ed inedite.

D) Competenza di *empowerment* professionale collegiale: essere in grado di sostenere/affermare dignità professionale e comunicare autorevolezza.

- Collegialità d'istituto/organizzazione. Comprende competenze professionali e inter-professionali di affermazione delle professionalità specifiche, cooperazione allargata, formazione continua, costruzione

[54] Ai fini di questa tesi, i termini 'sviluppo', 'bambino', 'alunno', etc. sono da intendere in un'accezione generale.

e comunicazione di identità specifica dell'Istituto/Istituzione di appartenenza.

A) Competenze di *empowerment* professionale: essere in grado di valorizzare e potenziare le rispettive specificità professionali (per livello/segmento scolastico)

B) Competenze di cooperazione istituzionale: essere in grado di agire con modalità cooperative per potenziare l'azione istituzionale.

C) Competenze di sviluppo professionale: essere in grado di utilizzare la pratica interprofessionale per lo sviluppo e formazione personale.

D) Competenze di *vision* e di *mission*: essere in grado di affermare e valorizzare un'identità specifica dell'Istituto scolastico e strutturare l'azione istituzionale in funzione del conseguimento degli obiettivi.

- *Networking*. Comprende competenze di cooperazione e di azione professionale congiunta con reti di pari, dimensione di operatività extrascolastica a favore della promozione di comunità di pratica.

A) Competenze di *networking:* essere in grado di lavorare in rete.

B) Competenze strategiche di rete: essere in grado di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità di rete.

C) *Competenze socio-relazionali e politiche*: essere in grado di influenzare le decisioni politiche attraverso un'azione di rete (affermazione della dignità professionale).

- *Governance*. Comprende competenze di stipula, progettazione e collaborazione con *stakeholders* delle istituzioni extrascolastiche, su dimensione soprattutto territoriale ed oltre (dimensione politico-istituzionale a favore della creazione di un sistema formativo integrato).

A) Competenze di concertazione: essere in grado di realizzare progetti educativi con soggetti diversi, istituzionali e non, che compongono la comunità locale.

B) Competenze di costruzione pedagogica: essere in grado di condividere e socializzare valori di tipo pedagogico ed educativo nella comunità.

C) Competenze di arricchimento professionale: essere in grado di collaborare per lo sviluppo di iniziative volte a qualificare e valorizzare la propria professionalità.

Le competenze individuate da Urbani fanno emergere una figura educativa calata nella realtà, capace di stabilire e approfondire rapporti orizzontali, verticali, interni ed esterni la scuola, in grado di prendersi cura dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie, offrendo soluzioni tangibili e mettendo in campo competenze e conoscenze all'interno di una rete multidimensionale e multidisciplinare, esperta nel favorire il benessere al soggetto che si trova immerso in un ampio contesto che include la scuola, la famiglia, la comunità, la società. Si ritiene che i processi di insegnamento e la formazione docente che promuovono un'educazione fatta di esperienze concrete, collaborative e cooperative, volta allo sviluppo delle abilità argomentative e del pensiero critico, attenta alla dimensione emotivo-affettiva e relazionale, siano maggiormente in grado di integrare le competenze chiave per l'apprendimento e le *life skills* nell'ottica di fornire al soggetto gli strumenti per affrontare le sfide della complessità.

4.2 Polifonia, cura e improvvisazione

Questo lavoro si è aperto osservando la società tramite la metafora della polifonia e si vuole concludere sostenendo che è necessario rispondere con un sistema educativo e con un profilo di insegnante altrettanto polifonici. Nella polifonia si possono trovare risposte a incertezza, discontinuità, frammentazione, mutevolezza perché essa permette un dialogo a più voci: diversi pensieri, correnti, prospettive, conoscenze, capacità, competenze, abilità, linguaggi, metodi, tecniche pratiche e teorie (che se presi singolarmente possono risultare discordanti tra loro), possono giungere a soluzioni armoniche, contaminanti, inclusive e attente

alla molteplicità. Secondo questa prospettiva il docente non dovrebbe essere chiamato ad insegnare tecniche e abilità al pari di come si trasmettevano nozioni e conoscenze in passato. Gli educatori devono diventare loro stessi promotori, modelli, esempi di un certo tipo di atteggiamento, di un determinato stile cognitivo, comportamentale e relazionale. Devono essere sinceramente «creativi, dinamici, aperti al cambiamento, alla cooperazione, al partenariato, in grado di identificare, nei processi di sviluppo, possibili aree di miglioramento e di cambiamento» (Santi & Zorzi 2015: 352). Diventa cruciale il saper adattare continuamente il proprio bagaglio professionale e personale, l'essere capaci di innovare e rinnovare attraverso la creatività e lo spirito d'iniziativa le proprie conoscenze tecniche e teoriche in quanto «l'azione educativa accoglie il passato, si schiude nel presente, avendo sempre in mente una dimensione futura di possibilità a cui guardare, per immaginare creativamente la trasformazione del possibile in opportunità e progettualità» (Zorzi *et al.* 2019: 93).

Si ritiene che l'azione educativa sia un'azione morale e che dunque coinvolga la prima delle disposizioni morali: quella del buon deliberare, del fare la scelta giusta nei confronti dell'educando. Affinché questo avvenga è indispensabile andare oltre le teorie e le filosofie pedagogiche per rivolgersi alla vera e propria prassi, la vita. Le scelte dell'educatore devono essere volte nella direzione di un sì alla libertà, devono fondarsi sulla fiducia in modo tale che l'educando possa sentirsi libero di sbagliare, devono far fiorire l'intelletto, la creatività, la moralità, la volontà, la memoria. L'educatore non può agire casualmente: ha le sue conoscenze e di fronte un soggetto inserito all'interno di una comunità. Per quanto un educatore possa essere dotto non è depositario di tutta la verità del cosmo. Non va trascurato dunque che ogni azione educativa è imbevuta dell'eredità culturale e se essa non viene resa solo funzionale ai processi economici è un mezzo importante per gli educatori. Autoritarismo e

relativismo sono ancora presenti nella scuola, hanno creato depotenziamento, privazione, violenza, strappando l'essere umano dalla dimensione dell'incontro. Tuttavia la verità è plurima, la prassi ha la sua verità situazionale, non si avvale delle prospettive pedagogiche generali e l'atto decisivo dell'educare ha a che vedere con la scelta non scritta dell'educatore (Simoni 2018).

Assume particolare rilevanza la capacità di ogni soggetto di stare in un 'qui ed ora' per proiettarsi in un 'là e allora' fatto di intrecci e relazioni sempre unici ed originali. Ogni incontro tra docente e discente si apre al non noto e le conoscenze teoriche non sono sufficienti per rendere tale relazione generativa. Si ritiene che un atteggiamento di cura assieme al saper improvvisare possano essere gli strumenti dell'educatore 'polifonico' il cui obiettivo è formare l'arbitrio dell'individuo, nonostante quest'ultimo sia già vocato alla libertà.

4.2.1 Cura e improvvisazione

Nel testo *Essere e tempo,* Heidegger sviluppa il concetto di cura in relazione a quello di essere. Il presupposto di partenza è che l'*Esser-ci*, il *Dasein*, è contemporaneamente un *Essere-con* e la cura assume valenza ontologica e costitutiva all'essere che per vivere e porsi in modo autentico di fronte all'ambiente non può che assumere un'attitudine di cura. La cura indica l'originaria apertura all'*Esser-ci*, è da intendersi come *Essere-nel-mondo*, è lo stesso *Esser-ci*, è struttura originaria dell'esistenza umana, è la condizione necessaria affinché ogni esistenza possa essere ciò che può. Questa modalità di *Essere-nel-mondo* implica prendersi cura del mondo e degli altri. E il prendersi cura degli altri non è un *Essere-presso*, ma un *Esserci-con*. Si può dunque parlare di cura condivisa, di cura-per, di aver cura. In relazione all'ambito educativo, la cura può essere intesa come intromissione o come autentica. Nel primo caso può sollevare gli

altri dalla cura di sé, mettendosi al loro posto; nel secondo caso rende consapevoli e liberi gli altri della propria cura. Assume dunque un significato primordiale ed esistenziale: la cura è partecipazione del soggetto al mondo, è elemento costitutivo dell'essere attraverso il quale l'individuo acquisisce la propria identità connotata dall' *Essere-con-gli-altri* e dall' *Essere-con-il-mondo* (Heidegger 2009). La dimensione sistemico-contestuale emerge chiaramente dal pensiero dell'autore: è in una dinamica relazionale che la cura si articola e sulla quale si fonda l'esistenza dell'individuo.

Altri autori mettono in rilievo le molteplici dimensioni in cui la cura è protagonista uscendo dall'automatica associazione al concetto di terapia. Viene definita come quell'«insieme di preoccupazioni e di attività riferite al benessere di una o più persone», ma anche come «un aspetto iscritto in molteplici attività – educazione, assistenza, terapia, anche insegnamento – e consiste nell'agire […] non per il o sul soggetto interlocutore, ma con lui […] verso un obiettivo di benessere condiviso» (Colombo *et al.* 2004: 12-13). Anche in questa definizione emerge la sfera della relazione e vengono sottintesi i termini di ascolto, attenzione, disponibilità nei confronti dell'altro che antecedono qualsiasi azione curativa.

In ambito specificatamente educativo Cambi sostiene che «l'educazione e il formare esigono la cura» (Cambi 2010:19). Curare va quindi interpretato come capacità di favorire l'evoluzione del soggetto, come capacità di portarlo ad un'autonomia sostenuta da una strutturazione equilibrata della propria identità. Secondo la pedagogia critica qualsiasi progetto educativo deve porre al centro un individuo in condizione di vulnerabilità che non significa stare male, ma avere margine di miglioramento e crescita (Bobbo & Moretto 2020). La cura educativa è dunque finalizzata al futuro, ma si situa nel presente, nel qui ed ora, per il benessere attuale e nella vicinanza al soggetto.

Nella prospettiva di Simoni l'attività educativa viene definita fronetico-epimeletica dove, riferendosi alla terminologia aristotelica, *phronesis* sta per azione saggia, *epimeleia* sta per cura continuativa nel tempo. Secondo l'autore il senso dell'azione educativa, ma anche di un'azione in generale, consiste nel far mutare qualche cosa che può mutare. Due aspetti sono importanti: ciò che può cambiare, la situazione disposizionale di una persona; il tempo e il senso dell'elemento cronologico che si può riassumere nei termini di sollecitudine o cura dell'altro, presenza continuativa di un soggetto che si occupa di un altro. La sollecitudine o cura si dedica alle disposizioni etiche e dianoetiche ed è diretta espressione del tempo cronologico che invita all'accoglienza senza giudizio o pregiudizio, verso un nuovo punto imprecisato (Simoni 2018: 18-19). L'*epimeleia* esprime l'attenzione duratura e la continuità relazionale, è

> una cura non intesa come intervento terapeutico, bensì come lavoro di sollecitudine accogliente verso colui che è stato affidato, il quale aspira alla libera condizione agenziale tramite lo sviluppo delle sue forze formative innate [...], l'approssimarsi ad una vita che ci viene affidata e con cui vogliamo intraprendere una serie di incontri il più possibile autentici, ossia in cui si faccia attenzione alla unicità della persona. La cura [...] è una posizione etica della figura educante, la quale decide l'approssimarsi, delibera la volontà di incontrare per occuparsi dello stato agenziale dell'educando (Simoni 2018: 87).

La cura è dunque sollecitudine ad occuparsi in modo continuativo del discente, preoccuparsi di lui, assumendosi la responsabilità di un intervento fomrativo intenzionale. La cura permette di comprendere lo *status quo* generale da cui ripartire per favorire la forma agenziale, laddove si è fermata, e prefigurare i traguardi prossimi, ciò che può essere realizzato.

Come anticipato, Simoni caratterizza la prassi educativa di *epimeleia,* ma anche di *phonesis,* saggezza, da intendersi come la decisione inedita e contingente dell'educatore grazie alla quale egli mostra all'educando, nel momento giusto, il regno delle possibilità di una vita buona. Il tempo che la contraddistingue è il tempo cairologico, così come definito dai greci, ossia il momento per la scelta appropriata. Se la cura si esprime nella decisione iniziale dell'educatore di rendersi prossimo in modo continuativo nei confronti dell'educando, la saggezza si esplica in quegli aspetti «eccedenziali» ed imprevedibili legati alla vita concreta. «É il contesto spesso che chiama alla scelta più opportuna in quel dato momento» (Simoni 2018: 90). Quindi al tempo cronologico dell'azione educativa, che corrisponde all'aver cura dell'altro in modo stabile e ininterrotto, vanno sommati i momenti eccedenti, saggi o fronetici, che avvengono in momenti specifici. Questi sono i momenti forieri di rigenerazione agenziale e hanno come obiettivo quello di migliorare le disposizioni etiche e dianoetiche del soggetto educando.

> L'atto fronetico è immediato, si svolge nel qui ed ora […] offre a noi qualcosa di molto vitale, decisivo, bello o comunque inaspettato […] è l'irruzione nella cronologia, di qualcosa di non previsto e qualitativamente superiore alla consueta prosaicità dei giorni. Questo momento propizio è da cogliere per cambiare l'ordine delle cose […] Pertanto diciamo che l'azione saggia è cairologica, diviene il momento-possibilità del cambiamento morale ed agenziale, è l'istante opportuno, che riesce a riconoscere l'educatore prudente, al fine di proporre un nuovo stato intellettivo, esistenziale o morale del soggetto educando […] è un tempo squisitamente antropologico, per niente meccanico-produttivo (Simoni 2018: 95).

È in questo tempo di opportunità e cambiamento che si ritiene si sviluppi e trovi spazio l'improvvisazione come strumento efficace per l'educatore. Quando si parla di improvvisazione si pensa immediatamente alla musica,

ambito in cui è effettivamente presente da moltissimo tempo.[55] Il jazz è il fenomeno musicale e culturale che per eccellenza si fonda su di essa e che soprattutto amplia le valenze relazionali e comunicative della musica, facendo nascere quella figura di *performer* che dialoga con gli altri musicisti e con il pubblico (Manarolo 2011: 256-257). Mantenendo l'attenzione su questo aspetto dialogico che pare essere insito nell'improvvisazione, Sbordoni ne parla come di «formatività interpersonale» e ne rileva tre componenti essenziali: dinamicità, metodologie che favoriscono l'istantaneità e l'apertura, fattore interpersonale (2013: 14). Secondo l'autore è la dinamica della reciprocità la caratteristica fondamentale di un agire improvvisativo. L'improvvisazione è certamente un fare, poiesi che va svolgendosi e determinandosi nell'atto e nel corso del suo farsi, ma è anche «estemporaneità ossia la simultanea istantaneità dell'invenzione e della realizzazione di questo fare che si va facendo» e soprattutto è «inserimento in una dinamica di gruppo, non solo come esercizio di una dinamica interpersonale, ma proprio come l'emergere e quindi l'incarnarsi, all'interno del gruppo di soggetti che si percepiscano come un intero e una totalità, di una tensione formativa intersoggettiva, e quindi plurale» (Sbordoni 2013: 16).

Nel concetto di estemporaneità si ritrova quell'idea di libertà associata ad una musica che nasce sul momento, in quel contesto, in quel tempo, in quel luogo. Una musica libera. Tuttavia è importante rilevare che si tratta di una libertà condizionata: il musicista deve mettere in relazione le proprie conoscenze con la situazione in cui si svolge l'improvvisazione. Il suo sapere e le sue capacità sono i suoi stessi limiti: le tecniche ed il

[55]Le pratiche improvvisative hanno attraversato la musica colta occidentale sin dal Medioevo attraverso il canto gregoriano e la polifonia, nell'800, dopo Beethoven, hanno subito un certo declino poiché nelle sale da concerti venivano presentate solo musiche scritte, ma nel '900 sono tornate a giocare un ruolo cruciale nel pensiero e nella pratica musicale, producendo un avvicinamento tra colto ed extra-colto e una certa contaminazione fra ambiti musicali diversi.

vocabolario che possiede, il modo in cui è in grado di articolare il materiale a sua disposizione, ma anche la rigidità psicologica nel configurare le competenze, l'incapacità di trasgredire alle regole date. Sono tutti elementi che possono impedire lo sviluppo di processi originali. Quindi l'improvvisatore deve possedere sia competenze tecniche, ma anche flessibilità ed elasticità psichica nel suo agire improvvisativo e creativo (Manarolo 2011: 252-253).

Nell'idea di Sbordoni di improvvisazione all'interno di una dinamica di gruppo, ritroviamo quella visione di improvvisazione circolare dove si assiste ad un continuo *feedback* tra musicista e ambiente. C'è un processo interattivo e circolare tra il musicista con sé stesso, con il proprio strumento, con i suoni che produce, con i musicisti con cui suona, con il pubblico. É

> la capacità di porsi in ascolto a questi diversi livelli per percepire qual è la voce che proviene da sé stessi, dal proprio strumento, dalle persone che si hanno attorno, e dialogare con essa; è infatti in rapporto a questa 'voce, a questo 'ascoltare e sentire' che può essere modulata la propria espressività (Manarolo 2011: 254).

A partire dalla definizione di pensiero convergente e pensiero divergente [56](Guilford 1973), sono cominciati tutta una serie di studi sulla creatività come dimensione psicologica specifica che hanno messo in evidenza la sua appartenenza alla categoria del pensiero divergente e ne hanno rilevato le seguenti caratteristiche: fluidità ossia la facoltà di concepire molto; flessibilità ossia l'attitudine a formulare diverse idee in situazioni poco strutturate (Carlien 1973); l'originalità nel dare risposte inusuali, ma pertinenti; la sensibilità a problemi dimostrando capacità di

[56] Pensiero convergente capace di individuare una sola soluzione per un problema. Pensiero divergente che prende in considerazione tutti i tipi di soluzione per un unico quesito.

riconoscimento; la ridefinizione o capacità di cambiare le funzioni di un oggetto o parte di esso per riutilizzarlo (Leboutet 1970).

L'improvvisazione e la dimensione creativa utilizzati in modo consapevole ed esperto diventano dunque strumenti efficaci per il curricolo scolastico. Caratterizzandosi per polimorfismo, plasticità, modificabilità sistemica (Santi 2016) e flessibilità forniscono opportunità di creare, mettere in discussione, modulare le attività in aula, vagliare differenti strade. Improvvisare non significa dare risposte reattive o istintive,

> non si tratta mai di scadere nello spontaneismo o nell'impreparazione, ma di imparare l'arte del padroneggiare l'adesso, accogliendo il passato e aprendosi al possibile […] è una conoscenza […] che avviene in relazione e che mette in relazione, quello che si vuole e che si vorrebbe, con ciò che accade o che propone l'altro, è una mediazione costante tra ciò che il singolo propone e ciò che il contesto, la comunità, la relazione stessa, propongono (Zorzi *et al.* 2018: 93).

Inoltre la cornice relazionale che contraddistingue l'agire improvvisativo ha un'importante valenza all'interno del gruppo classe. Se si intende il gruppo come un insieme di individui che interagiscono fra loro influenzandosi reciprocamente, l'esperienza di tipo gruppale può diventare fonte di maturazione, cambiamento ed evoluzione per ogni singolo individuo. Se tra i soggetti c'è interdipendenza, ogni cambiamento che riguarda una delle parti ha effetto sull'intero sistema. Ogni persona necessita del gruppo per definire la propria identità ed esprimere sé stessa nei suoi molteplici aspetti. L'esperienza di gruppo può divenire un'importante occasione per sviluppare e migliorare le abilità di auto e co-regolazione emotivo-espressiva, le capacità socio-comunicative e gli apprendimenti stessi. L'uomo inteso come essere sociale spontaneamente ricerca l'altro ed il senso di appartenenza ad un gruppo diventa spinta motivazionale all'interazione.

Appare interessante la proposta di Santi (Santi 2016: 1-39) che esplora la metafora del jazz ritrovando in essa gli obiettivi per un'azione educativa. L'autrice rileva otto caratteristiche in tal genere musicale dotate di potenziale pedagogico e didattico[57] ed in grado di far nascere una nuova pedagogia:

- Una pedagogia *jazzing* ossia una pedagogia che accetta di esplorare un ideale generativo e che non fa riferimento a forme predefinite di educazione, ma a configurazioni che nascono dalle esperienze che mettono in relazione docenti e discenti.
- Una pedagogia *fusion* ossia una pedagogia disponibile alla contaminazione e alla fusione intenzionale di teorie, modelli, progetti, strumenti, approcci provenienti da contesti e culture

---

- [57]*Jazzing:* è un termine che rimanda ad elementi di generatività, vitalità, divertimento entusiasmante e sempre condiviso. *Jazzare* è generare ordine nel caos, disordine nell'armonia attraverso la tecnica della variazione, all'interno di un processo spontaneo, pur sempre radicato nella tradizione.
- *Fusion* da intendersi come fusione di stili e generi differenti, mescolamento, contaminazione, miscelazione.
- *Free* come libertà. È la condizione che sta alle origini del jazz essendo nato come il grido di liberazione degli schiavi africani. La stessa struttura musicale rimanda ad un'idea di libertà, in quanto la musica non è vincolata da una serie di note scritte in una partitura che devono essere suonate una ad una. Il jazz utilizza le scale modali e non si limita al sistema tonale. Esplora liberamente il mondo musicale rompendo con le regole tradizionali, addentrandosi in dissonanze e terreni incerti, accettando gli errori e trasformandoli in opportunità.
- *Swing* è un termine che rimanda all'immagine dell'altalena e al suo movimento giocoso e divertente. Fa riferimento ad un tempo in levare che corrisponde ad un movimento saltellante.
- *Groove* è il termine con il quale viene espressa quell'idea di flusso comune, direzione condivisa. Nel jazz si è sempre all'interno di una dimensione intersoggettiva ed interazionale.
- *Soul* è quel termine che rimanda alla vita spirituale e ad uno stato di disposizione armoniosa nei confronti di ciò che accade e verso gli altri. La dimensione *soul* richiede sincerità.
- *Cool* sta ad indicare che il jazz è avanguardia, ma allo stesso tempo significa anche alleggerire, diminuire, togliere gli eccessi, creare spazio e permettere a tutti gli strumenti di farsi sentire.
- *Impromptu* ossia improvvisato. L'improvvisazione è il processo attraverso il quale il jazz si sviluppa secondo tratti di imprevedibilità, unicità, originalità (Santi 2016).

differenti, aperta all'educazione interculturale, volta all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze.

- Una pedagogia *free* ossia una pedagogia critica che si pone come obiettivo principale quello di liberare l'individuo, rendendolo capace di riflettere in modo critico e consapevole. È quella pedagogia che mira allo sviluppo dell'*agency*, che considera l'azione dell'insegnante come epimeletica e fronetica, non come riduttiva ripetizione di programmi.
- Una pedagogia *swing* ossia una pedagogia incentrata sul dialogo e sul confronto tra tutti i partecipanti della scena educativa.
- Una pedagogia *groove* che ha a che vedere con la polifonia delle voci e con il ritmo comune. Si potrebbe definire come la carta d'identità, il 'curricolo reale' dell'insegnamento: le materie sono dei modelli offerti dalla cultura, ma possono essere sempre messi in discussione per acquisire nuove sfumature dettate da quel determinato gruppo di riferimento.
- Una pedagogia *soul* ossia una pedagogia che punta ad un'esperienza educativa di crescita all'interno di un processo di conoscenza condivisa.
- Una pedagogia *cool* ossia una pedagogia all'avanguardia, aperta alle nuove tendenze, proiettata verso il futuro, ma anche rispettosa dei diversi ritmi e voci all'interno del gruppo.
- Una pedagogia improvvisativa il cui motto è: apprendere è improvvisare imparando e imparare improvvisando.

Si ritiene dunque che cura ed improvvisazione siano elementi fondamentali per l'educazione contemporanea, in quanto efficaci per favorire lo sviluppo di abilità socio-relazionali e comunicativo-espressive, competenze emotivo-affettive, oltre che funzioni cognitive e motorio-prassiche. Cura ed improvvisazione possono mettere in dialogo e

valorizzare le diversità, favorire la contaminazione e sentimenti positivi di appartenenza alla comunità, garantire l'esplorazione, promuovere la generatività, liberare forza creativa prodotta da soggetti in relazione all'interno della classe. All'interno di una dimensione di reciprocità, l'educatore orienta in modo consapevole, riflessivo e creativo la propria prassi in un'ottica di maturazione, crescita e cambiamento per promuovere l'*agency* di tutti i protagonisti del processo educativo e lo sviluppo delle capacità così come intese dal *Capability Approach*. Affinché questo avvenga l'educatore polifonico si trova in un dialogo tra passato, presente e futuro. Nel passato conserva le esperienze vissute sulle quali può riflettere. Nel presente si trova a gestire il qui ed ora: la sua disponibilità ad esserci, al prendersi cura dell'altro in modo continuativo e le sue abilità improvvisative gli permettono di gestire l'incertezza e di aprirsi al futuro, al divenire, a ciò che ancora non c'è. L'atteggiamento di cura sottintende una prassi operativa che si fonda su criteri di non direttività, su atteggiamenti di osservazione, accoglienza, costanza, presenza autentica e sincera. L'atteggiamento improvvisativo ha a che vedere soprattutto con un «saper essere, un saper essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un saper essere aperti a ricevere e accogliere. È un'attitudine che apre alla costante possibilità di imparare, di creare un dialogo sensibile al contesto e attento ai bisogni di tutti e di ciascuno» (Zorzi *et al.* 2018: 95). Nella ricerca di Zorzi *et al.* (2018: 96) vengono rilevate alcune caratteristiche associabili alla figura dell'educatore polifonico e che si ritiene possano essere trasferite a quelle prassi educative che si fondano sulla cura e sull'improvvisazione:

- rispetto e interesse per la diversità;
- fiducia nelle/delle possibilità;
- senso di comunità;
- apertura al cambiamento;
- attitudine esplorativa;

- passione creativa.

Non è superficiale sottolineare che questo tipo di attitudine all'insegnamento va ad influenzare l'educatore stesso che nella cura dell'altro si prende cura di sé, rendendo la sua stessa condizione costantemente in evoluzione. La libertà dell'educatore ha presupposti teoretici, si esprime nella sua disponibilità a mettersi in relazione secondo un atteggiamento di cura continuativa e nelle scelte appropriate che vengono prese nel qui ed ora. La saggezza dell'educatore si costituisce nel continuo agire, nell'attualizzare più volte la scelta nel contesto di vita. Secondo Simoni, ai tempi cronologico e cairologico, va aggiunto un terzo tempo, quello che i greci chiamano *Aion*. Si tratta di un tempo indefinito, il tempo del 'io posso', che per l'educatore diventa il tempo del 'egli può' (Simoni 2018). Questa è la direzione che deve assumere la prassi educativa. Una prassi che pone al centro l'essere umano attraverso un educare che permette la generazione di uomini liberi, responsabili del proprio agire, che fornisce una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, che prepari le menti alle sfide della complessità, alla comprensione umana fra vicini e lontani, che insegni la cittadinanza terrestre, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali (Morin 2000).

4.3 La formazione dell'educatore 'polifonico'

È indispensabile una riflessione sul tipo di formazione idonea ad un educatore polifonico che fonda la sua prassi su un atteggiamento di cura e un agire improvvisativo. Come chiaramente sottolinea Cosentino (2016: 69) ciò che contraddistingue la formazione dei docenti rispetto tutti gli altri tipi di formazione professionale, dove il formatore insegna a fare qualcos'altro, è il fatto che il formatore in questo ambito deve insegnare ad insegnare. Si può parlare di meta-insegnamento e questo presuppone

che il soggetto ponga sé stesso come oggetto della propria attività e che la didattica diventi l'oggetto da insegnare. La pratica diventa fonte di problematicità verso la quale dirigere la riflessione, la teoria il mezzo per ragionare sulle scelte, gli stili di insegnamento e di comportamento. Riflettere secondo Cosentino (2016: 70) significa aprirsi ad altre possibili interpretazioni, produrre dissonanze, valorizzare la creatività, acquisire capacità di verbalizzare a livello meta-cognitivo l'azione e classificarla in base a criteri decontestualizzati, distanziarsi dall'imitazione, interiorizzare procedure utili, ma allo stesso tempo discostarsene per valutarne la contingenza e la sostituibilità. Entrano in campo nell'ambito educativo e formativo non solo dimensioni intellettuali, ma anche sociali ed etiche. Si ritiene che particolare attenzione dovrebbe essere rivolta ai differenti linguaggi e modi di comunicare, all'attitudine a mettersi all'interno di un dialogo regolato da un'etica interna centrata sul valore dell'ascolto reciproco, all'essere flessibile, al saper improvvisare e adattare le proprie conoscenze in base alle richieste del contesto, al sapersi mantenere prossimo all'altro evitando accuratamente di sostituirsi a lui. Rilievo in questo senso lo possono assumere quei percorsi di formazione che mettono in campo le Artiterapie e le Terapie Espressive. Le Artiterapie operano in un'ottica di modulazione e regolazione dell'assetto emotivo della persona cercando di facilitare la relazione sociale in particolar modo nei contesti di svantaggio e negli ambiti comunitari in cui siano presenti patologie croniche e condizioni deficitarie. Alla base vi è un'idea di salute da intendersi non come assenza di malattia, ma come stato di benessere fisico, psichico e sociale (Manarolo 2006). Tra le Arti Terapie

rientrano la Musicoterapia[58], l'Arteterapia[59], la Danzamovimentoterapia[60]. Le Terapie Espressive nascono per dar voce alla tendenza di ogni soggetto ad organizzare la propria espressività creativa attraverso capacità rappresentative intrinseche. Queste discipline utilizzano il 'mettere in scena' gli aspetti inerenti al soggetto, il suo contesto relazionale e quello stratificatosi nelle varie forme di memoria (Alessandrini in corso di stampa). Tra le Terapie Espressive rientrano lo

[58] La Musicoterapia è una disciplina che, attraverso l'impiego di materiale sonoro-musicale come strumento di comunicazione non verbale, induce effetti regressivi terapeutici atti a favorire lo sviluppo e il recupero delle funzioni del Sé, nei suoi aspetti di comunicazione-relazione e affettività. Questo approccio disciplinare prevede una metodologia operativa fondata sui criteri di non direttività nei confronti del paziente e un atteggiamento di osservazione – ascolto derivato dai concetti di neutralità e controllo controtransferale, mirando principalmente allo sviluppo e al potenziamento della dimensione relazionale intersoggettiva tra paziente e terapista. Sul piano operativo, nella metodologia musicoterapica, si favoriscono la massima libertà espressiva del paziente e della sua creatività, facilitando una reale espressione del Sé: l'improvvisazione sonora, musicale e corporea e l'approccio non verbale definiscono lo stile di questo tipo di intervento (Benezon et al 1997; Oberegelsbacher & Rezzadore 2003; Parker 2013; Postacchini et al. 1997).

[59] Per Arteterapia si intende un insieme di metodiche (psicoanalitica, cognitivista, relazionale ecc.) finalizzate alla promozione umana con scopi riabilitativi, psicopedagogici, psicoterapeutici e preventivi del disagio psicosociale, attraverso l'uso sistematico di pratiche artistiche grafico-plastico-pittoriche. L'ambito di intervento è quello sanitario e socio-educativo. Nasce nella seconda metà del XX secolo, come confluenza di esperienze diverse, psichiatriche-psicoanalitiche e artistiche (artiterapie. It https://www.artiterapie.it/scuole-di-formazione/arteterapia).

[60] Sin dai suoi esordi negli Ospedali Psichiatrici negli anni Quaranta la DMT ha evidenziato il valore dell'originalità del movimento personale e la sua diretta connessione con la psiche e la sua organizzazione. Intuizione successivamente approfondita da Mary Starks Whitehouse e negli anni '50 da Janet Adler e Joan Chodorow che hanno ampliato la ricerca del rapporto tra corpo ed emozioni, tra corpo ed immaginazione, tra corpo e creatività attraverso approfondite ricerche cliniche e formative (Artiterapie.it https://www.artiterapie.it/scuole-di-formazione/danzamovimentoterapia).

Psicodramma[61], il Teatro Sociale[62], la Teatroterapia[63], il *Playback Theatre*[64].

---

[61] Si definisce Psicodramma quel metodo di approccio psicologico professionale che consente di esplorare e conoscere la realtà psichica attraverso l'azione ed il teatro. Attraverso lo psicodramma (da *psiché* = anima, soffio vitale e *drama* = azione), la persona può esprimere le diverse dimensioni della propria vita e stabilirne dei collegamenti costruttivi. Questo tipo di metodologia permette di entrare in contatto e far emergere il "Bambino" che vive in ognuno nell'ottica di favorire una corrispondenza più armonica tra la realtà e le esperienze intrapsichiche di ognuno, mettendo in primo piano la creatività e la spontaneità. Un ambiente protetto permette alla persona di sperimentarsi in ruoli differenti, vivere momenti importanti di incontro con le persone del gruppo e momenti di incontro "speciali", nella "semirealtà" con persone significative della propria vita oppure con parti di Sé che si concretizzano e prendono vita sulla scena psicodrammatica. Precursore in ambito teatrale di tale metodica è stato lo psichiatra austriaco Jacob Levi Moreno che dagli anni Venti in poi ha sviluppato tecniche finalizzate a "mettere in scena" i vissuti personali di un individuo, promuovendo processi di gruppo. Le improvvisazioni utilizzano molte tecniche a partire dal *role playing*, dall'inversione di ruolo e dal doppiaggio fino a culminare nella fase di catarsi e ristrutturazione del conflitto, completate dalla condivisione dei vissuti e, talvolta, anche da una fase di analisi gestita dal "regista terapeutico" conduttore del gioco. Oggi è ampiamente utilizzato nella psicoterapia, nella formazione e nella promozione alla salute, ove la dimensione del gruppo è importante e vitale (Razzini 2015).

[62] Per Teatro Sociale si intende fare teatro con un obiettivo sociale o educativo che permetta di attivare la crescita del singolo, del gruppo e della loro relazione con il contesto (ambiente, relazioni, famiglia, lavoro…), attraverso la pratica del laboratorio teatrale e la creazione di uno spettacolo che coinvolga tutti i partecipanti ed un pubblico. Si tratta, quindi, di un'azione socioculturale di sistema di tipo complesso, articolata in una durata medio – lunga che coinvolge persone, gruppi e comunità. Tale azione è condotta da professionisti in partnership con diversi soggetti e con finalità di promozione del benessere relazionale, comunicativo e simbolico, utilizzando in modo integrato strumenti e linguaggi dell'area performativa e dell'area psicosociale (Pitruzzella 2004).

[63] Si definisce così la messa in scena dei propri vissuti, all'interno di un gruppo attraverso la mediazione corporea. Implica l'educazione alla sensorialità e alla percezione del proprio movimento corporeo e del suono vocale; agisce attraverso l'interpretazione di personaggi ed azioni implicando un minuzioso lavoro pre-espressivo. L'obiettivo della seduta è quello di rendere armonico il rapporto tra corpo, voce, mente nella relazione con l'altro, con sé stesso e la propria creatività. La teatroterapia non formula né diagnosi né interpretazioni psicologiche, ma rafforza nuove visioni di sé potenziando le capacità dell'Io di affermarsi, pertanto si affianca alle cure psicoterapeutiche, senza sostituirle (Orioli 2007b).

[64] Il *Playback Theatre* è una risorsa che trasforma un'assemblea pubblica, una conferenza, un dibattito, un insieme di persone che si trovano in un dato luogo in un certo momento. É una forma originale di teatro di improvvisazione, nella quale le persone del pubblico raccontano storie tratte dalla loro esperienza e possono vederle rappresentate dagli attori all'istante. É uno psicodrammatista statunitense, J.Fox, che mette a punto negli anni settanta il *Playback Theatre*, una sintesi di tecniche

Ciò che accomuna Artiterapie e Terapie Espressive e che si ritiene possa essere un efficace mezzo di formazione per le professionalità educative, sia essa formazione iniziale o in itinere, è l'idea che il mezzo artistico in generale (musica, pittura, danza, teatro) abbia potenzialità comunicative, relazionali e formative in grado di favorire l'interazione, l'espressione, il contatto con il proprio mondo emotivo, la conoscenza delle proprie risorse e limiti, la flessibilità e l'adattabilità. Queste discipline si articolano all'interno di un contesto dialogico e relazionale, usano come metodologia l'improvvisazione e prevedono la partecipazione attiva di tutti i soggetti. L'atteggiamento del terapista o del facilitatore è di ascolto-attesa all'interno di un contesto prevalentemente non direttivo utile a favorire la massima libertà della persona. La vicinanza di questi approcci alla razionalità educativa fronetico-epimeletica, come definita da Simoni (2016), è evidente. Affinché dunque l'insegnante sia in grado di avvicinarsi ai propri studenti con sollecitudine e cura costanti, di mettere in campo le proprie conoscenze teoriche e pratiche e di modificarle e adattarle in base alle richieste del contesto, è necessario che la formazione diventi luogo di esperienza concreta per sviluppare questo tipo di attitudini e competenze, oltre che la capacità di porsi in ascolto profondo del proprio animo. La scuola ha bisogno di un insegnante regista in grado di trasformare l'aula in un laboratorio e la classe in una comunità, di promuovere una didattica collaborativa e di favorire la ricerca, l'insegnamento tra pari, l'apprendimento attivo, l'argomentazione, il pensiero riflessivo, critico e creativo. Deve dimostrarsi capace di far emergere temi e valori esistenziali, di includere garantendo a tutti uno spazio di espressione con diversificati e creativi mezzi perché

---

psicodrammatiche, teatrali ed espressive. Nel *Playback Theatre* la realtà culturale ed emotiva di una comunità prende forma attraverso le vicende dei suoi portavoce, i narratori che si alternano sulla scena (Orioli 2007a).

per evolvere l'essere umano deve continuare a porsi domande, riflettere, dubitare, rimettere in discussione, vagliare nuove strade, sperimentare. Secondo Bateson (2006) il mondo è fatto di strutture circuitali e l'amore per sopravvivere necessita di saggezza che sappia parlare con voce efficace. La scuola dunque dovrebbe essere il luogo delle domande che spingono in un'unica direzione, quella della saggezza.

Conclusioni

Il paradigma della complessità appare la lente più idonea attraverso la quale sviluppare il discorso sulla figura polifonica dell'educatore che opera in una realtà caratterizzata da fluidità, mutevolezza, incertezza, imprevedibilità, relatività, dinamicità, correlazione ed interdipendenza. Si ritiene ormai urgente formare docenti dal profilo polifonico in grado di favorire lo sviluppo e l'espressione dell'*agency* di tutti i soggetti.

Nell'analisi proposta sono stati dapprima sottolineati i cambiamenti che hanno investito la comunità, l'uomo, la famiglia, la scuola: trasformazioni che hanno reso anacronistico il pensiero lineare, prevedibile e deterministico della modernità che tuttavia ancora domina negli ambiti istituzionali formativi ed educativi. Si sono rilevate le contraddizioni della società globalizzata che da un lato connette, dall'altro separa rispondendo ai dettami dell'individualismo, a criteri di utilità e convenienza, imponendo canoni di identicità surreali su tutta la superficie terrestre. Si sono evidenziate le conseguenze di questo processo: vuoto comunitario, isolamento, fuga dai sentimenti, ricerca di legami privi di ripercussioni, assenza di obblighi e impegni duraturi, incapacità di attendere e desiderare. Queste sono le caratteristiche dell'uomo 'senza inconscio' descritto da Recalcati, sono il risultato 'dell'extra-territorialità' e della 'società liquida' di Bauman, sono le manifestazioni di una società schizofrenica che produce persone sradicate, confini, disuguaglianze, estremismi. In questo scenario si è dunque riflettuto sul ruolo della scuola. Non è ancora nata la scuola 'della complessità' e 'per la complessità', un'istituzione in grado di formare soggetti co-costruttori di realtà polifoniche, capaci di pensare e riflettere in modo creativo, abili nel creare connessioni e legami tra ambiti differenti, competenti nell'argomentare e nel ragionare con il discorso, aperti, dinamici, inclusivi

e flessibili. Nelle politiche educative europee si è intravisto negli anni il tentativo di concepire le competenze chiave per l'apprendimento permanente in modo trasversale, multidisciplinare e finalizzato alla spendibilità immediata nella vita di tutti i giorni. Tuttavia questo è rimasto uno sforzo perlopiù teorico e ancora oggi si assiste nella pratica al mancato incontro tra conoscenza e competenza, al fallimento educativo che si dimostra lontano dall'avere strumenti efficaci per formare soggetti liberi e dotati di *agency*.

La scuola contemporanea deve dunque cambiare rotta in quanto la nozione di complessità la riguarda direttamente. La scuola deve ripensarsi come luogo di vita, di esperienza, di approfondimento e di studio di problemi concreti e significativi per la persona che li affronta. Non deve più essere intesa come il luogo dove viene somministrato un curricolo, ma dove si costruisce un curricolo, dove si realizza un percorso per tutti gli individui, indipendentemente dai diversi livelli di maturità, provenienza, cultura, religione e lingua, finalizzato alla crescita civile della società. Diventa necessario uscire dai binari di certezza di un tempo per porsi con problematicità dialettica e con curiosità ad indagini conoscitive, occorre favorire un atteggiamento esplorativo nel discente che non si accontenta di verità assolute, ma che predilige un dibattito che abbraccia un orizzonte globale in cui si riflette la società contemporanea.

Il discorso della complessità trova a livello scolastico implicazioni in ambito didattico, organizzativo, amministrativo, nei rapporti verticali, ossia tra i vari cicli scolastici, e quelli orizzontali, ossia nei rapporti tra la scuola e le altre istituzioni. Per mettere in relazione la scuola al concetto di complessità si sono presi in considerazione il pensiero di Morin e il *Capability Approach* di Sen. Morin definisce il fine che dovrebbe animare la didattica: formare menti «che possano disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e i principi organizzativi che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso» (Morin 2000: 15).

La rivoluzione paradigmatica di cui Morin parla ha a che vedere con una certa attitudine ad organizzare le idee, prediligendo un pensiero complesso in grado di organizzare il sapere e di collegare le conoscenze (che oggi invece sono confinate settorialmente nelle discipline). Tuttavia non è solo un rinnovamento paradigmatico, ma anche pragmatico poiché riguarda le stesse istituzioni e gli organi scolastici. Infatti secondo l'autore «non possiamo riformare l'istituzione senza aver riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni» (Morin 2000: 103).

Riconoscendo l'educazione come l'unico strumento attraverso il quale l'uomo può realizzare le proprie capacità, i propri talenti, le proprie responsabilità, le proprie competenze, c'è da chiedersi di quale educazione abbia bisogno. Bauman dice che quest'ultima dovrebbe funzionare come dei «missili intelligenti» i quali non possono mai smettere di raccogliere ed elaborare informazioni perché il bersaglio da raggiungere è in continuo movimento e modifica costantemente velocità e direzione. I missili intelligenti dunque apprendono durante il percorso e devono essere capaci di imparare ad imparare rapidamente (Bauman 2012: 27). Il *Capability Approach* è una valida cornice teorica per sviluppare un pensiero educativo in cui ogni soggetto è nelle condizioni di poter apprendere in modo continuativo. Vi è al centro un'idea di uomo che riesce a realizzare pienamente le proprie capacità di essere e fare. Tutti gli esseri umani, donne e uomini con storie differenti e identità distinte, devono essere in grado di acquisire «capacità di fare» connessa ad un concetto di libertà che consiste nella «capacità di funzionare» ossia fare, essere, partecipare (Sen 1992). L'approccio per 'capacitazioni' riconosce ad ogni individuo la libertà di comporre la propria vita in funzionamenti di valore, ma allo stesso tempo riconosce al contesto e alle istituzioni il compito di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare le proprie capacità ed esprimere le proprie libertà (Nussbaum 2002). Non si può

dunque tralasciare la riflessione sull'insieme delle risorse potenziabili attraverso la conoscenza, l'istruzione, l'educazione, la formazione che possono essere acquisite durante tutto l'arco della vita e che permettono all'uomo di svolgere attività di trasformazione e creazione finalizzate al raggiungimento di obiettivi economici e sociali, singoli e collettivi (Becker 1964). Il *Capability Approach* riformula sia l'apprendimento degli alunni che la formazione dei docenti nei termini di *well-being,* libertà, funzionamenti, capacità, conoscenza e *agency*.

Sulla base di queste premesse si inserisce la figura dell'educatore polifonico che si avvale della cura e dell'improvvisazione, che fonda il suo agire nell'esperienza concreta, che è attento alla relazione e al dialogo, che non perde mai di vista il benessere dell'altro promuovendo la libertà di agire e pensare di ogni singolo individuo. Il suo essere polifonico lo rende inclusivo, qualità fondamentale per la scuola di oggi in cui le classi sono eterogenee e si presentano come uno specchio della società. Questo educatore prepara i bambini, i ragazzi e se stesso ad essere parte integrante di una società in cui le differenze dovrebbero essere considerate punto di forza. Se in passato si pensava che una didattica uguale per tutti fosse la soluzione per gestire le differenze, o meglio per uniformare il gruppo, oggi la differenza viene riconosciuta, almeno teoricamente, come elemento arricchente e come occasione di crescita. In base a queste condizioni l'educatore polifonico è colui che armonizza le voci del gruppo permettendo ad ognuno di scrivere la propria partitura.

Se si accetta l'idea di un educatore che ricorre alla cura ponendosi prossimo all'altro in modo continuativo e senza mai sostituirsi all'altro, significa vedere il processo di insegnamento/apprendimento in una prospettiva relazionale e sostenere che l'educazione non può avvenire al di fuori della relazione. L'azione educativa è dunque volta al prendersi cura dell'altro in tutti suoi aspetti (cognitivi, emotivi, affettivi) e rimanda ai

significati di cura come attenzione, sensibilità, condivisione, comprensione, sintonizzazione, accoglienza, ascolto. Cura come educazione all'essere con sé, con gli altri e nel mondo. La relazione di cura diviene mezzo e finalità educativa allorché da un lato le si riconosce il compito di costituire l'ambiente facilitante per indirizzare allo sviluppo e al cambiamento, dall'altro di promuovere la crescita e il benessere della persona.

Un doppio movimento caratterizza l'atto educativo in quanto la relazione educatore-educando ha ripercussioni inter ed intrasoggettive.

> *La novità che l'altro esprime costituisce una dimensione privilegiata per l'educatore, chiamato a prendere avvio esattamente dalla novità personale per saper innovare ulteriormente attraverso l'agire educativo, saper agire sulle cose e sulla loro carica di potenziale evento creativo, per dar luogo a qualcosa che prima non c'era (Musaio, 2013: 87).*

L'aver cura richiede, come sostiene Mortari (2006: 113) «un'attenzione sensibile spostata dalla propria realtà a quella dell'altro» che si manifesta «come una presenza piena di assenza di sé» che crea in sé vuoti intenzionali per fare spazio mentale ed emotivo all'altro. Inoltre è importante sottolineare che la cura dell'altro è innanzitutto cura della propria interiorità e affinché questo sia possibile è fondamentale che l'educatore arrivi a comprendersi a fondo. A tal proposito si propone una formazione in grado sviluppare capacità di ascolto, osservazione, comunicazione, gestione delle dinamiche proprie e altrui, dei vissuti emotivi. Questa non deriva dalla conoscenza di teorie e tecniche, né soltanto dall'esperienza, implica una sensibilità profonda che si sviluppa in un dialogo continuo con stessi, nella consapevolezza dei propri vissuti e codici affettivi che quotidianamente vengono immessi nella relazione educativa. Le Artiterapie e le Terapie Espressive si prestano a questo tipo di lavoro perché conducono la persona a prendere coscienza delle

proprie caratteristiche intra ed interpersonali con particolare riferimento alle dinamiche gruppali. Particolare attenzione viene posta alla pratica dell'ascolto attivo, alla cura della relazione, al riconoscimento della soggettività. Gli elementi creativi e improvvisativi insiti in queste discipline divengono strumenti metodologici per la figura educante che oggi più che mai, nell'era dei vorticosi e continui cambiamenti, deve essere in grado di modificarsi e adattarsi alle esigenze del contesto. L'improvvisazione incontra e abbraccia l'essere in divenire in tutta la sua complessità e varietà. Improvvisare implica portare attenzione all'esperienza, offrire sé stessi, rendersi polisemici e polifonici verso chi si incontra. Significa stare in allerta per sperimentare le possibilità dell'incontro, per dare sempre nuovi significati al qui ed ora che nella relazione ogni essere umano esplora.

In conclusione si ritiene l'insegnamento un'esperienza emotiva e relazionale indirizzata alla cura del soggetto educando e alla sua emancipazione attraverso la valorizzazione delle risorse potenziali. Si vede nella funzione di insegnante che riconosce la libertà, l'autonomia e la libera espressione dell'allievo la giusta strada per un'educazione centrata sulla coscienza critica e riflessiva, luogo di riconoscimento autentico e sincero di più esseri in relazione.

> *L'educazione quale pratica della libertà – contrapposta all'educazione quale pratica di dominio – nega che l'uomo sia astratto, isolato, indipendente e avulso dal mondo; essa inoltre nega che il mondo esista quale realtà separata dall'uomo. La riflessione autentica non considera un uomo astratto né un mondo senza le persone, bensì le persone in relazione al mondo (Freire 2018: 81).*

Bibliografia

ADLER 2014 - Adler A., *Understanding Human Nature,* London: Oneworld publications, 2014.

AGNOLETTI 2019 - Agnoletti M., *Il modello biopsicosociale alla luce della scienza dei telomeri,* in Medicalive.it <https://www.medicalive.it/il-modello-biopsicosociale-alla-luce-della-scienza-dei-telomeri/ (ultimo accesso 05/12/2021).

ALESSANDRINI (i.c.s.) - Alessandrini M., *Le terapie espressive: una via per la scoperta e l'utilizzo dei fattori terapeutici nascosti,* in «Noos. Aggiornamenti in psichiatria», in corso di stampa.

ALLIEVI 2020 - Allievi S., *La spirale del sottosviluppo*. *Perché (così) l'Italia non ha futuro,* Bari: Laterza, 2020.

ANDOLFI 1977 - Andolfi M., *La terapia con la famiglia. Un approccio relazionale*, Roma: Astrolabio, 1977.

ANSELMO & GEMBILLO 2021 - Anselmo A., Gembillo G., *Prefazione,* in Morin E., *La sfida della complessità*, Firenze: Le Lettere, pp. 7-23, 2021.

BARICCO 2018 - Baricco A., *The game,* Torino: Einaudi, 2018.

BATESON 2006 - Bateson G., *Verso un'ecologia della mente,* Milano: Adelphi, 2006.

BAUMAN 2012 - Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione,* Trento: Erickson, 2012.

BAUMAN 2011 - Bauman Z., *Modernità liquida,* Roma-Bari: Laterza, 2011.

BAUMAN 2001 - Bauman Z., *Voglia di comunità,* Roma-Bari: Laterza, 2001.

BANDURA 2000 - Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni,* Trento: Erickson, 2000.

BECK 2013 - Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità,* Roma: Carocci, 2013.

BECKER 1964 – Bercker G.S., *The Human Capital,* New York: Columbia University Press, 1964.

BENEZON et al. 1997 - Benezon R., Hemsy De Gainza V., Wagner G., *La nuova musicoterapia,* Montalto Ligure: Phoenix, 1997.

BERGER & LUCKMANN 1969 - Berger P. L., Luckmann T., *La realtà come costruzione sociale,* Bologna: Il Mulino, 1969.

BERLIN 2000 - Berlin I., *Due concetti di libertà,* Milano: Feltrinelli, 2000.

BERTAGNA 2006 - Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità,* Soveria Mannelli: Rubbettino, 2006.

BERTAGNA 2004 - Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica,* Brescia: La scuola, 2004.

BOCCHI & CERUTI 1994 - Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli, 1994.

BORGHI 1974 - Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna,* Firenze: La Nuova Italia, 1974

BRAIBANTI & GAGLIARDI 2004 - Braibanti P., Gagliardi M.P., (a cura di), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for Life" 11-14 anni,* Milano: Franco Angeli, 2004.

BROFENBRNNER 1986 - Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano,* Bologna: Il Mulino, 1986.

BUBER 1959 - Buber M., *Il principio dialogico*, Milano: Ed. di Comunità, 1959.

CABEZAS 2015 - Cabezas M., *Children's Mental Well-Being and Education,* in Schweiger G. & Graf G. (eds), *The well-being of children. Philosophical and social Scientific Approaches*, Berlin: De Gruyter, pp.129-140, 2015.

CABONNIER *et al.* 2014 - Carbonnier G., Carton M., King K., *Education, Learning, Training. Critical Issues for Development,* Boston: Brill Nijhoff, 2014

CAMBI 2010 - Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari: Laterza, 2010.

CAPPA 2014 - Cappa F., *Introduzione* in Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano: Cortina, pp. VII-XXII, 2014.

CASIRATI 2018 – Casirati V., *Da Bateson a Morin: epistemologia della complessità e pedagogia dell'impegno*, in Exagere.it <

https://www.exagere.it/tag/valentina-casirati/> (ultimo accesso 07/02/2022).

CARATÙ 2020 - Caratù M., *Quali sono le competenze chiave e quelle trasversali? La base della formazione europea,* in Orizzontescuola.it <https://www.orizzontescuola.it/quali-sono-le-competenze-chiave-e-quelle-trasversali-la-base-della-formazione-europea/> (ultimo accesso 08/11/2021).

CARLIEN 1973 - Carlien M., *Etude Différentielle d'un Modalité de la Creativité: la Flexibilité*, in «Monographie Française de Psychologie», 25, pp. 349-264,1973.

CASTIGLIONI & FACCIO 2010 - Castiglioni M., Faccio E., *Costruttivismi in Psicologia Clinica*, Torino: Utet, 2010.

COLE 1996 - Cole M., *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge, Massachussets and London: The Belknap Press Of Harvard University, 1996.

COLOMBO *et al*. 2004 - Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna,* Roma: Carocci, 2004.

CORDOBA 2006 - Córdoba C., *Desarollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoria de las capacídades de Amartya Sen a la educación,* in «Revista Española de Pedagogia», 64, 2006.

CORSARO 2010 - Corsaro W.A., *Giochi di bambini. Riproduzione interpretativa e culture dei pari,* in Belotti V. & La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano: Guerini Scientifica, 2010.

COSENTINO 2016 - Cosentino A., *Teoria e pratica nella formazione dei docenti,* in Santi M. (a cura di) *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, 2016.

CRISCI *et al.* 2019 - Crisci M., Buonomo A., Caruso M.G., *I nuovi volti della famiglia italiana: dinamiche recenti e aspetti evolutivi*, in «La Rivista delle politiche sociali», 4, pp.71-96, 2019.

DEWEY 2014 - Dewey J., *Esperienza e educazione,* Milano: Cortina, 2014.

DICKERSON 2012 - Dickerson P., *Social Psychology. Traditional and Critical perspectives,* London: Pearson, 2012.

FREIRE 2018 - Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* Torino: Gruppo Abele, 2018.

GANDOLFI 2008 - Gandolfi A., *Formicai, imperi, cervelli, Introduzione alle scienze della complessità*, Torino: Bollati Borlinghieri, 2008.

GARDINER & KOSMITZKI 2011 - Gardiner H.W., Kosmitzki C., *Lives across cultures. Cross-cultural human development,* Boston: Allyn & Bacon, 2011.

GARDNER 2010 - Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Milano: Feltrinelli, 2010.

GARDNER 2005 - Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*. *Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento: Erickson, 2005.

GRACIA-CALANDIN & TAMARIT-LÓPEZ 2021 - Gracia-Calandin J., Tamarit-López I., *Education as a common good from the capability approach,* in «Journal of Philosophy of Education», 55 (4-5), pp. 817-828, 2021.

GOLEMAN 2011 - Goleman D., *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano: Bur, Milano, 2011.

GUILFORD 1973 - Guilford J., *On personality* in Mischel W., in «Introduction to personality», New York: Holt Rinehart and Wilson, 1973.

HART & BRANDO 2018 - Hart C.S., Brando N., *A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education,* in «*European Journal of Education*», 53 (3), pp 293-309, 2018.

HEIDEGGER 2009 - Heidegger M., *Essere e tempo,* Milano: Longanesi, 2009.

JAMES & PROUT 1990 - James A., Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood,* London: The Falmer Press, 1990.

LEBOUTET 1970 - Leboutet L., *La creativité,* in «L'Année Psychologique», 2, pp.579-625,1970.

LÉVY-STRAUSS 1984 - Lévy-Strauss C., *Le strutture elementari della parentela,* Milano: Feltrinelli, 1984.

LEWIS 2003 - Lewis J., *Should we Worry About Family Change?*, Toronto: University of Toronto Press, 2003.

LUPO 2009 - Lupo S., *Complessità pedagogia educazione nel pensiero di Edgar Morin*, Catanzaro: La Rondine, 2009.

MACEDO 2018 - Macedo D., *Introduzione* in Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* Torino: Gruppo Abele, pp. 7-38, 2018.

MAGINI 2016 - Magini M., *Linguaggio schizofrenico e psicoterapia d'intervento: dalla struttura del linguaggio al contest clinico,* in «State of mind. Il giornale delle scienze psicologiche», 2016 <https://www.stateofmind.it/2016/03/linguaggio-schizofrenico-psicoterapia/> (ultimo accesso 31/10/2021).

MAGNI 2002 - Magni F., *Utilità e capacità. Un esame dell'etica sociale di Amartya Sen,* in «Il dubbio. Rivista di critica sociale», III, 1, 2002.

MANAROLO 2011 - Manarolo G., *Manuale di musicoterapia. Teoria, Metodo e Applicazioni della musicoterapia*, Torino: Cosmopolis, 2011.

MATURANA & VARELA 2016 - Maturana H.R., Varela F. J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio, 2016.

MAYALL 1994 - Mayall B., *Children's Childhood; Observed and Experienxed,* London: The Falmer Press, 1994.

MILAN 1994 - Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber,* Roma: Città Nuova, 1994.

MILANI 1996 - Milani L., *Lettera a una professoressa,* Firenze: Libreria Fiorentina, 1996.

MORIN 2021 - Morin E., *La sfida della complessità,* Firenze: Le Lettere, 2021.

MORIN 2004 - Morin E., *Il Metodo 2. La vita della vita*, traduzione di G. Bocchi e A. Serra, Milano: Cortina, 2004.

MORIN 2001 - Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano: Cortina, 2001.

MORIN 2000 - Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano: Cortina, 2000.

MORTARI 2006 – Mortari L., *La pratica dell'aver cura,* Milano: Mondadori.

MUSAIO 2013- Musaio M., *L'arte di educare l'umano,* Milano: Vita e pensiero, 2013.

NUSSBAUM 2011 - Nussbaum M., *Creating capabilities. The human development approach,* MA Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

NUSSBAUM 2002 - Nussbaum M., *Giustizia sociale e Dignità Umana*, Bologna: Il Mulino, 2002.

OBEREGELSBACHER & REZZADORE 2003 - Oberegelsbacher D., Rezzadore G., *Il potere d'Euterpe. Musicoterapia a scuola e con l'handicap,* Milano: Franco Angeli, 2003.

ORIOLI 2007a - Orioli W., *Il gioco serio del teatro*, Foggia: Macro, 2007.

ORIOLI 2007b - Orioli W., *Teatroterapia*, Trento: Erickson, 2007.

PARKER 2013 - Parker D., *Trasformazioni musicali: introducendo la musicoterapia nei campi profughi palestinese del Libano,* in «Nuove Artiterapie», 19, pp. 33-36, 2013.

PERRENOUD 2003 - Perrenoud P., *Dieci competenze per insegnare*, Roma: Anicia, 2003.

PETRIN 2013 - Petrin U., S*uono e immaginazione: progredire attraverso i linguaggi dell'arte*, in «Musica & Terapia», 28, 2013, pp. 10-12.

PIAGET 1970 - Piaget J., *La psicologia del bambino,* Torino: Einaudi, 1970.

PITRUZZELLA 2004 - Pitruzzella S., *Manuale di teatro creativo*, Milano: Franco Angeli, 2004.

POSTACCHINI *et al.*1997 - Postacchini P.L., Ricciotti A., Borghesi M., *Musicoterapia,* Roma: Carocci, 1997.

PREGOGINE 2011 - Pregogine I., *Le leggi del caos. Roma-Bari*: Laterza, 2011.

RAZZINI 2015 - Razzini E., *Lo Psicodramma in terapia e formazione*, Torino: Cartman Edizioni, 2015.

RECALCATI 2010 - Recalcati M., *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Milano: Editore, 2010.

RIGHETTO 2017 - Righetto E., *Sarò anche malata, ma qui dentro ho un cuore! Bambini in pediatria: un'etnografia,* Padova: Coop. Libraria di Padova, 2017.

ROGOFF 2004 - Rogoff B., *La natura culturale dello sviluppo*, Milano: Cortina, 2004.

SAITO 2003 - Saito M., *Amartya Sen's Capability approach to education: a critical exploration* in «Journal of Philosophy of Education», 37, 2003, pp. 17-33.

SALVINI & DONDONI 2011 - Salvini A., Dondoni M., *Psicologia clinica dell'interazione e psicoterapia*, Firenze: Giunti, 2011.

SANTI 2016 - Santi M., *Dialogue and Poliphony,* in Santi M., Zorzi E. (eds), *Education as Jazz. Interdisciplinary sketches on a New Metaphor*, Cambridge: Cambridge Scholar, 2016, pp. 3-28.

SANTI 2016 - Santi M., *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare,* Napoli: Liguori, 2016.

SANTI 2006a - Santi M., *Costruire comunità d'integrazione in classe,* Milano: Pensa Multimedia, 2006.

SANTI 2006b - Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe,* Napoli: Liguori, 2006.

SANTI & ZORZI 2015 - Santi M., Zorzi E., *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani,* in «Itinera. Rivista di filosofia e di teoria delle arti», 10, 2015, pp. 351-361.

SCABINI & CIGOLI 2000 - Scabini E., Cigoli V., *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Milano: Cortina, 2000.

SCHMID-KITSIKIS 1982 - Schmid-Kitsikis E., *Processus de mentalisation et création de nouveauté* in Nicolaidis N., Schmid-Kitsikis E. (eds) «Créativité et/ou symptôme, Paris: Clancier-Guénaud, 1982.

SCHWEIGER & GRAF 2015 - Schweiger G., Graf G., *The Well-Being of Children. Philosophical and social scientific approaches*, Berlin: De Gruyter, 2015.

SEN A.K. 2009 - Sen A.K., *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori, 2009.

SEN A.K. 2006 - Sen A.K., *Scelta, benessere, equità,* Bologna: Il Mulino, 2006.

SEN A.K. 2000 - Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia,* Milano: Mondadori, 2000.

SEN A.K. 1992 - Sen A.K., *Inequality re-examined*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 1992.

SEN A.K. 1992 - Sen A.K., *Risorse, valori e sviluppo*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

SEN A.K. 1990 - Sen A.K., *Gender and Cooperative Conflict,* in I. Tinker «Persistent Inequalities», New York: Oxford University Press, 1990.

SEN A.K. 1987 - Sen A.K., *The standard of living*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SERRES 2013 - Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino: Bollati Borlinghieri, 2013.

SIMONI 2018 - Simoni C., *Saggezza e cura nell'azione educative,* Milano: Vita e Pensiero, 2018.

STERN 1992 - Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino*, traduzione di A. Biocca e L. Biocca Marghieri, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

STERN 2005 - Stern D., *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana,* Milano: Cortina, 2005.

SURIAN 1991 - Surian E., *Manuale di storia della musica – Vol. 1. Dalle origini alla musica vocale del Cinquecento*, Milano: Rugginenti, 1991.

SZADEIKO 2020 - Szadeiko K., *Il modello "biopsicosociale": verso un approccio integrale,* in «Rivista delle Scienze dell'Educazione», 1, 2020, pp.21-27.

TINTI 2010 - Tinti T., Acquarone F., Micca C., Cresta E., *Teoria e pratica della psicologia della complessità,* in «*Psicologi a confronto*», 2, 2010, pp. 1-21.

TINTI 2009 - Tinti T., Acquarone F., Micca C., Cresta E., *Psicologi a scuola di complessità,* in «Psicologi a confronto», 2, 2009.

TINTI 1998 - Tinti T., Acquarone F., Micca C., Cresta E., *La sfida della complessità verso il Duemila,* in «Epistemologia del Novecento», 12, 1998.

URBANI 2018 - Urbani C., *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione. Un modello per la prescolastica,* Milano: Franco Angeli, 2018.

VAN DER KOLK *et al.* 2005 - Van der Kolk B.A. McFarlane A.C., Weisaeth L., *Stress traumatico. Gli effetti sulla mente, sul corpo e sulla società delle esperienze intollerabili*, Roma: Magi, 2005.

VON FOERSTER 1987 - Von Foerster H., *Sistemi che osservano,* Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1987.

VYGOTSKIJ 2010a - Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio,* Firenze: Giunti, 2010.

VYGOTSKIJ 2010b - Vygotskij L. S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori,* Firenze: Giunti, 2010.

WATZLAWICK *et al.* 1971 - Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie dei paradossi,* Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1971.

WIENER 2012 - Wiener N., *Introduzione alla cibernetica: l'uso umano degli esseri umani* Torino: Bollati Borlinghieri, 2012.

ZORZI 2020 - Zorzi E., *L'insegnante improvvisatore,* Napoli: Liguori, 2020.

ZORZI *et al.* 2019 - Zorzi E., Camedda D., Santi M., *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo 'polifonico' delle professionalità educative,* in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 1, 2019, pp. 91-100.

Sitografia

Ansa.it <www.ansa.it> (ultimo accesso 04/12/2021).

Artiterapie.it < https://www.artiterapie.it> (ultimo accesso 12/01/2022).

Campushuscuola.it <https://campus.hubscuola.it> (ultimo accesso 23/11/2021).

Edurete.org <http://www.edurete.org> (ultimo accesso 09/11/2021).

Gazzettadellarepubblicaitaliana.it <https://www.gazzettaufficiale.it> (ultimo accesso 28/10/2021)

Indire.it <https://www.indire.it> (ultimo accesso 13/01/2022).

Montessorinet.it <https://www.montessorinet.it> (ultimo accesso 02/12/2021).

Treccani.it <https://www.treccani.it> (ultimo accesso 11/11/2021).