

Tra globalizzazione e narcisismo l'uomo a rischio di disumanizzazione.
le sfide educative della pedagogia

Prof.ssa Calaprice Silvana

E' quella di oggi *una società* che, come dice Morin, *sembra viaggiare* spinta dalla propulsione di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto.¹ Una società che per questo *si presenta* problematica e anche carente sotto il profilo della preoccupazione della educazione e formazione generazionale² in quanto caratterizzata da un quadro culturale sempre più oscillante tra accelerazioni avveniristiche e regressioni tribali. Una società *complessificata* da una molteplicità di fenomeni alcuni dei quali però più incisivi rispetto ad altri e per questo fortemente condizionanti i comportamenti e la qualità di vita di uomini e donne, bambini e bambine.³

Uno di questi fenomeni è il *consumismo* che, come da tempo ha ben evidenziato Baudrillard⁴, si presenta come la normale conseguenza del grande processo di industrializzazione che producendo su larga scala ha determinato, sempre su larga scala, lo sviluppo di attività di consumo generalizzato⁵.

Solo che, al di là di quella che è stata l'illusione iniziale di certi idealisti, tra cui Galbraith⁶, che ritenevano che il consumo avrebbe prodotto crescita sociale e quest'ultima a sua volta uguaglianza, il risultato di tale processo è stato uno *sviluppo diseguale* non solo dal punto di vista economico, ma anche sociale e politico.

Disuguaglianza che ha provocato *povertà ed esclusione sociale* che si possono rilevare dalla distanza crescente tra paesi sottosviluppati e paesi sovrasviluppati, dalla perdita di velocità nello sviluppo dei paesi sovrasviluppati, dalla diminuzione dei salari nei settori tradizionali e nei settori di punta del mondo rurale, urbano ed industriale, dall'inflazione cronica, dalla difficoltà di trovare occupazione.

Fenomeno, quello del consumismo, che ha fatto sì che *la enfaticizzazione del suo oggetto, il consumo*, lentamente sostituisse la centralità della persona e il suo rapporto con l'ambiente e la natura, ma soprattutto trasformasse i luoghi, le abitudini di vita, i comportamenti dei soggetti⁷: l'etica sociale *Il consumo è diventato così un linguaggio*⁸, con sue regole morfologiche e didattiche e con conseguenti possibilità di trasgressione ed errori, mentre gli uomini, le donne ed i giovani di oggi sono divenuti coloro che parlano con i propri vestiti, ma anche con il carrello della spesa, con la macchina che guidano, con il ristorante che frequentano, con il racconto ai loro amici del viaggio che fanno. Il *consumo* è diventato un linguaggio che esprime il *mondo dei desideri*, che ha ben

¹ Cfr. E. MORIN, *Educare nell'era planetaria*, Raffaello Cortina Editori, Milano 2001; BOCCHI G., CERRUTI M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editori, Milano 2004.

² basti pensare alla crisi e trasformazione che stanno vivendo oggi scuola e università.

³ Cfr. G. RITZER, *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, Bologna, il Mulino 2000; Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari 1999; ID. *Il disagio della postmodernità*, tr. it. Bruno Mondadori, Milano 2002; C. GIACCARDI, M. MAGATTI, *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Laterza, Bari 2001.

⁴ Cfr. J. BAUDRILLARD, *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 1976.

⁵ Cfr. G. MANGIAROTTI FRUGIUELE, *L'educazione nella società contemporanea: l'oblio?* in DALLE FRATTE G. (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma 2004, pp. 9-13.

⁶ Cfr. G. K. GALBRAITH, *The logic of education and economy*, Cambridge press, Cambridge 1970.

⁷ Cfr. W. BREZINKA, *Obiettivi e limiti dell'educazione*, Armando editori, Roma 2002; ID, *L'educazione in una società disorientata*, Armando editori, Roma 1995; A. ROSMINI, *Sull'unità dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1975.

⁸ Cfr. C. LANEVE, *Appunti per una pedagogia del terzo millennio*, in *Pedagogia e vita*, N.3, La Scuola, Brescia maggio-giugno 2004, pag.71.

poco a che vedere con le impellenze del corpo e della mente, ma molto riguarda l'universo confuso del piacere ludico, soprattutto nella sua declinazione più forte: quella del *godimento edonistico*.⁹

La felicità così oggi si identifica con il raggiungimento di un *benessere* cui tutti possono aspirare in forza di quell'istanza, promossa dalle grandi rivoluzioni della modernità, che ha innalzato a principio l'uguaglianza degli uomini senza in realtà garantirla a tutti.

Ed ecco perché la società oggi si trova a dover fare i conti con un momento epocale di mutamento sociale in cui il consumo non solo rappresenta un fattore di primo piano ma è anche la causa, per uomini e donne, di un profondo mutamento dei valori¹⁰.

Un *mutamento dei valori* che possiamo ricondurre alla dominanza di orientamenti culturali basati sul primato dell'economico, sull'individualismo e sul razionalismo di stampo *vetero-positivista*, ad uno stile di vita orientato verso l'immediata realizzazione e l'utilità pratica che spesso viene ansiosamente ricercata anche se, nella maggior parte dei casi, si esaurisce nel breve arco di tempo.

Un mutamento di valori che ha fatto sì che *l'esclusiva esperienza personale* diventasse, nella sua accezione più precaria, il metro della valutazione di sé e della propria realtà e *l'individuo* l'unico e insindacabile giudice capace di dare valore a ciò che fa anche se con l'ansia di cogliere al volo la successiva esperienza che, come la precedente, resta frammentata, occasionale, limitata, isolata, fine a se stessa, senza storia, né progetto.

Per questo *il soggetto* lo si vede diventare norma di se stesso e tagliare ogni rapporto con un riferimento oggettivo, cosa che rende sempre più difficile il suo *processo di socializzazione* proprio per la mancanza di quella piattaforma comune di linguaggio e di criteri di giudizio necessari per una almeno iniziale intesa di base con gli altri soggetti. Il soggetto cioè, sostituendo alla continuità progettuale la *presenzialità*, riflesso della *cultura dell'immagine e del mondo dei mass media*, al tempo storico e sociale il *tempo individuale*, sembra risolvere la ricerca della felicità umana esclusivamente all'interno dei gesti che connotano il consumo quotidiano, consumo che va da quello materiale e tecnico a quello delle informazioni, dei beni materiali e delle relazioni sociali. L'agire umano di *weberiana memoria*¹¹, in questo contesto, si presenta latitante insieme all'agire sociale in quanto l'azione umana appare più sguarnita sul fronte del significato e sempre meno orientata nel suo corso e nei suoi effetti verso altri soggetti in quanto sostanzialmente narcisistica ed autoreferenziale.

Non c'è da meravigliarsi, allora, se *l'educazione* viene sempre più spesso accusata da un lato di *incoraggiare il narcisismo*, che possiamo definire come una disposizione a vedere il mondo come uno specchio o come un riflesso dei propri desideri e delle proprie paure, dall'altro lato *scoraggiare l'iniziativa personale* e la fiducia in se stessi, promuovendo dipendenza e passività. Non c'è da meravigliarsi, cioè, se generalmente viene condivisa l'idea che *l'educazione* appare aver smarrito il suo senso e cioè l'interrogativo sul significato dell'essere e dell'agire umano e che essa nella società attuale si presenta problematica prima ancora che nei suoi esiti, nella sua stessa consistenza.¹²

Ma quanto la Pedagogia, in qualità di scienze dell'educazione e della formazione, può essumersi della responsabilità di questo stato di cose?

⁹Cfr. F.CAMBI, *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*, in F.CAMBI, E.COLICCHI, M.MUZI, G.SPATAFORA, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001; C.SCURATI, *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2001. I grandi magazzini ne sono un esempio in quanto essi non solo sono il frutto di un'operazione commerciale ma anche l'espressione di una cultura che amalgama i segni di tutte le categorie di beni e il luogo dell'abbondanza, dove si dispiega il discorso metonimico della merce che assume, attraverso la metafora del grande magazzino, l'immagine del dono, della prodigalità spettacolare e inesauribile della festa.

¹⁰ Cfr. M.CALLARI GALLI, F.CAMBI, M.CERUTI, *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003; E.MORIN, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2002., P.DONATI, *La cittadinanza societaria*, Laterza, Bari-Roma 1993 Cfr. M.CALLARI GALLI, F.CAMBI, M.CERUTI, T.PEVANI, *Pensare la diversità. Idee per una educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998; C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.

¹¹ Cfr. M.WEBER, *L'etica protestante e l'agire capitalistico*, tr.it., Il Saggiatore, Milano 1922.

¹² Cfr. L. SECCO, *Educare e dare significato alla vita*, in *Pedagogia e vita*, N.43, La Scuola, Brescia 2004, pp.52-64.

Non si può certo negare che per coloro che si occupano di educazione e formazione è diventato molto difficile oggi pensare a come sollecitare la costruzione delle identità personali quando il *futuro*, soprattutto dai giovani, ma non solo, viene concepito come *tempo de-progettualizzato*, e si presenta per questo anche de-responsabilizzato così che ogni soggetto o si nasconde dietro una libertà di scelta inconcludente perché priva di orientamento o si rende dipendente da un'idea guida.¹³ Però se è vero che la società attuale, che si situa oltre il postmoderno e che si identifica in società della globalizzazione e delle conoscenze¹⁴ ha focalizzato l'attenzione su quei processi di mutamento valoriale e di sviluppo che coinvolgono gli assetti societari nella loro globalità e su un processo consumistico che ha portato a sostituire la centralità della persona con la centralità dell'oggetto, determinando sempre più spesso processi di *disumanizzazione*, è anche vero che l'uomo non necessariamente deve cadere sotto il dominio del tecnicismo, della materialità in quanto per sua natura può sfuggire alla dimensione meccanica della realtà affiancando alla libertà propria dell'atteggiamento personale la libertà di relazione con la realtà. L'uomo, infatti, non è obbligato a stabilire tali relazioni. Può farlo oppure no. Può cioè prendere posizione di fronte a ciò che ha davanti, può selezionare e scegliere¹⁵.

Ed è qui che la responsabilità della pedagogia si fa evidente.

Non essendo l'idea di uomo in quanto tale che rischia la sparizione, ma la condizione umana che in tale società rischia la disumanizzazione, è suo il compito di rimettere l'uomo, in quanto persona, al centro delle sue scelte insegnandogli a gestire i conflitti ed a dialogare con nuovi saperi, vedi la politica e l'economia, con cui fino ad ora si è poco o per niente relazionata.

Perché questa responsabilità?

IL SENSO DELLA PEDAGOGIA

La Pedagogia ha avuto da sempre il compito di interpretare, conoscere e orientare l'educazione e la formazione.¹⁶ Oggi essa si trova, ancora una volta, a dover assolvere tale compito in modo arduo e problematico per *rispondere ai bisogni di uomini e donne, bambine e bambini che*, vivendo in una società a forte rischio di disumanizzazione, necessitano di essere orientati nelle loro scelte. La ricerca pedagogica oggi si trova nella necessità di individuare la strada per far sì che, nonostante la complessità sociale, l'educazione e la formazione siano capaci di assumersi *nuove responsabilità*

¹³ Cfr. G.BOCCHI, M.CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004; L.SECCO, *L'educazione della volontà*, La Scuola, Brescia 1983; O. DE SANCTIS, *Immaginazione, rappresentazione, cognizione* in PIROMALLO GAMBADILLA A (a cura di), *Costruzione e appropriazione del sapere in nuovi scenari tecnologici*, Cuen, Napoli 1997.

¹⁴ Si comprende e legittima la definizione della attuale società come *società della conoscenza* in quanto caratterizzata da *crescita dei saperi* e delle corrispondenti applicazioni e *mutamento dei modi di memorizzazione e di trasferimento dei saperi*.

Per quanto riguarda la *crescita dei saperi*, questi vengono visti come l'insieme di tutte le conoscenze: dal sapere organizzato scientifico-tecnologico ed umanistico-artistico prodotto dagli intellettuali di professione, al sapere organizzativo prodotto dalle organizzazioni, al sapere popolare di singoli e di gruppi.

Per quanto riguarda il *trasferimento di tali saperi*, questo si caratterizza per l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione (internet, telefonini, tecnologie avanzate a tutti i livelli sono ormai quasi alla portata di tutti).

Sono fenomeni, questi, che non solo hanno già condizionato ma sono destinati a condizionare sempre più l'evoluzione e l'organizzazione del sistema sociale e produttivo, a introdurre trasformazioni profonde sui modi di vita, di studio, di lavoro e dunque sulla società e la cultura, a mutare i modi di conservazione e preformazione di tali saperi.

Ma in base a questi due fenomeni la nostra si può adeguatamente definire età della conoscenza? Se la conoscenza umana del mondo e del soggetto presuppone consapevolezza, maturazione cognitiva e relazionale, scelta autonoma di principi etici, politici, culturali e sociali quella attuale non è più vicina alla definizione di *epoca dell'informazione e del sapere?*

¹⁵ Cfr. O. DE SANCTIS, *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*, Pensa Multimedia, Lecce 2000; J.S. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988; M. MENCARELLI, *L'educazione della volontà*, La Scuola, Brescia 1986.

¹⁶ Cfr. C.NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990; M. GENNARI, *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992. La storia dell'uomo è anche storia dell'educazione. L'umanità nella sua lenta evoluzione ha fatto registrare una progressione della quantità e qualità dell'educazione

per aiutare il soggetto a disporsi a convivere con la precarietà, le diversità, la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze ed a sviluppare la capacità di organizzare il sapere, di muoversi in contesti reticolari, di abbattere le barriere, di gestire i conflitti, di dialogare con le altre culture.¹⁷

Per questo una sua precisa responsabilità è aiutare ogni soggetto a riappropriarsi di se stesso e ad imparare a gestire la complessità trovando, nel processo sociale, economico, politico che ha portato a questo stato di cose, gli elementi critici e le possibili vie di ripresa e, nella struttura dell'educazione, gli elementi quantificabili, qualificanti ed inalienabili per individuare percorsi praticabili per le nuove generazioni¹⁸. Deve far ciò sia per garantire la *sopravvivenza dell'umano*, in quanto corrisponde proprio ad un bisogno intrinseco dell'uomo e della sua natura evolutiva, quello di tendere ad un'autonomia personale all'interno di reti di relazioni e all'interno di una società in continua evoluzione; sia *del sociale* in quanto risiede in lei l'opportunità, per non dire la necessità, di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio simbolico, storico, scientifico, tecnologico, cioè culturale, pena il regresso se non la scomparsa¹⁹

Pertanto se la *pedagogia generale*²⁰, per dare ulteriore fondamento al proprio sapere, deve continuare ad interrogarsi da un punto di vista epistemologico sia a livello teorico che pratico, deve basare il suo operare sulla ricerca di quei valori capaci di aiutare ogni soggetto a realizzare se stesso in rapporto agli altri e quindi esaminare i problemi nodali del proprio tempo per cercare di risolverli guardando al futuro senza però dimenticare il passato, *la pedagogia sociale*, condividendone l'intero apparato teorico, deve, in modo euristico, rilevare e approfondire quelle tematiche che si riferiscono all'impegno educativo in seno alla società promuovendone lo sviluppo, migliorandone la convivenza tra gli uomini, prevenendo e recuperando il disagio, trasformando, con l'azione educativa e la spinta motivazionale, la realtà dei soggetti e proponendo progetti e modelli educativi ispirati all'emancipazione culturale, sociale e politica²¹, aiutando i soggetti a fronteggiare le nuove richieste provenienti da una società multietnica oltre che da un mondo lavorativo in continuo cambiamento.

In particolare, se la *pedagogia generale* deve necessariamente fare i conti con l'esistente in modo critico e progettuale senza però perdere di vista i grandi ideali e cioè il rispetto per la persona umana, l'impegno per il bene comune ed oggi la solidarietà planetaria premessa alla pace; la *pedagogia sociale*, invece, alla luce di tali ideali deve essere attenta ai bisogni educativi e formativi presenti nella società e nelle organizzazioni e deve puntare le sue ricerche sulle attività educative connesse ai cambiamenti culturali e degli stili di vita e sulle implicazioni educative dei nuovi fenomeni sociali e interculturali. Comprendendo altresì l'educazione permanente e degli adulti.”

Ma per realizzare questo oggi entrambe devono saper cogliere i bisogni educativi provenienti sia dai tradizionali luoghi e tempi educativi (scuola, famiglia), sia dai nuovi (imprese, politica, enti locali etc), e, con pari responsabilità, sia dai soggetti in età evolutiva, sia dagli adulti.

Quali questi bisogni?

BISOGNI EDUCATIVI E FORMATIVI:

Da sempre la pedagogia si è impegnata ad affrontare i bisogni educativi provenienti dai diversi contesti sociali quali famiglia, scuola etc. Bisogni che si presentano nell'attuale società

¹⁷ G.CHIOSSE, *Elementi di pedagogia*, Editrice La scuola, Brescia 2002; M.SERRES, *Prossimo venturo*, SWIF (Sito web filosofia italiana) 12.07.2002.

¹⁸ E.ROSSANA, *Società della conoscenza e mondo degli educatori a confronto*, in Rivista di Scienze Dell'Educazione, Auxiliu, N.1, gennaio-aprile 2004, pp. 142-144; F.CAMBI, P.OREFICE, D.RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

¹⁹ La problematica della ricapitalizzazione della pedagogia e della opportunità di una sua riqualificazione necessaria a renderla capace di affrontare i nuovi bisogni educativi sorti in seguito alla globalizzazione e alle conseguenze sociali, economiche e politiche, ecc., è stata affrontata nel convegno Siped del maggio 2004 dal titolo: "L'identità della pedagogia oggi", coordinato dal suo presidente Cosimo La Neve. Cfr. *Pedagogia Oggi*, Napoli, n. 1/2004.

²⁰ Cfr. CALAPRICE S. *Pedagogia generale e pedagogia sociale*, Laterza, Bari 2005

²¹ Cfr. E.TIBERI, *La spirale della noia. Saggio sul rapporto tra il deterioramento di sistemi motivazionali e l'attivazione di un sistema motivazionale perverso*, FrancoAngeli, Milano 1983.

particolarmente complessi per la presenza di cambiamenti che hanno fortemente destabilizzato l'identità del soggetto e reso sempre più spesso inadeguate le tradizionali istituzioni a farvi fronte. Infatti le *società* del nuovo millennio caratterizzandosi per uno scenario in cui le dinamiche della complessità si coniugano con quelle della profonda interrelazione che rende contemporanei, su tutto il pianeta, gli effetti di quello che avviene in ogni sua parte necessitano di interventi adeguati e capaci di comprenderne la complessità..

Questo mondo interconnesso, che ha ridotto i suoi spazi e abbreviato i suoi tempi, ha generato un processo di *globalizzazione*, (economica, culturale, ecc) che, con i suoi *punti forti*, ma soprattutto con i suoi *punti deboli*,²² scontrandosi con i *localismi nazionali*, ha portato *all'ambivalenza del mondo* e all'impossibilità di poter ricondurre le azioni e gli atteggiamenti degli uomini e delle donne a modelli precostituiti ed a valori comuni e condivisi; *alla caduta dei miti* (ragione e scienza intesi come beni supremi, scienza e tecnica come presupposto di progresso), che ha generato la perdita dell'orientamento e della guida di un modello culturale e valoriale forte (sono incerti il concetto di bene e di male, quello che è il vero e il non vero); *a flussi migratori* che hanno determinato *realità sociali* con al proprio interno una notevole *diversità* di soggetti caratterizzati da differenze di varia natura come quelle *ideologica, religiosa, etnica*.²³ Pertanto, come molte ricerche sociologiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche evidenziano, in uno scenario così in movimento molti *oggetti, adulti e non, si siano sentiti esclusi* e quindi siano stati colti da profondo *disagio esistenziale*.

Disagio che gli *adulti* (genitori, educatori, insegnanti) manifestano *a livello personale*, con azioni cariche di incertezze, paura, sensi di colpa e insicurezza nella scelta dei valori e degli atteggiamenti da assumere, *a livello di vita collettiva*, con la mancanza d'accordo sulle norme fondamentali e sulla gerarchia di beni che sia da tutti condivisa (tolleranza, solidarietà etc). Sono adulti questi che, formati per un mondo che era stato prospettato loro in un modo²⁴, si sono trovati a doverne affrontare un altro che non solo non riconoscono, perdendone conseguentemente controllo e padronanza, ma a cui spesso reagiscono in modo irrazionale.

Disagio invece che i *bambini, i fanciulli, gli adolescenti* manifestano *a livello personale*, aggredendo se stessi (ansia, depressione, anoressia, bulimia, suicidi etc), *a livello di vita collettiva*, o

²² La globalizzazione così come la definisce l'OCSE è *quel processo attraverso cui mercato e produzione nei diversi paesi diventano sempre più dipendenti tra loro per le dinamiche di scambio di beni e di servizi*. In realtà l'intensificarsi di tale processo ha prodotto: coinvolgimento di persone, capitali, merci, idee cultura, vita sociale e politica che hanno portato ad intensificare i flussi di scambio, a modificare i concetti di tempo e spazio a trasformare e complessificare identità e appartenenze. Ha cioè determinato in tutte le sue sfaccettature economiche politiche sociali e educative un nuovo mutamento culturale.

Per questo oggi in una disanima attenta di quelle che sono le dimensioni, gli aspetti che costituiscono la globalizzazione si rilevano i punti di forza e quelli di debolezza di tale processo.

I punti di forza sono: apertura degli orizzonti, sprovvincializzazione, policentrismo, scambio planetario delle informazioni, domanda di un governo mondiale, rapida mobilità riduzione del principio di sovranità degli stati nazionali, attaccamento alla memoria storica e all'identità nazionale e di gruppo, riscoperta della cultura nazionale.

I punti deboli sono: concentrazione del potere nelle mani di pochi, tendenza all'omologazione culturale, rischio del pensiero unico, monopolio dei sistemi di comunicazione e informazione, sradicamento culturale, perdita d'identità, idolatria del mercato, patologia dell'insicurezza (stress, bisogno di certezza, localismi)

Confronta a tale proposito A. TOURAIN, *Analisi critica de la globalidad*, UAM, Mexico 1998, S. LATOUCHE, *Il pianeta uniforme. Significato, portata e limiti dell'occidentalizzazione del mondo*, Torino 1997, S. HUNTINGTON, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Milano 2000, A. GIDDENS, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000,

²³ Differenze, queste ultime, che insieme a quelle di *genere* (legate alla specificità uomo-donna), *individuali* (biologiche, psicologiche, di relazione, di deficit o di iperdotazione) e *sociali*, (legate a situazioni di precarietà economica e di sottosviluppo) ci presentano le società attuali, e quella italiana ne fa parte, incapaci di offrire a tutti gli uomini un eguale godimento dei diritti, un'identità stabile e la possibilità di un pieno sviluppo della personalità e del pensiero.

²⁴ Pensiamo per un attimo alla figura femminile che oggi si trova a dover fare la mamma, la moglie, la donna lavoratrice, la casalinga e perché no anche la figlia con genitori che hanno bisogno di essere accuditi e/o alla figura maschile che, educata per rispondere ad una certa idea di "maschio", si trova spesso a svolgere ruoli inaspettati o considerati comportamenti appartenenti all'altro sesso.

aggreddendo gli altri (omicidi, bullismo, violenza) o legandosi più all'apparire che all'essere delle persone (alimentazione, moda, tempo libero, ecc) evocando così il soggetto- massa contro il soggetto- persona.

Di qui la necessità per la pedagogia di allargare i suoi orizzonti di ricerca così da poter riflettere sui suoi compiti rispetto ai riconosciuti luoghi, tempi e bisogni educativi di sua pertinenza e individuarne di nuovi rispetto ai bisogni provenienti dai contesti e luoghi altri per rispondere con processi educativi e formativi adeguati alle nuove esigenze.

SPAZI E TEMPI EDUCATIVI E FORMATIVI

Oggi possiamo dire che *ogni spazio e tempo* può e deve essere potenzialmente educativo, in quanto i processi di formazione e di crescita ormai avvengono ovunque: per strada, nei quartieri, nei gruppi di coetanei, nei momenti gioco e di tempo libero, attraverso la lettura di giornali, fumetti, riviste, nelle discoteche, al cinema, attraverso la radio, la televisione, il computer, i mass media. Ogni luogo dello spazio e ogni momento del tempo sono luoghi e tempi educativi in relazione alla frammentazione delle occasioni di apprendimento e crescita ed alle pluralità di situazioni. Per tale motivo nella quotidianità dell'esperienza educativa le categoria della *spazialità* e della *temporalità* assumono un'enorme importanza poiché si riempiono di comportamenti e di immaginario, generano vissuti posizionali e temporali e ricevono attribuzioni di senso determinanti per lo sviluppo del soggetto²⁵. Oggi dunque si è presa coscienza e consapevolezza di una fondamentale coestensività di esistenza, educazione e formazione sia pure con modalità diversificate dal punto di vista cronologico e strutturale. Tale coscienza è il frutto di ricerche della pedagogia veicolate dalle categorie di educazione prescolastica, di prolungamento dell'età scolare, di educazione permanente, di educazione extrascolastica e di educazione degli adulti che hanno determinato l'emergere di bisogni educativi spesso disattesi.

Pertanto l'educazione e la formazione ormai vanno lette nella direzione di un *sistema formativo policentrico* rappresentato da: un *sistema formativo formale*, un *sistema formativo non formale*, un *sistema formativo informale*.

Il *sistema formativo formale*, secondo un'accezione semantico-simbolica diacronicamente condivisa dalla società, rappresenta la formazione gerarchizzata quella che va dalla scuola materna all'università. Si caratterizza per tempi e spazi educativi creati e strutturati intenzionalmente in funzione di uno scopo educativo.

Il *sistema formativo non formale* rappresenta tutti quei corsi alternativi al sistema scolastico ma *intenzionalmente* orientati all'educativo o formativo. Scuola di danza, sport, ecc.

Il *sistema formativo informale* riguarda tutto ciò che si apprende ...nella vita (mass media, giornale, gruppo di amici, televisione).

E' l'insieme di queste occasioni, di questi frammenti di tempo e spazio che ,in un equo rapporto di fruizione, considerati in una rete costante e continua di relazioni, possono concorrere alla formazione globale dell'individuo e ad una crescita non pregiudizievole. E' l'insieme di queste occasioni che possono porsi come opportunità relazionali educative capaci di promuovere vincoli solidaristici, collaborativi e di sviluppo personale dall'infanzia alla maturità.

Ma vediamo dove.

LA SCUOLA e IL TEMPO TRA

La scuola deve certamente continuare a restare il luogo e il tempo caratteristico dell'incontro tra le generazioni, lo spazio in cui i giovani hanno l'opportunità di sostare per più anni, l'ambiente idoneo a poter incrementare quantitativamente e qualitativamente l'istruzione ed il suo possesso diffuso. Condizioni, queste, che continuano a restare essenziali se si vuol permettere ai giovani di trovare una propria identità in un mondo in continuo cambiamento.

²⁵ Cfr. P.RICOEUR, *La semantica dell'azione*, trad.it, Guerini e associati, Milano 1994; ID, *Il giusto*, SEI, Torino

Ma per far ciò occorre però che essa oggi promuova in ciascuno di loro sia la *coscienza critica* della sua costitutiva condizione di essere incarnato in un corpo, e quindi di essere finito ma contemporaneamente di essere partecipe del mondo ed in comunione con i propri simili, sia la *consapevolezza* delle sue risorse spirituali e fisiche, sia la responsabilità che gli deriva dal fatto di contribuire, benché non se ne renda conto, alla costruzione della società e della storia.²⁶

Anche l'Unesco nel *Rapporto Mondiale sull'Educazione 2000* e L'Unione Europea, nel *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione continua 2001* hanno evidenziato come compito della scuola oggi non è certamente quello di azzerare le sue tradizionali conoscenze, ma quello di riquificarle e convertirle in alfabeti dotati di una lunga conservazione cognitiva, così che si trasformino in strumenti capaci di realizzare una *forma mentis* attraverso cui sviluppare le capacità logiche, euristiche, operative e progettuali del pensiero²⁷.

Se la scuola è e deve continuare ad essere un'agenzia specialistica e intenzionalmente rivolta alla formazione delle giovani generazioni non si può più ignorare che c'è anche un sapere più diffuso, una formazione più tacita che si trasmette intenzionalmente o informalmente attraverso altre sedi, altri luoghi di crescita.

Essa cioè non può non tener conto che al di fuori della scuola e al di fuori della famiglia, infatti, la socializzazione delle nuove generazioni e l'acquisizione di competenze avvengono anche nel "tempo tra" e passano attraverso una pluralità di sedi

Per capirlo prendiamo ad esempio in modo particolare il tempo tecnologico²⁸.

I bambini di oggi, prima dell'esperienza scolastica, sono soggetti ad un alfabetismo spontaneo che avviene soprattutto tra i media. Vivendo a contatto con le nuove tecnologie non soltanto mostrano una dipendenza da queste ma manifestano un nuovo modo di guardare il mondo, di cogliere i segnali, di ricercarne gli stimoli²⁹

Se in letteratura esistono tante immagini del bambino che differiscono profondamente in relazione a diverse situazioni e che riportano in generale quella di un bambino costantemente in condizione di inferiorità nelle conoscenze e nelle capacità rispetto all'adulto, questa immagine è completamente ribaltata quando si fa riferimento alle nuove tecnologie. Il bambino si mostra molto più competente dell'adulto verso i nuovi media, competente all'interazione, alla comprensione, alla costruzione di un mondo virtuale. Si ha insomma a che fare con un bambino in grado di usare il *computer* come strumento di comunicazione e come mezzo utile per sviluppare linguaggi a cui il mondo adulto non sempre ha accesso.

I bambini e gli adolescenti amano il mondo virtuale e la rete, comunicano *via e-mail*, scelgono i *forum* come luogo di dibattito e il *web* come spazio di azione, vanno molto oltre i programmi di *software* costruiti per loro ma se questo dimostra la loro grande capacità cognitiva, spesso evidenzia anche la loro *inadeguatezza a fare delle scelte*.

Cellulari, collegamenti in fibra ottica, attività satellitari, pratiche telematiche generano pertanto in loro una realtà pensabile e agibile nei termini della connessione che viene attualizzata dal soggetto sia a livello del simbolico che dell'azione così che questo stato di permanente mediazione e comunicazione a cui tutti siamo sottoposti diviene spesso la dimensione stabile per la realtà esperienziale e per le modalità di costruzione dell'identità delle nuove generazioni.

La comunicazione che avviene attraverso le nuove tecnologie, viene a connotarsi per i tempi diversificati e per presentarsi come un vero e proprio luogo. Per questo oggi si parla di *media-*

²⁶ Cr. H. JONAS, *Il principio della responsabilità*, trad. it., Einaudi, Torino 1993; P. VALADIER, *Dignità della persona e diritti dell'uomo*, in A.PAVAM (a cura di), *Dire persona*, Il Mulino, Bologna 2003.

²⁷ Le ricerche più accreditate e condivise in campo internazionale, non ultima quella realizzata dall'Unicef, hanno evidenziato che mentre la nostra scuola elementare raggiunge buoni risultati, quelli della scuola media sono molto carenti e quelli della scuola secondaria superiore sono al disotto dei paesi più avanzati. Non c'è da meravigliarsi pertanto se in Italia il 20% dei giovani lascia la scuola senza un diploma o una qualifica.

²⁸ Cfr. E.MINKOWSKI, *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino 1971; A.MOLES, E. ROHMER, *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagini della comunicazione*, Marsilio, Venezia 1985.

²⁹ Cfr. C.XODO, *Capitani di se stessi*, in C.XODO, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La scuola, Brescia 2001.

mondo per sottolineare come i media non siano soltanto dei mezzi di comunicazione ma costituiscono un contesto esperienziale generalizzato, generato nella mediazione comunicativa entro una dinamica di planetarizzazione. Media-mondo come luogo, come territorio, come tempo e come spazio esperienziale di azione³⁰. Pertanto essi incidendo, e purtroppo spesso negativamente sulla formazione della identità delle giovani generazioni e non solo, chiamano la pedagogia a doverne occupare.

IL MONDO DEL LAVORO E LA NUOVA ECONOMIA

Con tali nuovi scenari è cambiato il bisogno formativo non solo per i soggetti in età evolutiva ma anche per gli adulti che oggi spesso si trovano nella condizione di non essere in grado di fronteggiare tali cambiamenti. Se analizziamo per esempio le trasformazioni dei sistemi sociali ed economici avanzati, notiamo che queste, essendo accompagnate da un indebolimento del peso del prodotto nel settore industriale, hanno determinato per le imprese, una rivisitazione della loro organizzazione e per molti lavoratori, la perdita del posto. Ed è proprio tale perdita di lavoro dovuta spesse volte alla incompatibilità e le incongruenze esistenti tra i modi attuali di educare e formare e tra i modi di funzionare delle strutture produttive che necessariamente ha travolto la pedagogia nella sua rivisitazione. Infatti il passaggio dalla concezione del lavoro di tipo *tayloristico* in cui l'elevata integrazione sistemica era assicurata da una forte stabilità delle strutture organizzative e delle pratiche operative, alla concezione contemporanea che richiede una continua flessibilità e mobilità dovuta al frequente cambiamento organizzativo e strategico, ha determinato il passaggio dall'esistenza di un grado relativamente basso di coinvolgimento individuale e di integrazione sociale dei lavoratori (lavoro come *whork*), all'esigenza più vitale e critica di un grado elevato del loro coinvolgimento individuale e di integrazione sociale (lavoro come *activity*). Pertanto il passaggio dall'attività tipica *dell'operaio di mestiere* del primo caso, la cui operatività era scandita da una trama di rapporti stabili con il gruppo e con l'ambiente di lavoro, anche se in funzione di regole ferme appunto di mestiere, nel senso di impiego, occupazione in una mansione, così come viene definito dai ruoli sociali, *all'attività* di nuove molte professioni le cui regole di esercizio devono essere continuamente ridefinite sia all'interno delle organizzazioni e nel rapporto con l'utenza e sia nel rapporto ambientale, ha richiesto *una formazione* adeguata al nuovo compito. La trasformazione del concetto di lavoro da applicazione di un *saper fare* ad un *saper fare sostanziato di inventività* personale, capacità e competenza rigorosa ha necessariamente chiamato in causa la rivisitazione della *formazione* a cui si chiede oggi di mettere le persone nella condizione di utilizzare quei talenti e capacità che solitamente utilizza nella vita extralavorativa e nel tempo libero, anche in quella lavorativa. Trasformazione che ha poi determinato anche una nuova visione del lavoratore considerato oggi non più operatore della struttura, ma *risorsa umana*, in quanto "tale risorsa si colloca nella prospettiva di un utilizzo intelligente, correlata alla visione di una società autoprogettante, adatta ad affrontare ambienti in rapida evoluzione, mediante appunto il ricorso a personale capace di svolgere più attività e provvisto di competenze per affrontare il cambiamento, in una struttura di tipo reticolare che va soppiantando sempre più quella di tipo gerarchico"³¹. *Risorsa* capace di imprimere in questo processo circolare quel senso che gli deriva dalla sua profonda umanità. *L'economia* che è sempre stata quella che ha dettato legge in fatto di richiesta di lavoro e quindi di professionalità da formare per esso, oggi non può che differenziarsi rispetto al passato considerando e riconoscendo una visione relazionale, soggettiva e dinamica dell'uomo che agisce economicamente³². Così intendendo per essa il complesso (ma anche la scienza che studia tale complesso) delle attività e dei rapporti tra gli uomini per quanto attiene alla produzione, alla distribuzione e al consumo sia dei beni che dei servizi³³, avendo perso come unico obiettivo quello della produttività essa si pone a monte del lavoro creando nuove opportunità, oltre che nuovi posti. Se il lavoro è andato acquistando lentamente un nuovo valore culturale che lo

³⁰ Cfr. M.SBISA', *Linguaggio, ragione, intenzione*, Il Mulino, Bologna 1989.

³¹ R.CUCCURULLO, *Formazione, organizzazione, impresa*, la Scuola, Brescia, 1999, pag.40

³² A.GENCO, *Economia, politiche del lavoro, formazione*, in STUDIUM EDUCATIONIS, Cedam, Padova Pag.337

³³ P.BERTOLINI, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, pag165

vede da un lato inteso come *attività vincolata* all'essenza dell'uomo ed espressione di conoscenze, competenze, capacità personali, dall'altro come *promotore di cultura*, cioè di prospettive, modelli e strumenti, che intende l'uomo protagonista, risorsa umana produttiva, capace di creare, realizzare, trovare e sperimentare affrontando problemi sempre nuovi e soluzioni sempre innovative, la *formazione* intesa come processo capace di promuovere a tutti i livelli l'attitudine al ragionamento creativo diviene uno strumento essenziale per la formazione professionale dell'uomo che per il particolare difficile momento in cui vive lo vede compartecipe delle "decisioni su cui assicurare il suo ingresso nel futuro".³⁴ "In termini culturali, non si può creare nessuna impresa solo con i sogni e nessuna senza. Le nostre azioni per avere successo devono essere seguite dai fatti concreti. Ma l'obiettivo di ogni azione è definito, implicitamente o esplicitamente, dalla natura profonda dell'essere umano, dai suoi sogni, dalla sua visione della vita, dalla sua cultura. Le dinamiche della vita, le sfide del rischio e dell'incertezza ci chiedono oggi un nuovo sforzo creativo."³⁵

Per questo *la responsabilità della pedagogia* consiste nel saper proporre una offerta formativa professionalizzante in grado di puntare sulla valorizzazione globale della persona, sulla sua preparazione a giocare un ruolo di protagonista all'interno del proprio lavoro così che, qualsiasi status occupazionale oggi l'uomo rivesta ed in qualsiasi realtà lavorativa si trovi ad operare, divenga l'autentico interlocutore delle scelte economico produttive e di organizzazione del suo lavoro, consapevole, capace intelligente fautore di una nuova cultura del lavoro.³⁶

Per far questo una "formazione professionale improntata solo sul fare e sul saper fare,"³⁷ improntata ad organizzare percorsi integrativi a quelli istituzionali per chi voglia entrare nel mondo del lavoro, deve necessariamente lasciare il posto ad una formazione professionale che appoggiandosi su questa nuova visione culturale del lavoro venga ulteriormente pensata e formulata.³⁸

Per questo la pedagogia, che si era tenuta ben lontana da questo settore considerandolo del tutto estraneo ai propri interessi di ricerca e di operatività, necessariamente oggi deve incontrarsi con esso anche se molto è ancora da chiarire e da comprendere.

LA POLITICA E IL DIRITTO

Che dire poi dei bisogni educativi che emergono da un contesto socio-politico così complesso.

Il fallimento della modernità ha prodotto delle disuguaglianze che hanno generato violenza non solo di tipo mafioso ma anche amministrativo, politico, industriale. Pertanto *la funzione originaria della politica*, che, come afferma Bertolini, consiste nella capacità di gestire il potere non per se stesso ma in vista del raggiungimento del massimo possibile di qualità positiva della vita per il maggior numero di cittadini del mondo, oggi sembra essere venuta meno. La funzione della politica interpretata al meglio dall'idea di *democrazia* racchiudendo in sé le tre prospettive da realizzare e cioè *uguaglianza, fraternità e libertà* e ciò attraverso, l'individuazione di una serie ben precisa di *diritti universali* e l'identificazione nella *partecipazione* attiva dei cittadini a quella gestione, oggi è in crisi per aver perso per la strada le sue costitutive ragioni d'essere. Si è ridotta

³⁴ G.DIOGUARDI, *La natura dell'impresa fra organizzazione e impresa*, Bari 1996, p.93

³⁵ O.GIARINI, W.R.STHAEL, *I limiti della certezza. Affrontare i rischi della nuova economia di servizio*, Milano 1993, pag 20

³⁶ Cfr R. CUCCURULLO, *op. cit.*, pagg.42-43

³⁷ Cfr.G.BOCCA, *La cultura del lavoro nel progetto del riordino dei cicli scolastici*, in, "Rassegna CNOS, anno 13, n.2, maggio-agosto 1997

³⁸ G.P.QUAGLINO, *Fare formazione*, Il Mulino 1985, pag .7 L'esigenza della formazione come fatto e fenomeno diffuso nasce negli anni '60 dalla necessità di utilizzare conoscenze nuove per migliorare i moltissimi aspetti che il momento dinamico della società stava determinando. In modo particolare il settore che maggiormente aveva risentito di ciò era quello del lavoro e quindi quello in cui si muovevano individui adulti in riferimento soprattutto alla professione che essi svolgevano. Tale esigenza formativa persiste ancora oggi come fatto intrinseco al funzionamento di quei particolari mondi sociali che sono costituiti dalle organizzazioni di lavoro solo che oggi essa pur badando a consolidare pratiche immediatamente condivisibili mira ad evidenziare aree di problemi che scaturiscono dalle azioni e operazioni pensate per la realizzazione e traduzione in pratica di tali processi

ad una ricerca del *potere per il potere*, inducendo al fallimento molti concreti sistemi democratici.³⁹ Infatti oggi essa presenta delle dissonanze tra le dichiarazioni di principio e le reali condizioni di una gran parte della popolazione, tra le infinite differenziazioni presenti nei territori sociali e l'omologazione ad un unico schema culturale di tutti gli individui, tra l'enucleazione dei diritti e l'identificazione di quelli solo della maggioranza.

Tali dissonanze le rileviamo anche in relazione all'etica politica. Questa si fonda sui *diritti umani* nel senso che l'esercizio del potere- di quello pubblico in via primaria- è predeterminato a funzioni di garanzia degli stessi ovvero di soddisfacimento di quei bisogni vitali, materiali e spirituali che il legislatore riconosce come diritti fondamentali astenendosi dall'invasione delle sfere delle libertà personali (diritti civili e politici) operando per contribuire a colmare le disuguaglianze economiche e sociali (diritti economici, sociali e culturali). Ma andando oltre le costruzioni tecnico giuridiche dei diritti umani emergono subito dei *paradossi* bisognosi di riflessione pedagogica.

Il primo paradosso sta nell'evidenziare che i *diritti umani* non sono solo di tutti i popoli, ma essi sono di tutte le persone e soprattutto di quelle "in minoranza".⁴⁰

La generalizzazione dei problemi ha portato e porta spesso politica ad azioni che non si concretizzano in tutte le situazioni, ma per alcuni restano solo idealistiche.

Poiché l'attestazione dei Diritti Umani⁴¹ parte dal *riconoscere l'altro come persona* e quindi dalla sua *dignità* e dal rispetto per tutti quei soggetti a cui per le ragioni più diverse (handicap, svantaggio, immigrazione, etc) tali diritti sono negati, ripartire dal concetto di persona per sostenere le lotte giuridiche, sociali, politiche, culturali per la promozione e il riconoscimento della dignità umana significa individuare, leggere correttamente i suoi bisogni espressi nella realtà concreta, per potere e dover disporre e perseguire itinerari consapevoli alla loro integrazione e o realizzazione.⁴²

Il secondo paradosso nasce dalla constatazione che pur riconoscendo alla persona *dignità umana*, *riconoscimento e rispetto non coincidono*. Pertanto per rispettare la dignità umana non è sufficiente "riconoscerla" ma è necessario un processo educativo che guidi l'uomo verso una continua problematizzazione delle scelte che deve compiere. Per tanto oggi per quanto la politica appaia fortemente influenzata dalla profonda attenzione che a livello nazionale e soprattutto internazionale è stata posta nel riconoscimento dei *diritti umani*⁴³, diritti riconosciuti come esigenze fondamentali della *persona* che vanno pertanto soddisfatti per assicurare una realizzazione adeguata di ciascuno, nella globalità delle sue dimensioni materiali e spirituali, essi solo a livello *ontico* trovano nel riconoscimento della *dignità* della persona la loro origine.⁴⁴ Di qui la necessità dell'intervento politico -sociale capace di superare l'idea di tipo assistenziale per realizzarne una di

³⁹ P. BERTOLINI, politica e pedagogia

⁴⁰ Nell'art. 26 della Dichiarazione Universale dei diritti umani si legge che "esso deve essere indirizzato al pieno sviluppo della personalità umana" il quale si realizza nel corso dell'intera esistenza.

⁴¹ CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, I *diritti attuati*, Presidenza consiglio dei ministri, Ministero affari esteri 1996

⁴² Cfr. G.F. FLORES D'ARCAIS, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola Brescia 1994, P. BERTOLINI, *La responsabilità educativa*, il Segnalibro, Torino 1996, pag.41

⁴³ In base all'evoluzione del loro riconoscimento essi vengono oggi suddivisi in diritti :

-della *prima generazione* (XVII sec) e cioè quelli *civili e politici* che sono considerati di *tipo negativo* in quanto fanno divieto all'autorità pubblica di inserirsi nell'ambito della libertà della persona (diritto alla vita, all'identità personale) Periodo del Riconoscimento dei diritti;

-della *seconda generazione* (XIX sec) e cioè *sociali e culturali* che sono considerati di *tipo positivo* perchè prevedono degli interventi specifici (diritto all'alimentazione, casa, salute, istruzione) Periodo della Cura e tutela dei diritti;

-della così detta *terza generazione* e cioè quella della *solidarietà* (i diritti alla pace, ad un ambiente sano, allo sviluppo.) Periodo della partecipazione ai diritti

⁴⁴ Pertanto essi, precedendo la legge scritta che può riconoscerli, ma non crearli, sono nati come raccomandazione e sono diventati norma giuridica grazie alle convenzioni internazionali. Tale consapevolezza acquisita sia dal Consiglio D'Europa che -a livello Mondiale- dall'O.N.U ha portato, nella formulazione delle *Convenzioni Internazionali sui Diritti dell'Uomo* e più recentemente *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia (1989)* non solo a riconoscerli, ma anche a raccorderli agli interessi precisi della società perchè vi fossero azioni che li realizzassero

tipo *integrativo*, fortemente impregnata di *rilevanza etica* e di *implicazioni di carattere sociale, culturale, politico*, intervento sempre più bisognoso di trovare *strategie educative* in grado di realizzare azioni capaci di raccordare diritti umani con gli interessi precisi della società.

Ma questo è un processo spontaneo o necessita di intenzionalità educativi?

Il processo di integrazione è un lungo e difficile gioco di pazienza che richiama la necessità di un'educazione sociale realizzata.

Integrare pertanto non può essere concepito come una azione spontanea, ma come il risultato di un *processo* che va realizzato, provocato, organizzato, un processo la cui *intenzionalità educativa* che implica il totale coinvolgimento della persona per questo chiama *la pedagogia* e in modo particolare *quella sociale* a creare delle opportunità.

Per questo oggi la pedagogia viene chiamata a nuove responsabilità e cioè *da un lato* indicare come sollecitare e stimolare una riflessione etica capace di dar senso all'agire integrativo emergente dall'analisi dell'essere nel mondo con gli altri e dei molteplici sensi che questo comporta, *dall'altro* come far sì che le uguaglianze e le differenze che emergono da tale riflessione facciano i conti con le situazioni concrete e con queste interagiscano nel modo più qualitativo possibile.⁴⁵

Per questo la pedagogia viene chiamata, attraverso l'attivazione dei processi di integrazione, a coltivare l'umanità di ciascuno per consentire ad ogni uomo di essere capace di definire ed attuare un progetto personale e comune di vita relazionandosi e calandosi in una società che a sua volta deve essere attenta all'umano

Di qui la necessità per la pedagogia di allargare i suoi orizzonti di ricerca così da poter riflettere sui suoi compiti rispetto ai riconosciuti luoghi, tempi e bisogni educativi di sua pertinenza e individuarne di nuovi rispetto ai bisogni provenienti dai contesti e luoghi altri per rispondere con processi educativi e formativi adeguati alle nuove esigenze.

Ma quali sono gli elementi su cui oggi l'agire educativo deve soffermarsi per poter mettere il soggetto in condizione di affrontare la complessità sociale senza subirla ma interagendo con essa per trasformarsi e trasformarla?

LE SCOMMESSE DEL PROCESSO EDUCATIVO. LA PERSONA TRA RESPONSABILITÀ, LIBERTÀ-AUTORITÀ, SOLIDARIETÀ.

Se la *modernità* aveva portato la pedagogia ad attivare processi educativi passivamente riprodotti e quindi allineati ideologicamente alla propria classe politico e sociale, la *postmodernità* invece ha fatto sì che essa, pur tra molte contraddizioni si facesse carico di un processo educativo più flessibile, critico e aperto capace di trovare nel riconoscimento *della dignità* dell'uomo l'elevata problematicità *del suo rapporto con il mondo, con gli altri e con se stesso* oltre i criteri attraverso i quali fare delle scelte per dare una direzione sensata ai propri comportamenti.

Ora sia che si accetti la spiegazione cristiana che afferma che l'uomo è valore assoluto perché figlio di Dio, sia che si accetti la spiegazione razionale che porta a dire anche ai laici che l'uomo non è più solo materia, la nuova cultura a raggio planetario riconosce il valore uomo in testa a tutti i valori. Infatti se non vi è il contributo cosciente e costruttivo degli uomini, né l'ambiente, né la natura, né la vita umana si possono proteggere in modo adeguato. Ma l'uomo quando viene in questo mondo non è affatto un'opera finita, compiuta, interamente realizzata, ma è un abbozzo di umanità, un progetto piuttosto vago che presenta molte possibilità di esecuzione.

“Il mondo degli altri “dice Mounier” non è un giardino di delizie ma una costante provocazione alla lotta, all'adattamento al superamento. Esso ripresenta continuamente il rischio, il dolore per cui l'istinto di autodifesa reagisce rifiutandolo. Su questo profondo senso di separazione, la cultura sviluppa tutto un variare di maschere che a poco a poco si incarnano nel volto fino a non distinguersi più dal viso dell'individuo. Così se l'*individualismo* è un sistema di costumi, di sentimenti, di idee e di istituzioni che organizza *l'individuo* sulla base di un atteggiamento di

⁴⁵Cfr. S. CALAPRICE MUSCHITIELLO, *Integrare*, in LANEVE C. (a cura di), *Vivere in città. Linee di una pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia 2002

isolamento e di difesa”⁴⁶ *il personalismo organizza la persona* facendo in modo che non si accontenti di subire la natura da cui emerge o di reagire ai suoi stimoli, ma di volgersi verso di essa per trasformarla ed imporle sempre più il dominio di un universo personale.⁴⁷

“La persona è una presenza volta al mondo e alle altre persone, senza limiti confusa con loro in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano ma anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri. La prima esperienza della persona è l’esperienza della seconda persona: il tu, e quindi il noi viene prima dell’io, per lo meno l’accompagna. La persona attraverso la comunicazione si espone. E’ da questo fatto primitivo, continua Mounier, che bisogna partire. Come il filosofo che si chiude nel pensiero non troverà mai un’apertura verso l’essere, così colui che si rinchioda nell’io non troverà mai una via verso gli altri. Infatti quando la comunicazione si allenta o si corrompe l’io perde profondamente se stesso. Ogni follia è uno scacco al rapporto con gli altri.

Contro l’individualismo il personalismo afferma che il soggetto non si nutre con un’autodigestione in quanto si possiede soltanto ciò che si dà o ciò a cui ci si dà. Per questo non ci si può salvare da soli né socialmente, né spiritualmente.”⁴⁸

*L’uomo diviene persona in quanto costruisce la sua unicità, che gli è sempre propria in modo tale che alla fine si comporta e si conferma come autore della propria Biografia*⁴⁹.

Buber dice a tal proposito che non vi è un *io* in sé ma solo l’io della coppia *Io-Tu* e l’Io della coppia *Io-Esso*. Quando l’uomo dice *Io* dice uno di questi due. Il mondo come esperienza appartiene alla parola base *Io-esso*. La parola base *Io-Tu* invece produce il mondo della relazione⁵⁰. Quando l’uomo dice *io* dice uno di questi due. Per questo la relazione il rapporto con l’altro serve all’io per potersi realizzare.

La relazione pertanto per Buber è la categoria dell’essere, è ciò che sta pronto, che coglie la forma, che è modello all’anima; è il Tu innato.⁵¹

La relazione intesa in questo modo sembra fondare un nuovo modo di essere. L’essere che non è dell’io, né del tu ma l’essere che è del *tra*, (*zwischen*), dunque, *della reciprocità*, dell’integrarsi con l’altro.

L’altro si situa nella dimensione etica e nel contesto etico perché è visto nella incidenza che può subire l’io nel suo modo di essere e che l’io può avere sul modo di essere degli altri. Infatti vengono coinvolti i due comportamenti: positivamente se sostanziati di reciprocità costruttiva, negativamente se il perno è costituito da un agire oggettivante ed unidirezionale.

Avvertire la presenza dell’altro e protendersi alla sua conoscenza è un agire che implica responsabilità in quanto diretto volontariamente all’intromissione nel suo mondo interiore e nelle sue scelte.

Per cui è inautentico pensare alla educazione e *formazione* al di fuori di una *relazione implicante*: una situazione in cui si desidera prima di qualsiasi cosa *comprendersi, prendersi cura insieme*.

L’atto primo della persona dunque è quello di suscitare insieme agli altri una società di persone in cui le strutture, i costumi, i sentimenti ed infine le istituzioni siano contraddistinti dalla loro natura di persone. Per questo anche se dappriincipio la coscienza personale si afferma assumendo l’ambiente naturale, accettando il reale, tale accettazione deve essere considerata solo come il primo

⁴⁷ Cfr. S.MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della Persona*, Bulzoni, Roma, 1998, G. MASSARO, *Soggettività e critica in Pedagogia*, La Scuola, Brescia 1990, C.LANEVE, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1993, S.CALAPRICE *L’esigenza di un progetto in Pedagogia*, Adriatica, Bari 1990

⁴⁸ E.MOUNIER, *Il personalismo*, Ave editrice, Roma 1964, pag.46 (il non in corsivo è rielaborato)

⁴⁸ *ibidem*, pag 48-49

⁴⁹ W.BOHM *Il soggetto è morto: viva la persona*, in “Pedagogia e Vita”, N.5 settembre ottobre 1998, La Scuola, Brescia, pag. 20

⁵⁰ Cfr. M.BUBER, *L’io e il tu*, in *Il principio dialogico*, Milano 1959, pag. 9-11

⁵¹ *ibidem* pag 29

passo in quanto indugiarsi troppo significa abbandonarsi alla schiavitù delle cose ed attuare un progetto personale e comune di vita.

Per poter realizzare tale passaggio una delle scommesse che oggi la pedagogia deve vincere attraverso il processo educativo è quello di far sì che il soggetto, in quanto persona, impari ad agire in modo da superare la pratica di acquisizione degli stili di vita per realizzare una pratica di atti di responsabilità che stanno alla base di uno scambio di sistemi sociali più evoluti⁵².

Ma cosa intendiamo per responsabilità?

“Per responsabilità spesso si intende il dovere, qualche cosa che è imposto dal di fuori. Ma responsabilità, nel vero senso della parola è un atto strettamente volontario: è la mia risposta al bisogno, espresso o inespresso, di un altro essere umano. Essere responsabile significa essere pronti e capaci di rispondere.”⁵³ La responsabilità potrebbe facilmente deteriorarsi nel dominio e nel senso del possesso se non fosse per una terza componente dell’amore: *il rispetto*. Il rispetto (*respicere* – guardare, aver cura) non è timore né terrore: esso denota la capacità di guardare una persona per quella che è, e di conoscerne la sua interiorità. Significa desiderare che l’altra persona cresca e si sviluppi per quello che è. Il rispetto perciò esclude lo sfruttamento e mira a far sì che la persona amata cresca e si sviluppi secondo i suoi desideri, secondo i suoi mezzi e non allo scopo di servirsene.⁵⁴ Mira a far sì che la persona partecipi responsabilmente alla scelta di stili di vita.

Tale responsabilità, supportata dal rispetto per l’altro, deve essere intesa anche come istanza regolativa della libertà in quanto deve portare quest’ultima, nel suo procedere verso uno scopo, ad assumere sempre un riferimento a ciò che socialmente è costituito come regola o criterio e perciò come limite delle possibili iniziative soggettive. Una libertà quindi propriamente concepita come *capacità di interiorizzazione volontaria di tale limite* che altrimenti risulterebbe esercitata da una autorità esterna.

La libertà così è il senso ultimo dell’uomo, la cui comprensione vera e compiuta si ha nel contesto ed è dunque manifestatrice della sua natura più profonda prima di essere il suo modo di rapportarsi all’alterità in genere.

L’agire razionalmente e cioè mediante atti liberi (umani) implicanti indissolubilmente la compresenza di decisione intelligente e di impegno volontario (quelli di cui l’uomo è padrone) è il modo di operare caratteristico dell’uomo, è il modo che lo contraddistingue da tutti gli altri esseri.

Libertà quindi non significa poter far tutto ciò che si vuole senza legami e doveri sovrapersonali, non significa far credere che la ragione della singola persona basti da sola indipendentemente da qualsiasi tradizione a dar senso alla vita, ma significa *conquista*.

Ecco perchè uno dei *compiti della pedagogia* è quello di incidere sui due tratti che sembrano comuni ad ogni nozione di libertà.

Il primo riguarda la spontaneità del pensare e dell’agire, intesa come interiorità dinamica espressa nelle motivazioni (bisogni e interessi) di ogni comportamento; l’altra è la capacità di scelta tra esperienze alternative.

Per questo l’uomo per attuarla deve coniugarla con il concetto di autorità.

Autorità che non mira alla sopraffazione ma al rispetto dell’altro e l’autorità *educativa* deve rispettare l’altro come personalità in crescita alla quale bisogna anticipare le norme della razionalità con un’azione di sostegno in cui la sollecitazione, il consiglio, il comando devono fare la loro parte. Un’autorità che deve infondere le idee fondamentali circa i valori abituando all’interpretazione del

⁵² Cfr. G.BOCCHI, M.CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004; E.MORIN. , *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, tr.it. Raffaello Cortina, Milano 2001; M.SERRES, *Prossimo venturo*, SWIF (Sito web Filosofia Italiana) 12.07.2002.

⁵³ Cfr. G.CHIOSSE, *Teorie dell’educazione e della formazione*, Mondadori /Università, Milano 2004; E. FROMM , *L’arte di amare*, Mondadori, Firenze 1995, pag. 47; G.BOCCHI, M.CERUTI (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

⁵⁴ E.MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperhng&Kupfer, Milano 1993; ID, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999; M.T. MOSCATO, *Globalizzazione e confini dell’io*, in AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia 2003.

mondo e delle norme. Un'autorità che offra un supporto orientativo alla persona aiutandola ad orientarsi in una società pluralistica di massa che se da un lato può offrire vantaggi perché tutela il diritto allo sviluppo delle libere opinioni e delle varie personalità, dall'altro ha messo in difficoltà gli educatori in quanto la coesistenza delle ideologie e delle morali che oltre ad essere l'una accanto all'altra sono anche confuse tra loro, ha portato alla relativizzazione e neutralizzazione reciproca e quindi all'insicurezza nell'orientamento, alla possibilità di seduzione intellettuale ed al disimpegno morale dell'uomo e del cittadino.

Diritti e doveri vanno di pari passo!

Oggi come ieri per saper vivere è importante imparare a scegliere da soli ed a fare un uso responsabile della libertà.⁵⁵

In questo modo l'antica dialettica *libertà-autorità* è riproblematizzata nei termini della dialettica *libertà-responsabilità*.

Da ciò si deduce che l'uomo trovandosi immerso dentro l'ambito del mondo e del tempo e circoscrivendo la sua esperienza entro i limiti delle azioni interumane, della vita sociale, dei processi culturali deve essere guidato a trovare la propria via di uscita poggiando sulla propria responsabilità. E ciò attraverso *il riguardare* l'organizzazione sociale che deve portarlo a riflettere sulla sua modalità integrativa nella vita comunitaria oltre che sulla individuazione di nuove forme di solidarietà in vista di quella *cittadinanza attiva* che deve poter garantire a tutti una nuova qualità di vita .

Solidarietà intesa come *un servizio agli e con gli altri, quindi un servizio alla persona*⁵⁶.

Un servizio che include uno sviluppo di alcune *capacità* del soggetto quali la :

- dimensione percettivo-cognitiva dei problemi,
- dimensione emotivo-affettiva,
- dimensione etica come ripensamento dei rapporti tra i soggetti.

Una solidarietà che rappresenta pertanto una determinazione ferma e perseverante ad impegnarsi per il bene comune, per il bene di ciascuno perché tutti siano responsabili di tutti.⁵⁷

Ciò può avvenire solo in ambito etico in quanto solo l'agire etico, implicando responsabilità nel momento in cui si dirige ad una intromissione nel mondo interiore degli altri e nelle maglie delle loro decisioni può permettere che ciò si verifichi senza danni per l'altro⁵⁸.

Un'etica dunque che designando l'agire umano, riguarda l'azione, l'atteggiamento dell'uomo in quanto tale, il comportamento dell'uomo in sé e nel mondo rispetto alle cose e agli altri. Un'etica intesa come una concezione complessiva e coerente del comportamento umano ,cioè dei costumi, capace di valutarli in termini di bene e di male e di fornire delle indicazioni di carattere prescrittivo , direttivo o orientativo nei confronti dell'azione.

Ma un'etica adeguata al nostro tempo deve combattere l'illusione che l'uomo si emancipi, diventi maggiorenne, rifletta su se stesso senza che qualcuno lo aiuti nella ricerca del bene e del male, senza un coinvolgimento empatico e partecipativo. Di qui l'importanza dei genitori, degli insegnanti, degli educatori in genere.

Nell'accezione comune quando si parla di etica si allude a quella scienza che interroga e si interroga sui valori che presiedono la vita dell'uomo, che hanno cioè nella realtà dell'uomo il riferimento più immediato e universalmente riconosciuto.

Ma essendo *l'uomo un essere per, un essere con*, ogni assunto etico va commisurato *in relazione a sé, agli altri, al mondo*⁵⁹.

⁵⁵ Cfr. G. MASSARO, *L'educazione personalistica per un più complesso senso della responsabilità*, in "Pedagogia e vita" n. 1/1993; S.S. MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma 1998.

⁵⁶ Cfr. E. MOUNIER, *Il personalismo*, ed.cit; D.DEMETRIO, *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano 1986; A.GIDDENS, *Le conseguenze della modernità*, tr.it, Il Mulino, Bologna 1996.

⁵⁷ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, Enciclica *Centesimus annus*, ?

⁵⁸ S. CALAPRICE MUSCHITIELLO, *Formazione, lavoro, soggetti deboli*, Laterza Giuseppe, Bari 2000, pp.59-61; J.F.LYOTARD, *La condizione postmoderna*, tr.it. , Feltrinelli, Milano 1981.

Di qui la triplice funzione dell'etica:

- è indicativa di valori e di orientamenti generali
- ha compiti interpretativi e valutativi circa l'esistente
- è normativa per la prassi personale e sociale

Essa dunque non separa i problemi dell'uomo da quelli della società ma coinvolge anche l'interpretazione che ogni soggetto fa della realtà, interpretazione che se viene accettata dalla maggioranza delle persone diviene norma morale, quindi spinta e ipotesi per progetti formativi capaci di apportare cambiamento, se invece non viene accettata diventa devianza.

Ricoeur⁶⁰ distingue nell'etica un nucleo irriducibile, invulnerabile, universale, costituito dalla regola d'oro del *non fare agli altri ciò che non vorremmo fosse fatto a noi* e la definisce “ aspirazione ad una vita compiuta con e per gli altri in istituzioni giuste”.

La *prospettiva pedagogica* dunque è quella che partendo dal riconoscimento della dignità dell'uomo, dalla relazione dell'uomo con se stesso, con gli altri e con il mondo permette di dar senso a tale azione relazionale e può portare i singoli soggetti, attraverso l'educazione al rispetto, alla responsabilità, alla libertà, alla capacità di scelta, alla solidarietà a riflettere e progettarci una migliore qualità di vita⁶¹.

Essa può svilupparsi attraverso una serie di atti originali che non hanno equivalente nell'universo. Essi sono :

Uscire da sé. La persona è una esistenza capace di staccarsi da se stessa per diventare disponibile verso gli altri. Capace di combattere l'amor proprio, l'egocentrismo, il narcisismo.

Comprendere. Porsi dal punto di vista dell'altro. Non cessare di essere se stessi, ma abbracciare la singolarità dell'altro in un atto di accettazione e in uno sforzo di fusione.

Prendere su di sé, assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dovere degli altri.

Dare. La forza viva dello slancio personale non è rivendicazione (individualismo) né lotta all'ultimo sangue (esistenzialismo), ma generosità e gratuità, donazione totale senza speranza di ricambio. La generosità dissolve l'opacità e annulla la solitudine del soggetto anche quando non trova risposta⁶².

Aver cura come avere a cuore il destino di una persona. *Caring*

Se sono queste le azioni che, attraverso la logica del positivo, attestano che esiste un profondo legame tra il singolo, la persona e la sua comunità e che permettono ad ogni persona di essere ed essere in relazione con gli altri realizzando una comunità sociale in cui l'integrazione è l'atto costitutivo, la cittadinanza attiva il fine sociale, questo presuppone che la *relazionalità* deve essere intesa non come un tipo di comunicazione in cui l'esistenza dell'altro è fondamentale, né come un piacevole o spiacevole contatto tra le persone di tipo interattivo. Essa deve essere intesa come *un nuovo modo di pensare e di agire* tra le persone, come un nuovo modo di vivere insieme agli altri così da poter affrontare la complessità sociale senza da essa farsi sopraffare. Un modo di pensare che deve essere frutto di un processo di apprendimento orientato dunque al cambiamento.⁶³

LA PEDAGOGIA UN LIBRO DEI SOGNI? VERSO NUOVI SENTIERI EDUCATIVI

La pedagogia si presenta così oggi come uno spazio di riflessione critica, che essendo attenta al cambiamento sociale, mira ad orientare ed indirizzare la propria ricerca intorno ai nuovi bisogni sociali e di formazione. Si presenta come un sapere che, non può trascurare di partire dal rilevare

⁵⁹ Cfr. P.L. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995;; C.XODO, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001; J.MEZIROW, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass San Francisco 1991.

⁶⁰ Cfr. P.RICOEUR, *Finitudine e colpa*, trad.it, Il Mulino, Bologna 1970.

⁶¹ Cfr. A.ALBERICI, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Mondatori, Milano 2002; D.A. SCHON, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad.it, Dedalo, Bari 1993.

⁶² S. CALAPRICE MUSCHITIELLO, *Integrare*, in C. L.ANEVE (a cura) *Vivere in città*, La Scuola, Brescia 2002, pag. 148.

⁶³ Cfr. G.LEBOTERF, *Costruire le compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000; C.XODO, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.

che nell'attuale e complesso scenario sociale è fortemente presente una domanda educativa fatta da *una realtà infantile e adolescenziale* che vuole essere protagonista, vuole uscire dall'insignificanza, vuole condurre attività idonee ad avvalorare la propria identità, vuole dare senso alla propria vita (pensiamo al Giubileo dei giovani del 2000 in cui la partecipazione è stata massiccia, al tanto impegno nel volontariato); *una realtà adulta, adultità* fatta di genitori, insegnanti, educatori in cui appare vivo il desiderio di non rassegnarsi e la propensione a vedere nel presente un periodo ricco di promesse; *una realtà politica* che si sta adoperando con una serie di decreti e leggi oltre che azioni per modificare l'esistente. Realtà queste costituite da *soggetti* (bambini, giovani e adulti) che rivendicano il riconoscimento di ruoli e identità ed il bisogno di comunicare e relazionarsi con gli altri, di stabilire regole di riferimento per potere e sapere gestire complessità e difficoltà per se e per gli altri; *famiglie* che aspirano ad assolvere i loro compiti educativi e cercano sostegno in tal senso; *scuole* che pur tra mille cambiamenti si interrogano continuamente sui programmi e sui progetti per potersi migliorare; *gruppi non formali e informali* che cercano di soddisfare le molteplici esigenze dei giovani e *associazioni di volontariato e non, enti locali* (grazie anche a molta buona azione legislativa) che provano a rispondere alle esigenze di coloro che sono tenuti ai margini del contesto sociale. Motivo per cui oggi appare sempre più necessario ricercare risposte educative adeguate prima che essi trovino strade fatte di comportamenti nocivi per se' e per gli altri.

Però non si può certo non rilevare che a fronte di un orizzonte pedagogico generale e sociale carico di speranza vi è l'amara constatazione di un tessuto sociale lacerato da tensioni: guerre, terrorismo, mancanza di rispetto dei diritti umani da tutte le parti, olocausti, manipolazioni genetiche, povertà sempre più dilagante.

Il mondo appare sempre più divorato da un lato dal potere, dall'altro dalla miseria.

Immensi sono poi i prodigi della scienza ma tuttavia la conoscenza non è ancora sapere e il sapere non è ancora saggezza.

Grande è anche la dignità che l'uomo acquista nelle democrazie contemporanee, però egli è ancora disperso e incapace di volere e autodeterminarsi.

Il sapere, il potere ed il volere sono ancora da conquistare, da unificare e da integrare

A questo punto c'è da chiedersi: gli obiettivi che la pedagogia oggi si pone non rischiano di apparire come un sogno, un'utopia, un mondo dei desideri?

La crisi del mondo contemporaneo può trovare proprio nell'integrazione tra sapere, potere e volere un primo punto di aggancio lungo la sua difficile strada.

Integrare nella persona le dimensioni del sapere, potere e volere, fare in modo che la conoscenza divenga sapere, e che il sapere possa essere sorgente e criterio dell'agire e quindi potere significa far sì che in tutto ciò la persona trovi i motivi dell'autodeterminazione e quindi del suo volere.

Gli elementi di consapevolezza della crisi, di sempre più diffusa percezione del disagio esistenziale, e dunque di conseguente disorientamento sono quelli che fanno ricercare una possibilità di ricostruzione.

Si tratta di raccogliere le provocazioni della storia, le sfide del tempo e quindi della società presente, avere come obiettivo il bene di ciascuno insieme a quello comune e di liberare l'intero potenziale umano per metterlo al servizio dell'uomo persona.

Questo significa ricostruire il progetto educativo della persona e rigenerare il tessuto sociale.⁶⁴

E' utopia questa? Forse, ma significa anche continuare a credere nell'uomo.

⁶⁴ N.PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, Pensa, Lecce 1996, pp.137-147