



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

TESI DI LAUREA

Educare all'imprevisto: pedagogia dell'accoglienza e vulnerabilità umana

Relatore
Carla Callegari

Laureanda
Veronica Rizza
Matricola: 212747

Anno accademico: 2025/2026

INDICE

Capitolo 1: Il pensiero dell'imprevisto: filosofia del non-visibile

- 1.1 Il "non vedere" per vedere: la decostruzione del visibile in Derrida
- 1.2 Imprevisto ed evento: l'apertura all'ignoto come fondamento del pensiero educativo
- 1.3 Il pensiero del limite: sapere, non sapere, esperienza
- 1.4 Conosci te stesso: cura di sé, decostruzione e apertura all'ignoto
- 1.5 Educare senza fondamenti: la pedagogia del non-controllo
- 1.6 Il non visibile come spazio pedagogico

Capitolo 2: Emozioni e invisibile: educare nell'imprevisto

- 2.1 Il modello standard della gestione delle emozioni e la logica dell'imprevisto
- 2.2 Le emozioni come banche dati interiori: unicità, invisibile e relazione
- 2.3 Le emozioni come pratica di conoscenza: dall'interiorità alla relazione
- 2.4 Emozioni visibili e invisibili: tra imprevisto e trasformazione
- 2.5 L'ascolto emotivo come competenza pedagogica

Capitolo 3: I valori come mappe dell'esistenza

- 3.1 Il bagaglio valoriale: radici, trasmissione e trasformazione
- 3.2 Valori condivisi e unicità: ascolto, comprensione e non-accettazione acritica
- 3.3 L'imprevisto come rivelatore dei valori
- 3.4 Educare ai valori: pratiche quotidiane e responsabilità
- 3.5 Kafka, biopolitica e valori micro/macro
- 3.6 Crisi dei valori e società contemporanea
- 3.7 Valori, scelta e responsabilità educativa

Capitolo 4: La relazione io-altro: ospitalità, alterità e pedagogia dell'imprevisto

- 4.1 L'alterità come fondamento educativo
- 4.2 Decostruire l'immagine dell'altro: vulnerabilità e apertura
- 4.3 La relazione come luogo di trasformazione reciproca
- 4.4 Comunità educante e ospitalità
- 4.5 Emozioni, valori e relazione nella pedagogia dell'imprevisto

Introduzione

L'esperienza educativa si colloca sempre in una zona di incertezza. Ogni relazione, ogni incontro, ogni processo di apprendimento porta con sé una dimensione di imprevedibilità che sfugge al pieno controllo dell'educatore. Eppure, nonostante questa evidenza, gran parte delle istituzioni educative continua a organizzarsi secondo logiche di pianificazione, programmazione e previsione, come se la complessità dell'esperienza umana potesse essere interamente anticipata e governata.

La presente tesi nasce proprio da questa tensione: da un lato il desiderio di ordine e controllo che caratterizza molti contesti educativi, dall'altro la consapevolezza che l'educazione autentica si sviluppa spesso negli spazi inattesi, negli scarti, negli imprevisti che interrompono il percorso programmato e aprono nuove possibilità di senso.

In questa prospettiva, l'imprevisto non viene considerato come un ostacolo da eliminare o come un errore da correggere, ma come una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa. L'imprevisto rivela la vulnerabilità dell'essere umano, mette in discussione certezze e schemi consolidati e invita a ripensare il rapporto tra conoscenza, emozione e relazione. In altre parole, l'imprevisto non rappresenta una deviazione rispetto al processo educativo, ma può diventare il luogo in cui l'educazione accade realmente.

Per comprendere questa dinamica, la tesi propone una metafora che ne attraversa l'intero sviluppo: quella dell'albero. Se l'imprevisto rappresenta il tronco da cui tutto prende forma, i rami che da esso si sviluppano rappresentano le diverse dimensioni dell'esperienza educativa. Il primo ramo è costituito dalle emozioni, spesso invisibili ma profondamente radicate nell'esperienza di ogni individuo.

Le emozioni, infatti, rappresentano una delle prime modalità attraverso cui l'essere umano entra in relazione con il mondo e con sé stesso. Esse non sono semplicemente reazioni individuali, ma processi complessi che orientano il modo in cui interpretiamo la realtà e costruiamo significati. Dal ramo delle emozioni si sviluppa quello della relazione con sé stessi. L'incontro con l'imprevisto costringe infatti il soggetto a confrontarsi con le proprie fragilità, con i propri limiti e con le proprie possibilità di trasformazione.

In questo senso, l'educazione diventa anche un percorso di conoscenza di sé, un processo attraverso cui il soggetto impara a riconoscere la propria vulnerabilità non come una debolezza, ma come una condizione che rende possibile l'apertura all'altro e al mondo.

Un ulteriore ramo di questo albero è rappresentato dai valori. I valori non sono entità astratte o principi immutabili, ma si formano e si trasformano nel corso dell'esperienza. Essi emergono spesso proprio nei momenti di crisi o di conflitto, quando l'individuo è chiamato a interrogarsi su ciò che considera importante e su come desidera orientare le proprie azioni. In questo senso, l'imprevisto può diventare un'occasione privilegiata per riflettere sui valori che guidano la vita personale e collettiva.

Il ramo successivo è quello della relazione con l'altro. L'educazione non è mai un processo solitario, ma si sviluppa sempre all'interno di relazioni che coinvolgono insegnanti, studenti, famiglie e comunità. L'incontro con l'altro introduce inevitabilmente una dimensione di alterità che mette in discussione le nostre prospettive e ci invita a riconoscere la pluralità dei punti di vista. Pensatori come Martin Buber ed Emmanuel Levinas hanno mostrato come la relazione con l'altro rappresenti una delle dimensioni fondamentali dell'esperienza umana, poiché è proprio nell'incontro con l'alterità che il soggetto scopre nuove possibilità di comprensione e trasformazione.

Infine, questi diversi rami convergono nella dimensione della comunità educativa e della pedagogia dell'accoglienza. Educare all'imprevisto significa infatti costruire contesti educativi capaci di accogliere la complessità dell'esperienza umana, riconoscendo che l'apprendimento non avviene soltanto attraverso contenuti e programmi, ma anche attraverso relazioni, emozioni e incontri inattesi.

La presente ricerca si sviluppa attraverso un approccio teorico e riflessivo, mettendo in dialogo contributi provenienti dalla filosofia contemporanea e dalla pedagogia. In particolare, il lavoro si confronta con il pensiero di autori come Jacques Derrida, Michel Foucault, Edgar Morin e altri studiosi che hanno riflettuto sulla complessità dell'esperienza umana, sulla vulnerabilità del soggetto e sul ruolo della relazione nei processi educativi. Attraverso questo dialogo interdisciplinare, la tesi intende esplorare come la dimensione dell'imprevisto possa essere riletta non come limite dell'educazione, ma come spazio generativo di trasformazione e di apprendimento.

L'obiettivo non è quello di offrire un modello educativo definitivo o prescrittivo, ma piuttosto di aprire uno spazio di riflessione capace di interrogare le pratiche educative contemporanee. In un contesto storico e culturale caratterizzato da crescente complessità e da cambiamenti rapidi, educare all'imprevisto significa infatti, preparare individui e comunità capaci di abitare l'incertezza con consapevolezza, responsabilità e apertura.

Capitolo 1: Il pensiero dell'imprevisto: filosofia del non-visibile

In questo primo capitolo si esplora il concetto di imprevisto attraverso la lente della filosofia del non-visibile, con particolare attenzione alle riflessioni di Derrida sulla decostruzione e il non visibile. Si analizza come l'imprevisto, lungi dall'essere un semplice evento casuale, rappresenti un elemento fondamentale per mettere in discussione le certezze del visibile e aprire spazi di interpretazione e scoperta. La filosofia del non-visibile si configura così come un modo per riconoscere i limiti della conoscenza e valorizzare l'ignoto come risorsa educativa, ponendo le basi teoriche per una pedagogia che abbraccia l'incertezza e il disorientamento come strumenti di crescita e di apertura al nuovo.

1.1 Il “non vedere” per vedere: la decostruzione del visibile in Derrida

Il concetto di *non vedere* in Derrida¹ non indica semplicemente un limite percettivo, ma la condizione stessa di ogni possibilità di visione e di conoscenza. La visione, per Derrida, non è mai totale né trasparente: “Non c'è visione che non sia anche, in qualche misura, cieca”². L'atto di vedere porta sempre con sé un invisibile costitutivo, una parte dell'esperienza che sfugge allo sguardo ma che, paradossalmente, lo rende possibile. In questo senso, il non vedere non è una mancanza da colmare, bensì una riserva di senso, un'apertura a ciò che eccede ogni tentativo di rappresentazione. Questo invisibile che accompagna il visibile è lo spazio in cui si colloca l'imprevisto.

L'imprevisto è ciò che, irrompendo nella trama del prevedibile, mette in crisi le nostre categorie interpretative e ci costringe a rivedere le nostre certezze. Derrida lo descrive come “ciò che interrompe, ciò che costringe a ripensare”³.

L'evento imprevisto, dunque, non è un semplice accidente ma un'occasione di trasformazione: esso svela ciò che restava invisibile, aprendo nuove prospettive di senso.

¹ Cfr. J. Derrida, *Sulla cecità. Scrittura e visione*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

² Ivi, p. 45

³ J. Derrida, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997, p. 69.

Dal punto di vista educativo, questo significa che l'apprendimento autentico non nasce dalla mera trasmissione di contenuti preordinati, ma dall'incontro con l'alterità e con la discontinuità. L'aula non è soltanto un luogo dove si "illumina" ciò che non si sapeva, ma uno spazio in cui si accoglie l'ombra, l'incertezza, il non ancora noto.

Derrida scrive: "Ciò che vediamo è sempre già abitato da ciò che non vediamo"⁴.

L'insegnante che fa propria questa prospettiva riconosce che ogni lezione, ogni interazione con gli studenti, è un terreno in cui può emergere l'inaspettato. Un esempio concreto può chiarire questa dinamica: Un esempio concreto può chiarire questa dinamica in contesto scolastico. Durante un'attività in una classe della scuola primaria, l'insegnante propone la lettura condivisa di una breve storia. Nel momento del confronto, un bambino interrompe l'attività prevista raccontando, con evidente coinvolgimento emotivo, che una situazione del racconto gli ricorda quando ha litigato con un amico durante l'intervallo. L'episodio non era stato programmato né previsto nella progettazione didattica. L'insegnante, invece di riportare immediatamente l'attenzione sul compito iniziale, decide di accogliere l'intervento e di aprire un breve spazio di dialogo tra i compagni, chiedendo come si siano sentiti in situazioni simili.

In pochi minuti emergono emozioni diverse – rabbia, tristezza, senso di ingiustizia, desiderio di riappacificazione – che trasformano l'attività da semplice comprensione del testo a esperienza relazionale condivisa. Questo scarto rispetto alla pianificazione rappresenta un esempio di imprevisto pedagogicamente fecondo: ciò che non era stato previsto diventa occasione di conoscenza di sé, degli altri e delle dinamiche emotive del gruppo classe. In questa prospettiva, sospendere temporaneamente l'obiettivo didattico formale non significa perdere tempo, ma riconoscere il valore formativo di ciò che emerge dall'esperienza viva degli alunni, dando spazio a quella dimensione invisibile che accompagna ogni processo di apprendimento.

Il non vedere implica anche una postura etica: ammettere di non possedere la totalità del sapere e di non poter controllare ogni esito dell'educazione. È una forma di umiltà epistemica che si traduce in una pratica di ascolto radicale. L'educatore, in questa prospettiva, non è un detentore di verità da trasmettere, ma un compagno di viaggio che costruisce il sapere insieme agli studenti, nel dialogo e nella reciprocità. La decostruzione, in questo senso, non è una distruzione del sapere, ma un atto di apertura

⁴ J. Derrida, Sulla cecità. Scrittura e visione, cit., p. 46.

verso nuove forme di comprensione, in cui ogni concetto è riletto alla luce dell'imprevisto.

Questa visione ha anche implicazioni per la progettazione educativa. In una pedagogia tradizionale, l'imprevisto viene spesso percepito come una deviazione indesiderata, un ostacolo da correggere per riportare l'ordine. Nella prospettiva derridiana, invece, l'imprevisto diventa parte integrante del processo formativo. Significa predisporre ambienti di apprendimento flessibili, in cui la sorpresa non sia vissuta come un disturbo, ma come occasione per riformulare le domande, ampliare il quadro concettuale, aprire a nuove possibilità interpretative.

Derrida insiste sul fatto che il visibile è sempre abitato dall'invisibile: "Vedere è sempre anche non vedere"⁵. Questa consapevolezza, tradotta in educazione, invita a riconoscere che ciò che non è immediatamente evidente – le emozioni, i contesti personali, le storie taciute – costituisce parte essenziale dell'apprendimento. L'insegnante che sa non vedere nel senso derridiano, sa anche accogliere, contenere e valorizzare queste dimensioni. Infine, il non vedere è ciò che consente alla conoscenza di non chiudersi su sé stessa. Se vedessimo tutto, non ci sarebbe spazio per l'alterità, per l'evento, per il nuovo. L'educazione, proprio come la filosofia di Derrida, vive di questo spazio vuoto che resta sempre aperto: lo spazio in cui l'imprevisto può entrare e cambiare la direzione del cammino. L'aula diventa così un laboratorio di incertezza fertile, un luogo in cui si impara non solo a conoscere, ma ad abitare la complessità del reale con uno sguardo attento e ospitale verso ciò che sfugge.

1.2 Imprevisto ed evento: l'apertura all'ignoto come fondamento del pensiero educativo

L'imprevisto, inteso come manifestazione concreta e spesso destabilizzante dell'ignoto, assume un ruolo centrale nell'ambito educativo, imponendo una riflessione che travalica la semplice gestione degli eventi per abbracciare una dimensione epistemologica e pedagogica più profonda. L'esperienza educativa, infatti, non può essere ridotta a un processo lineare e prevedibile: essa si configura piuttosto come un percorso dinamico,

⁵ Ivi, p. 47.

attraversato da interruzioni, deviazioni e aperture che mettono costantemente in discussione le certezze iniziali.

In questa prospettiva, la pianificazione didattica non viene negata, ma relativizzata: ogni progettazione educativa, per quanto accurata, resta esposta all'irruzione dell'inatteso. L'imprevisto emerge così come una forza trasformativa capace di ridefinire il senso dell'esperienza di apprendimento, spostando l'attenzione dal controllo degli esiti alla qualità del processo. L'educazione non si fonda più sulla prevedibilità assoluta, ma sulla capacità di abitare l'incertezza.

L'imprevisto, dunque, non deve essere interpretato come un ostacolo o una deviazione da correggere, bensì come una risorsa che stimola il soggetto educativo a riorganizzare i propri schemi cognitivi ed emotivi. Quando qualcosa interrompe la continuità dell'esperienza, si apre uno spazio di riflessione che rende possibile un apprendimento più profondo. In questo senso, il sapere educativo si trasforma da contenuto statico a processo vivo, in continua ridefinizione.

Jean-Luc Nancy definisce l'evento come "ciò che irrompe, ciò che interrompe il corso ordinario delle cose, ciò che non si lascia catturare dalle strutture fisse"⁶. L'evento è quindi rottura e discontinuità, ma al tempo stesso apertura a nuove possibilità di senso. Trasposto in ambito educativo, ciò significa riconoscere che i momenti di interruzione — una domanda inattesa, un conflitto, un'emozione improvvisa — non rappresentano fallimenti del processo formativo, bensì occasioni in cui il sapere può essere rinegoziato e ri-significato.

Questa lettura dell'evento si intreccia con la riflessione derridiana sull'imprevedibile. Derrida sottolinea come l'esperienza autentica sia sempre esposta a ciò che eccede le nostre categorie interpretative, a ciò che interrompe e costringe a ripensare⁷. L'imprevisto, in questa prospettiva, non è semplicemente ciò che non avevamo previsto, ma ciò che mette in crisi il nostro stesso modo di prevedere. Educare all'imprevisto significa allora educare a una postura di apertura, capace di accogliere ciò che non rientra negli schemi già dati.

L'apertura all'ignoto non coincide con una passività rassegnata, ma con una disposizione attiva di esplorazione. Nel contesto scolastico, l'imprevisto può manifestarsi in molteplici forme: la domanda inattesa di un alunno, l'emergere di un conflitto tra pari,

⁶ J.-L. Nancy, *L'evento*, Milano, Adelphi, 1991, p. 21.

⁷ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 69.

un evento emotivo che modifica il clima della classe. In ciascuna di queste situazioni, l'educatore è chiamato non tanto a ripristinare immediatamente l'ordine, quanto a trasformare l'interruzione in occasione di riflessione condivisa.

In questa direzione si colloca anche la proposta pedagogica dell'ospitalità. Spagna parla di "buona creanza" come capacità di accogliere l'altro — persona o evento — nella sua imprevedibilità⁸. Ospitare l'imprevisto significa sospendere la tentazione di ricondurre tutto a schemi predefiniti e riconoscere che l'alterità porta con sé possibilità di trasformazione reciproca. La relazione educativa diventa così uno spazio in cui il nuovo non viene neutralizzato, ma integrato.

Questa prospettiva implica anche un ripensamento del ruolo del sapere e dei suoi limiti. Come evidenzia Foucault, ogni pratica conoscitiva è situata e parziale, e non può pretendere di esaurire la complessità del reale⁹. Accogliere l'imprevisto significa dunque riconoscere il carattere incompleto di ogni sapere e assumere un atteggiamento di umiltà epistemica. L'educatore non è colui che possiede tutte le risposte, ma chi sa sostare nelle domande.

Un esempio concreto può chiarire questa dinamica: durante un'attività in una classe della scuola primaria, mentre si sta lavorando su una scheda programmata, un bambino reagisce in modo inatteso perché un compagno gli ha strappato un pennarello. La tensione cresce e la lezione rischia di interrompersi. Invece di riportare immediatamente l'attenzione solo sul compito, l'insegnante sceglie di fermarsi e aprire un breve momento di confronto sul rispetto e sulla condivisione. L'imprevisto relazionale diventa così occasione per lavorare sui valori, sulle emozioni e sulle regole comuni, trasformando un'interruzione in esperienza formativa significativa.

Dal punto di vista neuroscientifico, la presenza di stimoli nuovi e inattesi favorisce l'attivazione dei processi di plasticità cerebrale, facilitando la creazione di nuove connessioni neurali e rendendo l'apprendimento più stabile e duraturo¹⁰. L'imprevisto, quindi, non agisce soltanto sul piano simbolico o relazionale, ma incide concretamente sui processi di costruzione della conoscenza.

In questa prospettiva, l'educazione contemporanea è chiamata a sviluppare contesti di apprendimento flessibili, capaci di integrare l'incertezza come dimensione strutturale del processo formativo. Non si tratta di rinunciare alla progettazione, ma di concepirla come

⁸ C. Spagna, *Buona creanza e ospitalità educativa*, Roma, Carocci, 2023, pp. 45–47.

⁹ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003

¹⁰ A. Porcarelli, *Educazione e plasticità cerebrale*, Roma, Studium, 2021, p. 112.

dispositivo aperto, in grado di adattarsi agli eventi emergenti. L'imprevisto diventa così un indicatore della vitalità della relazione educativa.

In conclusione, l'imprevisto e l'evento rappresentano il fondamento di un pensiero educativo aperto all'ignoto. Accogliere l'inatteso significa trasformare la rigidità in flessibilità, il controllo in ascolto, la trasmissione unidirezionale in co-costruzione del sapere. Educare all'imprevisto non vuol dire eliminare l'incertezza, ma imparare ad abitarla come spazio generativo di apprendimento, relazione e trasformazione personale.

1.3 Il pensiero del limite: sapere, non sapere, esperienza

La pedagogia contemporanea è chiamata a una profonda riconsiderazione del rapporto tra conoscenza e limite, intendendo quest'ultimo non come un vuoto da colmare o un ostacolo da superare, bensì come la condizione originaria e strutturale di ogni esperienza di apprendimento. L'educazione che aspira a una trasparenza assoluta del sapere rischia infatti di trasformarsi in un dispositivo di controllo e normalizzazione, nel quale la complessità, la differenza e l'ignoto vengono progressivamente ridotti a procedure standardizzate e a risposte predefinite. In questa prospettiva, il limite non rappresenta una mancanza, ma lo spazio in cui l'esperienza educativa può realmente accadere.

Jacques Derrida propone un pensiero del limite che rovescia la visione tradizionale della conoscenza: il limite non è un difetto da superare, ma la condizione stessa che rende possibile la comprensione¹¹. Il sapere, infatti, prende forma proprio nel confronto con ciò che sfugge, con ciò che resta eccedente rispetto alle nostre categorie interpretative. Il "non sapere", in questa prospettiva, non è uno stato provvisorio da colmare con urgenza, ma un territorio fecondo, un luogo di ricerca e di dialogo in cui il pensiero può aprirsi a nuove possibilità di senso.

¹¹ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 89.

Questa intuizione trova una radice profonda già nella tradizione filosofica antica. Socrate, con il celebre “so di non sapere”¹², non svaluta la conoscenza, ma la restituisce al suo movimento originario: non possesso stabile, bensì ricerca continua. La consapevolezza del limite diventa così motore del pensiero e apertura radicale all’alterità. Il sapere socratico non coincide con l’accumulo di contenuti, ma con una postura dialogica che accetta l’incompletezza come condizione della verità.

Trasposta in ambito pedagogico, questa prospettiva implica la capacità di abitare l’incertezza senza ansia di controllo, riconoscendo che la relazione educativa si colloca sempre sul crinale tra conosciuto ed inesplorato. L’educazione non può garantire esiti completamente prevedibili, perché coinvolge soggetti, storie, emozioni e contesti differenti. Accogliere il limite significa allora accettare la dimensione relazionale e situata del sapere.

Edgar Morin, con il pensiero complesso, amplia ulteriormente questa visione, sottolineando come ogni processo conoscitivo autentico debba integrare incertezza, contraddizione e ambiguità¹³. Il pensiero complesso non mira a eliminare la difficoltà, ma a sostenerla, riconoscendo la pluralità dei livelli che compongono la realtà educativa. In questa prospettiva, il limite non è un freno ma una risorsa generativa, perché costringe il soggetto a riorganizzare continuamente i propri schemi interpretativi.

Accettare la parzialità del sapere diventa così una condizione di creatività. In pedagogia questo comporta il superamento di un modello puramente trasmissivo a favore di un approccio dialogico e laboratoriale, nel quale la domanda assume un valore pari, se non superiore, alla risposta. L’errore non è più interpretato come fallimento, ma come passaggio necessario del processo di apprendimento. Il percorso educativo appare allora come una traiettoria non lineare, attraversata da deviazioni, soste, regressioni e scoperte inattese.

In tale contesto, la figura dell’educatore cambia profondamente: non più detentore di un sapere completo, ma soggetto capace di riconoscere la propria vulnerabilità epistemica. Questa vulnerabilità non rappresenta una debolezza, bensì una risorsa pedagogica, perché rende possibile un incontro autentico con l’altro. L’insegnante che accetta di non possedere tutte le risposte favorisce la costruzione di un clima di fiducia e di ricerca condivisa, nel quale il sapere emerge dalla relazione.

¹² Platone, *Apologia di Socrate*, 21d.

¹³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 1999, pp. 35–37.

Un ulteriore contributo in questa direzione è offerto da Derrida nella sua lettura di Nietzsche. In *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, egli sottolinea come il pensiero non possa mai presentarsi in forma definitiva, ma si esprima sempre attraverso uno stile, quindi in modalità plurali, mobili e mai conclusive: “non c’è stile senza scarto, senza deviazione”¹⁴. Il pensiero porta in sé un limite costitutivo, poiché non esiste una parola ultima, ma solo un continuo rinvio ad altri significati. Questa prospettiva rafforza l’idea che l’imprevisto e il non sapere non siano difetti, ma condizioni originarie dell’esperienza conoscitiva.

Se il testo filosofico si offre sempre come molteplicità di letture, anche l’educazione deve essere pensata come spazio plurale e aperto, capace di accogliere discontinuità e differenze. L’aula non è un luogo di uniformazione, ma un ambiente in cui prospettive diverse possono entrare in dialogo. Il limite diventa così condizione di possibilità della relazione educativa.

In questo orizzonte si inserisce anche la riflessione pedagogica sull’ospitalità. Spagna evidenzia come l’educazione autentica non consista nell’addomesticare l’ignoto, ma nel lasciarsi toccare dall’inatteso¹⁵. Ospitare l’altro significa accettare che l’incontro trasformi entrambe le parti. L’educazione diventa quindi un’esperienza condivisa di attraversamento dell’incertezza.

Questa impostazione trova riscontro concreto nella pratica educativa. Durante un laboratorio di educazione emotiva nella scuola primaria, un bambino ha spontaneamente raccontato un episodio personale carico di emozioni intense. L’insegnante ha sospeso la programmazione prevista per aprire uno spazio di ascolto. L’imprevisto emotivo non è stato considerato una deviazione, ma un’occasione di apprendimento relazionale. In quel momento, il limite del sapere programmato ha lasciato spazio all’esperienza viva del gruppo.

Tale episodio mostra come la conoscenza educativa si costruisca nella capacità di abitare fragilità e incertezza. Il sapere non è un possesso definitivo, ma un processo in divenire che prende forma nell’incontro tra soggetti. È proprio in questo spazio aperto che diventa possibile un apprendimento significativo e trasformativo.

¹⁴ J. Derrida, *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, Milano, Adelphi, 1978, p. 54.

¹⁵ C. Spagna, *Buona creanza e ospitalità educativa*, Roma, Carocci, 2023, p. 47.

Sostare nel limite significa anche sviluppare una forma di resilienza interiore. Quando non possediamo risposte immediate, siamo costretti ad ascoltare, a osservare, a immaginare nuove possibilità. L'imprevisto, accolto nello spazio del non sapere, smette di essere minaccia e diventa risorsa di crescita personale e collettiva.

In sintesi, il pensiero del limite rappresenta una sfida decisiva per la pedagogia contemporanea: riconoscere il "non sapere" come dimensione costitutiva del conoscere, valorizzare la vulnerabilità epistemica come risorsa relazionale e costruire contesti educativi capaci di accogliere complessità e imprevisto. Educare al limite significa educare alla libertà di pensare, alla responsabilità del dialogo e alla possibilità di trasformazione reciproca.

1.4 Conosci te stesso: cura di sé, decostruzione e apertura all'ignoto

L'invito socratico «Γνῶθι σαυτόν» – conosci te stesso – attraversa la storia del pensiero occidentale come uno dei principi fondativi dell'etica e della riflessione filosofica. Lungi dall'essere un semplice esercizio di introspezione individualistica, esso si configura come una pratica esistenziale continua, una tensione verso la consapevolezza di sé che non si esaurisce mai in una definizione definitiva. Socrate non intendeva la conoscenza di sé come un possesso stabile, ma come un movimento dialogico, un lavoro incessante di interrogazione critica su ciò che crediamo di sapere e su ciò che siamo¹⁶. Conoscersi significa, dunque, riconoscere la propria parzialità, sostare nella domanda e accettare che la verità su di sé non sia mai completamente disponibile.

In questa prospettiva, il cammino della conoscenza di sé implica fin dall'inizio il confronto con una dimensione opaca, non pienamente accessibile allo sguardo. Esiste sempre una parte di noi che resta invisibile, non tematizzabile, che sfugge a ogni tentativo di definizione definitiva. È proprio questa opacità a rendere autentico il processo del conoscersi: se tutto fosse trasparente, non vi sarebbe spazio né per la ricerca né per la trasformazione. L'invisibile, quindi, non rappresenta un limite negativo, ma una riserva di senso, una soglia che mantiene aperta la possibilità del cambiamento.

¹⁶ Platone, Apologia di Socrate, 38a.

Pierre Hadot ricorda come, nella filosofia antica, la conoscenza di sé fosse inseparabile dalla pratica della cura di sé (*epimeleia heautou*), intesa come insieme di esercizi spirituali orientati alla trasformazione interiore¹⁷. Prendersi cura di sé significa rendersi disponibili alla verità, ma anche accettare di essere trasformati dall'esperienza. La cura non è un gesto episodico, bensì una postura esistenziale che attraversa l'intera vita. In questa chiave, conoscersi non equivale a definirsi una volta per tutte, ma a restare in ascolto dei propri mutamenti, delle proprie contraddizioni e delle possibilità ancora inesplorate.

Michel Foucault riprende questa eredità antica e la rilegge come pratica etica contemporanea. Prendersi cura di sé implica anche la capacità di interrogare criticamente le immagini identitarie che la cultura, la società e noi stessi abbiamo costruito¹⁸. Non è sufficiente aderire a un'immagine coerente e rassicurante di sé; occorre piuttosto comprendere da quali discorsi essa sia nata e quali rapporti di potere la sostengano. Quando Foucault afferma che non dobbiamo chiederci chi siamo, ma rifiutare ciò che siamo¹⁹, non invita a una negazione dell'identità, bensì a un gesto di libertà: sottrarsi alla fissazione identitaria per riaprire il campo del possibile. L'identità, in questa prospettiva, non è un'essenza ma un processo, un cantiere in continua trasformazione.

Qui si innesta la prospettiva derridiana della decostruzione. Per Derrida, decostruire non significa distruggere, ma aprire le strutture concettuali che pretendono di essere definitive, mostrando le tracce e le differenze che le attraversano²⁰. L'identità non è mai pienamente presente a sé stessa: è sempre differita, attraversata da ciò che non appare immediatamente. La nozione di *différance* indica proprio questo movimento di scarto e rinvio che impedisce a ogni significato – e dunque anche all'immagine di sé – di chiudersi definitivamente²¹. La decostruzione diventa così un esercizio di umiltà epistemica: riconoscere che ciò che crediamo di essere è sempre parziale, situato e provvisorio.

¹⁷ P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 1995, p. 21.

¹⁸ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.

¹⁹ M. Foucault, "The Subject and Power", 1982, p. 216.

²⁰ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 112.

²¹ J. Derrida, *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi, 1997, p. 23.

La riflessione derridiana si arricchisce ulteriormente nella lettura degli “stili” nietzschiani. Ogni stile introduce uno scarto, una deviazione che impedisce la fissazione di un senso unico²². Trasposta sul piano dell’esistenza, questa intuizione suggerisce che conoscere sé stessi non significa aderire a un’immagine unitaria, ma accettare la molteplicità che ci abita. L’identità si presenta come tessitura di possibilità, come pluralità di voci che emergono nelle diverse esperienze della vita. Prendersi cura di sé implica allora inventare e reinventare continuamente il proprio stile di esistenza, aprendosi all’imprevisto che abita il soggetto.

È in questo contesto che emerge una domanda decisiva:

e se esistessero dei punti di vista non visibili?

Questa domanda introduce una frattura feconda nella pretesa di autosufficienza del soggetto. Ogni sguardo è situato, limitato, parziale. Ciò che non vediamo non è semplicemente assenza, ma condizione del vedere stesso²³. Accogliere l’esistenza di punti di vista invisibili significa riconoscere che il reale eccede sempre le nostre categorie. Dal punto di vista educativo, questa consapevolezza diventa esercizio di ospitalità: accettare lo sguardo dell’altro senza ridurlo al proprio.

I punti di vista invisibili possono appartenere ad altre persone, ad altre culture, ma anche a parti di noi stessi che non abbiamo ancora esplorato. Lavorare su di sé significa allora imparare a sospendere il giudizio e a riconoscere che la nostra prospettiva è solo una tra molte. Questa sospensione costituisce già un atto di decostruzione: smontare la centralità del proprio sguardo apre lo spazio dell’incontro.

La decostruzione dell’immagine di sé assume così un valore liberatorio. Smontare le sovrastrutture identitarie consente di accogliere le dimensioni invisibili della propria esperienza, quelle che sfuggono al controllo e alla pianificazione. L’invisibile non è un difetto, ma lo spazio del possibile, dell’inedito, del divenire. Accettarlo significa rinunciare alla pretesa di totale padronanza su di sé, aprendosi alla trasformazione.

Conoscersi diventa, in questa luce, un atto di cura e di responsabilità verso sé stessi. Attraverso l’ascolto delle emozioni, delle paure e dei desideri si costruisce una relazione autentica con la propria interiorità. Solo a partire da questa relazione è possibile entrare realmente in relazione con l’altro. Non si può accogliere l’alterità senza aver prima imparato ad accogliere la propria complessità.

²² J. Derrida, *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, Milano, Adelphi, 1978, p. 72.

²³ J. Derrida, *Sulla cecità. Scrittura e visione*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.

Nel contesto contemporaneo, segnato da una forte pressione verso la visibilità, la performance e il controllo dell'immagine, la pratica del "conosci te stesso" assume un valore contro culturale. Essa invita a sostare anche nelle zone d'ombra, a riconoscere la vulnerabilità come terreno generativo e non come debolezza. La decostruzione di sé richiede coraggio: implica mettere in discussione ciò che appare più stabile, lasciando che l'imprevisto incrina le certezze per aprire nuove possibilità.

La conoscenza di sé si configura quindi come un viaggio senza fine, un percorso che intreccia cura, ascolto, decostruzione e apertura all'ignoto. Questo cammino non è mai solitario: si alimenta della relazione, dell'incontro, della capacità di lasciarsi trasformare dall'altro. L'identità prende forma nello spazio intersoggettivo, dove visibile e invisibile si intrecciano continuamente.

Il "conosci te stesso" prepara così il terreno per una pedagogia del non-controllo. Se accetto di non poter vedere e controllare totalmente me stesso, sarò anche in grado di riconoscere che non posso controllare completamente l'altro. Riconoscere l'esistenza di punti di vista invisibili significa accogliere la differenza senza volerla assimilare.

Qui si fonda la dimensione etica della pedagogia del non-controllo: non partire da un'immagine predefinita di ciò che l'altro deve diventare, ma creare uno spazio relazionale in cui ciascuno possa esplorare, trasformarsi e crescere. Come la conoscenza di sé è processo aperto e mai concluso, così l'educazione diventa cammino condiviso in cui imprevisto e invisibile non sono minacce, ma condizioni di possibilità della relazione formativa.

1.5 Educare senza fondamenti: la pedagogia del non-controllo

Per decenni, la teoria e la pratica educativa sono state dominate dal paradigma della trasparenza, della certezza e del controllo. L'idea che l'educazione potesse essere pianificata e guidata in modo lineare e prevedibile ha plasmato i modelli didattici tradizionali, fondati sulla trasmissione di contenuti e sulla conformità a standard prestabiliti. Questo impianto epistemologico presuppone che l'apprendimento possa essere governato attraverso sequenze ordinate, obiettivi misurabili e risultati anticipabili. Tuttavia, la complessità del reale e la natura profondamente imprevedibile delle esperienze umane hanno progressivamente mostrato i limiti di tale impostazione, rivelandone l'insufficienza nel cogliere la pluralità dei processi formativi.

Il sogno di una pedagogia totalmente trasparente nasce, in fondo, da un bisogno antropologico di controllo, dalla difficoltà di sostare nell'incertezza e nella vulnerabilità. Eppure, l'esperienza educativa concreta testimonia l'opposto: nessun percorso formativo è perfettamente lineare, nessuna relazione si lascia racchiudere in schemi predefiniti. Anche quando la progettazione è accurata, qualcosa eccede sempre il piano: una domanda inattesa, un silenzio carico di significato, un'emozione che modifica il clima dell'aula. Questa eccedenza non rappresenta un errore del sistema, ma la sua dimensione vitale.

In questa prospettiva prende forma quella che possiamo definire pedagogia del non-controllo: un orientamento che non rinnega la responsabilità progettuale dell'educatore, ma rifiuta la pretesa di un dominio totale sugli esiti del processo formativo. Educare senza fondamenti rigidi significa riconoscere che l'apprendimento è un processo emergente, non interamente prevedibile, attraversato da variabili relazionali, emotive e contestuali che sfuggono a ogni pianificazione esaustiva.

Jacques Derrida ricorda che l'evento è "ciò che interrompe, ciò che costringe a ripensare"²⁴. L'irruzione dell'evento in ambito educativo rompe la linearità delle strutture didattiche e apre uno spazio di rielaborazione. L'imprevisto non è dunque un ostacolo, ma una soglia: il luogo in cui il sapere smette di essere riproduzione e diventa trasformazione. Educare, in questa ottica, significa mantenere aperta la possibilità dell'evento, senza neutralizzarlo attraverso procedure eccessivamente prescrittive.

Questa apertura implica anche una revisione dell'immagine dell'educatore. Non più detentore di un sapere da trasmettere in modo unidirezionale, ma soggetto capace di predisporre condizioni favorevoli all'emergere dell'apprendimento. L'autorità educativa non scompare, ma si trasforma: da controllo degli esiti a cura del processo. L'educatore diventa colui che sa abitare il varco dell'imprevisto, sostenendo la relazione senza saturarla di risposte preconfezionate.

²⁴ J. Derrida, *Sulla cecità. Scrittura e visione*, Milano, Raffaello Cortina, 2020, p. 34.

In tale orizzonte, la pedagogia del non-controllo si intreccia con una pedagogia della fiducia. Fidarsi significa accettare che una parte dell'esperienza resterà sempre opaca, non completamente accessibile alla previsione. Edgar Morin sottolinea che solo un pensiero capace di accogliere l'incertezza può essere realmente creativo²⁵. La fiducia non coincide con ingenuità, ma con la capacità di riconoscere l'errore, la deviazione e persino l'interruzione come luoghi generativi di apprendimento.

Educare senza fondamenti assoluti implica inoltre un atteggiamento etico di rispetto della soggettività dell'altro. Ogni tentativo di normalizzazione totale rischia di trasformare l'educazione in dispositivo di addomesticamento. Michel Foucault ha mostrato come i sistemi educativi possano diventare strumenti di regolazione e produzione di soggettività conformi²⁶. La pedagogia del non-controllo, al contrario, mira a preservare spazi di libertà in cui ciascuno possa costruire il proprio percorso di senso.

Dal punto di vista pratico, questo orientamento si traduce in ambienti di apprendimento flessibili, capaci di valorizzare la dimensione dialogica e relazionale: circle time, laboratori riflessivi, attività cooperative e momenti di ascolto condiviso permettono di accogliere l'imprevisto come motore di significazione. In tali contesti, la domanda assume più valore della risposta, e l'errore viene riconosciuto come passaggio necessario del processo conoscitivo.

Un episodio osservato durante il tirocinio rende evidente questa dinamica. Durante un laboratorio di educazione emotiva, un bambino ha condiviso spontaneamente un'esperienza personale inattesa che ha modificato il clima dell'aula. L'insegnante ha sospeso la programmazione prevista per accogliere il racconto, trasformandolo in occasione di ascolto collettivo. In quel momento, l'apprendimento non è stato la ripetizione di un contenuto, ma la costruzione condivisa di significato e di relazione.

²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 1999, pp. 35-37.

²⁶ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.

1.6 Il non-visibile come spazio pedagogico

Il percorso sviluppato in questo capitolo ha progressivamente mostrato come il non-visibile non rappresenti una semplice zona d'ombra da rischiarare, ma una dimensione costitutiva dell'esperienza conoscitiva e educativa. Se il pensiero occidentale ha a lungo privilegiato ciò che è evidente, misurabile e controllabile, la prospettiva qui delineata suggerisce invece che ogni processo formativo autentico prende avvio proprio da ciò che non è immediatamente accessibile allo sguardo. Il non-visibile non è dunque un difetto del conoscere, ma il suo presupposto più profondo.

Jacques Derrida insiste più volte sul fatto che ogni atto di visione è attraversato da una quota irriducibile di invisibilità, una traccia che sfugge alla presenza piena e che rende impossibile qualsiasi pretesa di trasparenza totale del reale²⁷. In questa prospettiva, vedere non significa possedere, ma entrare in relazione con ciò che eccede la nostra capacità di rappresentazione. Il non-visibile diventa così lo spazio in cui il senso continua a differirsi, aprendo possibilità interpretative sempre nuove. La conoscenza, lungi dall'essere un possesso stabile, si configura come movimento, scarto, ricerca.

Se riportiamo questa riflessione nel campo pedagogico, emerge con chiarezza come l'educazione non possa essere ridotta a un processo di trasmissione lineare di contenuti. Ogni situazione educativa è attraversata da dimensioni invisibili: emozioni non espresse, storie personali, fragilità, aspettative implicite, dinamiche relazionali sottili. Ignorare queste componenti significa impoverire l'esperienza formativa; riconoscerle, invece, permette di aprire spazi di apprendimento più profondi e significativi.

Il non-visibile, in questa prospettiva, coincide con lo spazio dell'imprevisto. L'imprevisto non irrompe dall'esterno come un elemento estraneo, ma emerge spesso proprio da ciò che non era stato considerato: un'emozione che affiora, una domanda inattesa, un silenzio carico di senso. Come sottolinea Jean-Luc Nancy, l'evento è ciò che interrompe la continuità del prevedibile e introduce una discontinuità capace di riorientare il pensiero e l'azione²⁸. L'evento imprevisto non distrugge il processo educativo, ma lo riapre, costringendolo a ridefinirsi.

²⁷ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 45-47.

²⁸ J.-L. Nancy, *L'evento*, Adelphi, Milano 1991, p. 21.

Accogliere il non-visibile come spazio pedagogico significa allora riconoscere che l'apprendimento autentico nasce spesso nelle interruzioni, nelle deviazioni, nei momenti in cui il percorso programmato si incrina. È in queste fratture che diventa possibile un pensiero realmente trasformativo. L'educazione, in tal senso, non è il luogo della piena prevedibilità, ma un campo dinamico in cui il senso si costruisce attraverso continui aggiustamenti, negoziazioni e ripensamenti.

Questa prospettiva richiama direttamente il pensiero del limite. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, il limite non costituisce una barriera, ma la condizione che rende possibile l'esperienza del conoscere²⁹. Solo ciò che non è completamente disponibile allo sguardo può essere oggetto di ricerca. In ambito educativo, ciò implica la necessità di abitare il "non sapere" non come mancanza, ma come spazio generativo. L'insegnante che accetta di non poter prevedere ogni esito apre la possibilità di un apprendimento realmente condiviso, in cui studenti e docenti co-costruiscono significati.

Edgar Morin sottolinea come un pensiero capace di integrare l'incertezza sia l'unico in grado di affrontare la complessità del reale³⁰. La scuola, se intesa come ambiente rigidamente organizzato intorno a procedure e risultati predeterminati, rischia di ridurre tale complessità a schemi semplificanti. Al contrario, considerare il non-visibile come parte integrante dell'esperienza educativa significa riconoscere che ogni processo formativo è inevitabilmente aperto, plurale e non lineare.

Il non-visibile è anche lo spazio della cura di sé. Come ricorda la tradizione socratica, conoscersi implica accettare che una parte di noi resti sempre opaca e non completamente tematizzabile³¹. Pierre Hadot interpreta questa consapevolezza come esercizio spirituale: prendersi cura di sé significa rendersi disponibili alla trasformazione, stando nelle zone non illuminate dell'esperienza³². In chiave educativa, ciò si traduce nella capacità di accompagnare studenti e studentesse in percorsi di consapevolezza che non mirano alla definizione rigida dell'identità, ma alla sua continua rielaborazione.

²⁹ J. Derrida, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997, p. 89.

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 35-37.

³¹ Platone, *Apologia di Socrate*, 21d-23b.

³² P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1995, p. 21.

In questa cornice si comprende più chiaramente anche il senso della pedagogia del non-controllo. Se il non-visibile è costitutivo di ogni relazione educativa, allora l'illusione di poter governare completamente il processo formativo risulta infondata. Educare senza fondamenti rigidi non significa rinunciare alla responsabilità progettuale, ma riconoscere che una parte dell'esperienza resterà sempre eccedente rispetto alle nostre intenzioni. Derrida ricorda che l'arrivo dell'altro è sempre imprevedibile e non programmabile: è proprio questa eccedenza a rendere possibile l'incontro³³.

Considerare il non-visibile come spazio pedagogico comporta, dunque, un cambiamento di postura professionale. L'educatore non è colui che illumina ogni zona d'ombra, ma chi sa sostare accanto all'altro anche quando il senso non è immediatamente disponibile. Questa postura richiede ascolto, sospensione del giudizio, disponibilità a lasciarsi sorprendere. Significa riconoscere che ciò che non appare — un'esitazione, un silenzio, uno sguardo — può avere un valore conoscitivo pari, se non superiore, a ciò che è esplicitamente detto.

Dal punto di vista della comunità educativa, il non-visibile diventa lo spazio in cui si costruiscono fiducia e appartenenza. Le relazioni significative non nascono solo da ciò che viene dichiarato, ma anche da ciò che viene intuito, condiviso implicitamente, custodito. In questo senso, l'educazione si configura come un tessuto relazionale fatto di presenze e assenze, di parole e di silenzi, di visibile e invisibile.

In conclusione, il non-visibile non rappresenta un limite da eliminare, ma il luogo generativo in cui l'educazione trova la propria possibilità di trasformazione. Accogliere questa dimensione significa riconoscere che il sapere non coincide con la trasparenza, ma con l'apertura; che la relazione educativa non si fonda sul controllo, ma sull'ospitalità; che l'imprevisto non è una minaccia, ma la condizione stessa perché qualcosa di nuovo possa accadere. Il non-visibile diventa così lo spazio pedagogico per eccellenza: un varco sempre aperto in cui conoscenza, relazione e trasformazione possono continuamente emergere e ridefinirsi.

³³ J. Derrida, *Sulla cecità. Scrittura e visione*, Raffaello Cortina, Milano 2020, p. 34.

Se il pensiero del non-visibile ci ha condotti a riconoscere il limite come condizione originaria del conoscere, e l'imprevisto come evento capace di interrompere le nostre certezze, allora l'educazione non può più essere intesa come un processo di trasmissione lineare e controllata del sapere. Essa si configura piuttosto come uno spazio aperto, attraversato da presenze invisibili, da differenze irriducibili e dà possibilità che eccedono ogni progettazione.

Accogliere il non-visibile significa riconoscere che una parte essenziale dell'esperienza formativa non è immediatamente osservabile né misurabile: essa si manifesta nelle relazioni, nei silenzi, nelle risonanze interiori che accompagnano ogni incontro educativo. In questo senso, l'imprevisto non rappresenta una deviazione, ma la condizione stessa affinché il processo formativo resti vivo, trasformativo e autentico.

Il pensiero del limite, insieme alla pratica della cura di sé, apre così a una pedagogia che rinuncia alla pretesa di controllo totale e sceglie invece di abitare l'incertezza come spazio generativo. Educare senza fondamenti rigidi non significa abbandonare la responsabilità, ma assumere una postura etica fondata sull'ascolto, sull'ospitalità e sulla disponibilità a lasciarsi trasformare dall'incontro con l'altro.

Questa prospettiva conduce inevitabilmente a interrogarsi su ciò che, più di ogni altra dimensione, abita l'invisibile dell'esperienza educativa: le emozioni. Esse costituiscono il luogo in cui il non-visibile prende forma, dove l'imprevisto si manifesta con maggiore intensità e dove il soggetto entra in contatto con la propria interiorità e con quella dell'altro.

Per comprendere in che modo l'educazione possa accogliere e valorizzare questa dimensione, è necessario spostare lo sguardo dalle strutture del sapere alle dinamiche emotive che attraversano la relazione educativa. Il capitolo successivo si concentrerà dunque sul ruolo delle emozioni come spazio di conoscenza di sé, di costruzione di significato e di apertura all'alterità, mostrando come esse non possano essere ridotte a categorie standardizzate, ma debbano essere comprese nella loro singolarità e imprevedibilità.

La pedagogia del non-controllo richiede anche lo sviluppo di una specifica competenza professionale: la capacità di sostare nell'incertezza senza esserne paralizzati. Si tratta di una forma di resilienza pedagogica che consente di trasformare la discontinuità in risorsa. Tale competenza non è innata, ma si costruisce attraverso pratiche riflessive, supervisione e formazione continua.

L'imprevisto, inoltre, non proviene soltanto dall'esterno. Spesso emerge dall'interiorità stessa dell'educatore: emozioni, intuizioni, fragilità inattese. Accettare di non avere sempre il controllo significa educarsi a propria volta all'ascolto e alla trasformazione. In questo senso, l'educazione diventa un processo reciproco, in cui insegnante e allievo si modificano insieme.

In definitiva, educare senza fondamenti rigidi non significa rinunciare alla responsabilità educativa, ma riconoscere la natura aperta e relazionale del processo formativo. La pedagogia del non-controllo rappresenta così una sfida epistemologica ed etica per la contemporaneità: costruire contesti educativi capaci di accogliere l'imprevisto, valorizzare la differenza e promuovere apprendimenti autentici, profondi e trasformativi.

Capitolo 2: Emozioni e invisibile: educare nell'imprevisto

2.1 Il modello standard della gestione delle emozioni e la logica dell'imprevisto

Negli ultimi decenni, a partire dalla diffusione degli studi sull'intelligenza emotiva, il sistema scolastico ha progressivamente riconosciuto l'importanza della dimensione affettiva nei processi di apprendimento. In particolare, i lavori di Daniel Goleman hanno contribuito a portare al centro del dibattito educativo il ruolo delle emozioni come fattore determinante per la motivazione, la qualità delle relazioni e lo sviluppo personale degli studenti³⁴. In molte realtà scolastiche, tale attenzione si è tradotta nell'introduzione di programmi strutturati di educazione socio-emotiva, finalizzati a insegnare il riconoscimento delle emozioni di base — gioia, rabbia, paura, tristezza, disgusto, sorpresa — attraverso schede, questionari e attività guidate.

Questo passaggio ha rappresentato senza dubbio un avanzamento significativo rispetto a una tradizione didattica che, per lungo tempo, ha privilegiato quasi esclusivamente la dimensione cognitiva, relegando il vissuto emotivo a un ruolo marginale o implicito. Tuttavia, la progressiva istituzionalizzazione dell'educazione emotiva ha mostrato anche alcuni limiti strutturali. Quando le emozioni vengono trattate come oggetti classificabili e misurabili, il rischio è quello di ridurre la complessità dell'esperienza affettiva a un insieme di categorie prestabilite, perdendo di vista la loro natura dinamica, relazionale e situata.

In molte pratiche scolastiche, infatti, le emozioni finiscono per essere considerate elementi accessori all'apprendimento, da affrontare in momenti separati — progetti extracurricolari, laboratori occasionali, attività “una tantum” — senza un reale intreccio con la quotidianità didattica. Tale separazione produce una frammentazione del vissuto degli studenti, come se l'esperienza emotiva potesse essere sospesa durante l'apprendimento cognitivo e riattivata solo in contesti dedicati. Eppure, numerosi studi hanno evidenziato come le competenze socio-emotive incidano profondamente sui processi attentivi, sulla memoria, sulla motivazione e sulla qualità delle relazioni

³⁴ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (ed. 1995).

educative³⁵. Trascurare le emozioni significa dunque trascurare una componente essenziale del processo formativo.

Il concetto di Intelligenza Emotiva, reso popolare da Goleman, indica la capacità di riconoscere, comprendere e modulare le proprie emozioni e quelle altrui³⁶. È importante sottolineare, tuttavia, che tale costrutto non può essere ridotto a un punteggio analogo al quoziente intellettivo. L'intelligenza emotiva non è una misura statica, bensì un insieme di competenze che si sviluppano nel tempo attraverso esperienze relazionali, pratiche riflessive e contesti educativi significativi. Quando viene utilizzato come strumento di classificazione o di standardizzazione, esso rischia di alimentare una logica di controllo che contraddice la natura stessa della vita emotiva.

La scuola, nel tentativo di “insegnare a gestire” le emozioni, può talvolta scivolare verso una prospettiva normativa. Comportamenti come agitazione, disattenzione o rabbia vengono rapidamente etichettati, trasformando l'emozione in un'anomalia da correggere piuttosto che in un'esperienza da comprendere. In questa cornice, l'educazione emotiva assume la forma di un manuale di istruzioni universale, applicabile indistintamente a tutti gli studenti. Tuttavia, come ricorda lo stesso Goleman, le emozioni seguono una logica differente da quella puramente razionale³⁷: esse emergono da storie personali, contesti relazionali e vissuti singolari che non possono essere completamente standardizzati.

Il rischio, dunque, è quello di una alfabetizzazione emotiva superficiale, capace di riconoscere solo le manifestazioni più evidenti dell'esperienza affettiva senza entrare nel suo significato profondo. Programmi animati da buone intenzioni finiscono talvolta per proporre griglie, classificazioni e tecniche di “gestione” che, pur utili come orientamento generale, non riescono a restituire la complessità dell'esperienza emotiva concreta. Dire, ad esempio, che “la rabbia va controllata” o che “la tristezza deve essere trasformata in resilienza” può fornire indicazioni di massima, ma rischia di appiattire la pluralità dei vissuti: la rabbia legata a un'ingiustizia familiare non è sovrapponibile alla frustrazione per una difficoltà scolastica; la tristezza di un lutto non coincide con quella di una delusione quotidiana.

È in questo punto critico che la logica dell'imprevisto, già delineata nel capitolo precedente, assume un valore pedagogico decisivo. L'esperienza emotiva, per sua natura, non segue copioni lineari: irrompe, interrompe, disorganizza la sequenza programmata

³⁵ Ivi, pp. 43-65.

³⁶ Ivi, pp. 301-320.

³⁷ Ivi, p. 36.

delle attività. Derrida ricorda che l'evento autentico è ciò che eccede l'attesa e costringe a ripensare le nostre categorie interpretative³⁸. Trasposta in ambito educativo, questa prospettiva invita a sospendere la rigidità dei dispositivi metodologici per dare ascolto a ciò che emerge nel qui-e-ora della relazione.

Concepire la classe come spazio capace di accogliere l'imprevisto emotivo significa trasformarla da luogo di normalizzazione a laboratorio di ascolto. Se, durante una lezione, un bambino scoppiasse in lacrime per una frustrazione personale, la logica tradizionale spingerebbe a contenere rapidamente l'episodio per proseguire il programma. La logica dell'imprevisto, al contrario, riconosce in quell'evento una possibilità educativa: la manifestazione di una vulnerabilità che può diventare occasione di apprendimento relazionale per l'intero gruppo. L'imprevisto non è più un ostacolo alla didattica, ma un varco attraverso cui emergono significati inattesi.

Le emozioni, infatti, appartengono in larga parte alla sfera del non-visibile: si manifestano attraverso segnali sottili, silenzi, risonanze corporee e relazionali difficilmente misurabili. Accoglierle richiede una postura professionale capace di sostare nell'incertezza senza ridurla immediatamente a schema interpretativo. In questa prospettiva, l'insegnante non si limita a trasmettere definizioni di gioia o rabbia, ma sviluppa la capacità di lasciarsi interpellare dall'imprevisto emotivo degli studenti, trasformando ciò che emerge in occasione di dialogo e co-costruzione di significato.

Un approccio educativo fondato sull'imprevisto non implica l'abolizione della progettazione, ma la sua trasformazione in una struttura flessibile, capace di essere attraversata dagli eventi. La relazione precede il contenuto, e l'ascolto diventa condizione di possibilità dell'apprendimento significativo. L'educazione emotiva, in questa luce, non consiste nell'addestrare gli studenti a controllare le emozioni, bensì nell'accompagnarli ad abitarle, riconoscerle e comprenderle nel loro intreccio con la storia personale e con il contesto relazionale.

Da questa prospettiva emerge un cambiamento di paradigma: l'educazione non è più il trasferimento lineare di competenze da un soggetto esperto a un soggetto carente, ma un processo dialogico in cui l'esperienza emotiva diventa via di accesso alla conoscenza di sé e dell'altro. L'imprevisto, lungi dall'essere un elemento perturbante da eliminare, si rivela la condizione che mantiene vivo il processo formativo, rendendolo autenticamente trasformativo.

³⁸ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 69.

2.2 *Le emozioni come banche dati interiori: unicità, invisibile e relazione*

Le emozioni non possono essere ridotte a semplici reazioni fisiologiche da classificare o gestire attraverso protocolli standardizzati, ma possono essere comprese come vere e proprie *banche dati interiori*, depositi dinamici di significati e di memorie che custodiscono la storia personale di ciascun soggetto. Questa metafora consente di cogliere come l'esperienza emotiva non sia un evento isolato, bensì un sistema complesso di archiviazione, rielaborazione e attivazione di informazioni affettive.

Come una banca dati, le emozioni raccolgono esperienze passate, ricordi, percezioni corporee, valori interiorizzati e persino paure inconsce, rendendoli disponibili quando il soggetto si trova di fronte a nuove situazioni. A differenza di un archivio statico, tuttavia, la memoria emotiva è un database vivo, in continuo aggiornamento: ogni esperienza non solo attinge a ciò che è già stato vissuto, ma riscrive continuamente il significato del passato, trasformando la percezione del presente e l'orizzonte del futuro. Le emozioni, in questa prospettiva, non sono stati momentanei, ma processi di senso che orientano il giudizio, l'azione e la relazione³⁹.

Pensare alle emozioni come a un archivio dinamico permette di superare l'idea riduttiva che esse siano semplici "stati d'animo". Ogni emozione può essere intesa come un "file" complesso che contiene codici culturali, ricordi familiari, reazioni corporee e significati simbolici. Quando proviamo paura, rabbia o gioia non reagiamo soltanto allo stimolo immediato, ma attiviamo un deposito di esperienze precedenti che colora l'interpretazione del presente. Ciò spiega perché persone diverse possano reagire in maniera opposta davanti allo stesso evento: ciascuno legge la realtà attraverso il proprio archivio emotivo.

Come sottolinea Goleman, le emozioni forniscono informazioni decisive su ciò che per noi ha valore e orientano i processi decisionali anche quando non ne siamo pienamente consapevoli⁴⁰. Esse costituiscono quindi una forma di conoscenza incarnata, capace di integrare dimensione cognitiva, corporea e relazionale. In questa luce, l'educazione emotiva non può limitarsi a insegnare etichette o strategie di controllo, ma deve favorire processi di consapevolezza e interpretazione del proprio vissuto affettivo.

³⁹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, pp. 38-42.

⁴⁰ Ivi, p. 38.

Considerare le emozioni come banche dati interiori significa anche riconoscere che esse non sono universali nel loro contenuto. Se la paura di due bambini può manifestarsi esteriormente in modo simile, il significato che assume sarà diverso per ciascuno: per uno potrà richiamare una memoria familiare dolorosa, per un altro la frustrazione legata a un'esperienza scolastica. Non esiste, dunque, un unico modo corretto di “gestire” le emozioni, perché ogni storia personale ne codifica i messaggi in maniera singolare.

La teoria del non-visibile, sviluppata nel capitolo precedente, trova qui una corrispondenza immediata. Accanto alle emozioni macro — riconoscibili e socialmente nominate — esistono emozioni micro, sottili e spesso silenziose, che orientano profondamente il nostro modo di abitare il mondo. Molti vissuti affettivi non trovano parole immediate: inquietudini senza nome, nostalgie diffuse, sensazioni di vuoto o di attesa. Queste dimensioni invisibili costituiscono una parte essenziale dell'esperienza educativa, pur sfuggendo alle griglie classificatorie.

In termini derridiani, ogni presenza emotiva è attraversata da tracce e assenze che non si lasciano completamente tematizzare⁴¹. L'emozione manifesta solo una parte di ciò che contiene, lasciando operare nell'ombra significati impliciti. Educare alle emozioni significa allora anche *educare all'ascolto dell'invisibile*, riconoscendo valore a ciò che non è immediatamente dicibile o osservabile.

Da una prospettiva pedagogica, questa visione è coerente con le ricerche sulla plasticità cerebrale, che mostrano come le esperienze emotive contribuiscano a modellare in modo duraturo i circuiti di apprendimento e di memoria⁴². Le emozioni non sono quindi semplici accompagnamenti dell'esperienza cognitiva, ma fattori strutturanti dello sviluppo. Ogni vissuto affettivo lascia tracce che influenzano le modalità future di interpretazione della realtà e di relazione con gli altri.

La distinzione tra emozioni macro e micro apre inoltre una riflessione critica in chiave biopolitica. Nelle società contemporanee, sempre più attraversate da dispositivi di valutazione e monitoraggio, anche la sfera emotiva tende a essere oggetto di classificazione e regolazione. Come evidenzia Foucault, il potere non agisce soltanto attraverso norme esplicite, ma penetra nei corpi, nelle relazioni e nei processi più intimi della vita quotidiana⁴³. In questo quadro, alcune emozioni vengono legittimate e rese

⁴¹ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 23-25.

⁴² A. Porcarelli, *Educazione e plasticità cerebrale*, Studium, Roma 2021, pp. 57-73.

⁴³ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 89-102.

socialmente accettabili — ad esempio la positività o l'autocontrollo — mentre altre, più ambigue o vulnerabili, rischiano di essere marginalizzate o patologizzate.

Le emozioni micro, proprio perché difficilmente misurabili, rappresentano uno spazio di resistenza a tali logiche di normalizzazione. Restituire dignità a queste dimensioni invisibili significa rivendicare il diritto alla complessità emotiva e riconoscere che non tutto può essere tradotto in dati, punteggi o performance. L'educazione emotiva, in questa prospettiva, non è un processo di addestramento, ma un percorso di ascolto e valorizzazione delle differenze.

Riconoscere le emozioni come banche dati interiori trasforma radicalmente anche il modo di intendere la relazione educativa. Le emozioni diventano una via privilegiata di accesso alla conoscenza di sé: più il soggetto impara ad ascoltare i propri vissuti, più sviluppa la capacità di comprendere l'altro. Se non riconosco le mie paure, rischio di proiettarle nella relazione; se non accetto la mia fragilità, difficilmente accoglierò quella altrui. L'educazione emotiva si configura così come esercizio di relazionalità, in cui la conoscenza di sé apre all'alterità.

In un contesto culturale orientato alla prestazione e al controllo, questa prospettiva appare particolarmente urgente. Le emozioni non sono ostacoli da neutralizzare, ma maestre silenziose che rivelano l'unicità di ogni storia personale. Abitare l'imprevisto emotivo significa accettare la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'umano e riconoscere che proprio nell'invisibile si gioca la possibilità di apprendimenti autentici, profondi e trasformativi.

Se l'invisibile rappresenta la dimensione in cui l'esperienza educativa si sottrae alla piena visibilità e al controllo, è proprio nelle emozioni che tale invisibile prende forma concreta. Esse costituiscono il luogo privilegiato in cui il soggetto entra in relazione con la propria interiorità e con l'alterità, trasformando l'esperienza vissuta in possibilità di conoscenza.

2.3 Le emozioni come pratica di conoscenza: dall'interiorità alla relazione

Le emozioni non possono essere comprese unicamente come reazioni psichiche o risposte biologiche a stimoli esterni; esse si configurano piuttosto come pratiche di conoscenza, modalità attraverso cui il soggetto interpreta se stesso, il mondo e le relazioni che lo attraversano. Ogni emozione è una forma di sapere incarnato, situato, relazionale:

non dice soltanto *che cosa proviamo*, ma rivela *chi siamo, come leggiamo l'esperienza e quali significati attribuiamo a ciò che viviamo*.

In questa prospettiva, le emozioni non nascono mai in modo isolato, ma emergono sempre all'interno di un intreccio complesso di dimensioni biologiche, affettive, culturali e sociali. Come sottolinea Edgar Morin, la conoscenza umana è sempre il risultato di un nodo complesso, in cui elementi diversi si intersecano senza potersi ridurre gli uni agli altri⁴⁴. Le emozioni, in quanto forme di conoscenza, partecipano pienamente di questa complessità: esse sono il punto in cui il corpo, la storia personale e il contesto relazionale si incontrano e producono senso.

Daniel Goleman evidenzia come l'intelligenza emotiva consista nella capacità di riconoscere, comprendere e orientare le proprie emozioni e quelle altrui all'interno delle relazioni⁴⁵. Tuttavia, se lette in chiave pedagogica, le emozioni non possono essere ridotte a competenze da acquisire o abilità da allenare: esse sono prima di tutto indicatori di senso, segnali che orientano il soggetto nel mondo. La paura segnala un limite o un pericolo; la rabbia indica un confine violato; la gioia rivela ciò che nutre e rafforza; la tristezza apre uno spazio di elaborazione della perdita. Ogni emozione, dunque, contiene una conoscenza implicita che chiede di essere ascoltata e interpretata.

Questa conoscenza emotiva non è mai trasparente né immediatamente accessibile. Le emozioni si presentano spesso in forma ambigua, opaca, contraddittoria, rivelando una dimensione di *invisibile* che attraversa l'esperienza. Derrida ci ricorda che ogni presenza è sempre abitata da una traccia, da un'assenza che la rende instabile e mai pienamente determinabile⁴⁶. Allo stesso modo, l'esperienza emotiva non coincide mai del tutto con ciò che appare: dietro un sorriso può celarsi la nostalgia, dietro la rabbia la paura, dietro la gioia una fragile inquietudine.

Quindi, l'esperienza emotiva è spesso attraversata da ambivalenze, opacità e contraddizioni che rimandano a una dimensione non pienamente dicibile. In termini derridiani, ogni presenza è abitata da una traccia che sfugge alla totale appropriazione del senso⁴⁷. Analogamente, ciò che proviamo non coincide mai interamente con ciò che riusciamo a nominare: dietro un'emozione manifesta possono celarsi significati più profondi e non immediatamente accessibili.

⁴⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

⁴⁵ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995, p. 83.

⁴⁶ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997, p. 112.

⁴⁷ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997.

Educare alle emozioni significa, allora, sviluppare la capacità di sostare in questa complessità senza ridurla a schemi semplificanti. Non si tratta di insegnare definizioni astratte, ma di accompagnare i soggetti a interrogare l'esperienza vissuta, riconoscendo nelle emozioni un testo da interpretare. L'educazione emotiva diventa così una pratica ermeneutica, fondata sull'ascolto e sulla riflessività.⁴⁸

Educare alle emozioni significa allora educare alla lettura dell'invisibile, alla capacità di sostare nella complessità senza ridurla a spiegazioni semplificanti. Vivere un'emozione non equivale semplicemente a provarla, ma implica un processo di interpretazione, di interrogazione, di ascolto profondo. Le emozioni diventano così testi viventi, da leggere e rileggere nel tempo, consapevoli che il loro significato non è mai definitivo.

Un esempio concreto chiarisce questa prospettiva in ambito scolastico. In una classe della scuola primaria, un bambino manifesta comportamenti oppositivi e reazioni aggressive durante il lavoro di gruppo. In una lettura superficiale, l'emozione dominante sembra essere la rabbia. Tuttavia, un'osservazione pedagogicamente attenta permette di cogliere che dietro quella rabbia si nasconde una profonda tristezza legata al sentirsi escluso e non riconosciuto. In questo caso, l'intervento educativo non si limita alla correzione del comportamento, ma accompagna il bambino a esplorare il significato della propria esperienza emotiva, trasformando l'episodio critico in occasione di conoscenza di sé e di relazione con l'altro.

Le emozioni, pertanto, costituiscono una sorta di archivio interiore in cui sono custodite tracce di esperienze, relazioni e significati. Conoscere le proprie emozioni significa accedere a tale archivio e sviluppare consapevolezza di sé. Solo a partire da questa consapevolezza diventa possibile entrare in relazione autentica con l'altro, riconoscendo che ogni soggetto porta con sé una storia emotiva singolare. Ne consegue che un'educazione emotiva autentica non può standardizzare i vissuti, né proporre modelli rigidi di "gestione delle emozioni". Al contrario, essa deve valorizzare l'unicità di ogni esperienza, riconoscendo la differenza come risorsa educativa e non come problema da normalizzare.

In questa prospettiva, la conoscenza emotiva non è mai un possesso, ma un processo aperto. Conoscere attraverso le emozioni significa lasciarsi trasformare da esse, accettare l'imprevisto, riconoscere che ogni sapere autentico nasce dall'ascolto e dalla relazione.

⁴⁸ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003.

L'educazione alle emozioni diventa così una pratica di decostruzione: non offre definizioni chiuse, ma apre domande; non fornisce risposte precostituite, ma accompagna il soggetto nell'esplorazione del proprio sentire.

Trasferita nel contesto scolastico, questa visione implica un ripensamento profondo delle pratiche educative. Insegnare le emozioni non significa proporre un vocabolario emotivo da memorizzare o una classificazione di emozioni primarie e secondarie, ma creare contesti relazionali in cui le emozioni possano essere riconosciute, nominate e condivise senza giudizio. Pratiche come il *circle time*, la narrazione autobiografica, l'uso dell'arte e del corpo diventano strumenti privilegiati per dare voce all'esperienza emotiva.

Fondamentale, in questo percorso, è anche il ruolo delle famiglie. Un'educazione emotiva confinata esclusivamente alla scuola rischia di risultare frammentaria se non è sostenuta da un ambiente familiare capace di ascolto e dialogo. L'alleanza educativa scuola-famiglia diventa allora uno spazio di corresponsabilità, in cui le emozioni non sono trattate come un contenuto didattico isolato, ma come una dimensione quotidiana della vita comunitaria.

Il bambino, in questo processo, non è un destinatario passivo, ma un soggetto attivo di conoscenza. Egli porta con sé una banca dati emotiva unica, costruita a partire dalla propria storia e dalle proprie relazioni. Educare alle emozioni significa riconoscere questa competenza originaria e costruire insieme percorsi di scoperta, in cui anche l'adulto si lascia interrogare e trasformare.

Un dispositivo educativo particolarmente efficace in questo senso è il teatro a scuola. Attraverso il gioco di ruolo, l'improvvisazione e l'espressione corporea, il teatro consente di esplorare le emozioni micro, quelle sfumature difficilmente verbalizzabili che abitano il corpo prima ancora del linguaggio. Il corpo diventa così il primo luogo di conoscenza: posture, gesti, respiri raccontano ciò che le parole non riescono ancora a dire.

Educare alle emozioni come pratica di conoscenza significa, in definitiva, educare alla complessità dell'umano. La scuola si trasforma da luogo di trasmissione di saperi a spazio di ascolto e di relazione, in cui le emozioni non vengono addestrate o controllate, ma accolte come porte aperte verso l'altro e verso l'invisibile. In questo senso, l'educazione emotiva diventa un atto profondamente etico e politico: prepara soggetti capaci di abitare la propria interiorità senza negarla, e di costruire relazioni autentiche fondate sul riconoscimento reciproco.

Se le emozioni si configurano come pratiche di conoscenza che nascono dall'interiorità e si sviluppano nella relazione, diventa allora necessario interrogarsi su come esse si

manifestino tra ciò che è immediatamente visibile e ciò che resta invisibile all'esperienza educativa. È proprio in questa soglia, sospesa tra espressione e opacità, che l'imprevisto emotivo rivela la sua forza trasformativa.

2.4 Emozioni visibili e invisibili: tra imprevisto e trasformazione

Quando pensiamo alle emozioni, siamo spesso portati a immaginarle come esperienze universali, catalogabili in poche categorie fondamentali. La psicologia classica ha contribuito a diffondere l'idea di "emozioni di base" – gioia, rabbia, tristezza, paura, sorpresa, disgusto – considerate come configurazioni affettive riconoscibili e relativamente stabili. In ambito scolastico, questo modello si traduce frequentemente in attività didattiche standardizzate: agli alunni viene chiesto di associare un colore a un'emozione, di riconoscere espressioni facciali stilizzate o di compilare schede che distinguono emozioni "positive" e "negative".

Tali pratiche possiedono un valore introduttivo, ma rischiano di ridurre il vissuto emotivo a un insieme di simboli rigidi e semplificati, trascurando la complessità dell'esperienza affettiva reale. Come sottolinea Goleman, l'intelligenza emotiva non consiste nella mera identificazione delle emozioni, ma nella capacità di comprenderle nel loro intreccio con memoria, corpo, contesto e relazioni⁴⁹. L'emozione, infatti, non è mai un fenomeno isolato: porta con sé tracce della storia personale, delle vulnerabilità e delle esperienze pregresse del soggetto.

In questo senso, parlare di emozioni significa parlare di unicità. Non esiste una tristezza identica per tutti: la tristezza di un bambino escluso dal gruppo, quella di un adolescente di fronte a un fallimento e quella di un adulto che affronta una perdita esistenziale condividono un nome, ma non lo stesso significato. Ogni emozione si configura come una costellazione irripetibile di vissuti, situata all'interno di un contesto biografico e relazionale specifico.

Qui si inserisce il tema dell'imprevisto. Le emozioni non seguono un copione lineare: possono emergere in modo inatteso, interrompere la continuità dell'esperienza e costringere il soggetto a rivedere ciò che credeva di sapere su sé stesso. In termini

⁴⁹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p. 83.

derridiani, l'evento è ciò che rompe la prevedibilità e apre nuove possibilità di senso⁵⁰. L'emozione, come evento, introduce una discontinuità che destabilizza ma al tempo stesso rende possibile un processo di trasformazione.

Questa prospettiva contrasta con un approccio educativo centrato sul controllo e sulla normalizzazione dei comportamenti emotivi. L'educazione emotiva che accoglie l'imprevisto non parte da una griglia universale, ma dall'esperienza viva dei soggetti: invita i bambini a raccontare cosa provano, a riconoscere come le emozioni si manifestano nel corpo, a collegarle a ricordi, immagini e significati personali. In altre parole, richiede di aprirsi non solo al visibile – ciò che appare nel gesto e nella parola – ma anche all'invisibile, a ciò che resta implicito e non immediatamente dicibile.

Esistono, infatti, sfumature emotive estremamente sottili, difficili da nominare e spesso precedenti alla verbalizzazione: sensazioni diffuse, tensioni corporee, percezioni di vuoto o di pienezza che emergono senza una causa chiaramente identificabile. Queste micro-esperienze mostrano come l'emozione non coincida mai completamente con ciò che appare. Derrida invita a considerare ogni presenza come attraversata da una traccia che eccede la rappresentazione⁵¹: analogamente, l'esperienza emotiva contiene sempre una dimensione opaca che chiede di essere ascoltata più che spiegata.

Accogliere tali dimensioni significa riconoscere la profondità del mondo interiore e la natura processuale del sentire. Non tutto ciò che si prova è immediatamente traducibile in parole o categorie condivise: esiste una zona preriflessiva che precede la consapevolezza esplicita. La prospettiva della complessità evidenzia come il vissuto umano sia il risultato dell'intreccio tra componenti biologiche, psicologiche, culturali e relazionali⁵². Le emozioni invisibili, in questo senso, rappresentano una risorsa conoscitiva, poiché indicano la presenza di significati ancora in formazione.

Questa visione conduce anche a una riflessione in chiave biopolitica. Le emozioni, in quanto fenomeni vitali e spontanei, sfuggono ai tentativi istituzionali di standardizzazione. La scuola rischia talvolta di trasformarsi in uno spazio di gestione e regolazione dei comportamenti emotivi, privilegiando la prevedibilità rispetto all'ascolto. Tuttavia, un'educazione autentica non può ridursi a un dispositivo di

⁵⁰ J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna 1997.

⁵¹ J. Derrida, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997.

⁵² E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

controllo: deve restituire alle emozioni il loro carattere dinamico e imprevedibile, riconoscendo che non esistono risposte universali valide per tutti⁵³.

Un esempio scolastico chiarisce questa differenza. Durante un'attività di riconoscimento delle emozioni in una classe primaria, agli alunni viene chiesto di rappresentare la paura. Molti disegnano elementi convenzionali – buio, mostri, fantasmi – mentre un bambino traccia un piccolo punto nero al centro del foglio, spiegando che la sua paura è “quando tutto sembra vuoto”. Quel segno minimale racchiude un'esperienza interiore non prevista dal modello didattico. Accogliere l'imprevisto non significa correggere la rappresentazione, ma aprire uno spazio di ascolto che permetta di esplorare il significato personale di quell'emozione.

Le emozioni possono essere così comprese come vere e proprie “banche dati interiori”, luoghi in cui sono custoditi ricordi, ferite, risorse e significati che contribuiscono alla costruzione dell'identità. Conoscere le proprie emozioni significa avviare un processo di conoscenza di sé che rende possibile una relazione autentica con l'altro. Senza questa consapevolezza, il rischio è interpretare superficialmente le emozioni altrui, riducendole a stereotipi.

Sul piano educativo, ciò implica un ripensamento dei percorsi di educazione emotiva. Non è sufficiente insegnare a riconoscere emozioni base: è necessario creare contesti in cui bambini e ragazzi possano esplorare le proprie esperienze singolari, anche quando non corrispondono agli schemi predefiniti. L'educatore non è un correttore di emozioni, ma un facilitatore dell'ascolto, capace di sospendere il giudizio e accogliere ciò che emerge, anche quando destabilizza. Questa è, in senso pieno, una pedagogia dell'imprevisto.

Educare alle emozioni significa allora insegnare a sostare nell'incertezza. Non tutte le emozioni sono chiare, non tutte hanno un nome immediato, non tutte possono essere comprese subito. Accettare questa opacità è fondamentale per costruire un rapporto equilibrato con sé stessi. Le emozioni non sono segnali da classificare rapidamente, ma processi che trasformano nel tempo.

In definitiva, parlare di emozioni visibili e invisibili significa ripensare la stessa idea di educazione emotiva. Le emozioni non sono contenuti da trasmettere, ma esperienze da attraversare. L'invisibile custodisce la parte più profonda del sentire, mentre l'imprevisto rappresenta la forza che fa emergere nuovi significati. Solo un'educazione capace di

⁵³ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003.

accogliere questa complessità può promuovere apprendimenti autentici e relazioni realmente trasformative.

Se le emozioni visibili e invisibili mostrano come il sentire umano non possa essere ridotto a schemi universali, allora diventa necessario interrogarsi su quale postura educativa sia in grado di accogliere tale complessità senza trasformarla in oggetto di controllo. La questione non riguarda più soltanto che cosa siano le emozioni, ma come educare in presenza della loro imprevedibilità.

Il paragrafo seguente approfondisce quindi le pratiche pedagogiche che permettono di trasformare l'esperienza emotiva in uno spazio di apprendimento condiviso, analizzando in che modo l'educatore possa favorire contesti relazionali capaci di sostenere ascolto, consapevolezza e trasformazione.

2.5 L'ascolto emotivo come competenza pedagogica

Se le emozioni, come visto nel paragrafo precedente, non possono essere ridotte a categorie fisse né completamente rese visibili, allora il compito educativo non consiste nel controllarle o normalizzarle, ma nel creare le condizioni affinché possano essere ascoltate. In questo senso, l'ascolto emotivo si configura come una vera e propria competenza pedagogica: non una disposizione spontanea o un talento personale dell'educatore, ma una pratica intenzionale, che richiede formazione, consapevolezza e riflessione critica.

Ascoltare emotivamente non significa semplicemente prestare attenzione a ciò che il bambino dice, ma saper cogliere ciò che emerge nel non detto, nelle esitazioni, nei silenzi, nei gesti corporei. L'ascolto emotivo implica una postura educativa che riconosce il bambino come soggetto portatore di un vissuto significativo, anche quando questo vissuto non è ancora pienamente elaborato o verbalizzabile. Come sottolinea Porcarelli, l'educazione non è mai solo trasmissione di contenuti, ma accompagnamento di processi complessi di sviluppo, che coinvolgono mente, corpo ed emozioni⁵⁴.

Nella scuola primaria, questa competenza assume un valore cruciale. I bambini spesso non dispongono ancora di un linguaggio emotivo strutturato: provano emozioni intense, ma faticano a nominarle o a comprenderne l'origine. In questi casi, l'ascolto dell'adulto

⁵⁴ A. Porcarelli, *Educazione e plasticità cerebrale*, Studium, Roma 2021.

diventa una funzione mediatrice fondamentale. L'insegnante non è chiamato a interpretare o spiegare immediatamente l'emozione, ma a sostare accanto al bambino, offrendo uno spazio sicuro in cui il sentire possa emergere senza essere giudicato.

L'ascolto emotivo, infatti, non coincide con la ricerca di una soluzione rapida. Al contrario, richiede di sospendere l'urgenza dell'intervento correttivo. In molte pratiche scolastiche, di fronte a un comportamento problematico, l'attenzione si concentra sul ripristino dell'ordine: si chiede al bambino di calmarsi, di controllarsi, di adeguarsi alla norma. Tuttavia, un approccio pedagogicamente attento riconosce che il comportamento è spesso l'espressione visibile di un vissuto invisibile. Come ricorda Goleman, le emozioni influenzano profondamente l'apprendimento e il comportamento, e ignorarle significa compromettere il processo educativo stesso⁵⁵.

Ascoltare emotivamente significa, dunque, leggere il comportamento come un segnale, non come un errore. Un bambino che si isola, che diventa oppositivo o che manifesta agitazione non sta semplicemente "disubbidendo", ma sta comunicando qualcosa che non riesce ancora a esprimere in altro modo. L'educatore competente non si limita a correggere l'azione, ma si interroga sul significato che quell'azione assume nel contesto di vita del bambino.

Questa competenza si esercita innanzitutto nella quotidianità scolastica. Momenti apparentemente marginali – l'ingresso in classe, la ricreazione, il rientro dopo una lite, il silenzio improvviso durante un'attività – diventano occasioni privilegiate di ascolto. È proprio in questi spazi non strutturati che le emozioni emergono con maggiore autenticità. L'ascolto emotivo richiede tempo e disponibilità: non può essere relegato a un'ora settimanale di "educazione emotiva", ma deve attraversare l'intera esperienza scolastica.

Una pratica concreta che favorisce l'ascolto emotivo è il circle time. Sedersi in cerchio, allo stesso livello, senza banchi che separano, crea una configurazione spaziale che comunica apertura e reciprocità. In questo contesto, i bambini possono raccontare ciò che provano, ascoltare le esperienze degli altri, riconoscere che le emozioni non sono solo individuali ma anche relazionali. Il ruolo dell'insegnante non è quello di guidare verso risposte corrette, ma di facilitare la parola, accogliere le differenze e legittimare il sentire di ciascuno.

⁵⁵ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

Un'altra pratica significativa è la narrazione autobiografica, attraverso il disegno, la scrittura o il racconto orale. Quando un bambino racconta un episodio che lo ha emozionato, non sta solo descrivendo un fatto, ma sta rielaborando la propria esperienza. In questo processo, l'ascolto dell'adulto funge da specchio: restituisce senso, conferma l'importanza di ciò che viene narrato, aiuta a costruire una continuità tra vissuto emotivo e identità. Come sottolinea Bruner, il racconto è una forma fondamentale di costruzione del significato⁵⁶, e l'educazione deve saper valorizzare questa dimensione narrativa.

L'ascolto emotivo implica anche un'attenzione particolare al corpo. Le emozioni, soprattutto nei bambini, si manifestano spesso attraverso segnali corporei: posture chiuse, agitazione motoria, rigidità, pianto improvviso. Un'educazione centrata solo sul linguaggio verbale rischia di perdere una parte essenziale del messaggio emotivo. Riconoscere il corpo come luogo di espressione significa ampliare lo sguardo educativo, accettando che non tutto ciò che conta possa essere immediatamente detto.

In questo senso, attività espressive come il teatro, il gioco simbolico e il movimento corporeo rappresentano strumenti privilegiati. Esse permettono ai bambini di esplorare emozioni complesse senza doverle spiegare razionalmente. L'insegnante che osserva con attenzione questi momenti può cogliere sfumature emotive che difficilmente emergerebbero in un'interrogazione o in un compito scritto. L'ascolto emotivo si esercita anche nello sguardo, nella presenza silenziosa, nella capacità di lasciarsi toccare da ciò che accade.

Questa competenza riguarda inevitabilmente anche l'adulto. Ascoltare emotivamente i bambini significa confrontarsi con le proprie emozioni, con le proprie fragilità e con i propri limiti. Non è possibile accogliere l'emozione dell'altro senza aver avviato un lavoro di consapevolezza su di sé. In questo senso, l'ascolto emotivo è una pratica riflessiva: richiede all'educatore di interrogarsi continuamente sul proprio modo di stare in relazione. Come ricorda Foucault, la cura dell'altro passa sempre attraverso una cura di sé⁵⁷.

Sul piano pedagogico, l'ascolto emotivo non è quindi una competenza accessoria, ma una dimensione strutturale della professionalità docente. Esso contribuisce a costruire un clima di fiducia, favorisce il benessere emotivo degli alunni e crea le condizioni per

⁵⁶ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

⁵⁷ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003.

apprendimenti significativi. Un bambino che si sente ascoltato è un bambino che può apprendere, perché non è costretto a difendersi emotivamente dall'ambiente.

In conclusione, l'ascolto emotivo come competenza pedagogica rappresenta una risposta concreta alla complessità delle emozioni visibili e invisibili. Non si tratta di insegnare ai bambini cosa devono provare, ma di accompagnarli nel riconoscere e abitare il proprio mondo emotivo. La scuola, in questa prospettiva, diventa uno spazio di cura e di crescita, in cui l'educazione non forma solo competenze cognitive, ma soggetti capaci di relazione, di ascolto e di consapevolezza.

In questa prospettiva, l'ascolto emotivo non può essere ridotto a una tecnica né a un insieme di strategie applicabili meccanicamente. Esso è, piuttosto, una disposizione professionale che attraversa l'intero agire educativo e che si costruisce nel tempo, attraverso l'esperienza, la riflessione e la formazione continua. Ascoltare emotivamente significa assumere una postura pedagogica capace di riconoscere il valore del vissuto dell'altro senza la pretesa di comprenderlo completamente o di ricondurlo a schemi predefiniti.

Nella quotidianità scolastica, questa competenza si manifesta nella capacità dell'educatore di rallentare, di sospendere il giudizio e di creare spazi di parola e di silenzio in cui le emozioni possano emergere senza essere immediatamente corrette o normalizzate. L'ascolto emotivo richiede la disponibilità a stare nell'incertezza, ad accogliere ciò che non è chiaro, ciò che disturba o destabilizza, riconoscendo che proprio in queste zone opache si gioca una parte essenziale del processo educativo.

Educare all'ascolto emotivo significa anche restituire dignità pedagogica all'invisibile: a quelle emozioni sottili, fragili, non sempre nominabili che abitano l'esperienza dei bambini e che spesso restano ai margini delle pratiche scolastiche. Dare spazio a queste dimensioni non significa indebolire il ruolo educativo, ma rafforzarlo, perché consente di costruire relazioni fondate sulla fiducia e sul riconoscimento reciproco.

In questo senso, l'ascolto emotivo si configura come una competenza trasformativa: non modifica solo il modo in cui l'educatore guarda il bambino, ma anche il modo in cui guarda sé stesso e il proprio ruolo. La relazione educativa diventa così un luogo di apprendimento reciproco, in cui l'adulto non è soltanto colui che insegna, ma anche colui che continua a formarsi nell'incontro con l'altro.

Concludendo, l'ascolto emotivo rappresenta una delle forme più autentiche di responsabilità pedagogica. In una scuola spesso orientata alla prestazione, alla misurazione e al controllo, scegliere di ascoltare significa affermare che l'educazione non

riguarda solo ciò che è visibile e valutabile, ma anche ciò che è fragile, invisibile e imprevedibile. È in questo spazio che l'esperienza educativa può diventare realmente significativa, capace di accompagnare i bambini non solo nell'apprendere, ma nel crescere come soggetti consapevoli e in relazione.

Capitolo 3: I valori come mappe dell'esistenza

3.1 Il bagaglio valoriale: radici, trasmissione e trasformazione

Dietro ogni gesto quotidiano si nasconde un sistema di valori: silenzioso, radicato, eppure capace di trasformare profondamente la vita di una comunità educativa. Per valore intendiamo una convinzione profonda che orienta preferenze, scelte e comportamenti: è un principio interiorizzato che attribuisce importanza a persone, azioni o idee e funge da bussola nelle situazioni complesse. I valori rappresentano quindi una delle componenti più intime e meno visibili dell'identità personale; non si manifestano come elementi immediatamente osservabili, ma operano come coordinate interiori che guidano le decisioni, i giudizi morali e i modi di relazione con gli altri. Se nel capitolo precedente è stata sottolineata l'importanza dell'ascolto emotivo, qui emerge la trama discreta che sostiene quel mondo affettivo: il sistema valoriale dà coerenza e senso alle esperienze, rendendo comprensibili motivazioni e scelte anche quando non sono esplicite.

Il primo luogo dove si costruisce questo bagaglio valoriale è la famiglia. Qui il bambino non assimila soltanto regole esplicite — ciò che è considerato giusto o sbagliato — ma interiorizza anche modi di comportarsi attraverso l'osservazione quotidiana. Il modo in cui i genitori affrontano un litigio, parlano di una persona vicina, gestiscono un errore o fronteggiano difficoltà economiche lascia un'impronta concreta che contribuisce a definire il senso del lecito e dell'illecito. Gran parte di questo apprendimento avviene mediante modellamento osservazionale⁵⁸: il bambino apprende non soltanto da quanto gli viene detto, ma soprattutto da ciò che vede fare e da come viene fatto.

Possiamo immaginare il bagaglio valoriale come un archivio invisibile che si arricchisce di incontri, successi, fallimenti e riflessioni critiche. Ogni valore attraversa filtri individuali e culturali e viene selezionato, modificato o abbandonato in base alle scelte etiche dell'individuo. È proprio questo processo di autonoma rielaborazione che rende possibile la formazione di persone autentiche, in grado di dialogare criticamente con la tradizione senza subirla passivamente. In contesti educativi, dunque, l'obiettivo non può essere la mera trasmissione di valori astratti: l'educazione deve promuovere la

⁵⁸ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1977.

consapevolezza del proprio bagaglio valoriale e favorire la capacità di negoziarlo in relazione alla pluralità di storie e contesti.

In questo senso, il patrimonio di valori nasce inizialmente come conoscenza implicita. Prima ancora di saper articolare ragionamenti morali, il bambino sviluppa gusti, inclinazioni e criteri valutativi che orientano le sue azioni. Questo sapere preriflessivo funziona come una mappa sommersa, che indirizza le scelte senza essere pienamente esplicitata. Perciò l'azione educativa non può limitarsi a presentare regole o affermazioni normative: deve favorire situazioni in cui queste mappe possano emergere, essere messe in questione e rielaborate.

Nel contesto scolastico questa dimensione emerge anche in vicende apparentemente banali. Pensiamo a un caso ricorrente nella scuola primaria: durante un lavoro collettivo, un alunno esclude un compagno giudicato "meno bravo". Quel comportamento non esprime solo una preferenza sociale, ma nasconde un principio di valore implicito: conta più l'efficacia rispetto all'inclusione? Il rendimento del gruppo ha la priorità rispetto alla cura del singolo? In situazioni simili l'insegnante può cogliere l'occasione per trasformare l'accaduto in un momento formativo, instaurando un dialogo che renda espliciti i valori coinvolti.

Allo stesso modo, durante il tempo ricreativo può nascere un contrasto legato all'utilizzo di un gioco. L'azione educativa non dovrebbe limitarsi a ripristinare la calma, ma promuovere una riflessione: che cosa vuol dire condividere? Per quale motivo è tanto difficile lasciar perdere qualcosa? Quali emozioni entrano in gioco? In questo scenario sentimenti e valori si incontrano: rabbia e frustrazione si trasformano in vie d'accesso per comprendere più a fondo le priorità interiori.

Fin dai primi anni di vita, l'individuo forma un repertorio di valori che serve da guida per dare senso alle esperienze. Tale repertorio, però, è soggetto a mutamento. Con il progredire dell'età, la persona deve confrontarsi continuamente tra ciò che ha ereditato e le novità che introduce. Come sottolinea Morin, "l'identità personale è sempre il risultato di una negoziazione tra eredità e innovazione"⁵⁹. In questa prospettiva i valori non sono "pacchetti chiusi", ma mappe dinamiche che aiutano a orientarsi nella complessità del reale. Chi è cresciuto in una famiglia che privilegia il silenzio e l'obbedienza può, da adulto, scegliere di valorizzare il dialogo e la trasparenza: i valori vengono ereditati e poi rielaborati alla luce delle esperienze personali e dei contesti sociali, istituzionali e

⁵⁹ Morin, E. (1999). *La testa ben fatta* (p. 35).

culturali che l'individuo attraversa. L'identità personale si costruisce attraverso un'interazione dinamica tra ciò che viene ricevuto e ciò che viene rielaborato. I valori, da questa angolazione, non vanno concepiti come elementi immutabili, ma come mappe in costante evoluzione.

Charles Taylor ha evidenziato che l'identità si forma sempre all'interno di orizzonti di senso condivisi⁶⁰, pur sviluppandosi anche mediante un confronto critico con tali orizzonti. Nessuno elabora il proprio sistema di valori isolatamente; ciascuno è chiamato a rielaborare ciò che riceve in eredità. Tale lavoro di riformulazione è particolarmente percettibile negli ambienti scolastici pluralistici, dove bambini di provenienze culturali e tradizionali diverse si incontrano. La scuola primaria, come luogo di convivenza interculturale, si configura dunque come un laboratorio di negoziazione dei valori.

Immaginiamo una classe dove coesistono diverse tradizioni religiose. La celebrazione di una ricorrenza può trasformarsi in un momento di confronto: quali principi emergono? Solidarietà? Gratitudine? Memoria? Attraverso lo scambio dialogico, i bambini scoprono che gli stessi valori si manifestano attraverso pratiche culturali differenti, pur avendo origini comuni. Questo confronto non annulla le diversità, ma favorisce l'apprendimento del loro significato e della loro comprensione.

Un altro caso emblematico riguarda la gestione dell'errore. In alcune realtà familiari l'errore viene percepito come stigma, in altre come opportunità di sviluppo. Quando uno studente reagisce con intensa frustrazione a una valutazione negativa, non esprime soltanto un sentimento, ma mette in luce un sistema di valori che conferisce al successo un ruolo centrale nell'identità. L'insegnante può dunque intervenire non solo sul piano affettivo, ma anche su quello valoriale, offrendo una lettura alternativa dell'errore come tappa naturale del percorso di apprendimento. Così la scuola si trasforma in un luogo di cambiamento e non in un semplice meccanismo di riproduzione culturale.

Le situazioni di crisi — conflitti, esclusioni o percezioni di ingiustizia — portano alla luce elementi che normalmente rimangono impliciti. I dilemmi morali, come osservato da Kohlberg, sono occasioni particolarmente adatte a favorire lo sviluppo del giudizio etico⁶¹. Nella scuola primaria, la discussione guidata su situazioni problematiche — reali o narrate — permette ai bambini di esplicitare le ragioni delle proprie scelte, confrontarle con quelle dei compagni e ampliare il proprio orizzonte morale. Il bagaglio valoriale può

⁶⁰ C. Taylor, *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993 (ed. orig. 1989).

⁶¹ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1981.

essere concepito come un archivio intangibile che si arricchisce di vissuti, relazioni e riflessioni critiche. Il compito dell'educazione è quello di affiancare questo percorso, offrendo strumenti per riconoscere, mettere in questione e rimodellare le proprie mappe interiori. Non si tratta di imporre un codice etico uniforme, bensì di favorire competenze dialogiche e la capacità di sostenere argomentazioni morali. I valori funzionano come vere e proprie cartografie dell'esistenza: non impongono itinerari vincolanti, ma forniscono orientamenti per muoversi nella complessità. Educare ai valori significa far conoscere queste mappe, incentivare una loro rilettura critica e promuovere la capacità di convivere in contesti plurali senza perdere la propria bussola etica. Perciò il lavoro educativo sui valori non è un elemento facoltativo del curriculum, bensì una dimensione trasversale che permea ogni esperienza scolastica, dalla gestione dei conflitti alla progettazione delle attività didattiche, dalla valutazione alla vita di classe.

3.2 Valori condivisi e unicità: ascolto, comprensione e non-accettazione acritica

Se nel paragrafo precedente i valori sono stati trattati come mappe interiori che orientano l'esperienza personale, ora è importante considerarne la dimensione pubblica e relazionale: le mappe valoriali non restano confinate nel privato dell'identità, ma si manifestano e si negoziano nello spazio sociale, entrando in contatto con altre mappe che le sovrappongono, le mettono in discussione o le arricchiscono. Questo confronto può assumere forme molteplici — dialogo, mediazione, conflitto, alleanza — e coinvolge non soltanto aspetti cognitivi ma anche affettività, aspettative e sensazioni di vulnerabilità. La scuola primaria costituisce il primo contesto istituzionale in cui questo processo diventa parte integrante della quotidianità: le relazioni tra coetanei, le dinamiche di gruppo e l'azione dell'insegnante rendono visibili le discrepanze tra mappe interiori e norme condivise, offrendo continue opportunità di reciproco aggiustamento. In classe affiorano imprevisti relazionali — una domanda che devia l'attenzione, una tensione fra bambini, un valore individuale che entra in contrasto con una regola collettiva — e sono proprio questi momenti che la pratica educativa può trasformare in occasioni formative. Educare all'imprevisto significa allora progettare spazi di ascolto e mediazione, promuovere competenze emotive e dialogiche e favorire forme di partecipazione che riconoscano la variabilità delle proprie mappe: non per eliminare le diversità, ma per

imparare a tenere insieme pluralità, responsabilità e cura reciproca nella quotidianità della classe.

Ogni classe rappresenta un microcosmo etico in cui convivono orientamenti differenti. Bambini provenienti da contesti familiari, culturali e religiosi diversi portano con sé priorità, sensibilità e criteri di giudizio non sempre coincidenti. Questa pluralità non è un ostacolo al lavoro educativo, ma la sua condizione di possibilità.

Il conflitto diventa allora una dinamica intrinseca alla convivenza quando due bambini litigano per un gioco o per l'organizzazione di un compito: non siamo di fronte soltanto a una difficoltà disciplinare, ma all'emergere e alla manifestazione di valori interiorizzati che rivelano identità, aspettative e modalità di relazione. In queste situazioni ogni posizione esprime una diversa trama di significati: uno può rivendicare un principio di equità ("è il mio turno") che rimanda a regole condivise e alla percezione della giustizia; un altro può difendere il legame affettivo ("prima lo do al mio amico") mostrando come l'appartenenza e la cura orientino le scelte; un terzo può affermare la libertà personale ("non voglio prestarlo") attestando il bisogno di autonomia e di rispetto dei confini individuali. Più che semplici comportamenti oppositivi, i litigi scolastici sono quindi finestre sulla vita morale e relazionale dei bambini, in cui si intrecciano norme sociali, emozioni e preferenze personali.

In questi momenti l'imprevisto irrompe nella routine scolastica: interrompe l'ordine stabilito, mette in crisi la previsione dell'insegnante e costringe tutti a una presa di posizione che può essere istintiva o riflessiva. La gestione del conflitto chiede dunque di svelare che cosa è in gioco oltre l'oggetto conteso — la percezione di equità, la lealtà verso un amico, la tutela del proprio spazio — e richiede di trattare la divergenza non come un semplice errore da correggere, ma come un'occasione di apprendimento etico e relazionale. È attraverso il riconoscimento reciproco delle ragioni che i bambini apprendono a negoziare, a formulare concessioni, a argomentare le proprie scelte e a sviluppare competenze socio-emotive come l'empatia, la regolazione affettiva e il problem solving collaborativo.

Il ruolo dell'insegnante in questi episodi è cruciale: anziché ripristinare immediatamente l'ordine con un rimprovero autoritario, l'adulto può assumere la posizione di facilitatore, ponendo domande che aiutino i bambini a esplicitare i propri bisogni e valori ("Perché pensi sia giusto che sia il tuo turno?"; "Cosa succede se lo presti al tuo amico?") e guidandoli verso soluzioni condivise. Tale approccio richiede capacità di ascolto, pazienza e la disponibilità a tollerare l'incertezza temporanea, trasformando la sorpresa

e la frattura della routine in un laboratorio di cittadinanza e di costruzione collettiva di regole. Inoltre, mediando il conflitto, l'insegnante favorisce la creazione di un clima di classe in cui il disaccordo non è stigmatizzato ma riconosciuto come componente inevitabile e fertile della convivenza democratica.

Infine, considerare il conflitto come gesto di visibilità dell'interiorità dei bambini implica anche una riflessione sugli strumenti didattici e organizzativi: pratiche come il circle time, la negoziazione guidata, l'uso di accordi di classe costruiti insieme e momenti di riflessione collettiva possono rendere strutturale la possibilità di gestire l'imprevisto. In tal modo la scuola non si limita a riparare l'ordine sino ad allora dominante, ma diventa luogo in cui l'incertezza viene abitata, le differenze vengono riconosciute e le competenze per convivere con l'inaspettato si coltivano quotidianamente.

L'imprevisto non è solo evento esterno: è anche scoperta dell'alterità. L'incontro con una mappa diversa dalla propria può generare disorientamento, frustrazione o chiusura. È qui che si gioca la competenza pedagogica dell'ascolto.

Ascoltare, in questo contesto, non significa sospendere ogni criterio o adottare una postura relativistica. Significa piuttosto riconoscere che l'altro possiede un orizzonte di senso che merita di essere compreso prima di essere valutato, e impegnarsi in un movimento ermeneutico che recuperi le motivazioni, i valori e le pratiche che rendono intelligibili le sue scelte. Ciò comporta un doppio gesto: da un lato la sospensione dell'immediata condanna o dell'imposizione di categorie interpretative preconfezionate; dall'altro l'attivazione di saperi critici che permettano di valutare con equilibrio e responsabilità quanto emerso dall'ascolto.

Charles Taylor ha sottolineato che l'identità si forma sempre all'interno di "orizzonti di significato" condivisi⁶²: comprendere l'altro implica riconoscere l'orizzonte entro cui le sue scelte acquistano senso. Taylor ci ricorda che gli individui non sono monadi autosufficienti, ma soggetti inseriti in contesti storici, culturali e linguistici che modellano le possibilità di riconoscimento e di espressione. Dunque, l'ascolto autentico richiede una sensibilità storica e contestuale: occorre saper individuare i riferimenti simbolici, le norme implicite e le pratiche discorsive che costituiscono l'ambiente semantico dell'altro.

Sul piano pedagogico, questa concezione dell'ascolto implica pratiche didattiche orientate alla presenza relazionale e alla costruzione condivisa di significato. In classe,

⁶² C. Taylor, *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993 (ed. orig. 1989).

ad esempio, l'insegnante che vuole promuovere un ascolto realmente comprensivo deve dotarsi di strumenti per esplicitare gli orizzonti di senso (domande esplorative, parafrasi, richieste di esempi concreti), per mettere in relazione prospettive differenti e per favorire il riconoscimento reciproco senza relativismo passivo. Ciò non esime dall'esercizio del giudizio critico: anzi, la valutazione diventa più fondata quando è preceduta da un paziente lavoro di comprensione contestuale.

Infine, sul piano etico, il riconoscimento dell'orizzonte di senso dell'altro comporta l'assunzione della responsabilità di promuovere condizioni dialogiche rispettose della differenza e orientate a una trasformazione reciproca. In questa prospettiva, l'ascolto va inteso come una pratica formativa che concorre alla costruzione di identità più solide e aperte: identità in grado di negoziare conflitto e incertezza all'interno di reti condivise di significato, senza rinunciare alla capacità critica né all'orientamento consapevole delle proprie scelte.

Jacques Derrida, riflettendo sul concetto di ospitalità, distingue tra un'idea di accoglienza incondizionata — che aprirebbe la casa all'altro senza limiti né condizioni — e un'ospitalità regolata⁶³, che inserisce invece l'atto dell'accoglienza in una rete di norme, confini e responsabilità reciproche. L'accoglienza incondizionata solleva questioni etiche e politiche complesse: se ogni richiesta fosse automaticamente legittimata, verrebbe meno la possibilità di tutelare i diritti e la sicurezza della comunità ospitante. Per questo Derrida invita a pensare l'ospitalità come tensione tra apertura e legge, tra disponibilità all'alterità e necessità di proteggere valori condivisi. Applicata al contesto scolastico, questa distinzione implica che accogliere l'altro non significhi approvare comportamenti dannosi o contraddittori rispetto al progetto educativo; significa piuttosto predisporre uno spazio capace di farsi interrogare dalla presenza dell'altro, accogliendo le sue domande e le sue differenze senza rinunciare alla responsabilità educativa. In pratica, tale approccio richiede la costruzione di regole trasparenti e condivise — fondate su principi quali dignità, rispetto, non-violenza — che guidino l'interazione e offrano sicurezza tanto ai singoli quanto alla collettività. Allo stesso tempo, occorre promuovere pratiche didattiche e relazionali che valorizzino la voce di ogni bambino, incoraggiandone l'espressione e la partecipazione critica, e prevedendo percorsi di mediazione quando l'emergere dell'imprevisto mette in crisi la convivenza. Così intesa, l'ospitalità pedagogica diventa un esercizio continuo di bilanciamento: un'apertura etica alla

⁶³ J. Derrida, *Sull'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. orig. 1997).

differenza sostenuta da una responsabilità condivisa che rende possibile vivere insieme senza annullare né la libertà dell'altro né la coesione della comunità scolastica.

La non-accettazione acritica diventa dunque una competenza educativa centrale. L'insegnante non può limitarsi a registrare le differenze; deve guidare i bambini a confrontarle, discuterle e, se necessario, metterle in questione. Il dialogo non è mera espressione di opinioni, ma esercizio argomentativo.

In questa prospettiva si comprende la rilevanza della pedagogia dialogica proposta da Paulo Freire⁶⁴. Il modello dell'“educazione bancaria”, in cui il docente deposita verità già definite negli studenti, risulta incompatibile con un'educazione ai valori intesa come processo critico. L'insegnante non trasmette un codice morale immutabile, ma facilita la costruzione condivisa di significati, ponendosi anch'egli in atteggiamento riflessivo.

Tale postura assume particolare rilievo nei momenti di crisi. Si immagini una situazione in cui un bambino pronunci una frase discriminatoria nei confronti di un compagno. L'intervento immediato è necessario per tutelare la dignità dell'alunno coinvolto, ma l'azione educativa non può esaurirsi nella sanzione. Occorre interrogarsi: quale rappresentazione del mondo sostiene quell'affermazione? Quali paure, stereotipi o modelli familiari la alimentano? In che modo l'imprevisto può diventare occasione di rielaborazione?

Questi episodi mostrano come la scuola sia uno spazio di trasformazione e non di semplice riproduzione culturale. John Dewey ricorda che l'educazione autentica nasce dall'esperienza riflessa⁶⁵: solo quando l'evento viene pensato, discusso e reinterpretato produce crescita. L'imprevisto, dunque, se accompagnato da una guida pedagogica competente, diventa generativo.

Alcune pratiche didattiche possono sostenere concretamente questo lavoro:

Circle time strutturato, in cui ogni studente sia invitato a esprimere il proprio punto di vista e ad ascoltare quello altrui.

Discussione di dilemmi morali, che stimoli l'argomentazione e il confronto tra criteri differenti, favorendo lo sviluppo del giudizio etico⁶⁶.

Laboratori autobiografici, per riconoscere le radici personali dei propri orientamenti e comprendere che ogni valore ha una storia.

⁶⁴ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002 (ed. orig. 1970).

⁶⁵ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949 (ed. orig. 1938).

⁶⁶ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1981.

Attività cooperative, che costringano a negoziare priorità e responsabilità, rendendo visibile la pluralità delle mappe in gioco.

In questo modo la classe si trasforma in un vero e proprio laboratorio etico permanente, uno spazio in cui si sperimentano pratiche di convivenza e si riflette insieme sulle conseguenze delle azioni. I conflitti non vengono semplicemente eliminati o repressi, ma riconosciuti, nominati e attraversati tramite procedure condivise di dialogo, mediazione e ascolto riflessivo; essi diventano così occasione per apprendere modalità di negoziazione, responsabilità e riparazione. Le differenze culturali, di opinione e di esperienza non sono neutralizzate in nome di un presunto consenso, bensì valorizzate e messe in relazione attraverso attività che favoriscono l'empatia, il confronto argomentato e la decostruzione dei pregiudizi. I valori comuni non vengono imposti dall'alto, ma emergono progressivamente da un processo collettivo di negoziazione che mantiene viva la dimensione critica: si costruiscono regole condivise, si discutono i loro limiti e si pratica la loro revisione, coltivando così la capacità degli alunni di pensare in modo autonomo e responsabile.

Collegando questa prospettiva al tema generale del capitolo, possiamo affermare che educare ai valori significa insegnare a leggere le mappe proprie e altrui nei momenti di stabilità, ma soprattutto quando il territorio si fa incerto. L'imprevisto — un conflitto, una crisi relazionale, una divergenza culturale — mette alla prova la solidità delle nostre cartografie interiori. La scuola ha il compito di accompagnare i bambini a non reagire con chiusura o rigidità, ma a sviluppare flessibilità, argomentazione e capacità di ascolto. In questo senso, la condivisione dei valori non implica uniformità, bensì costruzione di un terreno comune che renda possibile la convivenza nella pluralità. La maturità etica non coincide con l'assenza di divergenze, ma con la capacità di sostenerle senza distruggere il legame.

Se i valori sono mappe dell'esistenza, l'educazione è l'arte di insegnare a orientarsi quando le mappe non coincidono e quando il percorso non è lineare. È nei momenti di discontinuità, di incertezza e di confronto critico che si costruisce una comunità capace di accogliere senza annullare e di discernere senza escludere.

3.3 *L'imprevisto come rivelatore dei valori*

Il tema dell'imprevisto, filo conduttore di questa tesi, esercita nella dimensione dei valori una funzione rivelativa particolarmente intensa e multisfaccettata. Finché i principi restano nel registro dichiarativo — espressi come massime, ideali o norme formali — essi possono apparire stabili, coerenti e persino indiscutibili; tuttavia, è proprio l'irruzione dell'evento inatteso — una situazione che sorprende, destabilizza e costringe a decidere senza preavviso — a mettere alla prova tale apparente solidità e a svelare la loro effettiva consistenza. In questi frangenti emergono differenze cruciali: alcuni valori si mostrano radicati, capaci di orientare le scelte pratiche e di essere mobilitati sotto pressione; altri rimangono formulazioni teoriche, belle sulla carta ma non integrate nell'esperienza quotidiana. L'osservazione dell'imprevisto consente quindi di leggere il valore non solo come enunciato, ma come disposizione operativa — come una risorsa emotiva e pratica che si attiva o si dissolve nello spazio decisionale. Questo processo rivelativo ha implicazioni pedagogiche rilevanti: nella relazione educativa, per esempio, la gestione di un evento inatteso svela la reale priorità attribuita a concetti quali rispetto, cura, autonomia o inclusione; mette in luce la capacità dell'insegnante di contenere l'incertezza, di ascoltare e di negoziare soluzioni condivise, oppure evidenzia la tendenza a ricorrere a risposte preconfezionate che proteggono dal disagio ma impoveriscono l'apprendimento. Analogamente, sul piano etico e politico, l'imprevisto espone la fragilità dei sistemi valoriali che non si sono confrontati con la complessità della pratica sociale e mostra come la vulnerabilità individuale e collettiva renda visibili i limiti delle risposte normative. In sintesi, l'imprevisto agisce da specchio: valorizza ciò che è autenticamente incorporato nelle pratiche e smentisce ciò che resta mera dichiarazione, offrendo così una chiave analitica per valutare la qualità e la profondità dei valori che orientano l'azione umana.

L'imprevisto interrompe la continuità dell'ordinario. Esso produce una frattura nella prevedibilità del quotidiano, costringendo il soggetto a riorientarsi. In questa sospensione emergono le priorità profonde che guidano l'azione. Come osserva Martha Nussbaum, "le emozioni sono giudizi di valore"⁶⁷: esse rivelano ciò che consideriamo importante, ciò che riteniamo minacciato o degno di cura. Quando un evento inatteso genera rabbia,

⁶⁷ M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 35.

paura, indignazione o compassione, non assistiamo semplicemente a una reazione affettiva, ma alla manifestazione di una gerarchia valoriale implicita.

In questo senso, l'imprevisto funziona come uno specchio morale: non si limita a riflettere semplicemente i nostri comportamenti, ma rivela la struttura profonda delle nostre inclinazioni etiche e dei nostri limiti pratici. Mostra ciò che siamo — abitudini, virtù, difetti — ma mette anche a nudo ciò che non siamo ancora, indicando percorsi di trasformazione e apprendimento possibile. Espone incoerenze tra valori dichiarati e azioni reali, mette in luce fragilità emotive e cognitive e illumina zone non esplorate della nostra cartografia interiore, quei territori di valore e responsabilità che rimangono inesplorati finché non sono sollecitati dall'imprevisto. La scelta improvvisa, la perdita inattesa, la decisione urgente non rappresentano semplici incidenti o deviazioni dal corso prefissato, bensì momenti di verità etica in cui si definiscono priorità e si cristallizzano orientamenti morali. In tali circostanze il valore smette di essere un concetto astratto o un ideale teorico e si trasforma in criterio operativo: un principio che chiede di essere tradotto in azione concreta, valutato nella sua fattibilità e negoziato nella relazione con l'altro. Per l'educazione questo significa che l'imprevisto diventa strumento formativo: sollecita la capacità di giudizio, la responsabilità e la cura, offrendo occasioni pratiche per allenare la resilienza, la riflessività e la capacità di mediare conflitti. Accogliere l'imprevisto come occasione pedagogica implica dunque non solo riconoscere la sua forza rivelatrice, ma costruire contesti di apprendimento in cui le risposte etiche possano essere esplorate, discusse e rielaborate collettivamente.

Nel contesto educativo questa dinamica si rende visibile con particolare evidenza. Un bambino che reagisce in modo aggressivo a una frustrazione, un gruppo che esclude un compagno ritenuto "diverso", una notizia familiare che destabilizza un alunno: ciascuna di queste situazioni è un evento che interrompe la routine. L'insegnante può interpretarlo come problema disciplinare da risolvere rapidamente oppure come occasione di rivelazione valoriale.

Donald Schön parla di "riflessione nell'azione" per indicare quella forma di pensiero che nasce dentro la situazione problematica⁶⁸. Non si tratta di un'elaborazione successiva e distaccata, ma di un processo che prende forma mentre l'evento accade. Trasferita

⁶⁸ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

nell'orizzonte pedagogico, questa prospettiva suggerisce che l'imprevisto è il luogo privilegiato dell'apprendimento etico: è lì che si costruisce consapevolezza.

Se, ad esempio, un alunno esclude sistematicamente un compagno meno performante, l'episodio rivela non soltanto un comportamento isolato ma una più ampia concezione implicita di merito, competizione e valore personale che attraversa la classe. Quel gesto diventa indicativo di credenze sottese — per esempio l'idea che il successo individuale sia superiore alla collaborazione, o che l'efficacia si misuri solo in termini di velocità e risultato immediato — che modellano relazioni e pratiche quotidiane. Interpretare l'episodio come sintomo permette di spostare l'attenzione dal singolo atto disciplinare alla rete di significati che lo rende possibile.

Intervenire in tali casi non significa limitarsi a richiamare alla regola dell'inclusione o punire l'esclusione, ma rendere esplicita la mappa cognitiva e affettiva che orienta quel comportamento. È importante aiutare gli alunni a prendere consapevolezza delle categorie con cui giudicano sé stessi e gli altri: che cosa s'intende per "essere bravo"? In che modo misuriamo il valore di una persona o di un lavoro? Domande come "Che cosa significa per te essere bravo?" e "Perché è importante lavorare solo con chi è più veloce?" hanno la funzione di trasformare un episodio conflittuale in un'occasione di riflessione collettiva, offrendo strumenti per decostruire stereotipi di merito.

Nella pratica didattica, queste domande possono essere accompagnate da attività concrete che mostrino alternative alla competizione esclusiva: laboratori cooperativi in cui i gruppi sono mescolati secondo abilità diverse, esercizi di peer tutoring con ruoli di supporto esplicitati, o momenti di condivisione in cui ciascuno racconta una difficoltà e come l'aiuto degli altri ha contribuito a superarla. Il docente può facilitare riflessioni guidate, usare casi concreti o materiali provocatori e favorire l'emergere di norme di classe negoziate collettivamente, così che l'inclusione non risulti una semplice imposizione ma una pratica condivisa e compresa.

Infine, l'episodio va letto anche in chiave emotiva: l'esclusione spesso risponde a timori, insicurezze o al desiderio di riconoscimento del singolo alunno. Rendere visibili queste emozioni — attraverso domande aperte, ascolto attivo e momenti di regolazione emotiva — consente di lavorare sia sui contenuti cognitivi sia sulle relazioni affettive che sostengono i comportamenti. In questo modo l'imprevisto non viene cancellato ma accolto come spazio fertile per costruire insieme una cultura della classe più attenta alla vulnerabilità e alla responsabilità reciproca.

L'imprevisto introduce inoltre la dimensione della vulnerabilità. L'evento inatteso espone il soggetto a un senso di perdita di controllo. Judith Butler ha scritto che la vulnerabilità non è soltanto una condizione di debolezza, ma una dimensione costitutiva della relazione⁶⁹: siamo esposti agli altri e dipendiamo dagli altri. In classe, questa esposizione è continua. Ogni conflitto, ogni errore, ogni emozione intensa mette in luce la fragilità del sé. Riconoscerla non significa enfatizzare la debolezza, ma legittimare la complessità dell'esperienza umana.

L'educatore che accoglie l'imprevisto come momento formativo offre un modello di flessibilità morale. Mostra che l'etica non coincide con la rigidità normativa, ma con la capacità di riorientarsi. In questo senso, l'imprevisto educa anche l'adulto: costringe a mettere in discussione certezze metodologiche, aspettative predefinite, interpretazioni affrettate.

La metafora della cartografia consente di approfondire ulteriormente questo processo. Gilles Deleuze e Félix Guattari, in *Mille piani*, descrivono la mappa come uno strumento aperto, "connettibile in tutte le sue dimensioni, smontabile, reversibile, suscettibile di ricevere costantemente modificazioni"⁷⁰. La mappa non è la copia di un territorio stabile; è un dispositivo che crea connessioni, traccia percorsi, apre possibilità.

Applicata all'educazione, questa immagine suggerisce che i valori non sono coordinate fisse, ma linee in movimento che si ridefiniscono nel tempo e nello spazio delle relazioni quotidiane. Ogni bambino porta con sé una cartografia emotiva e valoriale costruita attraverso esperienze familiari, pratiche culturali, racconti e scambi relazionali; essa è il risultato di narrativa personale e co-costruzione sociale, fatta di percorsi, incontri e ripetizioni che ne consolidano alcune direttrici e ne lasciano altre in sospeso. Tuttavia, tale cartografia non è definitiva né neutra: è attraversata da tensioni, zone d'ombra e margini di indeterminatezza che possono emergere in momenti imprevedibili. L'imprevisto agisce come evento che ne modifica i contorni: non solo segnala zone inesplorate e possibilità alternative, ma mette in luce contraddizioni interiori e sociali, produce fratture e nuove connessioni, e richiede una rilettura critica dei significati fino a quel momento dati per scontati. In ambito pedagogico questo significa che l'educatore non si limita a trasmettere contenuti stabiliti, ma è chiamato a riconoscere, accompagnare e facilitare i processi di rielaborazione valoriale dei bambini, offrendo spazi di riflessione,

⁶⁹ J. Butler, *Vite precarie*, Laterza, Roma-Bari 2004.

⁷⁰ G. Deleuze – F. Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelvechi, Roma 2003, p. 12-14.

dialogo e sperimentazione sicuri. Operativamente, l'emergere dell'imprevisto può tradursi in pratiche didattiche come l'ascolto attivo, la negoziazione di regole in classe, attività riflessive condivise e progettazioni flessibili che permettono di integrare il nuovo nel percorso di apprendimento. Infine, considerare i valori come linee in movimento implica una responsabilità etica: rendere visibili le modalità con cui si aggiornano tali mappe, promuovere il pensiero critico e la consapevolezza affettiva, e riconoscere la pluralità di traiettorie possibili come risorsa educativa piuttosto che come problema da normalizzare.

Il docente, in questa prospettiva, assume il ruolo di cartografo accompagnatore: non disegna una mappa preconfezionata da imporre agli studenti, ma affianca i percorsi di conoscenza, indicando possibilità, punti di riferimento e strumenti per orientarsi. Il suo compito consiste nel facilitare l'esplorazione collettiva dei territori dell'apprendimento, promuovendo la capacità della classe di tracciare rappresentazioni condivise e di rivederle in itinere. Ciò comporta una postura professionale fondata sull'ascolto attivo, sulla curiosità dialogica e sulla sospensione del giudizio valutativo, elementi che permettono di accogliere emergenze, domande inattese e punti di vista divergenti senza ricondurli immediatamente alla "mappa ufficiale". Riconoscere che "ogni mappa è aperta, collegabile, suscettibile di modificazioni"⁷¹ significa anche assumere la responsabilità di valorizzare la pluralità di orientamenti e di sistemi valoriali presenti in aula: non si tratta di rinunciare a una direzione educativa, ma di costruirla insieme agli alunni nella prospettiva di una co-costruzione continua. In termini pratici, questo approccio implica strategie didattiche come il problem posing, i lavori di gruppo che valorizzano ruoli differenti, la documentazione dei percorsi di classe e momenti di riflessione metacognitiva sul come si è arrivati alle conclusioni. Inoltre, richiede sensibilità etica verso la vulnerabilità degli studenti — riconoscere le emozioni, le incertezze e i limiti come risorse potenziali piuttosto che come ostacoli — e la capacità dell'insegnante di modulare interventi che sostengano la sperimentazione e la trasformazione delle mappe cognitive e valoriali nel tempo. In questo modo la scuola diventa un laboratorio in cui l'imprevisto è occasione di apprendimento e le mappe si rivelano strumenti dinamici per orientarsi insieme nel mondo complesso delle relazioni e dei significati.

⁷¹ Ivi. Pagina 12-14

La cartografia educativa, dunque, non mira a semplificare la complessità, ma a renderla leggibile. Essa valorizza le micro-esperienze, le narrazioni personali, le sfumature emotive che spesso restano invisibili nei programmi formali. In un circle time successivo a un conflitto, ad esempio, l'insegnante può invitare ciascun alunno a descrivere ciò che ha provato e ciò che ritiene importante in quella situazione. In questo modo, l'evento inatteso si trasforma in punto di svolta cartografico: un momento in cui la mappa si arricchisce di nuove coordinate.

Quando si manifesta, mette in crisi le categorie consolidate e obbliga il soggetto a rivedere le proprie coordinate interpretative, attivando processi di riflessività che possono condurre a nuove forme di conoscenza e a comportamenti diversi. Aprendo uno spazio di possibilità, l'imprevisto offre occasioni concrete per sperimentare alternative — scegliere di restare ancorati a mappe cognitive rigide oppure di ampliare l'orizzonte cognitivo, emotivo e relazionale. Educare all'imprevisto significa dunque promuovere competenze come la flessibilità, la capacità di adattamento, la tolleranza dell'incertezza e la creatività nel problem solving, oltre a insegnare pratiche di ascolto attivo, sospensione del giudizio e negoziazione collettiva del significato. In termini pedagogici, ciò implica progettare ambienti di apprendimento che valorizzino la curiosità e la sperimentazione, prevedano momenti di riflessione condivisa sulle deviazioni dal piano e offrano supporti per trasformare la sorpresa in occasione educativa e di crescita.

In conclusione, l'imprevisto costituisce una soglia pedagogica. Esso interrompe la linearità del percorso, espone alla vulnerabilità e rende visibile la struttura valoriale che orienta l'azione. Se accolto con consapevolezza, diventa occasione di crescita etica e di rielaborazione identitaria. La pedagogia dell'accoglienza trova qui una delle sue espressioni più autentiche: nell'arte di trasformare l'evento inatteso in spazio di senso, in cui la mappa dell'esistenza si riscrive, si amplia e si approfondisce.

3.4 Educare ai valori nella contemporaneità: pratica, resistenza e pluralità

L'educazione ai valori, così come quella alle emozioni, non può essere ridotta a un insieme di definizioni teoriche o a un elenco normativo da apprendere: essa richiede percorsi pratici, relazioni significative e contesti che favoriscano l'esperienza diretta. Per comprendere questa dimensione complessa dell'educazione ai valori è utile mettere in dialogo prospettive filosofiche e pedagogiche differenti. Autori come Dewey, Freire,

Hadot e Arendt, pur appartenendo a tradizioni diverse, convergono nel considerare l'educazione come pratica trasformativa radicata nell'esperienza, nella relazione e nella responsabilità.

La trasmissione frontale di principi morali, se non accompagnata da un'esperienza incarnata, rischia di rimanere sul piano dell'astrazione e di produrre conoscenze formali che non si traducono in comportamenti concreti. Per questa ragione, le pratiche educative efficaci combinano spiegazione concettuale, esempi vissuti, esercizi riflessivi e opportunità di azione, in modo che i soggetti possano interiorizzare i valori attraverso la prova, l'errore e la rielaborazione emotiva.

In questa prospettiva, che interpreta l'educazione come trasformazione del soggetto attraverso l'esperienza, risulta particolarmente illuminante il contributo di Pierre Hadot, il quale ricorda come nella filosofia antica l'etica non fosse un sistema dottrinale, bensì “una maniera di vivere”⁷². Hadot sottolinea che i filosofi antichi concepivano l'esercizio filosofico come un insieme di pratiche quotidiane – meditazioni, esami di coscienza, conversazioni critiche, letture rituali – volte a trasformare il modo di percepire e agire nel mondo. Queste pratiche non avevano come fine la mera accumulazione di nozioni, ma la formazione progressiva di un carattere, di abitudini mentali e affettive coerenti con i principi professati.

I filosofi non si limitavano a elaborare concetti, ma praticavano quotidianamente esercizi spirituali finalizzati alla trasformazione del soggetto: tecniche di attenzione, quarantene emotive, pratiche di memoria e visualizzazione, esercizi di autoesame e di pratica sociale che miravano a rendere visibili e modificabili le strutture interiori che guidano il comportamento. Tali esercizi funzionavano come laboratori dell'animo, dove si allenavano la fermezza, la moderazione, la compassione e la lucidità morale. Come scrive Hadot, “la filosofia antica non era un discorso teorico, ma un esercizio di sé su di sé”⁷³, e questa intuizione mette in luce l'importanza di progettare percorsi educativi che siano insieme cognitivi, pratici e affettivi.

Traslare queste idee nel contesto educativo contemporaneo significa ripensare programmi, metodi e valutazione: introdurre attività esperienziali (role-play, progetti di servizio, pratiche di mindfulness e journaling), creare spazi di riflessione guidata su esperienze emotive reali, promuovere laboratori di cittadinanza attiva e comunità di

⁷² P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005, p. 21.

⁷³ Ivi, p. 83.

pratica in cui i valori vengano provati e discussi. Significa anche riconoscere che l'apprendimento morale è un processo graduale, che richiede tempo, feedback empatico e opportunità di riparazione degli errori. Solo in questo modo l'educazione ai valori può passare dall'enunciazione astratta alla trasformazione concreta delle persone.

Trasferita nel contesto pedagogico contemporaneo, questa intuizione suggerisce che educare ai valori significhi creare condizioni di esperienza in cui essi possano essere vissuti, sperimentati e messi alla prova. Non basta spiegare cos'è la giustizia: occorre predisporre contesti in cui la giustizia venga praticata nelle relazioni quotidiane. Non è sufficiente definire il rispetto: è necessario modellarlo attraverso atteggiamenti concreti, nella gestione dei conflitti, nell'attenzione alle differenze, nella cura dei più fragili.

La scuola rappresenta uno spazio privilegiato per tale sperimentazione. In essa convergono pluralità culturali, sensibilità differenti, storie familiari eterogenee, condizioni socioeconomiche variegata e diverse modalità di apprendimento; queste differenze costituiscono non solo una sfida ma una risorsa per costruire pratiche educative inclusive. Strumenti come il circle time, il cooperative learning e soprattutto il teatro educativo permettono di lavorare su situazioni emotive e morali complesse, favorendo processi di immedesimazione e riflessione critica: il circle time facilita l'ascolto reciproco e la condivisione di esperienze in uno spazio protetto, il cooperative learning promuove responsabilità e interdipendenza positive attraverso compiti comuni, mentre il teatro educativo offre scenari concreti in cui sperimentare ruoli e conseguenze delle azioni. L'interpretazione teatrale, in particolare, consente di abitare temporaneamente il punto di vista dell'altro, esplorando gesti, linguaggi del corpo e sfumature emotive spesso non emergenti nelle attività puramente discorsive; attraverso improvvisazioni, role-play, scrittura di brevi scene e debriefing guidati, gli studenti possono analizzare motivazioni, conflitti e possibilità di risoluzione. Come sottolinea Martha Nussbaum, l'immaginazione narrativa "ci rende capaci di comprendere le emozioni e le scelte di persone diverse da noi"⁷⁴: questo esercizio sviluppa empatia, ma anche capacità di giudizio, poiché obbliga a confrontarsi con dilemmi morali non riducibili a soluzioni semplicistiche. Inoltre, l'uso combinato di queste metodologie favorisce competenze trasversali — comunicazione, pensiero critico, gestione delle emozioni e mediazione dei conflitti — e può essere valutato mediante osservazioni

⁷⁴ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 97.

qualitative, rubriche di valutazione delle performance e riflessioni individuali o di gruppo, contribuendo così a una valutazione formativa che valorizza il percorso di crescita personale oltre i soli risultati cognitivi.

Attraverso queste pratiche emergono anche quei valori “micro” che difficilmente trovano spazio nei curricoli formali: le sfumature della lealtà, il senso di responsabilità verso il gruppo, il riconoscimento dell’errore, la capacità di chiedere scusa. Sono dimensioni sottili, ma decisive nella costruzione dell’identità morale. L’educazione ai valori si configura così come un processo dinamico, in cui l’esperienza concreta precede e sostiene la concettualizzazione.

Accanto alla scuola, la famiglia svolge un ruolo fondamentale e spesso determinante nel processo di formazione personale e morale. I valori vengono trasmessi prevalentemente attraverso l’esempio quotidiano: gesti, abitudini, rituali familiari e modalità di relazione fungono da modelli osservabili che orientano l’apprendimento implicito dei figli. Il modo in cui gli adulti affrontano la frustrazione — mostrando pazienza, autocontrollo o, al contrario, reazioni impulsive — così come la gestione dei conflitti, la qualità del dialogo su temi sensibili, il rispetto mostrato verso gli altri e la modalità con cui si parla degli errori costituiscono una pedagogia implicita potente e spesso più efficace delle raccomandazioni verbali. Tuttavia, l’interiorizzazione di comportamenti e norme non è mai un processo meccanico o unidirezionale: ogni individuo rielabora ciò che riceve sulla base della propria personalità, delle esperienze e del contesto sociale, selezionando, trasformando e reinterpretando i modelli offerti. In questo senso, l’educazione ai valori implica un processo di soggettivazione complesso e dinamico: il soggetto non è semplice destinatario passivo di norme precostituite, ma co-costruttore del proprio orizzonte etico, capace di confrontare, criticare e rinegoziare valori ereditati. Per questo motivo, nelle pratiche educative familiari è importante non solo trasmettere regole, ma anche favorire la riflessione, il confronto e l’autonomia morale, offrendo spazi di dialogo in cui i ragazzi possano esprimere dubbi, riformulare convinzioni e apprendere a prendere decisioni responsabili.

Questa dimensione si rende particolarmente rilevante nella società contemporanea, caratterizzata da forti pressioni omologanti che permeano molti ambiti della vita quotidiana — dal lavoro ai rapporti sociali, dai media all’istruzione. Michel Foucault ha mostrato come il potere moderno non si limiti più a forme semplicemente repressive o a istituzioni visibili, ma operi attraverso dispositivi diffusi e spesso impercettibili che plasmano comportamenti, desideri e criteri di normalità. “Il potere produce realtà;

produce domini di oggetti e rituali di verità”⁷⁵: esso agisce modellando ciò che viene percepito come accettabile o deviante. In tale contesto, anche i valori rischiano di essere ridotti a parametri di conformità sociale.

Il controllo, secondo questa prospettiva, non si esercita soltanto tramite la legge, ma attraverso pratiche di sorveglianza, classificazione e standardizzazione — esempi ne sono sistemi di monitoraggio sul luogo di lavoro, algoritmi che profilano consumatori e cittadini, valutazioni scolastiche e protocolli sanitari che definiscono scarti e conformità. Tali pratiche funzionano mediante l’osservazione continua (sia reale che digitalizzata), la raccolta di dati, la comparazione statistica e la gerarchizzazione degli individui in categorie normative: chi rientra nei parametri viene premiato o normalizzato, chi ne esce viene stigmatizzato o escluso.

Ciò incide anche sull’ambito valoriale, dove ciò che è considerato “accettabile” viene spesso definito da parametri sociali impliciti e da discorsi istituzionali che si presentano come neutrali o tecnici. Valori come efficienza, produttività, conformità comportamentale e competenza misurabile tendono a imporsi come standard, riducendo lo spazio per forme alternative di vita, di cura o di pensiero. In questo quadro, la resistenza e la soggettivazione critica assumono importanza: sviluppare consapevolezza delle logiche normative, mettere in discussione le classificazioni e inventare pratiche relazionali e culturali diverse sono vie possibili per articolare modi di esistenza meno soggetti a questi meccanismi di controllo.

La letteratura di Franz Kafka offre una rappresentazione simbolica di tale dinamica. Nei suoi racconti, individui anonimi si trovano intrappolati in sistemi normativi opachi, incapaci di comprendere le regole che li giudicano. Nel *Processo*, Josef K. è giudicato da un tribunale invisibile, simbolo di un ordine normativo opaco e inaccessibile⁷⁶. Quando i valori diventano strumenti di classificazione e controllo, perdono la loro dimensione critica e liberante. Questa immagine costituisce un monito pedagogico: quando i valori diventano meri strumenti di conformazione sociale, perdono la loro dimensione critica e liberante.

Resistere a questa logica significa educare alla complessità e alla pluralità. Hannah Arendt ricordava che l’educazione ha il compito di introdurre i giovani in un mondo comune, ma anche di preservarli dalla sua rigidità⁷⁷. Il compito educativo non è imporre

⁷⁵ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976, p. 194.

⁷⁶ F. Kafka, *Il processo*, Einaudi, Torino 1973.

⁷⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 189.

un codice morale fisso, bensì accompagnare ciascuno nella costruzione di un orientamento personale capace di dialogare con la tradizione senza esserne schiacciato. In un'epoca in cui i valori vengono frequentemente ridotti a slogan mediatici o a contrapposizioni polarizzate, risulta quanto mai urgente creare e presidiare spazi di riflessione critica e dialogo autentico. Educare ai valori significa insegnare a sostare nella tensione tra eredità e scelta, tra senso di appartenenza e sviluppo dell'autonomia personale: vuol dire offrire strumenti per riconoscere le radici culturali e, al tempo stesso, la libertà di rimetterle in discussione alla luce di nuove esperienze. Significa anche promuovere capacità di pensiero critico, ascolto reciproco e discernimento etico, affinché le persone sappiano valutare proposte contraddittorie senza cedere a semplificazioni. In questa prospettiva, l'orizzonte etico non è un sistema chiuso né una lista immutabile di norme, ma una mappa in continua ridefinizione, costruita collettivamente attraverso pratiche riflessive, confronto intergenerazionale e responsabilità condivisa.

La vera finalità dell'educazione ai valori non è l'adesione passiva a un insieme di norme, bensì la formazione di soggetti capaci di pensiero critico, responsabilità e apertura all'altro. Solo attraverso un percorso esperienziale, dialogico e riflessivo è possibile coltivare cittadini in grado di abitare la pluralità senza rinunciare alla propria integrità morale.

3.5 Kafka, biopolitica e valori micro/macro

Se nel paragrafo precedente si è riflettuto sulla dimensione esperienziale e pratica dell'educazione ai valori, è ora necessario interrogare anche le strutture di potere che attraversano le società contemporanee e che influenzano la loro costruzione. L'opera di Franz Kafka offre una lente particolarmente feconda per riflettere sulla gestione dei valori nella contemporaneità. Nei suoi romanzi e racconti, l'individuo si trova spesso immerso in sistemi burocratici opachi, impersonali, che esercitano un controllo capillare sulla vita quotidiana: procedure incomprensibili, uffici labirintici, norme che si moltiplicano senza apparente ragione. Questi meccanismi non si limitano a regolare pratiche amministrative, ma instaurano una relazione di potere che rende l'agire umano sempre più dipendente da codici esterni e da valutazioni anomale, trasformando la sfera pubblica in un ambiente dove la trasparenza e la responsabilità vengono ostacolate.

Ciò che emerge con forza non è soltanto la critica alla macchina amministrativa, ma la rappresentazione di un potere che penetra nell'intimità, modellando percezioni, giudizi e criteri di legittimità morale. Nei personaggi kafkiani la soggettività viene progressivamente erosa: le paure e le insicurezze individuali vengono amplificate da un contesto che normalizza l'assurdo e rende fluide le categorie di colpa, innocenza, giusto e ingiusto. Questa dinamica consente a Kafka di delineare una diagnosi della modernità in cui la gestione dei valori non è più affidata a norme etiche condivise, bensì a pratiche amministrative e discorsive che ristrutturano il senso comune, imponendo nuove gerarchie simboliche e morali che condizionano le relazioni sociali e la stessa concezione dell'autonomia personale.

Se nel paragrafo precedente si è messa in luce la dimensione pratica e pluralistica dell'educazione ai valori, occorre ora interrogare criticamente le strutture di potere che ne minacciano la vitalità e l'autenticità.

Questa dinamica richiama in modo evidente il concetto di biopolitica elaborato da Michel Foucault. A partire dal XVIII secolo, il potere non si limita più a “far morire o lasciar vivere”, ma si configura come gestione della vita, amministrazione dei corpi, regolazione delle popolazioni⁷⁸. Si tratta di una trasformazione profonda della forma stessa del potere: mentre il potere sovrano era tradizionalmente centrato sul diritto pubblico e spettacolare di infliggere la morte o il castigo, la biopolitica si esercita mediante una molteplicità di tecniche e pratiche tese a far vivere — o, più precisamente, a ottimizzare, controllare, monitorare e valorizzare la vita collettiva. Questo spostamento implica che il governo non si limita più alle frontiere del diritto penale, ma penetra nelle modalità quotidiane di esistenza, intervenendo su salute, riproduzione, igiene, nutrizione, lavoro e ripartizione dei rischi.

Come scrive Foucault, “il potere produce realtà; produce domini di oggetti e rituali di verità”⁷⁹. In questa prospettiva il potere non è allora solo negazione o censura, ma produzione di modi di conoscere e di vivere: costruisce categorie — normale/patologico, sano/malato, produttivo/non produttivo — e definisce soggetti e oggetti di sapere attraverso pratica mediche, giuridiche e burocratiche. I dispositivi del sapere (scienze mediche, statistiche demografiche, disciplina scolastica) non si limitano ad osservare una

⁷⁸ Michel Foucault, *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*, trad. it. di P. Pasquino e G. Procacci, Feltrinelli, Milano 1978, p. 177.

⁷⁹ Michel Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. di A. Tarchetti, Einaudi, Torino 1976, p. 194.

realtà preesistente; contribuiscono a costituirli, stabilendo criteri diagnostici, soglie di rischio, standard di efficienza. Si istituiscono così pratiche diffuse di valutazione e sorveglianza che, sotto l'apparenza della neutralità tecnica, organizzano la vita collettiva secondo parametri di efficienza e sicurezza. Il potere agisce quindi non solo tramite la repressione diretta, ma attraverso una rete diffusa di istituzioni e tecniche che plasmano comportamenti, aspettative e normatività quotidiana.

Le tecniche disciplinari — come quelle messe in atto nelle scuole, negli ospedali, nelle caserme e nelle fabbriche — e le tecniche biopolitiche — statistiche pubbliche, assicurazioni sociali, sistemi previdenziali, politiche di salute pubblica — operano congiuntamente per modellare condotte e popolazioni. Le pratiche disciplinari intervengono sul corpo individuale tramite routine, regole e saperi che producono soggettività osservabili e predicibili; le tecniche biopolitiche, invece, mirano alla gestione collettiva dei rischi e delle risorse vitali tramite piani, politiche e infrastrutture. Ad esempio, la regolazione delle condizioni igienico-abitative e la pianificazione urbanistica non solo proteggono la salute pubblica, ma orientano anche i modi di abitare e di socializzare; le campagne vaccinali o i programmi di screening sono allo stesso tempo misure sanitarie e pratiche che ridefiniscono il rapporto tra individuo e Stato. Tale connubio sociale-tecnico produce quindi una forma di governo che è insieme normativa, preventiva e produttiva.

In questo quadro, anche i valori rischiano di essere trasformati in parametri standardizzati di conformità: ciò che veniva pensato come criterio etico, culturale o politico può venire tradotto in indicatori misurabili di efficienza, salute o produttività. La traduzione dei valori in indicatori (indicatori di performance, indici di salute, benchmark educativi) rende possibile un governo più calibrato e razionalizzato della vita, permettendo interventi mirati e valutazioni comparabili; ma comporta anche il rischio di ridurre la pluralità delle pratiche umane a semplici dati da gestire. La mercificazione del dato, la fiducia nella neutralità tecnica e l'ideologia dell'evidenza possono così occultare rapporti di potere e discriminazioni: ciò che appare come oggettivo può mascherare scelte politiche, interessi economici o gerarchie sociali. La conseguenza è una tensione permanente tra forme di soggettività emancipativi — pratiche auto-narrative, movimenti di autodeterminazione, resistenze culturali — e pratiche normative diffuse che disciplinano i corpi e le relazioni sociali, talvolta nascondendo rapporti di potere sotto l'apparenza di neutralità tecnica o scientifica e rendendo difficile riconoscere e contestare

le modalità tramite cui si decide che cosa conta come vita degna di essere protetta o valorizzata.

Nel mondo kafkiano, ciò che è “macro” — le istituzioni, la legge, la norma universale — tenta di annullare il “micro”: i dettagli irripetibili dell’esistenza, le emozioni sottili, le ambivalenze interiori. Le strutture burocratiche non sono solo cornici esteriori, ma apparati che riducono l’esperienza individuale a catene di procedure, modulando i comportamenti e rendendo incomprensibili le ragioni dell’autorità. Nel *Processo*⁸⁰, Josef K. viene sottoposto a un giudizio senza volto, simbolo di un ordine normativo che non si lascia interrogare né rappresentare pienamente: il tribunale è labirintico, i funzionari sfuggenti, le regole mute e insieme onnipresenti. L’individuo non sa di cosa sia accusato, ma interiorizza progressivamente il senso di colpa fino a farlo diventare una seconda natura; la colpa diventa un dispositivo psicologico che sostituisce la conoscenza del fatto con l’autoaccusa interiorizzata del soggetto. Il potere, in questo contesto, non si manifesta solo come imposizione esterna — decreti, processi, sanzioni — bensì come colonizzazione dell’interiorità, un lavoro lento di soggiogamento che trasforma il pensiero, le relazioni e la percezione del sé. L’effetto è una frattura esistenziale: la vita quotidiana perde spessore, i dettagli personali vengono livellati in nome di una ragione astratta, e il soggetto si trova isolato, costretto a negoziare la propria dignità in un mondo che non offre appigli di senso.

Questa dinamica non riguarda soltanto l’ambito giuridico o politico, ma può riprodursi in forma attenuata anche nei contesti educativi, quando la norma precede l’ascolto e la valutazione precede la relazione.

Questa tensione tra macro e micro trova un’interpretazione originale nell’opera di Gilles Deleuze e Félix Guattari, che in *Kafka. Per una letteratura minore*⁸¹ mostrano come la scrittura kafkiana non sia semplicemente introspezione privata, ma gesto politico. La “letteratura minore” non coincide con una produzione marginale, bensì con una modalità di scrittura che, partendo dal dettaglio individuale, rende visibili tensioni collettive. “In una letteratura minore tutto è politico”⁸²: il conflitto familiare, l’ansia individuale, la paura del giudizio diventano rivelatori di strutture di potere più ampie.

⁸⁰ Franz Kafka, *Il processo*, trad. it. di E. Pocar, Mondadori, Milano 1974.

⁸¹ Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Kafka. Per una letteratura minore*, trad. it. di A. Serra, Quodlibet, Macerata 1996.

⁸² Ivi, p. 29.

Applicata al contesto educativo, questa prospettiva invita a interrogare in modo approfondito la relazione tra valori “macro” — quelli formalmente dichiarati nei documenti ufficiali, nei curricula, nei regolamenti e nelle politiche scolastiche — e valori “micro”, ossia le micro-esperienze affettive, relazionali e pratiche che si generano nella quotidianità scolastica tra alunni, insegnanti, personale e famiglie. I valori macro definiscono obiettivi generali, competenze attese e criteri di valutazione, ma rischiano di restare astratti se non vengono tradotti in pratiche quotidiane sensibili ai contesti concreti delle classi. Quando la scuola privilegia esclusivamente standard misurabili, indicatori quantitativi e comportamenti formalizzati, si produce spesso una logica biopolitica che mira a classificare, valutare, normalizzare e governare i corpi e i comportamenti degli studenti secondo modelli predeterminati, trascurando le differenze individuali e le variabili relazionali.

Al contrario, è proprio nella cura delle micro-relazioni e nei gesti quotidiani che si costruisce l'identità morale e civica: nella capacità di chiedere scusa dopo un conflitto, nella solidarietà spontanea tra compagni, nel rispetto silenzioso per gli altri spazi comuni, nella pazienza degli insegnanti che ascoltano oltre il rendimento, e nella capacità degli adulti di modellare norme attraverso l'esempio. Queste micro-pratiche creano ambienti di apprendimento sicuri e inclusivi, favoriscono la regolazione emotiva e la responsabilità sociale, e contribuiscono a formare cittadini empatici e critici.

Per ridurre il divario tra macro e micro è necessario che le politiche educative e i curricula incorporino strumenti e spazi per la riflessione etica, per la gestione dei conflitti e per le pratiche relazionali: percorsi di educazione socio-emotiva, momenti di dialogo comunitario, criteri valutativi che tengano conto anche della partecipazione, della collaborazione e della cura degli altri, oltre alle competenze tecniche. Gli insegnanti vanno formati e sostenuti nel loro ruolo di mediatori culturali, affinché possano tradurre i valori istituzionali in pratiche quotidiane significative, riconoscendo e valorizzando le micro-esperienze degli studenti. Solo così la scuola può evitare di ridursi a macchina di classificazione e contribuire invece alla formazione integrale delle persone, dove le grandi intenzioni normative e le piccole azioni quotidiane si influenzano reciprocamente e si rinforzano a vicenda.

In questo senso, l'educazione ai valori può configurarsi come pratica di resistenza culturale. Non si tratta di rifiutare ogni norma, ma di evitare che i valori vengano ridotti a strumenti di controllo. La pedagogia critica di Paulo Freire ricorda che l'educazione autentica non consiste nel “depositare” contenuti negli studenti, ma nel promuovere

coscienza critica e dialogo⁸³. L'insegnante non è custode di verità definitive, bensì mediatore di processi riflessivi che permettono agli studenti di interrogare le strutture di potere e di costruire autonomamente il proprio orientamento etico.

Riprendendo la metafora cartografica previamente richiamata, si può concepire l'educazione come una pratica di mappatura delle differenze anziché come una procedura di classificazione gerarchica. Come osservato da Deleuze e Guattari⁸⁴, la cartografia non è uno strumento descrittivo neutrale, ma un dispositivo critico che consente di rendere visibili connessioni, tensioni e traiettorie emergenti. Trasferita nel campo educativo, tale impostazione evita la fissazione gerarchica dei valori e ne favorisce invece l'elaborazione situata, nella pluralità delle relazioni e dei contesti, con implicazioni metodologiche significative per la pratica didattica e per la valutazione formativa.

Educare ai valori significa allora mappare l'invisibile: riconoscere e rendere visibili quei fili sottili che intrecciano relazioni, emozioni e significati nella vita quotidiana della classe. Significa dare spazio alle voci minori — quegli studenti che parlano poco o che si esprimono con gesti, sguardi o silenzi — ascoltare le emozioni sottili che circolano sotto la superficie e considerare i conflitti non come deviazioni da correggere in fretta, ma come segnali ricchi di informazioni sul clima relazionale. I momenti di tensione — un litigio, un'esclusione, una parola fuori luogo, una risata che ferisce, una battuta ripetuta che marginalizza — non devono essere ridotti a episodi da reprimere rapidamente; al contrario, opportunamente riconosciuti e trattati, possono diventare occasioni di rielaborazione collettiva. L'imprevisto, ancora una volta, agisce come rivelatore: mette in luce la distanza tra principi proclamati e pratiche effettive e offre l'opportunità di ridurre questa distanza attraverso attività di riflessione collettiva, feedback strutturati, regolamenti condivisi e progetti che includano la partecipazione attiva degli studenti. In questo modo educare ai valori non è solo insegnare concetti morali, ma costruire routine, ambienti e competenze relazionali che permettano alla comunità scolastica di riconoscere, discutere e trasformare le tensioni in crescita personale e sociale.

In questa prospettiva, la scuola non dovrebbe configurarsi come macchina di normalizzazione, ma come un vero e proprio laboratorio di pluralità, capace di valorizzare differenze culturali, identitarie e cognitive. I valori non sono pacchetti

⁸³ Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, trad. it. di L. Bimbi, EGA, Torino 2002, p. 72.

⁸⁴ Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it. di G. Passerone, Castelveccchi, Roma 2003, pp. 19-24.

precostituiti, ma processi dinamici che emergono dall'interazione tra soggetti e contesti. Ogni studente eredita un bagaglio valoriale fatto di norme, tradizioni e aspettative, ma lo rielabora e lo trasforma attraverso l'esperienza scolastica, il dialogo critico, il confronto con prospettive diverse e le attività laboratoriali; la scuola dovrebbe dunque offrire spazi e strumenti per sperimentare alternative, mettere in discussione stereotipi e costruire nuove sintesi. Il compito educativo consiste nel favorire questa trasformazione attraverso metodologie partecipative (didattica dialogica, project work, peer education), ambienti inclusivi e valutazioni formative che tengano conto dei processi individuali e collettivi, non nel bloccarla imponendo modelli standardizzati; in tal modo l'educazione diventa un dispositivo di emancipazione e responsabilità condivisa, orientato a formare cittadini capaci di vivere e contribuire in società pluralistiche.

Ripensare l'educazione ai valori in chiave micro/macro significa accettare la tensione tra norma e singolarità, tra comunità e individuo. Significa riconoscere che la vera forza educativa non risiede nella disciplina rigida, ma nella capacità di ascoltare ciò che sfugge alle categorie, di accogliere l'ambivalenza e di sostenere la complessità. In questo senso, l'educazione non è applicazione di un modello, ma esercizio continuo di interpretazione e responsabilità: un processo aperto, esposto all'imprevisto, capace di trasformare la norma in dialogo e la differenza in risorsa.

3.6 Crisi dei valori e società contemporanea

Se, come si è sostenuto, l'educazione può essere concepita come pratica cartografica capace di mappare differenze e traiettorie etiche senza irrigidirle in classificazioni gerarchiche, allora diventa necessario interrogarsi sul contesto storico entro cui tale pratica si esercita. La costruzione e la trasmissione dei valori non avvengono infatti in uno spazio neutro, ma all'interno di configurazioni sociali specifiche, attraversate da tensioni culturali, economiche e simboliche che ne influenzano profondamente le modalità di espressione.

La pluralità dei valori, lungi dall'essere un dato astratto, si iscrive oggi in un orizzonte segnato da accelerazioni, frammentazioni e profonde trasformazioni dei legami sociali. In questo scenario, la questione non riguarda soltanto quali valori educare, ma come sia possibile educare ai valori in un contesto che sembra costantemente ridefinirne i confini e metterne in discussione la stabilità.

L'imprevisto, già emerso come dimensione strutturale dell'esperienza educativa, assume qui una valenza ulteriore: esso non è soltanto evento relazionale o didattico, ma cifra stessa della condizione contemporanea. Comprendere la crisi dei valori significa allora comprendere il modo in cui la società odierna reagisce all'incertezza, alla vulnerabilità e alla complessità, e quale spazio rimanga per un'educazione capace di accogliere tali dimensioni senza ridurle a problema da risolvere.

Alla luce di queste considerazioni, appare opportuno soffermarsi sulle dinamiche che caratterizzano la società contemporanea e sulle ragioni per cui si parla, oggi, di "crisi dei valori". Questa significa confrontarsi con una formula ambigua e spesso retorica. Più che di una scomparsa dei valori, è forse più corretto parlare di una loro trasformazione e frammentazione all'interno di un contesto sociale segnato da accelerazione, individualizzazione e iperconnessione. Nel 2026, la questione non riguarda l'assenza di orientamenti etici, ma la difficoltà di costruire riferimenti condivisi e stabili in un mondo caratterizzato da incertezza strutturale.

Per comprendere queste trasformazioni è utile richiamare alcune interpretazioni sociologiche della contemporaneità. Zygmunt Bauman ha descritto questa condizione come "modernità liquida", sottolineando come le strutture tradizionali — famiglia, comunità, istituzioni — abbiano progressivamente perso la loro solidità normativa⁸⁵. In un contesto liquido, anche i valori diventano flessibili, negoziabili, spesso subordinati alla logica della scelta individuale e del consumo. L'identità stessa si trasforma in un progetto da aggiornare continuamente, esposto al giudizio pubblico e alla pressione performativa.

Byung-Chul Han ha ulteriormente approfondito questa dinamica parlando di "società della prestazione"⁸⁶: non viviamo più sotto il regime del divieto, ma sotto quello dell'auto-ottimizzazione. Il soggetto contemporaneo non è oppresso da un'autorità esterna, bensì spinto a superare continuamente se stesso. In tale scenario, valori come la solidarietà, la gratuità, la lentezza e la cura rischiano di essere marginalizzati a favore dell'efficienza, della visibilità e del successo misurabile.

Ciò che appare come "crisi" è dunque una tensione tra logiche differenti: da un lato, la richiesta di flessibilità e adattamento continuo; dall'altro, il bisogno umano di stabilità simbolica e riconoscimento. Charles Taylor ha evidenziato come l'età moderna sia

⁸⁵ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.han

⁸⁶ B.-C. Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.

attraversata da una “pluralizzazione degli orizzonti morali”⁸⁷: non esiste più un unico quadro di riferimento condiviso, ma una molteplicità di narrazioni concorrenti. Questa pluralità non è di per sé negativa; diventa problematica quando manca uno spazio dialogico capace di mediare le differenze.

Nel contesto contemporaneo, inoltre, la digitalizzazione radicale delle relazioni modifica profondamente la trasmissione e la costruzione dei valori. I social media amplificano dinamiche di polarizzazione e semplificazione, favorendo reazioni immediate piuttosto che riflessioni meditate. La velocità comunicativa riduce lo spazio dell’ascolto, e l’indignazione sostituisce spesso il confronto argomentato. In questo quadro, l’imprevisto non viene vissuto come occasione di apprendimento, ma come minaccia da neutralizzare o come evento da spettacolarizzare.

È qui che il tema dell’imprevisto, centrale in questa tesi, si intreccia con la crisi dei valori. In una società orientata al controllo e alla previsione, l’imprevisto rappresenta una frattura destabilizzante. Hartmut Rosa ha mostrato come l’accelerazione sociale produca un rapporto alienato con il mondo⁸⁸: tutto deve essere gestibile, pianificabile, misurabile. Quando qualcosa eccede tale controllo — una crisi sanitaria, un conflitto, un fallimento personale — emergono ansia, chiusura identitaria, ricerca di soluzioni semplicistiche.

La scuola non è immune a tali dinamiche; al contrario, ne costituisce spesso un efficace specchio istituzionale, poiché pratiche didattiche, politiche educative e strumenti valutativi riflettono e riproducono valori socioeconomici imperanti quali efficienza, misurabilità e competizione. L’enfasi su standard, prove oggettive, classifiche e competenze facilmente quantificabili tende a istituzionalizzare una razionalità valutativa che premia risultati immediatamente rilevabili e comparabili, con il rischio di ridurre l’azione educativa a un processo tecnico-in strumentale finalizzato alla performance misurabile. In questo quadro, la progettazione curricolare e le scelte pedagogiche vengono frequentemente orientate in funzione della conformità agli indicatori esterni piuttosto che della promozione di apprendimenti profondi, critici e significativi.

Tale orientamento comporta un impoverimento delle dimensioni etiche e relazionali dell’educazione: la scuola, oltre a trasferire saperi e abilità utili per l’inserimento nel mercato del lavoro, funge da contesto primario di socializzazione e formazione civica,

⁸⁷ Charles Taylor, *L’età secolare*, trad. it. di P. Costa, Feltrinelli, Milano 2009.

⁸⁸ Hartmut Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, trad. it. di C. Sandrelli, Einaudi, Torino 2015.

dove si apprendono norme di convivenza, pratiche democratiche e capacità di relazione intersoggettiva. Ridurre l'educazione alla mera funzione di qualificazione significa pertanto sottovalutare la funzione sociale della scuola e ignorare la necessità di condizioni formative che favoriscano la soggettivazione — intesa, secondo Gert Biesta, come il processo attraverso cui l'individuo diventa soggetto responsabile e capace di agire eticamente e politicamente, e non semplice esecutore di performance⁸⁹. Le conseguenze di tale riduzione sono riscontrabili in programmi standardizzati che comprimono la creatività, in pratiche valutative che privilegiano risposte chiuse rispetto al pensiero argomentato e in un corpo docente costretto ad allineare le pratiche didattiche ai meccanismi d'esame, con ricadute negative sull'impegno motivazionale e sullo sviluppo identitario degli studenti.

Per mitigare questi esiti è necessario ripensare strumenti e finalità dell'intervento educativo: integrare modalità valutative formative e processuali, valorizzare pratiche didattiche dialogiche e collaborative, promuovere curricula che coniughino competenze tecniche con disposizioni etiche e capacità critiche. Solo una riconfigurazione politica e pedagogica che riconosca pari dignità alle funzioni di qualificazione, socializzazione e soggettivazione potrà assicurare alla scuola il ruolo di luogo in cui si formano non solo soggetti competenti, ma anche cittadini responsabili e autonomi.

La crisi dei valori si manifesta nella scuola quando il conflitto viene interpretato esclusivamente come problema disciplinare, privando così la dimensione relazionale e formativa della sua complessità e riducendo le dinamiche sociali a meri fenomeni sanzionatori. Tale riduzione semplificatrice si accompagna spesso a una lettura della diversità culturale come elemento di ostacolo piuttosto che come risorsa pedagogica, impedendo l'elaborazione di pratiche inclusive e la valorizzazione delle pluralità di prospettiva. Parimenti, l'errore viene stigmatizzato anziché riconosciuto come occasione di crescita cognitiva ed etica, ostacolando processi di apprendimento riflessivo e la costruzione di ambienti scolastici orientati alla sperimentazione e alla resilienza. In questi contesti, l'imprevisto educativo — il comportamento inatteso, la domanda scomoda, la fragilità emotiva degli alunni — viene gestito prevalentemente attraverso pratiche di normalizzazione e controllo, piuttosto che mediante strategie di ascolto attivo, mediazione e supporto pedagogico. Una risposta efficace alla crisi dei valori richiede

⁸⁹ Gert J. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder (CO) 2010.

quindi un ripensamento sistemico delle pratiche istituzionali, l'adozione di approcci formativi che promuovano competenze relazionali e interculturali, e la costruzione di spazi di riflessione collegiale in cui l'errore e la diversa alterità siano riconosciuti come risorse per la crescita individuale e comunitaria.

Eppure, proprio in questa condizione di incertezza risiede una possibilità pedagogica. Martha Nussbaum ricorda che l'educazione democratica deve coltivare capacità critiche ed empatiche, non soltanto abilità funzionali al mercato⁹⁰. In un contesto di pluralismo e frammentazione, il compito educativo non consiste nel restaurare un codice morale uniforme, ma nel creare spazi di dialogo in cui i valori possano essere interrogati, messi alla prova e reinterpretati.

La crisi contemporanea non implica dunque la fine dei valori, ma la necessità di ripensarne la trasmissione. Non si tratta di rimpiangere un passato idealizzato, bensì di riconoscere che l'educazione è chiamata oggi a un lavoro più complesso: accompagnare i soggetti nella costruzione di un orientamento etico in un mondo instabile. In tale prospettiva, l'imprevisto non è un'anomalia da correggere, ma una dimensione strutturale dell'esperienza umana. Abitarlo significa sviluppare resilienza relazionale, capacità di negoziazione e apertura alla differenza.

La scuola può diventare il luogo in cui la crisi si trasforma in occasione formativa, a condizione che si rifiuti di offrire risposte precostituite e si apra invece a percorsi di ricerca condivisa, sperimentazione e riflessione critica. Ciò implica progettare ambienti di apprendimento in cui insegnanti e studenti collaborano per definire problemi reali, formulare ipotesi, raccogliere informazioni e valutare possibili soluzioni, valorizzando l'errore come fonte di conoscenza. In un'epoca segnata dalla semplificazione dei discorsi e dalla polarizzazione delle opinioni, educare ai valori significa prima di tutto educare alla complessità: sviluppare capacità di pensiero critico, competenze metacognitive e sensibilità al contesto. In pratica occorre insegnare a sostare nel dubbio, a tollerare l'incertezza e a rimandare giudizi affrettati, imparando a porre domande pertinenti più che a fornire risposte definitive. Allo stesso tempo va promossa la capacità di dialogare nel conflitto: riconoscere posizioni differenti, ascoltare con empatia, argomentare in modo coerente e cercare punti di convergenza senza annullare le differenze. Riconoscere la vulnerabilità propria e altrui come fondamento della convivenza significa coltivare

⁹⁰ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011.

relazioni di fiducia, responsabilità reciproca e cura dei bisogni emotivi e sociali, integrando pratiche di mediazione, lavoro di gruppo e riflessione etica nel curriculum. In questo modo la scuola può favorire cittadini capaci di affrontare la complessità del mondo contemporaneo con competenza, responsabilità e apertura al cambiamento.

In questo senso, la crisi dei valori non segna soltanto una perdita, ma una sfida. Essa interroga l'educazione nella sua essenza più profonda: non come sistema di trasmissione di norme, ma come spazio relazionale in cui l'imprevisto diventa occasione di crescita etica e umana.

In un contesto segnato da pluralità, accelerazione e incertezza, i valori non scompaiono: diventano oggetto di scelta, di negoziazione, talvolta di conflitto. Proprio questa condizione, tuttavia, rende più evidente la dimensione responsabile dell'agire umano.

Se l'imprevisto costituisce una cifra strutturale della contemporaneità, allora non è più possibile pensare i valori come sistemi statici da trasmettere, ma come orientamenti che devono essere continuamente assunti, interpretati e incarnati. La fragilità dei riferimenti condivisi non esime dall'impegno etico; al contrario, lo rende più urgente e consapevole. L'educazione, in tale prospettiva, non può limitarsi a registrare la pluralità o a gestirne le tensioni, ma è chiamata a formare soggetti capaci di scegliere e di rispondere delle proprie scelte. È in questo passaggio dalla trasmissione alla responsabilità, dall'adesione passiva alla deliberazione consapevole, che si gioca oggi il senso più profondo dell'educare ai valori.

Alla luce di queste considerazioni, diventa necessario approfondire il nesso tra valori, libertà e responsabilità educativa.

3.7 Valori, scelta e responsabilità educativa

Se la pluralità dei valori costituisce ormai lo sfondo strutturale della condizione contemporanea, la questione educativa non riguarda tanto la loro definizione teorica quanto la formazione del soggetto capace di orientarsi tra essi. In un contesto segnato da molteplicità di prospettive, conflitti di norme e rapide trasformazioni culturali e tecnologiche, l'educazione deve porsi come spazio di sviluppo di competenze riflessive e deliberative: non esclusivamente trasmissione di contenuti valoriali predeterminati, ma promozione di capacità critiche, sensibilità etiche, capacità di ascolto dialogico e di valutazione contestuale delle alternative. Ciò implica ripensare pratiche curriculari,

metodologie didattiche e ambienti di apprendimento in chiave formativa, privilegiando l'esperienza deliberativa, l'apprendimento basato su casi concreti, l'educazione civica e la costruzione di una alfabetizzazione morale che sappia coniugare orientamenti normativi con competenze decisionali autonome. È inoltre necessario considerare gli aspetti istituzionali e sociali che condizionano la possibilità di scelta — disuguaglianze di accesso, vincoli normativi, pressioni culturali — e promuovere strumenti pedagogici per la negoziazione e la responsabilizzazione collettiva. L'interrogativo decisivo diventa allora: che cosa significa imparare a scegliere?

La scelta non è un atto meramente funzionale né una selezione neutra tra alternative equivalenti. Essa rappresenta uno dei momenti costitutivi dell'identità personale. Attraverso le scelte il soggetto non si limita a preferire un'opzione: prende posizione, si espone, si assume il rischio dell'errore e costruisce nel tempo una certa immagine di sé. In questo senso, la possibilità di scegliere non è soltanto una facoltà operativa, ma un valore intrinseco alla dignità umana.

Il verbo “scegliere” possiede tuttavia una duplice valenza. Evoca autonomia e libertà, ma implica anche responsabilità e conseguenza: la capacità di decidere rinvia non solo a un potere formale di opzione, ma a una serie di competenze cognitive, affettive e morali che ne orientano l'esercizio. Nella società contemporanea tale ambivalenza emerge con particolare evidenza: vi sono contesti in cui la possibilità di scegliere è fortemente limitata da condizioni materiali e sociali — povertà, discriminazione, vincoli istituzionali — che restringono le alternative effettivamente percorribili, e altri in cui l'eccesso di opzioni, la complessità informativa e le dinamiche di mercato generano disorientamento e paralisi decisionale. A questo proposito, è utile richiamare concetti quali la razionalità limitata e l'architettura delle scelte: le strutture ambientali e le norme cognitive modellano le preferenze tanto quanto le circostanze oggettive. In entrambi i casi, ciò che appare fragile non è la libertà in sé, ma la competenza a esercitarla in modo riflessivo e consapevole; questa competenza si costruisce attraverso processi educativi, pratiche deliberative e interventi politici che riducano le disuguaglianze di accesso alle informazioni e potenzino le capacità critiche degli individui. Ne consegue che promuovere una vera autonomia decisionale richiede non soltanto la rimozione di vincoli materiali, ma anche la progettazione di contesti che facilitino scelte informate e responsabili, nonché una riflessione etica sulle responsabilità collettive nel sostenere i soggetti più vulnerabili.

La responsabilità non è un elemento estraneo alla libertà, ma la sua condizione di maturazione: essa orienta la scelta umana verso un orizzonte temporale e relazionale più ampio, inducendo a considerare gli effetti che si propagano nel tempo e nelle reti di interdipendenza sociale. Come osserva Hans Jonas, il principio di responsabilità impone di estendere la nostra valutazione morale oltre l'immediato e il vicino, riconoscendo che le azioni umane, specialmente in epoca tecnologica, producono conseguenze di lunga durata per le generazioni future e per l'ambiente; tale principio obbliga a un ripensamento dell'autonomia individuale alla luce di un dovere di tutela e prevenzione che vincola la libertà stessa⁹¹. Ogni scelta autentica implica dunque non solo un atto di autodeterminazione, ma anche una deliberazione morale sulle possibili ricadute sul contesto umano e non umano e un'assunzione di responsabilità rispetto a quanto si produce. Una libertà concepita come puro atto di autodeterminazione, disancorata dall'altro e dal mondo, rischia di ridursi a gesto arbitrario; è solo riconoscendone la dimensione responsabile che la libertà acquista significato etico e può contribuire a pratiche sociali sostenibili e giuste. In questa prospettiva la responsabilità non limita la libertà, ma ne costituisce la forma compiuta, poiché rende possibile un esercizio della libertà orientato alla cura, alla previsione delle conseguenze e alla solidarietà intertemporale.

Paul Ricoeur ha approfondito la nozione di identità personale⁹² evidenziando come essa si costituisca nella tessitura temporale e normativa fra promessa, azione e narrazione: la promessa orienta l'azione futura rendendola soggetta a un vincolo etico-temporale, l'azione concretizza e verifica l'orientamento promesso, e la narrazione ricollega retrospettivamente atti e intenzioni in un continuum interpretativo che conferisce senso e coerenza alla vita morale dell'individuo. In questa prospettiva la scelta non si riduce a un atto isolato d'impulso o a una mera decisione pragmatica, ma si iscrive in una trama storica e narrativa che richiede la disponibilità a rendere conto di sé nel tempo: promettere significa assumere una responsabilità verso un io futuro che si realizza solo mediante l'azione e la successiva rielaborazione narrativa. L'assenza di tale orizzonte narrativo e responsabile comporta la frammentazione dell'esperienza deliberativa e una perdita della sua profondità etica, poiché le scelte rimangono prive di un principio di unità e di

⁹¹ Hans Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it. di P. P. Portinaro, Einaudi, Torino 1990, p. 34.

⁹² Paul Ricoeur, *Sé come un altro*, trad. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

continuità che le riconnetta a una progettualità personale riconoscibile e valutabile nel corso della vita.

Nel contesto educativo tali considerazioni assumono una rilevanza specifica e multifattoriale, poiché la scuola rappresenta uno dei primi ambiti istituzionali nei quali il soggetto sperimenta concretamente il nesso tra scelta e responsabilità e ne interiorizza le implicazioni etiche, sociali e cognitive. Non soltanto nelle decisioni strutturate — come l'orientamento scolastico, la definizione del proprio percorso di studio o la partecipazione a percorsi formativi differenziati — ma anche nelle scelte quotidiane si giocano processi decisionali che modellano il senso di agency: intervenire o tacere, collaborare o isolarsi, rispettare o ignorare una regola diventano momenti emblematici di apprendimento morale e civico. Ogni gesto, anche quando apparentemente marginale, contiene un orientamento valoriale implicito e contribuisce in maniera cumulativa alla costruzione dell'identità personale e sociale dell'alunno, influenzando la sua capacità di pensare in termini critici e di assumere responsabilità a lungo termine. Di conseguenza, la prassi educativa dovrebbe essere progettata in modo da rendere espliciti i criteri e le conseguenze delle scelte, promuovendo contesti di deliberazione condivisa, esercitazioni riflessive e feedback strutturati che favoriscano la responsabilizzazione progressiva. Tale approccio implica altresì una riflessione curricolare e metodologica sulle opportunità di decision-making offerte agli studenti, nonché sulle modalità valutative che riconoscano e valorizzino non solo i risultati cognitivi, ma anche le competenze etico-relazionali e la capacità di assumere scelte fondate. Infine, considerare sistematicamente la relazione tra scelta e responsabilità nella pratica scolastica significa anche interrogarsi sulle disuguaglianze di contesto che possono limitare la reale possibilità di scelta per alcuni soggetti, e mettere in atto strategie compensative che garantiscano pari opportunità di apprendimento e di sviluppo identitario.

Educare alla scelta non significa moltiplicare le alternative disponibili, ma piuttosto accompagnare la formazione di criteri interiori di orientamento che consentano all'individuo di valutare criticamente le opzioni e di assumersi la responsabilità delle proprie decisioni. In tale prospettiva, la pratica educativa assume la funzione di mediazione tra la dimensione cognitiva delle informazioni offerte e la dimensione valutativa delle abitudini morali e pratiche, promuovendo competenze riflessive, empatiche e deliberative. John Dewey ha sottolineato come l'educazione democratica richieda la costruzione di abitudini riflessive capaci di collegare azione e conseguenze,

trasformando l'esperienza in sapere significativo e orientato al bene comune⁹³. La scelta diventa pienamente formativa quando costituisce occasione di apprendimento quotidiano: non solo un atto isolato, ma un processo attraverso il quale gli individui comprendono l'impatto delle proprie decisioni sulla comunità di appartenenza, sviluppano capacità di previsione delle conseguenze e apprendono a negoziare valori condivisi in contesti pluralistici.

Ciò implica, secondo Gert Biesta, una profonda ridefinizione della postura pedagogica: l'insegnante cessa di incarnare esclusivamente l'autorità eteronoma che prescrive scelte e percorsi agli studenti, ma non può neppure limitarsi a una neutralità che li lasci privi di orientamento; piuttosto, la figura docente si configura come facilitatore critico e guida riflessiva, chiamata a progettare e a promuovere condizioni educative capaci di favorire l'autonomia, la responsabilità e la capacità di giudizio degli apprendenti. In termini operativi, l'azione pedagogica diventa progettazione intenzionale di esperienze concrete di scelta, monitoraggio e rielaborazione, all'interno delle quali gli studenti possono sperimentare le conseguenze delle proprie decisioni, ricevere feedback orientativi e svolgere riformulazioni critiche dei propri processi decisionali; tali esperienze devono essere articolate in pratiche valutative formative che non si limitino a misurare risultati, ma che rendano espliciti i criteri di valutazione, sostengano la consapevolezza metacognitiva rispetto ai percorsi di apprendimento e promuovano la riflessione sulle implicazioni etiche e sociali delle scelte educative. È essenziale inoltre considerare che la possibilità stessa di realizzare tale soggettivazione è condizionata dal contesto istituzionale e relazionale — norme scolastiche, rapporti di potere, risorse materiali e simboliche — il quale richiede interventi sistemici e una cultura professionale docente in grado di valorizzare la professionalità pedagogica, il lavoro collegiale e l'educazione al giudizio critico; soltanto in presenza di collegialità, percorsi di sviluppo professionale e assetti organizzativi che riconoscano e sostengano il ruolo formativo dell'insegnante potranno consolidarsi pratiche capaci di coltivare non solo competenze cognitive, ma anche la cittadinanza deliberativa e la responsabilità etica degli individui. In definitiva, promuovere la soggettivazione significa impegnarsi nella costruzione di ambienti educativi che congiungano progettazione didattica consapevole, valutazione formativa orientata alla riflessione e trasformazioni istituzionali volte a sostenere la formazione di

⁹³ John Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 2000.

soggetti autonomi, responsabili e partecipi nella sfera pubblica, capaci di agire con giudizio e responsabilità nei confronti di sé e della collettività⁹⁴.

L'imprevisto, già riconosciuto come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa, rappresenta il banco di prova della responsabilità. È nelle situazioni non pianificate — un conflitto, un fallimento, una domanda inattesa — che la qualità della scelta emerge con maggiore evidenza. Quando le regole non offrono risposte automatiche, il soggetto è chiamato a interrogare i propri riferimenti interiori. In tali momenti i valori cessano di essere enunciati astratti e diventano criteri operativi.

La responsabilità educativa consiste allora nel predisporre contesti in cui la scelta sia possibile e al tempo stesso accompagnata. Non si tratta di controllare ogni decisione, ma di favorire processi di riflessione, dialogo e revisione critica. L'errore non rappresenta soltanto uno scarto rispetto alla norma, bensì un'occasione di rielaborazione. La relazione pedagogica diventa così spazio in cui le scelte possono essere motivate, discusse e talvolta riconsiderate alla luce dell'incontro con l'altro.

Emmanuel Levinas ha mostrato come la responsabilità nasca originariamente dall'alterità, concepita non come mero dato sociologico ma come esperienza etica primaria che precede e condiziona l'orizzonte del soggetto. In questa prospettiva, ogni atto decisionale si iscrive in una trama relazionale nella quale l'Altro irrompe come volto che interpella, impone un dovere e rende il soggetto responsabile in modo incondizionato; la scelta, quindi, non è soltanto un movimento di autodeterminazione, ma una risposta a una chiamata che trascende gli interessi personali e le determinazioni egoiche. Educare alla scelta implica allora coltivare la capacità di riconoscere l'alterità come interlocutore etico strutturante: si tratta di formare la sensibilità verso l'appello dell'Altro, di orientare le pratiche deliberative in direzione di una responsabilità primaria che limita e al contempo fonda l'autonomia individuale, trasformando le decisioni in manifestazioni di responsabilità etica verso il prossimo⁹⁵.

In questa prospettiva, la scelta non si configura semplicemente come una delle possibili opzioni comportamentali, ma assume valore ontologico e normativo: è espressione del soggetto come agente intenzionale, dotato di capacità deliberativa e di autonomia pratica. Essa presuppone un complesso intreccio di dimensioni cognitive, affettive e contestuali

⁹⁴ Gert J. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder (CO) 2010.

⁹⁵ Emmanuel Levinas, *Etica e infinito*, trad. it. di F. Ciaramelli, Città Nuova, Roma 1984.

— fra cui sistemi di valori, repertori di conoscenze, vincoli istituzionali e relazioni interpersonali — che ne determinano i contorni e le potenziali ricadute. Inoltre, la scelta implica responsabilità morale e sociale, intesa come capacità di prevedere e valutare le conseguenze delle proprie azioni nonché di sostenere pubblicamente il proprio operato attraverso forme di rendicontazione e giustificazione.

Nel contesto educativo, chiamato a operare in realtà complesse e dinamiche, l'obiettivo non può essere la mera trasmissione di contenuti, ma la promozione di competenze critiche e pratiche finalizzate alla formazione di soggetti capaci di scegliere in modo informato e responsabile. Formare alla scelta significa dunque predisporre percorsi formativi che sviluppino strumenti analitici per l'interpretazione dei problemi, metodi per la valutazione comparativa delle alternative e strategie per l'anticipazione delle conseguenze; al tempo stesso richiede la promozione di competenze socioaffettive — quali la regolazione emotiva, la tolleranza all'incertezza, la sensibilità etica e l'empatia — che condizionano la qualità delle decisioni.

Dal punto di vista pedagogico, l'educazione alla scelta si traduce nell'adozione di pratiche didattiche che facilitino processi di deliberazione e responsabilizzazione: apprendimento collaborativo, simulazioni deliberative, analisi di casi concreti e compiti autentici che richiedano negoziazione e rendicontazione. Tali pratiche devono essere integrate in ambienti di apprendimento che valorizzino l'errore come risorsa epistemica, promuovano la riflessione metacognitiva e offrano riscontri circostanziati. In definitiva, formare alla scelta equivale a formare alla libertà responsabile: una libertà concepita non come mera assenza di vincoli, né come semplice espressione di preferenze, ma come capacità di coniugare coerenza tra convinzioni e comportamenti, revisione critica delle proprie posizioni e impegno praticabile nel contesto sociale.

È in questa dialettica tra libertà, relazione e responsabilità che si manifesta il significato più profondo dell'educazione, intesa non soltanto come trasmissione di conoscenze, ma come prassi formativa rivolta alla crescita integrale della persona. Tale tensione evidenzia come la libertà educativa debba essere contemporaneamente promossa e orientata attraverso rapporti intersoggettivi che responsabilizzino l'individuo nei confronti di sé e degli altri, favorendo lo sviluppo di competenze etiche, cognitive e relazionali. L'educazione, in quanto processo complesso e multilivello, richiede quindi condizioni istituzionali e relazionali che valorizzino la autonomia critica senza perdere di vista l'imprescindibile dimensione comunitaria e normativa che ne garantisce la coerenza formativa.

Capitolo 4: La relazione io-altro: ospitalità, alterità e pedagogia dell'imprevisto

4.1 L'alterità come fondamento educativo

Nei capitoli 2 e 3 si sono indagate due dimensioni fondamentali dell'esperienza educativa: da un lato le emozioni, considerate come archivi interiori che conservano tracce mnestiche, vulnerabilità e potenzialità trasformative; dall'altro i valori, intesi come orientamenti normativi che informano le scelte e contribuiscono alla costruzione dell'identità personale. Tali dimensioni non operano tuttavia in modo isolato, ma acquistano forma e significato all'interno delle relazioni intersoggettive: è nell'incontro con l'altro che emozioni e valori si manifestano, vengono verificati e, se del caso, riformulati. Questa interdipendenza impone di considerare l'esperienza educativa come un processo dinamico e contestualizzato, in cui le pratiche didattiche, le routine istituzionali e le traiettorie biografiche degli attori coinvolti concorrono a modellare sia il vissuto affettivo sia il sistema valoriale. Ne derivano implicazioni metodologiche rilevanti per la ricerca e per la formazione degli operatori: la necessità di adottare approcci qualitativi sensibili alla complessità relazionale, l'importanza di strumenti di osservazione e narrazione che rendano conto della dimensione affettiva, e l'urgenza di percorsi formativi che promuovano la riflessività professionale e la competenza etica. In tale prospettiva, la promozione di contesti educativi inclusivi e riflessivi non è solo obiettivo pedagogico, ma condizione per favorire processi di crescita personale e collettiva, in cui la negoziazione di emozioni e valori diventa risorsa per la costruzione di comunità di apprendimento resilienti e responsabili.

La relazione educativa non si configura pertanto come una mera cornice dell'apprendimento, bensì come uno dei presupposti più profondi e determinanti del processo formativo: è attraverso la qualità del legame interpersonale che si attivano e si modulano processi cognitivi, affettivi e motivazionali fondamentali per lo sviluppo dell'individuo. La mancata considerazione della complessità emotiva dell'altro — comprensiva di bisogni affettivi, vissuti di paura, risorse personali e resistenze psicologiche — compromette la possibilità che la comunicazione educativa produca effetti significativi, confinandola a una dimensione puramente informativa.

Analogamente, la consapevolezza delle traiettorie biografiche e dei sistemi di valori che ciascun soggetto porta con sé costituisce un requisito imprescindibile per la progettazione di pratiche didattiche sensibili e differenziate: l'analisi dei contesti di vita, delle appartenenze culturali e delle rappresentazioni individuali consente all'operatore educativo di articolare interventi maggiormente pertinenti e rispettosi delle condizioni di partenza. In tale prospettiva, la relazione non è un elemento accessorio ma la condizione di possibilità di un apprendimento trasformativo; essa implica competenze di ascolto attivo, esercizio empatico, costruzione di fiducia e negoziazione condivisa dei significati. In assenza di questi dispositivi relazionali, l'incontro educativo rischia di ridursi a un'interazione funzionale e superficiale. L'educazione, viceversa, esige la capacità di accogliere l'alterità come dimensione costitutiva dell'esperienza formativa, valorizzandone la differenza quale risorsa per la crescita reciproca e promuovendo contesti in cui ciascun soggetto possa essere riconosciuto, stimolato e posto nelle condizioni di elaborare nuove conoscenze⁹⁶.

In questa prospettiva, l'incontro con l'alterità può essere interpretato come il nucleo generativo e normativo della pratica pedagogica: l'identità personale non si dà come entità autosufficiente e preformata, ma si costituisce progressivamente attraverso il confronto intersoggettivo, il discorso reciproco e, non di rado, attraverso forme costruttive di conflitto con chi è culturalmente, epistemologicamente o eticamente diverso da noi. L'alterità introduce una differenza che mette in discussione le certezze consolidate e invita a riformulare criticamente le categorie interpretative dell'agire educativo; in tal senso, la relazione educativa non si esaurisce nella trasmissione di contenuti, bensì si configura come un processo dinamico di negoziazione di significati, in cui l'apertura alla diversità diventa condizione di possibilità per l'emergere di nuove forme di soggettività e di comprensione reciproca. La natura imprevedibile di tale rapporto — che implica responsabilità, rischio e potenzialità trasformative — rende la pedagogia un campo in cui la normatività non è imposta a priori ma si costruisce dialogicamente, attraverso pratiche riflessive che riconoscono la singolarità dell'altro e la contingenza delle proprie categorie conoscitive. Tale orizzonte richiama contributi teorici che sottolineano come l'etica della responsabilità verso l'altro e la dialogicità costituiscano la base di ogni educazione autentica⁹⁷.

⁹⁶ J. Bowlby, *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*, Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, London 1969 (rist. Basic Books, New York 1982).

⁹⁷ E. Levinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, trad. it., Einaudi, Torino 2006.

Una riflessione particolarmente significativa su questo tema è offerta da Emmanuel Levinas, il quale concepisce l'incontro con l'altro come evento primariamente etico, capace di precedere e fondare ogni costituzione ontologica o gnoseologica del soggetto. Nel suo pensiero il volto dell'altro non si riduce a un dato percettivo o a un semplice oggetto di conoscenza: esso si manifesta come presenza irreducibile che interpella e impone una responsabilità incondizionata. Tale volto "chiama", insomma, e in questa chiamata si inaugura una relazione etica che interrompe la totalità del sapere e l'orizzonte della rappresentazione, aprendo allo scandalo dell'alterità che non può essere assimilata né ricondotta a categorie concettuali preesistenti. In questo senso, per Levinas l'altro costituisce sempre un appello a rispondere — una responsabilità asimmetrica e prioritaria che rimette in questione la centralità dell'io e fonda una filosofia della relazione etica⁹⁸. Questa visione rinnova radicalmente la concezione della relazione educativa. Se l'altro non si lascia rinchiudere nelle nostre categorie, l'educazione non può ridursi alla mera trasmissione di nozioni, ma deve creare occasioni di riconoscimento e ascolto. La relazione diventa così lo spazio in cui ogni individuo può manifestarsi nella propria unicità, senza essere confinato a ruoli o definizioni predefinite.

Jacques Derrida sviluppa ulteriormente questa riflessione attraverso il concetto di ospitalità, inteso non come semplice gesto etico ma come paradigma teorico che mette in crisi le opposizioni binarie fra sé e altro, interno ed esterno, familiare e straniero. Accogliere l'altro significa aprirsi a ciò che non è completamente prevedibile, riconoscendo che l'incontro autentico comporta sempre una quota di rischio e di trasformazione⁹⁹; tale apertura sottintende la sospensione temporanea delle categorie interpretative consolidate e richiede una responsabilità verso l'alterità che non si traduca immediatamente in assimilazione. L'ospitalità, nella sua forma più radicale, implica quindi la disponibilità ad accogliere l'alterità senza imporre immediatamente le proprie griglie concettuali, ponendo al centro un'etica dell'ascolto e della relazione che rimette in discussione autorità, frontiere e normatività. Trasposta in ambito educativo, questa prospettiva invita a considerare la scuola come uno spazio dialogico e trasformativo in cui gli individui non vengono ridotti a etichette o classificazioni, ma riconosciuti nella loro complessità storica, linguistica e culturale, e dove la pratica pedagogica si orienta

⁹⁸ J. Derrida, *Violenza e metafisica*, in *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971; S. Critchley, *The Ethics of Deconstruction*. Derrida and Levinas, Edinburgh University Press, Edinburgh 1992; R. Bernasconi, *The Cambridge Companion to Levinas*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

⁹⁹ J. Derrida, *Sull'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

verso l'elaborazione condivisa di significati più che verso l'univoca trasmissione di nozioni.

Un contributo importante alla comprensione della relazione educativa proviene anche dal pensiero dialogico di Martin Buber. Nella sua distinzione tra relazione Io–Tu e relazione Io–Esso, Buber mette in luce due modalità radicalmente diverse di rapportarsi all'altro. Nel rapporto Io–Esso l'altro è trattato come oggetto, come qualcosa da analizzare o utilizzare; nel rapporto Io–Tu, invece, l'altro viene riconosciuto come presenza viva, con cui entrare in dialogo autentico¹⁰⁰. In questa prospettiva, l'educazione non può ridursi a un processo unidirezionale, ma si configura come un incontro in cui entrambe le parti partecipano alla costruzione del significato.

La dimensione dialogica della relazione educativa viene ulteriormente sviluppata e problematizzata da Paulo Freire, il quale formula una severa critica nei confronti di quella che definisce la “concezione bancaria” dell'educazione: un modello pedagogico in cui il docente si limita a depositare nozioni e informazioni negli allievi, riducendoli a meri contenitori passivi e privandoli della capacità di interrogare, rielaborare e trasformare criticamente la propria esperienza. Contro tale impostazione, Freire propone una pedagogia dialogica e riflessiva, fondata sul dialogo autentico, sull'ascolto reciproco e sulla partecipazione attiva degli studenti al processo conoscitivo; in questo quadro, la relazione educativa si configura come uno spazio di pratica collettiva in cui insegnanti e discenti co-costruiscono il sapere mediante la problematizzazione della realtà, la praxis – intesa come azione riflessiva trasformativa – e il processo di coscientizzazione che amplia la coscienza critica dei soggetti. La conoscenza non è dunque un contenuto trasmesso dall'alto, ma il risultato di un processo dinamico di scoperta condivisa, in cui il ruolo del docente si trasforma da depositante a mediatore e compagno di ricerca, e quello dello studente da ricevente passivo a soggetto agente nella produzione di senso e significato educativo¹⁰¹.

Dal punto di vista pedagogico, riconoscere l'alterità come fondamento educativo implica dunque un cambiamento di prospettiva: dall'idea di educazione come controllo e trasmissione a una concezione dell'educazione come relazione e dialogo. L'insegnante non è semplicemente colui che detiene il sapere, ma colui che crea le condizioni affinché l'incontro tra soggetti possa diventare esperienza formativa.

¹⁰⁰ M. Buber, *Io e Tu*, trad. it., San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

¹⁰¹ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, trad. it., EGA, Torino 2002.

Nell'ambito scolastico, ciò implica riconoscere la classe non soltanto come un luogo deputato all'apprendimento cognitivo, ma altresì come un contesto relazionale complesso e stratificato. Le differenze individuali tra gli studenti, insieme alle incomprensioni e, in taluni casi, ai conflitti interpersonali, non devono essere automaticamente intese come ostacoli al processo educativo; al contrario, esse possono costituire risorse pedagogiche rilevanti. Tali dinamiche rendono visibile la diversità di prospettive, esperienze culturali e stili di apprendimento presenti nel gruppo classe, sollecitando la necessità di pratiche didattiche riflessive e inclusive. La gestione consapevole di queste dinamiche richiede l'adozione di strategie educative orientate alla mediazione, alla negoziazione di significati condivisi e alla costruzione di competenze socio-relazionali, affinché le tensioni emergenti vengano trasformate in opportunità di crescita cognitiva, emotiva e civile per l'intera comunità scolastica.

L'alterità, dunque, non deve essere interpretata come un elemento da neutralizzare, ma come una risorsa educativa. È proprio attraverso l'incontro con ciò che non coincide con noi che diventiamo capaci di rivedere i nostri punti di vista, di riconoscere i limiti delle nostre categorie e di aprirci a forme più complesse di comprensione. In questo senso, la relazione con l'altro non rappresenta semplicemente uno dei tanti aspetti dell'educazione, ma ne costituisce il presupposto fondamentale.

4.2 Decostruire l'immagine dell'altro: vulnerabilità e apertura

Ogni relazione educativa porta con sé il rischio di cristallizzarsi in immagini rigide e semplificanti. Nel contesto scolastico, studenti e studentesse vengono frequentemente interpretati attraverso categorie interpretative rapide: qualcuno è percepito come “svogliato”, qualcun altro come “bravo”, un altro ancora come “problematico”. Queste etichette funzionano come strumenti cognitivi di semplificazione, che permettono all'adulto di orientarsi nella complessità della classe; tuttavia, allo stesso tempo, rischiano di ridurre la ricchezza dell'esperienza individuale e di limitare le possibilità di trasformazione della relazione educativa. Questo processo di semplificazione interpretativa è stato ampiamente discusso nella letteratura pedagogica contemporanea. Le etichette scolastiche, infatti, non sono mai neutre: esse producono effetti concreti sulle

aspettative educative e sulle possibilità di sviluppo dello studente, contribuendo talvolta a consolidare identità scolastiche rigide e difficilmente trasformabili¹⁰².

La riflessione di Jacques Derrida sulla decostruzione costituisce una prospettiva teorica particolarmente illuminante per l'analisi di tali processi, offrendo un quadro concettuale che consente di mettere a tema la natura instabile e relazionale dei sistemi di significazione. Derrida, attraverso una lettura rigorosa dei dispositivi testuali e discorsivi, evidenzia come ogni sistema di significazione sia strutturalmente fondato su rapporti di differenza e di rinvio: ciò che appare come stabile e definito non è mai pienamente auto-identico, ma è costantemente attraversato da tracce di significati eterogenei che ne eccedono la determinazione e ne rimandano il senso in modo aperto e plurale¹⁰³. In questa prospettiva teorica l'identità si configura come parziale, provvisoria e contestualmente prodotta, mai pienamente chiusa né autosufficiente, e ogni opposizione binaria o gerarchica risulta suscettibile di smontaggio critico mediante l'analisi delle articolazioni interne del discorso. Trasposta nel campo educativo, l'ottica decostruttiva sollecita una riconsiderazione critica e metodologicamente riflessiva delle categorie concettuali e diagnostiche attraverso cui vengono interpretati gli alunni, i processi di insegnamento e apprendimento e le pratiche curriculari: essa mette in luce la possibilità che ogni definizione pedagogica, diagnostica o normativo-organizzativa possa involontariamente occultare aspetti rilevanti dell'esperienza educativa, marginalizzare forme di sapere e di soggettività non immediatamente riconosciute e stabilire gerarchie discorsive che richiedono continua messa in discussione. Dal punto di vista metodologico, questo impone all'operatore educativo e al ricercatore una doppia attenzione: da un lato, la necessità di adottare categorie analitiche flessibili e sensibili alla pluralità di prospettive; dall'altro, l'urgenza di praticare strumenti di interpretazione e valutazione che riconoscano la contingenza storica e culturale delle definizioni utilizzate, valorizzando approcci qualitativi e triangolazioni metodologiche in grado di rendere visibili dimensioni altrimenti nascoste. In termini applicativi, l'approccio decostruttivo favorisce pratiche curriculari inclusive, costruite attraverso processi deliberativi che coinvolgano attivamente studenti, famiglie e comunità scolastica, promuovendo l'elaborazione di criteri valutativi trasparenti e plurali e l'adozione di percorsi di personalizzazione

¹⁰² P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002; H. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Westport, Bergin & Garvey, 2001.

¹⁰³ J. Derrida, *De le grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967; trad. ingl. *Of Grammatology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1998.

didattica che tengano conto della differenza come risorsa pedagogica piuttosto che come anomalia da normalizzare.

Decostruire l'immagine dell'altro non significa semplicemente rifiutare ogni forma di interpretazione, ma piuttosto sviluppare una postura riflessiva capace di sospendere il giudizio e di mantenere aperta la possibilità di nuove letture. L'insegnante, in questa prospettiva, non si limita a osservare i comportamenti esteriori, ma si interroga costantemente sulle storie, sulle emozioni e sulle esperienze che possono trovarsi dietro a ciò che appare immediatamente visibile. Un gesto brusco, un silenzio ostinato o una difficoltà di concentrazione possono infatti essere espressione di vissuti complessi, spesso invisibili allo sguardo superficiale.

La decostruzione delle immagini rigide dell'altro non riguarda soltanto il piano epistemologico, ma coinvolge anche la dimensione etica e politica della relazione educativa. Ogni categorizzazione, infatti, non è mai neutrale: le definizioni attraverso cui interpretiamo gli studenti contribuiscono a produrre aspettative, ruoli e possibilità di azione all'interno dello spazio scolastico. Quando uno studente viene percepito stabilmente come "difficile", "poco motivato" o "problematico", tale rappresentazione rischia di trasformarsi in una profezia che si autoavvera, influenzando le modalità con cui l'adulto interagisce con lui e limitando le opportunità di riconoscimento e di crescita. In questo senso, la riflessione di Judith Butler sulla vulnerabilità e sulla precarietà delle identità offre uno strumento interpretativo particolarmente significativo. Butler sottolinea come le identità personali non siano entità fisse o naturali, ma si costituiscano all'interno di reti relazionali e discorsive che definiscono ciò che può essere riconosciuto come visibile, legittimo o intelligibile¹⁰⁴. L'individuo, pertanto, non esiste mai come soggetto completamente autonomo, ma si forma attraverso relazioni di dipendenza reciproca che lo espongono continuamente allo sguardo e al riconoscimento degli altri. Applicata al contesto educativo, questa prospettiva suggerisce che l'immagine che l'insegnante costruisce dello studente contribuisce a plasmare le condizioni stesse in cui lo studente può esprimere la propria identità. Decostruire tali immagini significa allora aprire uno spazio di possibilità in cui l'altro possa emergere oltre le definizioni iniziali, rendendo la relazione educativa un luogo di trasformazione reciproca.

Questa apertura alla complessità trova un importante fondamento nella filosofia dell'alterità di Emmanuel Levinas. Per Levinas, l'altro non può essere ridotto a un

¹⁰⁴ J. Butler, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London–New York 2004.

oggetto di conoscenza né ricondotto a una categoria concettuale, poiché eccede permanentemente ogni tentativo di totalizzazione: ogni operazione cognitiva che tende a classificare o assimilare l'altro rischia di obliterare la sua singolarità e di trasformarlo in un elemento controllabile del sapere. L'alterità di Levinas va dunque intesa come una resistenza ontologica alla riduzione, una trascendenza immanente che pone limiti all'ambizione conoscitiva del soggetto.

L'altro, in questo quadro, è definito come “infinito” non in senso quantitativo ma etico-ontologico: la sua singolarità non è esauribile nei concetti né riconducibile alle categorie esplicative dell'Io¹⁰⁵. Tale infinito interrompe l'autonomia dell'Io e mette in discussione le pretese di autosufficienza del soggetto conoscente, generando una relazione che è fondamentalmente asimmetrica. L'esperienza del volto—concetto centrale nella proposta di Levinas — non è un mero dato fenomenico, bensì una manifestazione che chiama alla responsabilità; il volto dell'altro, mostrando vulnerabilità e singolarità, impone un dovere etico che precede qualsiasi deliberazione razionale.

Da questa priorità etica derivano implicazioni teoriche e pratiche rilevanti: l'etica non può essere concepita come una derivazione della teoria ma come “prima filosofia” che orienta e vincola l'agire umano. Ne consegue una concezione della responsabilità come risposta incondizionata all'altro, indipendente dall'attesa di reciprocità o dalla corrispondenza di diritti e doveri. Sul piano politico e sociale, la lettura levinasiana mette in luce i rischi insiti in pratiche che tendono a omogeneizzare i soggetti—riducendoli a ruoli, categorie o risorse—e sollecita invece istituzioni e pratiche sensibili alla singolarità e alla dignità dell'individuo. In definitiva, la filosofia dell'alterità di Levinas propone una riformulazione dell'etica come relazione originaria e irreducibile, capace di orientare tanto la riflessione teorica quanto le scelte morali e istituzionali.

Trasposta nel contesto educativo, questa prospettiva implica che l'insegnante non possa mai considerare lo studente come un oggetto completamente conoscibile o definibile. Al contrario, ogni studente resta in parte opaco, irriducibile, portatore di una storia e di un mondo che non possono essere pienamente ricondotti alle categorie dell'adulto. Accogliere questa dimensione significa accettare che la relazione educativa si sviluppi sempre in uno spazio di apertura e di incertezza.

In questo scenario, la vulnerabilità emerge come una dimensione centrale dell'incontro educativo. Lungi dall'essere un segno di debolezza, la vulnerabilità rappresenta la

¹⁰⁵ E. Levinas *Totality and Infinity*, Duquesne University Press, Pittsburgh 1969.

condizione stessa che rende possibile la relazione. Da un lato, lo studente si espone allo sguardo e alla valutazione dell'adulto, vivendo spesso la scuola come uno spazio in cui il riconoscimento o il rifiuto possono incidere profondamente sulla propria identità. Dall'altro lato, anche l'insegnante sperimenta una forma di vulnerabilità, poiché non possiede mai una conoscenza completa delle situazioni e deve continuamente confrontarsi con l'imprevedibilità della relazione educativa.

Diversi autori contemporanei hanno sottolineato come la vulnerabilità costituisca una dimensione fondamentale della condizione umana e delle relazioni sociali. In particolare, la letteratura filosofica e sociologica recente mette in luce come tale vulnerabilità non vada interpretata esclusivamente come una semplice fragilità individuale o un deficit psicologico, ma piuttosto come una caratteristica ontologica e relazionale che attraversa soggetti, istituzioni e pratiche culturali. Judith Butler, ad esempio, osserva che la vulnerabilità non è semplicemente una fragilità individuale, ma una dimensione strutturale dell'esistenza relazionale: siamo sempre esposti agli altri e dipendenti dalle relazioni che ci attraversano¹⁰⁶. Questa prospettiva impone una riconsiderazione delle categorie tradizionali dell'etica e della politica: riconoscere la vulnerabilità significa riconoscere la mutualità dei bisogni e delle responsabilità, nonché la precarietà delle condizioni che rendono possibile la vita sociale. In ambito pedagogico, dunque, prendere sulla seria tale interdipendenza implica che l'educazione non possa essere ridotta a un mero processo tecnico di trasmissione di contenuti, bensì debba essere intesa come un incontro umano complesso che comporta apertura all'altro, ascolto attento, mediazione affettiva e trasformazione reciproca di insegnanti e discenti. Un'educazione sensibile alla vulnerabilità promuove pratiche formative che valorizzano la cura, il riconoscimento e la responsabilità condivisa, favorendo ambienti di apprendimento inclusivi in cui la fragilità diventa risorsa per la costruzione di relazioni etiche e di comunità dialogiche. Il riconoscimento della vulnerabilità non implica soltanto la consapevolezza della fragilità individuale, ma anche la capacità di sviluppare forme di attenzione e di responsabilità verso l'esperienza emotiva dell'altro. In ambito pedagogico, ciò significa riconoscere che l'apprendimento non è un processo puramente cognitivo, ma coinvolge dimensioni affettive, relazionali e morali che contribuiscono alla formazione della persona.

¹⁰⁶ J. Butler, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London–New York 2004.

Martha C. Nussbaum ha sottolineato come le emozioni svolgano un ruolo fondamentale nella costruzione del giudizio morale e nella comprensione della condizione umana. Secondo la filosofa, le emozioni non rappresentano semplicemente reazioni impulsive, ma contengono valutazioni implicite che orientano il modo in cui interpretiamo il mondo e le relazioni con gli altri.¹⁰⁷ In questo senso, l'educazione dovrebbe favorire lo sviluppo di una sensibilità capace di riconoscere la vulnerabilità altrui e di rispondere ad essa con empatia e responsabilità. Trasposta nel contesto scolastico, questa prospettiva invita a considerare la classe non solo come uno spazio di trasmissione di conoscenze, ma come un ambiente in cui gli studenti possono imparare a riconoscere e a comprendere le emozioni proprie e altrui, sviluppando forme di convivenza basate sul rispetto e sulla reciprocità.

In questa prospettiva, la decostruzione delle immagini rigide va intesa non solo come un'operazione analitica volta a smantellare precomprensioni e stereotipi, ma anche come una pratica etico-pedagogica di ospitalità intellettuale ed educativa. L'ospitalità, come evidenziato da diverse riflessioni pedagogiche contemporanee, comporta la disposizione a ricevere l'altro nella sua alterità, senza affrettare la sua categorizzazione entro schemi interpretativi preesistenti; essa presuppone quindi una sospensione giudiziale delle proprie certezze epistemiche e una disponibilità a farsi trasformare dall'incontro. Tale postura richiede tempo, pazienza, competenze relazionali e una particolare attenzione all'ascolto attivo e alla mediazione dialogica, ma rende possibile che la relazione educativa si configuri come spazio di scoperta reciproca, di rinegoziazione delle identità e di produzione condivisa di significato. Inoltre, concepita in questi termini, l'ospitalità pedagogica implica responsabilità istituzionali e didattiche: creare contesti, tempi e strumenti che favoriscano l'incontro autentico e la pluralità delle voci, promuovendo pratiche valutative e curriculari sensibili alla differenza e alla trasformazione¹⁰⁸.

Un esempio concreto può chiarire questa dinamica. Una bambina inizialmente percepita come "apaticamente silenziosa" potrebbe, attraverso un ascolto più attento, rivelarsi portatrice di una sensibilità particolarmente profonda, magari legata a esperienze familiari difficili o a modalità espressive meno immediatamente visibili. In questi casi, la decostruzione dell'immagine iniziale consente di aprire nuove possibilità interpretative

¹⁰⁷ M. C. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

¹⁰⁸ L. Spagna, *L'ospitalità educativa. Filosofia e pratiche dell'incontro*, FrancoAngeli, Milano 2023.

e relazionali, trasformando la percezione dell'adulto e creando le condizioni per un accompagnamento educativo più rispettoso della singolarità dello studente.

Un ulteriore elemento che emerge in questo processo riguarda il riconoscimento dei limiti, sia personali sia istituzionali, che caratterizzano ogni esperienza educativa. Accettare i limiti significa riconoscere che l'insegnante non possiede tutte le risposte e che la complessità delle relazioni umane non può essere completamente controllata o preveduta. Questa consapevolezza, lungi dall'indebolire l'autorità educativa, può invece rafforzarla, poiché apre lo spazio per un dialogo autentico e per una costruzione condivisa del significato dell'esperienza scolastica.

Ammettere, ad esempio, di non avere una risposta immediata a una domanda complessa o di non sapere come gestire perfettamente un conflitto emotivo può contribuire a creare un clima di fiducia e di autenticità all'interno della classe. In questo senso, la vulnerabilità dell'insegnante non rappresenta una perdita di competenza, ma una modalità attraverso cui si riconosce la dimensione profondamente umana del processo educativo.

Questa prospettiva si oppone alla logica della performance e della certezza che caratterizza molti sistemi educativi contemporanei, nei quali prevale spesso l'idea che l'insegnante debba possedere sempre risposte chiare e soluzioni immediate. Al contrario, una pedagogia attenta alla vulnerabilità e all'apertura riconosce che l'incertezza fa parte integrante dell'esperienza educativa e che proprio in questo spazio di indeterminazione possono emergere nuove possibilità di apprendimento e di relazione.

La necessità di decostruire le immagini rigide dell'altro si collega inoltre alla complessità crescente dei contesti educativi contemporanei. Le classi scolastiche sono oggi attraversate da una pluralità di esperienze culturali, linguistiche e sociali che rendono sempre più difficile interpretare gli studenti attraverso schemi semplificati. In questo scenario, la capacità di accogliere l'incertezza e di riconoscere la complessità delle relazioni diventa una competenza pedagogica fondamentale.

Edgar Morin ha più volte sottolineato come il pensiero contemporaneo sia chiamato a confrontarsi con sistemi complessi, nei quali gli elementi non possono essere compresi isolatamente ma solo all'interno delle relazioni che li connettono¹⁰⁹. L'educazione, in questa prospettiva, dovrebbe promuovere una forma di pensiero capace di cogliere le interdipendenze e di resistere alla tentazione di ridurre la realtà a categorie

¹⁰⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

semplificistiche. Applicata alla relazione educativa, questa idea invita a considerare ogni studente come parte di una rete di relazioni familiari, sociali e culturali che contribuiscono a definirne l'esperienza scolastica. Decostruire le immagini rigide significa quindi sviluppare uno sguardo pedagogico capace di riconoscere la complessità delle storie individuali e di costruire percorsi educativi più attenti alle differenze.

In quest'ottica, smontare l'immagine dell'altro non si configura più come un semplice esercizio ermeneutico o teorico, bensì si inserisce come un imperativo etico e una pratica politica radicale. In un contesto culturale segnato dalla tendenza a catalogare, quantificare e uniformare le persone attraverso griglie diagnostiche e categorie amministrative, sospendere le etichette e restituire spazio alla singolarità rappresenta una forma di resistenza pedagogica e istituzionale. Tale operazione comporta mettere in discussione i dispositivi normativi e le procedure valutative che riducono la complessità soggettiva a indici strumentali, ed esige l'assunzione di atteggiamenti interpretativi sensibili alla differenza, alla contingenza e alla molteplicità dei punti di vista. Vuol dire riconoscere che ogni studente trascende e spesso supera le categorie con cui cerchiamo di definirlo, rendendo inefficaci gli schemi semplificatori e richiedendo strumenti di conoscenza più attenti alla singolarità. L'educazione, intesa in questi termini, non è primariamente un processo di misurazione o addestramento, ma uno spazio relazionale di incontro e di co-costruzione di significato tra soggetti irriducibilmente distinti, nel quale la responsabilità pedagogica si manifesta nella cura delle condizioni perché le differenze emergano e siano rispettate. In definitiva, praticare la decostruzione dell'immagine dell'altro significa promuovere forme di sapere critiche e riflessive che rivedano le gerarchie simboliche e aprano vie di emancipazione sia individuale sia collettiva.

4.3 La relazione come luogo di trasformazione reciproca

Nel riflettere sulla relazione educativa come spazio di trasformazione reciproca è utile richiamare alcune prospettive teoriche che, pur provenendo da tradizioni differenti, convergono nel riconoscere il carattere dialogico e dinamico dell'educazione. La pedagogia critica di Paulo Freire, la filosofia dialogica di Martin Buber e alcune prospettive contemporanee sulla pratica riflessiva e sulla conoscenza come processo relazionale permettono infatti di comprendere come l'educazione non possa essere

ridotta a una trasmissione unidirezionale di contenuti. In tali approcci, la relazione tra educatore e studente appare piuttosto come uno spazio di co-costruzione del sapere, nel quale entrambi i soggetti sono coinvolti in un processo di trasformazione reciproca. Analizzare la relazione educativa attraverso queste prospettive consente dunque di mettere in luce il carattere dialogico, aperto e imprevedibile dell'esperienza educativa. La relazione educativa non può essere concepita come un processo unidirezionale e meccanico, nel quale l'insegnante si limita a trasferire contenuti a uno studente passivo e privo di agenzia. Al contrario, essa va intesa come un incontro dinamico e plurale, in cui le persone coinvolte partecipano reciprocamente alla costruzione di conoscenze, competenze e significati. In questa prospettiva l'educazione non coincide con la mera trasmissione di informazioni, bensì con un processo relazionale e contestualizzato, attraverso il quale si negoziano interpretazioni della realtà e si promuove la trasformazione cognitiva e sociale dei soggetti. L'atto educativo si manifesta quindi come una praxis dialogica: è frutto dell'interazione continua tra chi insegna e chi apprende, entrambi impegnati in una pratica riflessiva che intreccia esperienza, linguaggio e contesto culturale. Tale approccio implica il riconoscimento dell'altro come interlocutore competente e portatore di saperi, nonché la valorizzazione di strategie didattiche che favoriscano la partecipazione attiva, la co-costruzione del sapere e la responsabilità condivisa nell'ambito del processo formativo. Come sottolinea Paulo Freire, "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, nella mediazione del mondo"¹¹⁰: questa affermazione richiama l'importanza del dialogo critico come dispositivo educativo in grado di trasformare tanto la coscienza individuale quanto le condizioni materiali e simboliche in cui si svolge l'apprendimento.

Questa concezione dialogica dell'educazione trova un importante fondamento nella filosofia di Martin Buber. Nella relazione autentica, che egli definisce rapporto Io-Tu, l'altro non è ridotto a oggetto di conoscenza o di controllo, ma è riconosciuto nella sua irriducibile singolarità¹¹¹; tale riconoscimento implica non soltanto un mutuo rispetto, ma anche una responsabilità etica e pedagogica che orienta le pratiche formative. L'incontro educativo, inteso in questi termini, diventa così uno spazio nel quale entrambe le soggettività si modificano: l'insegnante non rimane identico a sé stesso, ma viene interpellato dalle domande, dalle esperienze e dalle sensibilità degli studenti, e vede

¹¹⁰ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, (1970) trad. it. di E. Marescotti, EGA, Torino 2002, p. 79.

¹¹¹ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

pertanto ridefinite le proprie categorie interpretative e i propri metodi d'intervento. Allo stesso modo, lo studente non riceve passivamente un sapere già costituito, ma partecipa attivamente alla costruzione del processo educativo, contribuendo con prospettive inconsuete che arricchiscono il campo di ricerca collettivo. La relazione si configura quindi come un laboratorio di trasformazione reciproca, nel quale la conoscenza nasce dall'interazione e dal confronto critico, e dove la finalità educativa si articola nella promozione di soggettività autonome, dialogiche e responsabili.

In tale cornice, i conflitti e gli imprevisti che punteggiano la quotidianità scolastica non devono essere letti come fallimenti o "rumori di fondo" da eliminare, ma come dispositivi rivelatori e risorse ermeneutiche. Un litigio tra bambini, ad esempio, non è una semplice "disfunzione" dell'ordine disciplinare: è una *faglia* che permette di interrogare i valori profondi della convivenza, quali il rispetto, la giustizia e il senso di appartenenza¹¹². L'imprevisto obbliga il docente a quella che potremmo definire "sospensione del programma" per dare spazio alla "vita che accade". È in questo scarto tra il previsto e l'accaduto che si gioca la qualità della relazione: la capacità di abitare l'incertezza trasforma l'aula da spazio burocratico a luogo esistenziale.

Un altro elemento centrale della relazione educativa è rappresentato appunto dall'imprevisto. L'incontro tra soggetti non può essere completamente programmato o controllato: esso è sempre attraversato da elementi inattesi che modificano il corso dell'interazione, provenienti da fattori emotivi, contestuali, relazionali o culturali. L'imprevisto può manifestarsi sotto forma di una reazione emotiva inaspettata di uno studente, di una domanda che sorprende l'insegnante, di un problema tecnico, di dinamiche di gruppo che si alterano improvvisamente, oppure di informazioni nuove che richiedono una riformulazione dell'obiettivo educativo. Piuttosto che essere considerati semplici ostacoli da eliminare, questi eventi offrono segnali ricchi di significato e potenziali occasioni di apprendimento, adattamento e co-costruzione di conoscenza.

L'imprevisto obbliga l'educatore a sospendere schemi rigidamente predefiniti e ad assumere un atteggiamento di apertura e attenzione verso ciò che emerge nella situazione concreta. L'insegnante è chiamato a osservare i segnali, interpretare bisogni emergenti e modulare i propri interventi in modo sensibile e pertinente: ciò può implicare modificare temporaneamente il piano didattico, proporre attività alternative, favorire momenti di ascolto collettivo o individuale, o coinvolgere gli studenti nella ricerca di soluzioni.

¹¹² D. Novara, *La grammatica dei conflitti. L'arte di ascoltare, l'arte di mediare*, Sonda, Casale Monferrato 2011

Rispondere efficacemente all'imprevisto richiede competenze specifiche — flessibilità cognitiva, empatia, gestione dell'incertezza, capacità di prendere decisioni rapide e mantenere la calma — oltre a strumenti organizzativi che permettano margini di manovra e adattabilità.

In questo senso la pratica educativa si avvicina a ciò che Donald Schön ha definito *riflessione nell'azione*¹¹³, ovvero la capacità del professionista di ripensare continuamente le proprie decisioni mentre agisce. La riflessione nell'azione comporta una dinamica circolare tra azione e giudizio: osservare gli effetti immediati delle proprie scelte, valutare gli indizi del contesto e riformulare strategie in tempo reale. Tale pratica si costruisce attraverso l'esperienza, la consapevolezza metacognitiva e l'abitudine al confronto critico sulle proprie azioni; non è una semplice tecnica, ma una competenza situata che si affina con la pratica riflessiva e il "learning by doing".

L'educazione diventa così un processo flessibile e relazionale, nel quale l'insegnante interpreta e rielabora la situazione educativa nel suo divenire. In questo orizzonte, l'imprevisto può trasformarsi in leva per promuovere il pensiero critico degli studenti, valorizzare le risorse del gruppo, stimolare creatività e pratiche didattiche più autentiche e significative. Accogliere l'imprevisto implica anche una dimensione etica: riconoscere la singolarità degli alunni, rispettare i loro tempi e le loro differenze, costruire relazioni fondate sulla fiducia reciproca. Integrare la gestione dell'imprevisto nella formazione degli educatori contribuisce infine a sviluppare professionalità più resilienti, riflessive e creative, in grado di trasformare l'incertezza in opportunità di crescita per tutti i partecipanti al processo educativo.

Questa dimensione dinamica della relazione può essere ulteriormente chiarita attraverso la prospettiva proposta da Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nella loro riflessione filosofica, il sapere non viene concepito come un sistema chiuso e gerarchico, ma come una rete di connessioni in continuo movimento¹¹⁴. Applicata al contesto educativo, questa prospettiva suggerisce che insegnare non significa imporre un percorso unico e lineare, ma costruire insieme mappe di senso che si modificano attraverso l'esperienza. L'educazione assume così una forma cartografica: non prescrive itinerari rigidi, ma accompagna gli studenti nell'esplorazione di territori conoscitivi aperti e plurali.

¹¹³ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

¹¹⁴ G. Deleuze – F. Guattari, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, trad. it. di G. Passerone, Castelvecchi, Roma 2006.

In questa prospettiva la relazione educativa non è soltanto un dispositivo pedagogico, ma anche uno spazio di trasformazione sociale e culturale. Quando la conoscenza viene costruita attraverso il dialogo e la partecipazione, si riducono le gerarchie rigide che tradizionalmente caratterizzano il rapporto tra docente e discente. L'aula può diventare così una comunità di apprendimento nella quale ciascun soggetto contribuisce alla costruzione del sapere. Come sottolinea ancora Freire, l'educazione autentica possiede sempre una dimensione emancipativa, poiché permette ai soggetti di riconoscersi come partecipanti attivi nella trasformazione della realtà¹¹⁵.

La reciprocità che caratterizza la relazione educativa non implica tuttavia la scomparsa del ruolo dell'insegnante. Al contrario, essa richiede una responsabilità ancora più profonda: quella di creare le condizioni affinché il dialogo possa svilupparsi in modo autentico. L'educatore diventa allora colui che favorisce l'incontro, sostiene il confronto tra punti di vista differenti e promuove un clima di fiducia all'interno della comunità di apprendimento. In questo senso la relazione educativa si configura come uno spazio nel quale conoscenza, esperienza e responsabilità si intrecciano, dando origine a processi di trasformazione che coinvolgono simultaneamente individui e comunità.

In questa prospettiva, la relazione educativa non può essere interpretata semplicemente come un dispositivo di trasmissione del sapere, ma come uno spazio nel quale si producono trasformazioni reciproche tra soggetti. L'insegnante e lo studente non occupano posizioni rigidamente separate, ma partecipano a un processo comune di ricerca e di interpretazione del mondo. La conoscenza che emerge da questa relazione non è dunque un possesso statico, bensì un'esperienza condivisa che si costruisce attraverso il dialogo, il confronto e l'apertura all'imprevisto.

Comprendere la relazione educativa in questi termini significa riconoscere che l'educazione non si esaurisce nell'organizzazione di contenuti o programmi, ma si realizza soprattutto nella qualità degli incontri che avvengono all'interno della comunità educativa. È in questi incontri che si sviluppano forme di comprensione reciproca, che si elaborano nuovi significati e che si costruiscono le condizioni per una trasformazione personale e collettiva. La relazione educativa diventa così uno spazio privilegiato nel quale l'esperienza della conoscenza si intreccia con quella della responsabilità, del dialogo e della crescita condivisa.

¹¹⁵ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, (1970), trad. it. di E. Marescotti, EGA, Torino 2002 cit., pp. 90–92.

4.4 Comunità educante e ospitalità: la co-costruzione di uno spazio pubblico dell'imprevisto

L'analisi della relazione intersoggettiva condotta finora rischierebbe di rimanere confinata in una dimensione puramente duale se non venisse proiettata entro l'orizzonte più ampio della collettività. Il passaggio dall'incontro "faccia a faccia" alla dimensione del gruppo-classe segna infatti il transito dall'etica individuale alla prassi politica dell'educazione. Se la relazione tra l'Io e l'Altro costituisce il nucleo pulsante dell'atto pedagogico, essa non può essere pensata come una monade isolata, ma deve necessariamente espandersi verso un orizzonte collettivo e sistemico: la comunità. L'educazione, nella sua essenza più autentica, non è mai un fatto privato, bensì un'esperienza corale e pubblica. In tale contesto, il concetto di ospitalità assume una rilevanza politica: non si tratta di una semplice cortesia formale verso il nuovo arrivato, ma di una postura ontologica di apertura radicale alle differenze. Come argomentato da Spagna, la pedagogia dell'ospitalità richiede di rinunciare al controllo narcisistico sul percorso educativo: "ospitare l'imprevisto significa lasciare che l'altro ci modifichi"¹¹⁶. Questa affermazione implica che l'educatore non sia un ospitante che detta le regole da una posizione di superiorità, ma un soggetto che si espone al rischio del cambiamento attraverso l'incontro con l'alterità.

La comunità educante non va confusa con una concezione astratta di uniformità o con un'ideologia dell'armonia forzata; essa costituisce, piuttosto, un ecosistema sociale caratterizzato da pluralità irreducibili di soggetti — differenziati per età, provenienza, competenze, interessi e bisogni — la cui interazione genera tensioni produttive e dissonanze significative per i processi formativi. L'obiettivo dell'intervento pedagogico non consiste nell'eliminazione delle divergenze a favore di un consenso standardizzato, ma nel loro riconoscimento e valorizzazione come forze generative capaci di stimolare apprendimento, innovazione e trasformazione istituzionale. In questa prospettiva, l'imprevisto — inteso come ciò che interrompe e riorienta la pianificazione didattica, le routine organizzative o le aspettative relazionali — assume la funzione di dispositivo di resistenza rispetto ai processi di sclerotizzazione istituzionale, nonché di catalizzatore di pratiche pedagogiche rinnovate. L'imprevisto può manifestarsi in molteplici forme: una domanda imprevista che mette in crisi il sapere del docente, un conflitto interpersonale

¹¹⁶ C. Spagna, *Pedagogia dell'ospitalità. L'altro come risorsa e imprevisto*, Carrocci, Roma 2023, p. 46.

che mette in luce nodi di potere non esplicitati, o eventi esterni che obbligano la comunità a ridefinire priorità e strategie d'azione; in tutti i casi esso determina la sospensione degli automatismi e la riapertura di processi deliberativi condivisi. Quando la comunità si irrigidisce in protocolli e procedure tecnocratiche, nonché in ruoli impermeabili, essa perde capacità adattiva e potenzialità trasformativa; l'imprevisto, al contrario, la costringe a rigenerarsi mediante la riprogettazione delle pratiche, la negoziazione delle regole e il rinnovamento dei significati condivisi. Ogni conflitto tra pari, ogni messa in crisi del sapere docente, ogni gesto eterodosso diviene pertanto un'occasione per una vera e propria manutenzione etica della convivenza: un'operazione collettiva di cura normativa che non mira alla mera sanzione o normalizzazione, ma alla riformulazione condivisa dei confini del possibile e del giusto, alla revisione dei principi educativi, alla ricalibrazione delle relazioni di potere e all'istituzione di strumenti di mediazione e responsabilità partecipata. Attraverso pratiche quali il dialogo facilitato, la mediazione tra pari, la riflessione critica guidata e la progettazione partecipata, la comunità educante può convertire le tensioni in apprendimenti istituzionali e organizzativi, aggiornando in modo continuo regole, finalità e procedure in risposta ai bisogni emergenti¹¹⁷.

Un contributo teorico di primaria rilevanza per l'interpretazione di tale dinamica deriva dall'elaborazione sulla *Community of Philosophical Inquiry* (Copi). Come evidenziato nel dibattito internazionale sull'abitare l'incertezza, si delinea una frattura profonda tra un paradigma educativo orientato alla performance individuale e una prospettiva che valorizza la dimensione comunitaria della ricerca¹¹⁸. Nella scuola contemporanea, spesso permeata dalla logica del rendimento e della competizione, l'attenzione ricade in modo prevalente sul soggetto: sul suo profitto scolastico, sui ritardi, sulle realizzazioni individuali. Tale atomizzazione indebolisce la forza relazionale e la capacità di cogliere l'imprevisto condiviso. Viceversa, quando l'aula si configura come comunità di inchiesta, l'incertezza cessa di essere un avversario da eliminare e si costituisce come campo comune di esplorazione. Si promuove, così, la disposizione a rinunciare alla pretesa di risposte immediate — la cosiddetta “fame di risposte” tipica della società della performance — e a convivere con la consapevolezza che non tutto è misurabile o controllabile; tale atteggiamento favorisce lo sviluppo del pensiero critico, dell'umiltà epistemica e delle competenze collaborative, incentivando pratiche didattiche volte alla

¹¹⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (1961), trad. it. di P. Terzi, Garzanti, Milano 1991.

¹¹⁸ Cfr. "Improvising in the community of philosophical inquiry: a way to learn to inhabit uncertainty", in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 55, n. 2, 2021.

negoziiazione intersoggettiva del significato, alla gestione collettiva dell'incertezza e alla costruzione di strumenti valutativi più sensibili alla dimensione relazionale e processuale dell'apprendimento¹¹⁹.

Attuare tale principio nel contesto scolastico richiede una revisione critica e sistematica delle pratiche valutative consolidate. Non si propone l'abolizione della valutazione, bensì la ridefinizione della sua estensione e dei suoi criteri, integrando esplicitamente la qualità della trama relazionale che sostiene i processi di apprendimento. In questa prospettiva, la valutazione non può limitarsi all'analisi delle prestazioni individuali né alla stigmatizzazione dell'allievo percepito come inadeguato; essa deve al contrario interrogare le dinamiche dialogiche, le modalità di partecipazione collettiva, la capacità del gruppo di sostenere il dubbio metodologico e la disponibilità a considerare l'errore come risorsa euristica e cognitiva.

Di conseguenza, la comunità educante è chiamata a contrastare l'individualismo prestazionale mediante forme di responsabilità condivisa e pratiche riflessive che promuovano competenze socio-relazionali e metacognitive. Tale impostazione richiede una ridefinizione dei ruoli e delle responsabilità all'interno della scuola: non più solo docenti erogatori di contenuti e studenti fruitori passivi, ma attori co-responsabili nella costruzione di significati, nella progettazione di percorsi formativi e nella valutazione delle competenze acquisite. L'azione valutativa, pertanto, dovrebbe orientarsi verso indicatori che rendano esplicita la qualità delle interazioni: la capacità di negoziare significati, la gestione delle emozioni collettive come risorsa formativa e la predisposizione a processi partecipativi e di auto-valutazione, piuttosto che l'adesione a regole esterne rigidamente imposte¹²⁰. In questa prospettiva, gli strumenti di valutazione diventano mediatori di apprendimento quando privilegiano descrittori osservabili e criteri condivisi che favoriscano il feedback formativo, il monitoraggio continuo e la regolazione metacognitiva; inoltre, promuovono una cultura scolastica orientata alla responsabilità sociale e alla cittadinanza attiva, capace di valorizzare diversità, dialogo e pensiero critico come elementi costitutivi della qualità educativa.

Tale approccio pedagogico trova traduzione pratica in dispositivi metodologici come i laboratori di apprendimento cooperativo e, in particolare, nelle pratiche teatrali e corporee. Il teatro a scuola non costituisce mera forma di intrattenimento, ma si configura

¹¹⁹ B.C. Han, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.

¹²⁰ M. Lipman, *Educare al pensiero* (2003), trad. it. di A. Cosentino, Vita e Pensiero, Milano 2005.

come esercizio fenomenologico volto all'educazione alle "emozioni micro". Attraverso il lavoro corporeo, gli allievi apprendono a riconoscere sfumature dell'esperienza emotiva difficilmente catturabili dalla sola parola razionale. Analogamente, per l'educatore la dimensione corporea riveste un ruolo imprescindibile: non esistono ricette tecniche per governare l'imprevisto; è piuttosto necessario un esercizio quotidiano di presenza e di ascolto della propria risonanza somatica¹²¹. In questo senso, il corpo dell'educatore rappresenta il primo strumento di accoglienza: un corpo contratto e chiuso favorirà la percezione dell'imprevisto come minaccia, mentre un corpo abitato e consapevole ne farà emergere le potenzialità come apertura formativa.

In conclusione, la scuola deve riaffermare la propria natura di "spazio eterotopico": essa non può limitarsi a configurarsi quale mera simulazione o semplice preparazione alla vita adulta, ma deve porsi come un luogo dotato di una vita autonoma e dinamica. Va concepita come laboratorio in cui l'identità e la personalità non si edificano per condizionamento a modelli esterni, bensì si costituiscono come produzioni originali che emergono dall'interazione dialogica e dal confronto critico con l'altro. Soltanto una comunità educante in grado di accogliere l'incertezza e di farsi ospitale verso l'imprevisto può rivendicare pienamente la propria funzione formativa, poiché è nella discontinuità dell'evento inatteso che la conoscenza cessa di restare dogmatica per farsi relazione viva e trasformativa.

4.5 Emozioni, valori e relazione nella pedagogia dell'imprevisto

Il percorso sviluppato in questo capitolo ha mostrato come la relazione io–altro rappresenti il luogo nel quale emozioni e valori trovano la loro effettiva dimensione educativa. Considerati isolatamente, infatti, emozioni e valori rischiano di restare categorie teoriche o principi normativi difficilmente traducibili nella concretezza della vita quotidiana. È nella relazione che essi acquistano consistenza, diventando esperienza vissuta e processo di trasformazione. L'educazione non si realizza dunque soltanto attraverso la trasmissione di conoscenze o di norme, ma soprattutto negli incontri che permettono ai soggetti di riconoscersi, confrontarsi e ridefinire progressivamente il proprio modo di abitare il mondo.

¹²¹ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. Una prospettiva pedagogica*, Raffaello Cortina, Milano 2011

Le emozioni svolgono in questo processo una funzione fondamentale. Spesso esse si manifestano attraverso segnali minimi e quasi impercettibili: un gesto di chiusura, uno sguardo che si abbassa, una reazione di entusiasmo o di irritazione. Si tratta di micro-esperienze emotive che rivelano dimensioni profonde della soggettività e che, se accolte e interpretate con attenzione, possono diventare occasioni di comprensione e di crescita. Come sottolinea Martha Nussbaum, le emozioni non sono semplici reazioni impulsive o irrazionali, ma forme di valutazione attraverso le quali attribuiamo significato agli eventi e riconosciamo ciò che consideriamo importante nella nostra vita¹²². In questo senso esse rappresentano una componente essenziale della formazione della persona, poiché orientano il modo in cui interpretiamo le relazioni e costruiamo il nostro sistema di valori. Allo stesso tempo, i valori che ciascun individuo porta con sé non sono entità fisse o immutabili. Essi nascono all'interno di contesti familiari, culturali e sociali, ma vengono continuamente rielaborati nel confronto con l'altro. L'incontro con prospettive differenti, con esperienze inattese o con situazioni di conflitto può mettere in discussione convinzioni consolidate e aprire nuovi orizzonti di senso. In questo processo la relazione educativa assume un ruolo decisivo: non come spazio di imposizione normativa, ma come luogo nel quale i soggetti possono interrogare criticamente ciò che ritengono giusto, importante o significativo. Edgar Morin ricorda infatti che una delle sfide principali dell'educazione contemporanea consiste nell'imparare ad affrontare la complessità del reale e l'incertezza che caratterizza ogni esperienza umana¹²³. Educare, in questa prospettiva, significa sviluppare la capacità di comprendere la pluralità dei punti di vista e di dialogare con ciò che appare diverso o inatteso.

È proprio nella relazione educativa che emozioni e valori si intrecciano e si trasformano. Nei momenti di dialogo, ma anche nei conflitti, nei silenzi e nelle incomprensioni, si sviluppano esperienze che contribuiscono alla costruzione della soggettività. Un litigio tra studenti, ad esempio, non rappresenta soltanto un'interruzione dell'ordine della classe, ma può diventare uno spazio nel quale emergono questioni fondamentali legate al riconoscimento reciproco, alla giustizia e alla responsabilità. In tali situazioni l'educatore è chiamato non tanto a eliminare il conflitto, quanto a renderlo occasione di riflessione e di apprendimento. Come osserva Gert Biesta, l'educazione implica sempre l'incontro con

¹²² M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

¹²³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

qualcosa che non può essere completamente previsto o controllato: l'irruzione dell'alterità che mette in questione le nostre certezze¹²⁴.

Questa dimensione di imprevedibilità è costitutiva della relazione educativa. L'incontro con l'altro introduce infatti una variabile che sfugge a qualsiasi tentativo di pianificazione totale. Un gesto inatteso, una domanda improvvisa o una situazione emotivamente significativa possono modificare il corso di un'attività didattica, aprendo nuove possibilità di apprendimento. L'imprevisto non rappresenta quindi un elemento di disturbo, ma una condizione intrinseca dell'esperienza educativa. Donald Schön ha evidenziato come la professionalità educativa richieda proprio la capacità di riflettere nel corso dell'azione, reinterpretando continuamente le situazioni che emergono nella pratica¹²⁵. L'educatore non agisce dunque secondo schemi rigidamente predeterminati, ma sviluppa un atteggiamento di ascolto e di attenzione nei confronti di ciò che accade nella relazione.

In questa prospettiva la pedagogia dell'imprevisto non consiste semplicemente nell'accettare che non tutto possa essere programmato, ma nel riconoscere l'imprevedibilità come parte integrante del processo educativo. Accogliere l'imprevisto significa riconoscere che l'errore, il conflitto o l'incertezza non sono deviazioni dal percorso educativo, ma momenti nei quali l'apprendimento può diventare più autentico. La relazione educativa si configura così come uno spazio aperto, nel quale l'incontro con l'altro produce trasformazioni che coinvolgono non solo i singoli individui, ma l'intera comunità educativa.

Da questo punto di vista emerge con chiarezza una delle sfide più profonde dell'educazione contemporanea: costruire contesti educativi capaci di accogliere la pluralità delle esperienze e delle identità. In un mondo caratterizzato da crescente complessità sociale e culturale, la scuola non può limitarsi a trasmettere saperi disciplinari, ma deve diventare uno spazio nel quale si apprendono forme di convivenza fondate sul dialogo, sul rispetto e sulla responsabilità reciproca. In tal senso la relazione educativa assume anche una dimensione etica e politica, poiché contribuisce alla formazione di soggetti capaci di riconoscere la dignità dell'altro e di partecipare alla costruzione di comunità più inclusive.

¹²⁴ G. J. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*, Paradigm Publishers, Boulder 2010.

¹²⁵ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

La prospettiva dell'alterità proposta da Emmanuel Levinas permette di cogliere ulteriormente la profondità di questa dinamica. L'incontro con il volto dell'altro introduce una richiesta di responsabilità che precede ogni progetto o intenzione educativa¹²⁶. L'altro non è semplicemente colui che apprende, ma colui che interpella e mette in questione la nostra stessa posizione di educatori. La relazione educativa diventa così uno spazio etico nel quale si sviluppa una forma di responsabilità reciproca.

Alla luce di queste considerazioni, emozioni, valori e relazione appaiono come dimensioni inseparabili dell'esperienza educativa. Le emozioni permettono di riconoscere ciò che ha valore per noi; i valori orientano le nostre scelte e il nostro modo di stare nel mondo; la relazione rende possibile la traduzione concreta di queste dimensioni nella vita quotidiana. Senza emozione non esiste valore vissuto, senza valore non esiste direzione e senza relazione non esiste trasformazione.

La pedagogia dell'imprevisto che attraversa questa tesi suggerisce dunque un modo diverso di pensare l'educazione: non come un sistema completamente programmabile, ma come un processo aperto, nel quale l'incontro con l'altro e con l'inaspettato diventa occasione di crescita. Accettare l'imprevisto significa riconoscere che l'educazione non si esaurisce nella gestione di programmi o contenuti, ma si realizza soprattutto nella qualità degli incontri che si sviluppano all'interno delle comunità educative.

Se la relazione educativa è davvero il luogo nel quale emozioni, valori e incontri inattesi si intrecciano dando forma all'esperienza dell'apprendere, allora la questione fondamentale non riguarda tanto come controllare l'educazione, quanto piuttosto come imparare ad abitare responsabilmente l'imprevisto che ogni relazione porta con sé.

Alla luce di queste considerazioni, emozioni, valori e relazione appaiono come dimensioni inseparabili dell'esperienza educativa. Le emozioni permettono di riconoscere ciò che ha valore per noi; i valori orientano le nostre scelte e il nostro modo di abitare il mondo; la relazione rende possibile la traduzione concreta di queste dimensioni nella vita quotidiana. Senza emozione non esiste valore vissuto, senza valore non esiste direzione, e senza relazione non esiste possibilità di trasformazione.

La pedagogia dell'imprevisto che attraversa questa tesi invita allora a ripensare l'educazione non come un sistema perfettamente controllabile, ma come uno spazio aperto, nel quale l'incontro con l'altro introduce sempre elementi inattesi. Accogliere l'imprevisto non significa rinunciare alla responsabilità educativa, ma riconoscere che

¹²⁶ E. Levinas, *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma 1984.

l'apprendimento più significativo nasce spesso proprio nei momenti in cui i percorsi programmati si interrompono e si aprono nuove possibilità di comprensione.

In questo senso l'educazione può essere pensata come un'esperienza relazionale nella quale emozioni, valori e incontri inattesi si intrecciano continuamente, trasformando non solo i singoli individui ma anche le comunità di cui fanno parte. La relazione educativa diventa così uno spazio nel quale si impara non soltanto a conoscere il mondo, ma anche ad abitare la complessità delle relazioni umane.

Se l'educazione prende forma proprio in questi incontri imprevedibili tra soggetti, emozioni e valori, allora forse la domanda che resta aperta riguarda il modo in cui ciascuno di noi – educatore, studente o lettore – sceglie di stare dentro questa relazione: siamo davvero disposti ad accogliere l'imprevisto che l'altro porta con sé e a lasciarci trasformare dall'incontro educativo?

Conclusione

Il percorso sviluppato in questa ricerca è nato da una domanda iniziale: se l'educazione tende spesso a organizzarsi attraverso modelli di previsione, programmazione e controllo, quale spazio rimane per l'imprevisto all'interno dell'esperienza educativa?

Nel corso del lavoro è emerso come l'imprevisto non rappresenti semplicemente una deviazione rispetto al processo educativo, ma costituisca una dimensione strutturale dell'esperienza umana e relazionale. L'educazione, infatti, non si sviluppa in contesti completamente prevedibili: ogni incontro, ogni relazione e ogni processo di apprendimento porta con sé elementi di sorpresa, trasformazione e apertura che sfuggono a una pianificazione totale. Attraverso il dialogo con il pensiero filosofico e pedagogico contemporaneo, la ricerca ha cercato di mostrare come la vulnerabilità, spesso percepita come fragilità o limite, possa invece diventare una condizione generativa. L'imprevisto mette infatti in discussione le certezze del soggetto e apre uno spazio di riflessione che rende possibile un processo autentico di conoscenza di sé e di relazione con l'altro.

In questo senso, uno dei risultati principali del lavoro consiste nell'aver messo in luce come l'imprevisto attraversi diverse dimensioni dell'esperienza educativa. Esso si manifesta nelle emozioni, che spesso emergono in modo inatteso e rivelano aspetti invisibili della vita interiore; nella relazione con sé stessi, quando il soggetto è chiamato a confrontarsi con i propri limiti e con la propria vulnerabilità; nei valori, che si costruiscono e si trasformano nel corso delle esperienze; e infine nella relazione con l'altro, luogo privilegiato di incontro, differenza e trasformazione reciproca.

Queste dimensioni, considerate insieme, permettono di comprendere l'imprevisto non come un elemento marginale, ma come una componente fondamentale dei processi educativi. L'educazione, infatti, non si esaurisce nella trasmissione di contenuti o nella realizzazione di obiettivi prestabiliti, ma si sviluppa soprattutto nello spazio relazionale in cui soggetti diversi si incontrano, si interrogano e si trasformano reciprocamente.

Alla luce di queste riflessioni, educare all'imprevisto significa ripensare il ruolo stesso dell'educazione. Non si tratta di rinunciare alla progettazione educativa, ma di riconoscere che ogni progetto deve lasciare spazio alla possibilità dell'inatteso.

In questo senso, il compito dell'educatore non è quello di eliminare l'incertezza, ma di accompagnare i soggetti nello sviluppo di strumenti interiori che permettano di affrontarla in modo consapevole.

In un contesto storico caratterizzato da cambiamenti rapidi, complessità sociale e trasformazioni culturali profonde, la capacità di confrontarsi con l'imprevisto diventa una competenza educativa fondamentale. Preparare le nuove generazioni a vivere in un mondo incerto significa aiutarle a sviluppare flessibilità, capacità critica, responsabilità e apertura verso l'altro.

La pedagogia dell'imprevisto invita quindi a concepire l'educazione come uno spazio dinamico, in cui emozioni, relazioni e valori si intrecciano dando forma a processi di apprendimento che non possono essere completamente previsti, ma che proprio per questo possono diventare profondamente trasformativi.

Alla fine di questo percorso di ricerca rimane tuttavia una domanda aperta, che non riguarda soltanto la teoria pedagogica ma l'esperienza educativa nel suo complesso: se l'imprevisto è una dimensione inevitabile della vita e delle relazioni, siamo davvero disposti ad accoglierlo come parte dell'educazione, oppure continuiamo a temerlo perché mette in discussione le nostre certezze più profonde?

Bibliografia

- Arendt, Hannah, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991.
- Bandura, Albert, *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1977.
- Bauman, Zygmunt, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bernasconi, Robert – Critchley, Simon (a cura di), *The Cambridge Companion to Levinas*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- Biesta, Gert J. J., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder (CO), 2010.
- Bowlby, John, *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*, Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, London, 1969.
- Buber, Martin, *Io e Tu*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.
- Buber, Martin, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.
- Butler, Judith, *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London-New York, 2004.
- Butler, Judith, *Vite precarie*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Critchley, Simon, *The Ethics of Deconstruction. Derrida and Levinas*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1992.
- Deleuze, Gilles – Guattari, Félix, *Kafka. Per una letteratura minore*, Quodlibet, Macerata, 1996.
- Deleuze, Gilles – Guattari, Félix, *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*, Castelveccchi, Roma, 2006.
- Derrida, Jacques, *De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1967.
- Derrida, Jacques, *La scrittura e la differenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Derrida, Jacques, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino, 1997.
- Derrida, Jacques, *Sull'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Dewey, John, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Dewey, John, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Foucault, Michel, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.
- Foucault, Michel, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1976.
- Foucault, Michel, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Foucault, Michel, *The Subject and Power*, 1982.
- Freire, Paulo, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.

- Gamelli, Ivo, *Sensibili al corpo. Una prospettiva pedagogica*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Goleman, Daniel, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Hadot, Pierre, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino, 1995.
- Han, Byung-Chul, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma, 2012.
- Han, Byung-Chul, *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, Nottetempo, Roma, 2016.
- Jonas, Hans, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990.
- Kafka, Franz, *Il processo*, Mondadori, Milano, 1974.
- Kohlberg, Lawrence, *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1981.
- Levinas, Emmanuel, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Einaudi, Torino, 2006.
- Levinas, Emmanuel, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano, 1983.
- Levinas, Emmanuel, *Etica e infinito*, Città Nuova, Roma, 1984.
- Lipman, Matthew, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Morin, Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Morin, Edgar, *Il metodo 5. L'umanità dell'umanità. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Nussbaum, Martha C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Nussbaum, Martha C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Nussbaum, Martha C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- Palmieri, Cristina, *L'esperienza educativa. Un'approssimazione fenomenologica*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Porcarelli, Andrea, *Educazione e plasticità cerebrale*, Studium, Roma, 2021.
- Ricoeur, Paul, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993.
- Rogers, Carl R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.
- Rosa, Hartmut, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.

Schön, Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Spagna, Claudio, *Pedagogia dell'ospitalità. L'altro come risorsa e imprevisto*, Carrocci, Roma, 2023.

Spagna, Luca, *L'ospitalità educativa. Filosofia e pratiche dell'incontro*, FrancoAngeli, Milano, 2023.

Taylor, Charles, *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano, 1993.

Taylor, Charles, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano, 2009.