

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA
Facoltà di Scienze della Formazione



**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE
E DELLA COMUNICAZIONE**

Curriculum:

“Teorie della formazione e modelli di ricerca
in pedagogia e in didattica”

XXII CICLO

UNA “SECONDA CHANCE” IN ETÀ ADULTA.
PROSPETTIVE FORMATIVE ED ESISTENZIALI
TRA *LIFELONG LEARNING* E CURA DI SÉ

Coordinatore: chiarissima prof.ssa Ottavia Albanese

Tutor:
Prof.ssa Maria Grazia Riva

Co-Tutor:
Prof.ssa Laura Formenti

Tesi di Dottorato di:
Federica Trevisanello
Matr. n.: 054453

INDICE

INTRODUZIONE	9
PARTE PRIMA. IL DISCORSO SULLA FORMAZIONE E L'EDUCAZIONE NELL'EPOCA DEL	
DISINCANTO	19
CAP. 1 - LE RADICI STORICHE E CULTURALI DEL DISCORSO, TRA COSTANTI E FRATTURE	19
1.1 <i>L'idea di progresso: dal mito illuministico ad un orizzonte problematico</i>	20
1.1.1 Il progresso come legge e come ideale, tra Comte e Marx	24
1.1.2 Dissonanze: Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche	27
Kierkegaard: il singolo irripetibile e l'angoscia della scelta di vita	29
Schopenhauer: volontà di vita e rappresentazione	32
Nietzsche: volontà di potenza e accettazione della vita	38
1.2 <i>L'idea di futuro: tra promessa, disincanto, minaccia</i>	49
1.2.1 Černobyl': una metafora del tradimento della tecnica	50
1.2.2 La paura del futuro e del declino; "vincenti" e "perdenti"	53
1.3 <i>Potere e Sapere: un binomio attorno al quale agisce il conflitto</i>	55
1.3.1 Potere e sapere in Foucault	55
1.3.2 Le strategie del potere e l'educazione	59
1.3.3 L'altra faccia del potere: il conflitto	62
1.4 <i>L'identità: una questione di narrazione e di apprendimento</i>	64
1.4.1 Vite in fieri tra lavoro e non lavoro	66
1.4.2 "Apprendere a vivere", tra progetto ed esperimento	69
CAP. 2 – LA PEDAGOGIA NELL'ETÀ POSTMODERNA. PROBLEMI E QUESTIONI APERTE	73
2.1 <i>Educazione, pedagogia, formazione: ridefinizione di un trinomio</i>	73
2.1.1 L'educazione come processo sociale e la pedagogia come ricerca teorica e pratica	73
2.1.2 La formazione come polo dialettico dell'educazione	78
2.2 <i>Il futuro come progetto: l'azione educativa</i>	81
2.2.1 Il progetto come categoria pedagogica	83
2.3 <i>Un quarto elemento: il problema del ruolo dell'istruzione</i>	85
2.3.1 Diritti di cittadinanza, uguaglianza, istruzione: la crisi di una equazione	93
PARTE SECONDA. DECLINAZIONI DEL CONCETTO DI SECONDA CHANCE IN ETÀ ADULTA TRA	
MANDATI POLITICI E SCELTE INDIVIDUALI	101
CAP. 1 - MATURITÀ ED ETÀ ADULTA, L'ADULTO COME CATEGORIA INCERTA	101

CAP. 2 – DALLA PAIDEIA ALLA BILDUNG ALLA FORMAZIONE PER TUTTA LA VITA. NECESSITÀ O PROGETTO?	107
2.1 <i>La Paideia classica, ovvero: dell'uomo ideale</i>	107
2.2 <i>La formazione come Bildung: cultura, persona, storia</i>	109
2.3 <i>Dall'educazione degli adulti al lifelong learning</i>	112
2.3.1 Il momento delle origini: l'esperienza anglosassone e quella danese.....	113
2.3.2 Un processo unitario, tante declinazioni.....	116
Educazione permanente, degli adulti, in età adulta	117
Educazione formale, non formale, informale.....	118
2.4 <i>Il momento attuale: il Lifelong learning tra mandati sociali e investimenti personali, tra obbligo e diritto</i>	120
CAP. 3 - APPRENDISTI PER TUTTA LA VITA. I DIVERSI VOLTI DEL LIFELONG LEARNING.....	125
3.1 <i>La decostruzione del concetto di lifelong learning</i>	125
3.2 <i>Un esercizio di analisi del discorso: il processo di validazione delle competenze come "governo dell'anima"</i>	127
3.3 <i>Il lifelong learning è un'opportunità o una strategia di governo?</i>	132
3.3.1 Governamentalità e dispositivi. Soggettivazione vs. desoggettivazione	132
3.3.2 Il Lifelong learning come dispositivo: come produrre soggetti adattati.....	135
3.4 <i>Il lifelong learning in una prospettiva liberatoria. Una neo-Bildung</i>	140
La formazione oggi: un concetto polisemico	143
CAP. 4 – IL CONCETTO DI SECONDA CHANCE	147
<i>Una decostruzione</i>	147
4.1 <i>Eguaglianza dei punti di partenza vs. dei risultati: medesime chance per tutti?</i> ..	149
4.1.1. Dotazione iniziale e ruolo dei sistemi educativi: vecchie e nuove diseguaglianze	150
4.2 <i>Dietro le nozioni di differenza, merito, cultura. Uno sguardo laterale</i>	152
4.2.1 Il punto di vista razionale: capitale sociale e capitale umano	155
4.2.2 Una prospettiva collettivista: capitale culturale ed <i>ethos</i> di classe.....	159
4.2.3 Le <i>chances</i> di vita come possibilità socialmente determinate	162
4.3 <i>Il contributo dello sguardo psico-analitico. L'individuo adulto tra persistenze e cambiamenti</i>	166
4.3.1 Principio di piacere e principio di realtà: tra istanze liberatorie e adattamento sociale	167
4.3.2 <i>Senex</i> e <i>Puer</i> : senso di stabilità e forza rigeneratrice.....	170
4.3.3 Una concezione relazionale dell'adulto	175
4.4 <i>Declinazione pedagogica e critica della seconda chance: una questione di forma</i>	180

4.5 <i>La seconda chance come exaptation: una metafora</i>	183
CAP. 5 - LA "SECONDA CHANCE" COME "CURA DI SÈ"	191
5.1 <i>Declinazioni della cura di sé dall'epoca classica a quella moderna</i>	191
5.2 <i>Cura di sé e seconda chance</i>	197
5.2.1 <i>Le forme della cura di sé nell'epoca attuale</i>	197
5.2.2 <i>Cura di sé e pratiche di resistenza</i>	200
5.2.3 <i>Cura di sé e seconda chance come processi di soggettivazione</i>	202
5.2.4 <i>Soggettività e dispositivi. La materialità educativa come chiave di accesso alla formazione del soggetto</i>	205
PARTE TERZA. TRA GLI ADULTI IN FORMAZIONE: UN'ESPERIENZA DI RICERCA	211
CAP. 1 – METODOLOGIA E CONTESTO DELLA RICERCA.....	211
1.1 <i>La ricerca educativa qualitativa</i>	211
1.2 <i>Fare ricerca educativa con il metodo clinico e narrativo-biografico</i>	221
1.3 <i>Ipotesi di partenza e finalità della ricerca</i>	229
1.4 <i>I soggetti della ricerca: "esseri adulti" all'Università</i>	233
1.5 <i>Gli strumenti: un percorso pedagogico-clinico e autobiografico. Il cammino della ricerca</i>	236
CAP. 2 – I RISULTATI DELLA RICERCA: DISCORSI, RAPPRESENTAZIONI, DINAMICHE EMOTIVE	242
2.1 <i>Gli intervistati: un acquerello</i>	243
Anna	243
Vittorio	244
Agnese.....	245
Elena	246
Arianna.....	246
Silvia	247
Giusy	248
2.2 <i>Il passato: l'esperienza scolastica e gli studi precedenti.</i>	249
2.2.1 <i>Il ruolo della famiglia di origine</i>	250
2.3 <i>Il presente: il mondo del lavoro che sta nel mondo della vita</i>	254
2.3.1 <i>Dentro al dispositivo: i ruoli e il potere</i>	254
2.3.2 <i>Le relazioni con l'utenza</i>	260
2.3.3 <i>Il lavoro pedagogico: immagini, rappresentazioni, motivazioni</i>	262
2.4 <i>Il presente: mondo della vita e mondo della formazione</i>	264
2.4.1 <i>Motivazioni ed obiettivi che presiedono la scelta di riprendere gli studi. Seconda chance e cura di sé.</i>	264

2.4.2 Gli investimenti emotivi ed affettivi, i significati soggettivi, le risorse individuali	269
2.5 <i>La prospettiva del “riscatto” e della ridefinizione di sé. Tra fratture, scarti e nuove opportunità.....</i>	<i>271</i>
2.6 <i>La dimensione spirituale</i>	<i>274</i>
CONCLUSIONI	279
BIBLIOGRAFIA.....	283

RINGRAZIAMENTI

Molte sono le persone che voglio ringraziare per il contributo dato a questa ricerca. Desidero innanzitutto ringraziare la professoressa Maria Grazia Riva per i preziosi insegnamenti, per la competenza e l'attenzione partecipe con cui mi ha accompagnata durante tutto il percorso. Ringrazio sentitamente la professoressa Laura Formenti per la tensione epistemologica, per le indicazioni e le domande generative con cui ha seguito il mio lavoro. Un ringraziamento particolare è rivolto agli studenti adulti che dedicandomi il loro tempo ed affidandomi le loro storie mi hanno consentito di realizzare questa tesi. Un grazie anche a tutti gli adulti che ho incontrato in questi anni, alle amiche e agli amici con i quali ho condiviso pensieri, interrogativi, emozioni ed esperienze. Tra loro, un pensiero speciale va alle mamme, che sperimentano tutti i giorni l'arte di educare. Ringrazio i miei genitori, dai quali ho imparato il valore dell'impegno e della fedeltà a se stessi. Ringrazio mia sorella e mio fratello, testimoni affettuosi e solidali di tutte le mie scelte di via. Infine, un grazie con tutto il cuore a Luciano, Lorenzo, Sofia, che hanno avuto fiducia in me, che hanno saputo comprendere, attendere e starmi vicino. Questa tesi è anche opera loro: del loro amore e della loro generosità.

INTRODUZIONE

L'interesse per il concetto di "seconda *chance*" in età adulta è maturato a partire dalla curiosità e dal fascino con cui mi sono sempre accostata a tutte quelle vicende, spesso rappresentate dalla narrativa e dal cinema, dove vi è un protagonista che in una certa fase del suo percorso biografico – di solito sul limitare della piena maturità - si trova ad un punto di svolta e cambia vita: sperimenta una seconda possibilità. Sono perlopiù vicende nelle quali l'imprevedibile irrompe nella storia senza essere stato invitato, ha le sembianze di una persona sconosciuta incontrata per caso, oppure è un evento esterno, che costringe il nostro eroe ad uscire dai binari lungo i quali sta viaggiando per affrontare l'ignoto e l'incertezza. Al termine di questa avventura il protagonista si troverà cambiato, avrà scoperto in sé risorse che non credeva di avere, avrà appreso nuove forme e modalità di stare al mondo e raramente proverà rimpianto o nostalgia per la sua vita precedente.

Vi sono però altre storie, quelle che avvengono nel mondo della vita e ci sono raccontate da persone in carne ed ossa che cercano attivamente il cambiamento. Storie di persone insoddisfatte, inquiete, che non trovano motivo di realizzazione e di soddisfazione in quanto stanno facendo, che cercano di ridefinire la propria biografia, sotto il profilo lavorativo, esistenziale, affettivo. Persone che, come si suole dire, mollano tutto e se ne vanno a vivere in qualche posto esotico o si trasformano da trader finanziari in simpatici baristi. Storie di persone che affermano di aver compreso da grandi qual è la loro vera vocazione. Talvolta vi sono, soprattutto in questo periodo, persone costrette ad accettare i cambiamenti e ad adattarsi a condizioni di vita e di lavoro diverse da quelle precedenti, perché l'impiego che avevano prima non c'è più.

Sono fenomeni che stanno divenendo sempre più diffusi: le nostre traiettorie biografiche si sono fatte più liquide e più labili, stiamo apprendendo ed insegnando a stare e ad agire in un universo incerto, ad avere una memoria ed un'idea di futuro a breve termine, a vivere nel presente. Oscilliamo tra la percezione che tutto è già stato deciso da qualche parte e che non abbiamo margini di manovra, ed il delirio di onnipotenza che ci fa illudere di poter anche noi ripartire daccapo e reinventarci ogni volta che lo vogliamo. In questa attitudine di pensiero, che assume il rischio, la liquidità, il disincanto, come condizioni che stanno sullo sfondo del nostro agire, vi sono dei risvolti negativi, come l'incapacità di delineare e di progettare il nostro futuro, il che

significa mettere in atto strategie di adattamento al corso delle cose, giusto per cercare di rimanere a galla, facendosi portare dalla corrente.

Tuttavia, nell'epoca che stiamo vivendo, proprio perché così fluida e mutevole, è rintracciabile anche una prospettiva liberatoria: è possibile pensare e trovare in età adulta una propria strada, riprogettandosi, riprendendo in mano la propria vita, avvalendosi anche della formazione e del paradigma pedagogico della cura di sé. Con questa mia ricerca ho voluto guardare al risvolto positivo che c'è nella fase presente, ed entrare negli interstizi che si danno tra necessità e possibilità, avendo come barra del timone un'idea di soggetto che è storicamente determinato, catturato nel reticolo del potere e dei discorsi che lo supportano, ed insieme è dotato di quei margini di autonomia che gli consentono di agire attivamente, di scartare e di resistere. Per mettere a fuoco la possibilità della scelta, dell'autodeterminazione, della formazione dell'adulto e della cura di sé nell'epoca attuale, questioni che costituiscono il cuore del lavoro di ricerca che qui presento, sono partita da una constatazione e da alcuni interrogativi che ne sono conseguiti.

La constatazione riguarda la condizione di incertezza sistemica in cui tutti siamo immersi, in quanto abitanti di questo pianeta ed esseri sociali che qui agiscono, lavorano, producono e riproducono, amano, gioiscono e soffrono. La condizione nella quale ci troviamo oggi è stata definita "del rischio", "liquida", "dell'incertezza", ad indicare una cornice che racchiude il dipinto di un mondo meno rappresentabile, il cui futuro è divenuto più indecidibile rispetto a solo qualche decade fa. Una situazione che a mio avviso rappresenta qualcosa di mai accaduto prima nella storia umana, nella quale il livello di sviluppo e di ineguaglianza economica e sociale hanno raggiunto livelli sempre più alti e nella quale, per la prima volta, l'equilibrio e la stessa sopravvivenza del nostro pianeta sono in discussione. È di queste settimane l'incidente che ha provocato una fuoriuscita di petrolio nel Golfo del Messico, paventando l'incubo di una catastrofe ecologica che riguarda tutti noi, umani e non. L'errore che l'ha causata testimonia della fragilità di un sistema dove la tecnologia ed il cosiddetto progresso non sono in grado di fornire soluzioni efficaci ai problemi che loro stessi provocano. Ci troviamo a confrontarci con sfide inedite sul piano ambientale, economico e sociale, rispetto alle quali la riflessione teorica nei diversi campi del sapere mostra forti limiti e dove i governi, nazionali e transnazionali, non sono in grado di fornire risposte adeguate. Stanno altresì sparendo quei soggetti collettivi (lavoratori, donne, partiti di massa, movimenti sociali in generale) che tanta parte ebbero nel secolo precedente: la

prospettiva di una soluzione pubblica e condivisa ai problemi posti dalla neo/post modernità si fa sempre più flebile.

Partendo da questa premessa, nella prima parte del lavoro ho voluto anzitutto mettere a fuoco come questo humus influenza il clima complessivo nel quale siamo immersi e mi interrogo su quali siano le condizioni materiali e l'insieme dei discorsi che producono le soggettività, le percezioni e le idee riguardo al futuro degli individui che fanno parte delle cosiddette società a capitalismo maturo. Da una lettura del quadro attuale, descrivibile con la formula di "epoca del disincanto", in modo processuale, focalizzandomi inizialmente su una rassegna dell'evoluzione e degli spostamenti semantici di quelli che ho considerato concetti chiave essenziali per la comprensione del presente e per una riflessione di tipo pedagogico: l'idea di progresso, l'idea di futuro, il binomio potere e sapere, l'identità. Ho attraversato questi concetti con uno sguardo rivolto da un lato alla filosofia della storia ed ai suoi cantori, dall'altro a quelle voci dissonanti che l'hanno negata, ponendo l'accento sulla dimensione soggettiva, corporea, unica, della vita e delle possibilità di scelta che al suo interno si danno. Ho ritenuto che il concetto di angoscia davanti alla possibilità espresso da Kierkegaard, la volontà inquietante di Schopenhauer che non si appaga mai, la relazione tra l'uomo ed il proprio destino, affrontata da Nietzsche, siano questioni tuttora aperte sul piano pedagogico, e che queste siano e debbano essere oggetto di riflessione e di analisi.

Anche le questioni relative alle possibilità per gli individui di progettarsi, di scegliere, di cambiare, di formarsi in età adulta si collocano in tale cornice problematica dello scenario di riferimento. Ho dunque inserito il trinomio educazione, pedagogia, formazione nel costrutto attuale dell'epoca del disincanto e mi sono interrogata rispetto all'incertezza semantica di questi termini, soprattutto quando sono riferiti agli adulti. Dopo essermi immersa nei diversi significati di questi tre concetti, un primo risultato è stato quello di privilegiare l'utilizzo della categoria "formazione" come più adatta ad esprimere i fatti educativi. Con tale scelta ho accolto la lezione di Riccardo Massa e della pedagogia critica, una lezione che, tra l'altro, evidenzia il carattere politico dell'intervento educativo e induce ad avere presenti anche le politiche dell'istruzione in un dato contesto. Io ho guardato a quelle del nostro paese e dei contesti più sviluppati, chiedendomi se sia ancora valida quella rappresentazione sociale diffusa che stabilisce un nesso tra istruzione e progresso, e che pone la formazione come condizione essenziale per lo sviluppo economico e democratico. Le ricerche non sembrano confermare che vi sia un nesso positivo tra diritti di

cittadinanza, uguaglianza e istruzione, in particolare per quanto riguarda l'Italia, dove i processi di mobilità sociale sono al palo e dove le prospettive di futuro anche per i giovani altamente scolarizzati si stanno assottigliando.

Posto questo scenario di riferimento, ho dedicato la seconda parte del mio lavoro alla riflessione teorica sul concetto di "seconda *chance*" in età adulta e della cura di sé come paradigma pedagogico, avendo sempre a mente un soggetto collocato in un preciso momento storico e culturale, ovvero in una dimensione materiale che lo rende insieme prodotto e artefice di questa. Possibilità della scelta, autodeterminazione, formazione nelle sue varie declinazioni e cura di sé: ho tentato con questi costrutti, smontandoli, rimontandoli e ricombinandoli, di vedere quali contributi potevano dare alle domande che sottostanno alla ricerca stessa, domande che rinviano al desiderio di comprendere quali sono le molle che danno lo slancio ad un soggetto adulto per rimettersi sui banchi di scuola, pur non avendo in vista un diretto miglioramento economico o professionale. Mi sono chiesta se sia sufficiente concepire la formazione come uno strumento per rispondere a esigenze meramente lavorative o di mercato, se è un'attività che si compie perché il refrain di questi anni è che la formazione deve essere *lifelong* e *lifewide* per tutti, o se essa non abbia piuttosto a che vedere con bisogni più profondi, che attengono la propria identità, l'immagine di sé, le domande di senso sui modi del proprio stare al mondo. Mi sono chiesta anche cosa significhi davvero curarsi di sé stessi per meglio prendersi cura degli altri. Ho posto tali questioni all'interno di una cornice teorica che accoglie le prospettive elaborate dalla pedagogia critica e dalla clinica della formazione, in una costante interrogazione con gli apporti provenienti da altre discipline, quali la filosofia, la sociologia e la psicoanalisi.

A partire dal fatto che oggi anche le classiche ripartizioni dell'età della vita sono più problematiche, ho considerato l'adulto una categoria incerta, caratterizzata da permanenza e incompiutezza, esplorabile attraverso prospettive di tipo fenomenologico-esistenziale, che chiamano in causa l'esperienza vissuta e la biografia. Ho ritenuto utile e necessario rivedere da un lato l'approccio tradizionale alla formazione, dall'altro riesaminare criticamente il concetto di *lifelong learning*. Ho sottoposto il concetto di *lifelong learning*, e gli interventi formativi a questo connessi, ad una lettura critico-clinica per indagare le possibilità di efficacia di tale strategia ai fini di una riprogettazione esistenziale. Ho ripercorso i concetti di *Paideia*, *Bildung*, formazione e *lifelong learning* per entrare nelle pieghe dei loro diversi significati attraverso il modo in cui storicamente sono andati definendosi. Ho poi introdotto il

concetto di sapere come risorsa e condizione per la crescita democratica e mi sono chiesta se sia pensabile un sapere diffuso nei tempi e nei luoghi, ossia un *lifelong learning* inteso come un dispositivo che consente il transito dalla logica della formazione intesa come addestramento funzionale al lavoro a quella di un processo trasformativo, plurimo e continuo che possa dare all'apprendimento il carattere di un diritto e non di un privilegio riservato ai pochi eletti.

Ho rilevato come il concetto di *lifelong learning* sia divenuto senso comune, mentre è in declino quello di impiego *lifelong* e ho ritenuto questa una contraddizione sulla quale valesse la pena interrogarsi, dal momento che contiene insieme delle istanze di dominio e delle possibilità di resistenza. Ho quindi esaminato il *lifelong learning* nei termini di Foucault, come un dispositivo che è parte delle attività di governo del 21° secolo, dotato di un insieme di tecniche e discorsi attraverso i quali si esercita il potere e si costruiscono le soggettività. Ho giocato sulla traduzione della parola inglese *learner* (colui che apprende) e, decostruendo alcune dichiarazioni ufficiali sia europee che italiane, ho visto come questo soggetto sia posto come un eterno "apprendista": un soggetto sempre mancante di qualcosa, mai completamente formato, quindi inadeguato, carente e oggetto di interventi di formazione e di istruzione da parte di chi governa l'ordine del discorso. Un soggetto che si deve adattare, pena l'essere fuori dal sistema. Tuttavia in tutti i discorsi, come spiegò Foucault, vi è sempre uno spazio di resistenza, e sono quindi possibili anche posizioni diverse da quella dell'individuo flessibile ed adattabile. Ho guardato dunque alle esperienze che divergono dal discorso dominante come ad espressioni di resistenza, o come al lato "positivo" di un'epoca di incertezza: se i ruoli sociali e gli status sono diventati meno solidi, se non vi sono garanzie rispetto al futuro, dovrebbe essere possibile da adulti avere l'opportunità di cercare una forma soddisfacente di vita, indipendentemente dai risultati raggiunti sino al momento presente. Allora il *lifelong learning* diviene un concetto ben più ampio di quello di apprendimento permanente, poiché si connette all'intera esperienza di vita e a modi originali e personali di elaborare l'esperienza stessa. Il *lifelong learning* può essere un costrutto che dà conto del carattere situato, storico, economico e politico che le esperienze di formazione giocano a livello individuale, ma anche nell'ambiente in cui l'individuo è inserito, delle molte diverse strategie per rispondere a profondi e latenti bisogni che riguardano l'identità, l'appartenenza, l'autodeterminazione, il genere.

Attraverso queste considerazioni sono giunta all'idea di una *Bildung* senza *Bild*, ovvero di una formazione senza una forma precostituita, rigida e statica, in favore di

un'idea di formazione come processo aperto, complesso, mobile e dinamico. Qui starebbe la versione "alta" del concetto di formazione: una formazione come progetto esistenziale, etico e problematico, che alimenti nella persona la capacità di guardare a se stessa in modo critico, ma anche di immedesimarsi negli altri, di ascoltarli e di comprenderli. Si tratterebbe di una *neo-Bildung* coerente con il costrutto postmoderno e con l'idea di un soggetto impegnato in un'opera continua di ricerca, di acquisizione di una forma personale più che in quella di adesione a modelli invariati e precostituiti. È questa una rappresentazione della formazione dal forte sapore liberatorio, con la quale mi sento di concordare, che mi sembra incarni una sfida degna di essere raccolta tanto dal pensiero pedagogico quanto dalle sue possibili declinazioni nella prassi. Credo altresì che vadano valorizzati e sollecitati tutti quei percorsi che muovono sotto il segno della ricerca di autonomia, di libera costituzione del proprio sé, della ricerca appunto di una "seconda chance".

Per sostanziare questa convinzione, mi sono chiesta quali siano i significati connessi all'idea di *chance* e l'ho decostruita sia nei suoi significati etimologici che nelle prospettive degli studi sociali. L'idea di "chance", infatti, cela un'ambivalenza: da un lato rinvia in qualche misura a delle condizioni di partenza che avrebbero la funzione di influenzare e determinare il punto possibile di arrivo, dall'altro chiama in causa il peso che giocano le circostanze, le contingenze, l'alea, la casualità. La *chance* rinvia anche a due valori fondamentali di tutto il pensiero occidentale, che stanno a fondamento della democrazia: eguaglianza e libertà, due valori che si richiamano e che contribuiscono a definire l'essere umano come diverso e distinto dagli altri esseri viventi, come individuo e come essere sociale. Ho dunque guardato a come la *chance* e i concetti di opportunità, merito, cultura sono stati tematizzati in ambito sociologico da prospettive diverse, quali quella di Coleman, Bourdieu e Dahrendorf. Tali prospettive, in realtà, partono da un livello d'analisi strutturale e da concetti collettivi quali ceti, classi sociali, comunità, ma finiscono per condurre ad una ricerca indirizzata verso l'altro polo nella dialettica individuo/società, ossia alla dimensione interna, psicologica.

Ho quindi provato ad affrontare la questione dell'identità dal lato interno del soggetto, esplorandone i processi ed i meccanismi interiori ed isolandolo temporaneamente dal contesto in cui si trova, per poi riprendere uno sguardo pedagogico che cogliesse il soggetto nel suo rapporto con il mondo. Ho visto come le prospettive psicoanalitiche introducano un'idea di soggetto costantemente impegnato nel compito di rapportarsi con gli aspetti distruttivi della mente, con la conflittualità tra

Eros e Thanatos (Freud), e un'idea di persona che nel corso di tutta la vita è in uno stato di tensione verso l'autoconoscenza ed il cambiamento (Jung). Ho poi preso in considerazione le teorie delle relazioni oggettuali, che pongono l'accento sulla dimensione relazionale e presentano molti punti di contatto con le teorie costruttiviste dello sviluppo umano, nelle quali la cultura e le sue norme hanno una posizione centrale. Tali teorie hanno per me costituito la cerniera per rientrare nella prospettiva pedagogica, rilevando come, dopo gli sviluppi bioniani e postkleiniani, parlare di apprendimento significa parlare di apprendimento non già di un contenuto (apprendimento *di* qualcosa), ma di apprendimento *da* qualcosa, ossia di elaborazione dell'esperienza.

La chiave sociologica e quella psicoanalitica mi hanno fornito una serie di elementi utili a tematizzare il concetto di *chance*, quali la considerazione della struttura nella quale l'uomo è inserito, il suo rapporto con gli altri, la dimensione culturale e quella inter ed infrasoggettiva. Hanno contribuito di conseguenza ad una tematizzazione del concetto di *seconda chance* intesa da un lato come ampliamento in età adulta delle proprie possibilità di scelta, come uscita dai binari sociali e professionali tracciati dalle proprie origini, dal contesto in cui si è cresciuti, dai vincoli con i quali ci si trova a confrontarsi; dall'altro, intesa come possibilità di riflessione, elaborazione e "riparazione", del proprio percorso biografico, emotivo ed affettivo.

Le teorie psicoanalitiche, e la stessa psicoterapia, invitano anche ad una interrogazione critica su quella dimensione che è specifica della pedagogia e che attiene all'uomo come totalità, poiché esse, nell'intervenire sulla persona non prescindono mai da una teoria dell'uomo in generale: hanno bisogno di postulare in cosa consista un "sano", un "normale", un "armonioso" sviluppo della persona, e di cosa significhi essere uomo (o donna). In questo, io individuo anche una sorta di impegno programmatico per la pedagogia: guardare alla formazione dell'uomo nella sua integralità, tenendo insieme le diverse dimensioni, sociali, economiche, politiche, psicologiche, biologiche, avendo sempre a mente la caratteristica fondamentale che la contraddistingue, ovvero la progettualità. Allora, se pensiamo all'adulto come ad un soggetto di cui qualcuno si è preso cura, che ha vissuto all'interno di una serie di condizionamenti, sociali, educativi, familiari, che ha intrapreso un determinato percorso biografico, formativo e professionale, la sua *seconda chance* consiste proprio nell'assunzione della consapevolezza di poter darsi e di poter realizzare un proprio progetto. Compito di chi educa e forma, in questa fase della vita, dovrebbe divenire quello di accompagnare il

soggetto, affinché questo possa autodeterminarsi, vivere nella forma, creare differenza ed essere reso capace di realizzare il proprio progetto di mondo.

Questa prospettiva ritengo sia utilizzabile per pensare la *seconda chance* avendo a mente un soggetto che è quello postmoderno, con tutte le fragilità, le parzialità, le debolezze, le molteplicità che lo costituiscono. Un soggetto che si caratterizza per la sua unicità, costruttività e problematicità, che è persona in quanto si costituisce come tale, operando scelte, fissando gerarchie, testimoniando fedeltà, attivando responsabilità. Sono quindi giunta ad una concezione laica e critica di persona, sulla quale convergono molti orientamenti teorici, da quello esistenzialista e poi marxista, alla fenomenologia, all'ermeneutica, agli esiti finali dello strutturalismo. Ciò che accomuna queste diverse prospettive è l'idea di un soggetto ad un tempo finito ed insieme costruttore di sé e del proprio mondo, capace di cercare e di desiderare, e che si costruisce – si autoforma – in una continua dialettica e tensione tra il bisogno di sicurezza e lo slancio verso il possibile, tra lo sguardo nostalgico al passato, con le sue certezze ed i suoi punti saldi, e lo slancio verso il futuro, tra la possibilità ed il rischio.

Entro tale prospettiva ho ritenuto possibile cogliere una dimensione liberatoria insita nel concetto di "*chance*": la seconda *chance* può essere decostruita come una declinazione particolare del concetto di "formazione per tutta la vita", intesa non come un processo lineare, accumulativo, incrementale, adattativo, bensì come qualcosa che assume una valenza evolutiva nella sua accezione più piena. È una dimensione vitale rinvenibile in tutti quegli adulti che hanno deciso di darsi una seconda opportunità, talvolta a seguito di momenti di rottura biografica che hanno messo in discussione una precedente stabilità. In questo senso, anche il *lifelong learning* si può connotare come una tra le diverse strategie di risposta a bisogni profondi e latenti. Nel concetto di seconda *chance* c'è a mio avviso un'idea di "redenzione": l'idea che apprendere nel corso della vita non significa accumulare conoscenza e competenze in un processo adattativo lineare, ma che al contrario l'apprendimento è anche un processo evolutivo che può aver luogo così come avviene in natura, e che è espresso dal concetto di *exaptation*. Ho preso in esame questo processo rinvenendolo in alcuni alcune minoranze che "fanno cose nuove con ciò che hanno".

Ho infine coniugato la nozione di cura di sé con l'idea di seconda *chance* in quanto, se presa nella sua declinazione ellenistica, essa presenta molti punti di convergenza con la prospettiva che nelle biografie individuali ci si possa dare una seconda possibilità. Nella cura di sé ho visto un approccio dotato di una forte valenza

sul piano etico, come una forma di educazione alla libertà. Ritengo che essa abbia ancora qualcosa da dire all'uomo attuale, soprattutto per quanto riguarda l'adulto, impegnato nell'opera di "raschiatura", di sottrazione, di tutte quelle sovrastrutture, di quegli atteggiamenti, comportamenti, valori acquisiti che l'hanno reso non autentico. La cura di sé si configura come autoformazione, come autoanalisi ed autoriflessione che il soggetto esercita su se stesso, come auto maieutica, come dialogo con se stessi e come autogoverno.

La formazione del soggetto e la sua storia di formazione possono essere viste come un'esperienza di senso, che si esprime attraverso la comprensione della relazione tra sé e il mondo, nonché delle pre-comprensioni che egli incontra non appena viene al mondo. Il senso è da cercare nella continua interpretazione della trama di storie, degli eventi inaspettati, dentro a quei contesti locali in cui il soggetto produce un mondo attraverso la storia delle interazioni tra il suo bagaglio biologico e gli ambienti, e i modelli educativi e i dispositivi pedagogici che ha sperimentato e sperimenta. Ho dunque considerato la materialità educativa come ciò che può consentire un accesso alla formazione del soggetto, inteso come un essere culturale e sociale, che dipende da una cultura e da un linguaggio, da un sapere, da modelli e pratiche educativi. Entro questa dipendenza originaria ciascuno di noi gioca le sue *chance* di ristrutturazione, di autoformazione e di emancipazione.

Per sostanziare queste riflessioni, ho ritenuto utile coniugare la dimensione teorica con quella empirica, di cui do conto nella terza parte. La Clinica della formazione, proprio in quanto metodologia di studio e di ricerca che accoglie al suo interno gli apporti provenienti da diverse riflessioni (fenomenologica, ermeneutica, costruttivista, sistemica e della complessità) e la pedagogia narrativa e biografica sono state la cornice entro la quale ho svolto la ricerca empirica. Alle scelte metodologiche ed al percorso di ricerca qualitativa che ho compiuto ho dedicato un capitolo specifico. Ho ipotizzato un soggetto non libero, poiché condizionato dal proprio passato e vincolato nel presente dalle proprie condizioni materiali di vita, tuttavia – a dispetto di tutto - dotato di progettualità. Una persona, dunque, che ho epistemologicamente collocato in una nicchia ora problematicista ora ermeneutica, tra decostruzione, interpretazione, progettazione. Ho situato in questa cornice teorica di soggetto l'idea di *seconda chance*, appunto come acquisizione, in un determinato momento della propria biografia, della consapevolezza che vi è la possibilità di elaborare un proprio progetto e di realizzarlo, con realismo e con concretezza. Soggettività ed esperienza sono quelle

che ritengo essere le parole chiave delle mie ipotesi di ricerca. Per soggettività ho inteso il modo in cui ci si relaziona al mondo, caratterizzato da intenzionalità, da capacità di agire e di interagire con ciò che è esterno a sé. Soggettività, dunque, intesa come attribuzione all'adulto della capacità di auto direzione e di autogoverno, come presa in carico della propria vita, anche da studente e da discente, quindi con una consapevolezza piuttosto precisa del proprio "bisogno di sapere". In questa dimensione di comprensione e di definizione dei propri bisogni ho individuato un potenziale liberatorio rispetto ai condizionamenti pregressi ed a scelte formative precoci che hanno limitato le *chance* complessive degli individui. Ho posto dunque dei soggetti in grado di comprendere e definire i propri bisogni ed i propri obiettivi, che vogliono usare in modo attivo la loro esperienza.

Ho dunque ascoltato le voci di alcuni adulti che stanno intraprendendo un percorso formativo e mi sono posta dialogicamente in contatto con loro, mediante un approccio alla ricerca di tipo clinico e narrativo-biografico. Ho esplorato con loro alcuni temi, quali le esperienze scolastiche precedenti gli studi attuali; la loro situazione presente, dal punto di vista lavorativo ed i significati a questo collegati; le motivazioni che presiedono alla scelta di riprendere gli studi. Ho anche cercato di comprendere quale percezione abbiano delle proprie *chance* e della possibilità di ridefinirsi e quali siano per loro le prospettive ed i significati connessi alla formazione in età adulta.

Ecco che allora fanno il loro ingresso altre storie ancora: quelle degli studenti adulti di Scienze della Formazione e dell'Educazione; persone normali, anti-eroi che non stanno facendo nulla di eclatante, che compiono la loro rivoluzione silenziosa frequentando i corsi quando il lavoro lo consente, investendo buona parte del loro tempo libero sullo studio, che sono portatori di bisogni di cambiamento e che lo praticano con se stessi e con gli altri. Anche loro si stanno dando una "seconda *chance*", chi avendo un progetto ben preciso, chi senza averlo ancora delineato, però mettendosi nel frattempo in cammino. Le loro storie, i loro pensieri, le loro emozioni e le loro speranze sono parte di questa ricerca. A loro è dedicato il mio lavoro.

Eric: *Ci sono sempre più scelte di quante crediamo. Sempre. Più possibilità.*

Il mio amico Eric (Ken Loach, 2009)

PARTE PRIMA. IL DISCORSO SULLA FORMAZIONE E L'EDUCAZIONE NELL'EPOCA DEL DISINCANTO

CAP. 1 - LE RADICI STORICHE E CULTURALI DEL DISCORSO, TRA COSTANTI E FRATTURE

Quello che veramente ognuno di noi è ed ha, è il passato; quello che siamo e abbiamo è il catalogo delle possibilità non fallite, delle prove pronte a ripetersi. Non esiste un presente, procediamo ciechi verso il fuori e il dopo, sviluppando un programma stabilito con materiali che ci fabbrichiamo sempre uguali. Non tendiamo a nessun futuro, non c'è niente che ci aspetta, siamo chiusi tra gli ingranaggi d'una memoria che non prevede altro lavoro che il ricordare se stessa.

Italo Calvino, *Ti con zero*

Affrontare il tema della scelta, dell'autodeterminazione e della formazione nell'adulto oggi richiede la messa a punto di categorie di analisi che partano da una ricognizione di quali sono le condizioni materiali nelle quali le soggettività si costituiscono, quali gli orizzonti di senso, quali le percezioni e le idee riguardo al futuro degli individui delle cosiddette società a capitalismo maturo. Implica fare i conti con i grandi temi della riflessione pedagogica: il progresso, l'individuo, la società, il potere. Significa anche analizzare qual è il discorso dominante sull'educazione e quali i programmi e le azioni delle diverse agenzie educative, non solo del sistema scolastico, che si rivolgono alle persone, adulte o future adulte. Lo sguardo con cui si svolgerà questo primo momento sarà dichiaratamente parziale, in almeno due significati: sarà uno sguardo rivolto a quella fetta di popolazione che è radicata nel cosiddetto Nord del mondo¹ e si avvicinerà all'oggetto di indagine a partire da una lettura critica del contesto socio-economico e culturale che fa da sfondo. Sarà parziale anche perché in questa fase, che si propone di esplicitare epistemologicamente le proprie lenti, si parlerà di soggetto, di individuo, di adulto, "fingendo" che si tratti di concetti neutri, asessuati, privi di genere. È una scelta dettata da esigenze di economia del discorso, per arrivare strada facendo alla evidenziazione della differenza e delle differenze che

¹ Sarebbe di estremo interesse ricercare quali sono i significati attribuiti a bambino, adolescente, adulto, educazione presso culture diverse da quella Occidentale. Andrea Fontana ci mette in guardia dal rischio di razzismo andragogico consistente nell'usare categorie storicamente e culturalmente determinate come se fossero degli assoluti (Fontana, *Verso una geopolitica dell'età adulta. Nuovi adulti, vecchi problemi, atavici dilemmi e mondi che verranno*, 2008), tuttavia, almeno in questa fase, il taglio sarà eurocentrico.

connotano il concetto di persona ed i diversi ruoli sociali che essa assume. La lettura del quadro attuale sarà di tipo processuale e si focalizzerà inizialmente su una rassegna dell'evoluzione e degli spostamenti semantici di quelli che ritengo concetti chiave essenziali per la comprensione del presente, e che sono stati elaborati in ambito filosofico e sociologico, per poi declinarli in termini pedagogici. È convinzione di chi scrive, infatti, che ci troviamo di fronte ad una situazione inedita nella storia della umanità, nella quale è necessario mettere a punto nuovi strumenti di indagine e di intervento. In particolare, l'analisi prenderà avvio da una ricontestualizzazione di alcuni concetti che stanno alla base delle epistemologie più o meno implicite della formazione, anzitutto in termini di *humus* nel quale queste si definiscono e si praticano: il progresso, il futuro, l'identità, il sapere, o – per meglio dire – i saperi. Tali nozioni hanno assunto oggi un carattere più labile, più incerto e sfumato rispetto a qualche decennio fa ed è in tale cornice di problematicità dello scenario di riferimento che vanno affrontate le questioni relative alla formazione in età adulta ed alle possibilità per gli individui di progettarsi, di scegliere, di cambiare.

1.1 L'IDEA DI PROGRESSO: DAL MITO ILLUMINISTICO AD UN ORIZZONTE PROBLEMatico

È forse vero che si vive con le radici nella terra? Non per sempre nella terra: Soltanto un po' qui, Seppure sia di giada si spezza, Seppure sia d'oro si rompe, Seppure sia di piume di quetzal si lacera. Non per sempre nella terra: soltanto un po' qui. Desideravo che i cerchi non finissero, non finissero mai, consapevole, tuttavia, che ogni pietra è momentanea, ogni minuto fugace, ogni gioia passeggera, e che poi non rimane memoria sull'acqua.

Manuel Scorza, *La danza immobile*

Per comprendere la particolare curvatura che ha assunto l'idea di progresso oggi, bisogna prendere atto della fine di quest'idea così come si era andata configurando a partire dall'Illuminismo. Il termine progresso reca con sé due ordini di significati. Il primo allude ad uno svolgersi di eventi che muovono lungo una direzione desiderabile. È un senso relativamente ristretto, che ha origini antiche e che troviamo anche negli stoici (espresso con il vocabolo *προκοπή*) per indicare l'avanzare dell'uomo sulla via della saggezza o della filosofia. Così leggiamo ne "I frammenti morali di Crisippo": "[C.e] 217 – *Gli Stoici, mentre per le arti ammisero solo una idoneità in senso stretto, per quanto concerne la virtù ammisero una forma di progresso assiologico preordinato a partire dallo stato naturale: quello che i Peripatetici chiamavano virtù naturale. [...] [C.e] 219 - La natura ci ha fatti educabili, e ci ha dato una ragione*

imperfetta, ma suscettibile di perfezionamento. [C.e.] 220 – La natura stessa di continuo progredisce con le sue forze: infatti, senza alcun educatore, muovendo da quelle cose di cui ebbe una conoscenza generale originaria ed elementare, rafforza da sé la ragione e la rende perfetta.” (Radice, 2002, p. 1071 e 1073).

L'idea di progresso è poi presente nel Medioevo: la si può rinvenire in Bernardo di Chartres, nella metafora degli uomini del suo tempo come nani sulle spalle di giganti: “nani” i suoi contemporanei, eppure capaci di vedere più lontano di coloro che li hanno preceduti proprio perché possono contare sulle conoscenze e le acquisizioni degli antichi.

Anche Giordano Bruno, nella *Cena delle Ceneri* (1584), parlerà di progresso, ma sarà Francesco Bacone a gettare le basi del “progresso” in chiave moderna, (Abbagnano, 1979) laddove, nel *Novum Organum* (1620) affermerà che, così come da un uomo anziano, per via dell'esperienza e del «gran numero di cose da lui vedute, udite e pensate», ci si può aspettare una conoscenza molto maggiore delle cose umane e un più maturo giudizio rispetto ad un giovane, allo stesso modo nell'età «nostra (se avesse coscienza delle sue forze e volesse sperimentare e comprendere) sarebbe giusto aspettarsi assai più gran cose che dai tempi antichi essendo la nostra per il mondo l'età maggiore, arricchita da innumerevoli esperimenti e osservazioni» (Nov. Org. I, 84). In questa seconda accezione dunque è implicita la credenza che gli accadimenti storici si svolgano nel senso più desiderabile, verso un sempre maggior grado di perfezione, il “progresso”, appunto, accezione che contiene in sé anche una profezia per l'avvenire².

L'idea di progresso si estenderà poi dal campo delle conoscenze a quello della vita sociale. L'abate di Saint-Pierre (*Osservazioni sul continuo progresso della ragione universale*, 1737) sarà il primo ad usare la metafora delle età dell'individuo come fasi della storia universale, con l'unica e significativa differenza che quest'ultima non conosce la vecchiaia e la morte. Questo significato esteso sarà fatto proprio dall'Illuminismo, nella forma delle filosofie della storia elaborate in quell'alveo culturale e sarà nel XIX secolo uno dei concetti chiave del romanticismo e della sua idea di storia. Friedrich Schelling, l'idealista tedesco più legato al romanticismo, fu il primo ad elaborare una filosofia della storia come progresso. In tale prospettiva, la storia era considerata manifestazione dell'Assoluto, inteso come un principio spirituale superiore

² Fontenelle, nella *Digressione sugli antichi e i moderni* (1688), sosterrà la superiorità dei moderni sugli antichi perché i moderni possono usufruire delle precedenti scoperte e grazie a queste possono costruire le premesse per futuri progressi, in un processo senza mai termine.

che agisce attraverso gli uomini. Nella storia infatti si realizzerebbe l'identità di libertà e necessità, poiché ogni individuo agisce liberamente, ma il prodotto dell'insieme delle azioni individuali si traduce in un risultato diverso dalle intenzioni degli individui stessi. L'esito coincide con un progetto razionale sovraindividuale che si manifesta appunto nel progresso.

Il progresso incontrerà anche una feconda aspirazione sociale in chiave romantica e politica, sarà decantato da scrittori come Victor Hugo, che a proposito della Parigi del 1832 scrisse trent'anni dopo: "Che cosa volevano questi uomini nell'imminenza della strage rivoluzionaria?, questi uomini laceri, urlanti, selvaggi, con la mazza piombata in pugno e la picca levata, minacciosi sulla vecchia Parigi? Volevano la fine delle oppressioni, la fine delle tirannie, la fine della spada, il lavoro per l'uomo, l'istruzione per il fanciullo, la dolcezza sociale per le donne, la libertà, l'uguaglianza, la fraternità, il pane per tutti, l'edenizzazione del mondo, il progresso, e questa cosa santa, buona e dolce, il progresso, spinti all'estremo, fuori di sé, essi la reclamizzavano terribilmente, mezzo nudi, con la mazza in pugno, il ruggito in bocca. Erano i selvaggi, d'accordo; ma i selvaggi della civiltà". (Hugo, 1958, p. 777). Il progresso, dunque, come cosa "santa, buona e dolce", una sorta di religione laica; del resto già espressa da Voltaire in una concezione della storia improntata all'idea di un continuo ed infinito perfezionamento dell'uomo fondato sulla liberazione dal pregiudizio e dalla superstizione. Lo stesso progetto dell'Enciclopedia aveva come fondamento l'idea che le arti e le scienze potessero concorrere al miglioramento delle condizioni complessive di vita di tutti. Kant, in *"Che cos'è l'Illuminismo?"* aveva espresso il suo credo antiautoritario ed antitradizionalista invitando alla libertà di pensiero e, in *"Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico"* (1784), aveva descritto la storia come progressiva sostituzione di relazioni basate sul diritto a relazioni basate sulla forza.

Del resto, era già stata espressa dall'Illuminismo la curiosità per società diverse da quella europea e la convinzione che queste rappresentassero tappe evolutive rapportabili al nostro passato. Anche in campo economico, con la scuola fisiocratica, fu espressa la teoria delle forme economiche (caccia-pesca, pastorizia, agricoltura) e della loro successione in forme sociali progressive. Rimarchevole sotto questo profilo l'aspirazione di Condorcet a studiare i fenomeni del mondo umano mediante una loro formalizzazione in termini matematici. Secondo il filosofo e matematico francese, il progresso dell'umanità è strettamente dipendente dal carattere collettivo della scienza e della conoscenza. Laddove, al contrario, queste hanno carattere mistico-magico e

sono detenute da caste chiuse (come quelle dei sacerdoti e degli stregoni), si riscontra un processo di decadenza e di imbarbarimento accompagnato dallo sfruttamento e dall'oppressione sui più deboli ed ignoranti. Condorcet esprime il progresso come un percorso dialettico, incerto, spezzato, non lineare e non universalmente ascrivibile a tutto il genere umano, tant'è vero che accanto alle società più evolute si riscontrano ancora popolazioni "selvagge", che si sono fermate ai primi gradini della scala evolutiva. Tuttavia, pur tra incertezze, fratture, passi indietro, è convinzione anche di Condorcet che nel lungo periodo la ragione e l'emancipazione si affermeranno sull'oscurantismo e sull'oppressione. "L'illuminismo, nel momento in cui assume la *perfettibilità* quale tratto peculiare della natura umana, necessita, più di ogni altra formazione storica che lo ha preceduto, di *futuro*. Solo l'illimitatezza del futuro rende pensabile un perfezionamento senza limiti" (Natoli, 1999, p. 165).³ Solo Rousseau dissocerà progresso scientifico e tecnologico da progresso morale: il raffinamento delle scienze e delle arti sono anzi per il filosofo la principale causa della decadenza dei costumi. In particolare, nel "Discorso sulle scienze e le arti" (1750) e soprattutto in "Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini" (1755), il filosofo e pedagogista redigeva un bilancio estremamente pessimistico del cammino del genere umano: egli dichiarava che sapere, arte, vita raffinata, tutto ciò che gli uomini considerano dei beni non hanno contribuito alla loro felicità ed alla loro virtù, ma al contrario hanno allontanato l'umanità dalla sua origine e l'hanno estraniata dalla sua natura. Le scienze e le arti, dunque, hanno avuto origine dai nostri vizi ed hanno contribuito a rinsaldarli. Come l'astronomia è nata dalla superstizione, così l'eloquenza è nata dall'ambizione, dalla falsità, dall'odio. La geometria è nata dall'avarizia, la fisica da una vana curiosità. La stessa morale, secondo Rousseau, ha origine dall'orgoglio umano e, ciò che è ancora più grave, le scienze e le arti hanno contribuito a determinare l'ineguaglianza tra gli uomini, dalla quale nascono tutti i mali sociali. L'idea di progresso espressa da Rousseau è un percorso a ritroso, un progetto di ritorno alle origini, cioè alla condizione naturale, intesa non come condizione storicamente data, bensì come una norma di giudizio, come un criterio regolativo che consenta all'umanità di far fronte al disordine ed all'ingiustizia del presente. Lo stesso "Emilio" si aprirà con la

³ A completamento di questa rapida rassegna della dottrina fisiocratica, da segnalare anche la formulazione di due "leggi" ad opera di Turgot ("*Discorsi*", 1756): la legge dell'accelerazione del progresso causata da ogni passo avanti compiuto dall'umanità e la legge degli stadi evolutivi dello spirito umano (stadio sovranaturale, stadio filosofico, stadio scientifico).

seguinte affermazione: “Tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell’uomo” (Rousseau, 1997, p. 7). Per contro, Rousseau fornirà all’idea di progresso la nozione di *perfectibilité*: l’idea dell’infinita modificabilità dell’uomo, come individuo e come genere. Tale perfettibilità sarebbe la caratteristica fondamentale che distingue l’uomo da ogni altro animale, che ne fa un unico per tutto l’universo e che in qualche misura, dispiegandosi nella storia, quasi compensa la perdita della primitiva innocenza. Rousseau, dunque, evidenzia il carattere ambivalente delle capacità di perfezionamento: “Mi restano da considerare e ravvicinare i diversi casi che hanno potuto perfezionare la ragione umana peggiorando la specie, rendere cattivo un essere rendendolo socievole, e, da un punto di partenza tanto lontano, portare infine l’uomo e il mondo al punto in cui viviamo” (Rousseau, 1994, p. 171).

1.1.1 IL PROGRESSO COME LEGGE E COME IDEALE, TRA COMTE E MARX

Una trattazione a parte andrebbe riservata a Hegel (*“Lezioni sulla filosofia della storia”*, 1837), che considerò la storia universale come manifestazione dello Spirito del mondo che, attraverso tappe successive incarnate in diversi popoli, raggiunge la compiuta libertà e autocoscienza. In Hegel i caratteri fondamentali delle filosofie della storia sono portati alle loro conseguenze estreme: la storia altro non è che un processo necessario di realizzazione dello Spirito, i cui principi fondamentali sono la razionalità e la libertà. Gli individui sono strumenti per la realizzazione del piano dello Spirito: i moventi irrazionali delle azioni umane, le passioni, le ambizioni, sono utilizzati dall’“astuzia della ragione” come mezzi per realizzare il proprio fine superiore. Anche il negativo, le crisi, le regressioni, le catastrofi di civiltà sono per Hegel condizioni temporanee che saranno superate in un momento successivo, anzi sono necessarie per la realizzazione di quel bene superiore che è appunto il progresso. La concezione della storia in Hegel è immanentista: lo Spirito coincide con l’umanità, la libertà si realizza compiutamente nello Stato, la cui evoluzione a sua volta coincide con l’attuazione dello Spirito ed il progresso coincide con tutto ciò che si afferma nella realtà e con l’epoca contemporanea.

L’idea di progresso assumerà però quella forma la cui persistenza è rinvenibile ancora oggi a partire da quanto elaborato in ambito francese e inglese nel 1800. Nel corso del XIX secolo, infatti, il progresso divenne una “legge”, assunse carattere rigido ed unilaterale, privo di arresti e di deviazioni, tramutandosi quasi in un destino. Basti

pensare a Comte (*“Corso di filosofia positiva, 1830-1842*), che espresse una concezione evoluzionistica delle società umane, mettendo a punto la teoria degli stadi evolutivi già formulata da Turgot. Nella concezione di Comte, le società umane sono organismi che seguono una parabola necessaria e, come ogni essere vivente, utilizzano tutti i materiali che trovano, subordinandoli al loro fine. Il progresso umano si svolgerebbe attraversando tre stati: teologico, metafisico, scientifico o positivo. Nello stato positivo lo spirito umano riconoscerebbe l'impossibilità di raggiungere nozioni assolute e rinunciarebbe a cercare l'origine e il destino dell'universo, a conoscere le cause ultime dei fenomeni e si applicherebbe a scoprire, mediante ragionamento e osservazione, le loro leggi effettive, ovvero le loro relazioni invariabili di successione e di somiglianza. Comte afferma che la legge dei tre stati è evidente di per se stessa ed è appoggiata dall'esperienza personale, poiché ciascuno di noi, contemplando la propria storia, ricorda di essere stato successivamente teologo nell'infanzia, metafisico nella giovinezza, fisico nell'età matura. Il progresso è secondo Comte “lo sviluppo dell'ordine” e la realtà è rivelazione o manifestazione progressiva di un principio infinito, dove la scienza, unica conoscenza possibile, sarà fondamento di un nuovo ordine sociale e religioso unitario. In Comte il metodo della scienza deve essere esclusivamente descrittivo: deve descrivere i fatti e mostrare quei rapporti costanti tra i fatti che sono espressi dalle leggi e che consentono la previsione dei fatti stessi. Il metodo della scienza è l'unico valido e va esteso a tutti i campi dell'indagine e dell'attività umana. L'intera vita umana deve essere guidata dal metodo della scienza, sia che si tratti dell'individuo sia che si tratti della vita associata.

Nel movimento positivista vi è tutta l'affermazione ottimistica che accompagnò la nascita dell'industrialismo, vi sono l'attrezzatura ideologica e le giustificazioni all'affermazione dell'organizzazione tecnico-industriale della società europea. Tramite il suo esponente esemplare, questa corrente di pensiero esaltò il progresso come idea guida della scienza e della sociologia, considerandolo come «lo sviluppo dell'ordine» ed estendendolo anche alla vita organica e animale. “Il Positivismo esalta la scienza e la tecnica, l'ordine borghese della società e i suoi miti (il progresso in testa), si nutre di mentalità laica e valorizza i saperi sperimentali: è l'ideologia di una classe produttiva nell'età del suo trionfo, che ne sanziona il dominio e ne potenzia la visione-del-mondo” (Cambi, 2003, p. 237). Entro questa cornice anche la pedagogia si doveva strutturare scientificamente: non basandosi su ciò che l'uomo poteva o doveva essere, ma su ciò che era nella realtà. L'educazione andava trattata come un fatto naturale, riconoscendo

che l'uomo non sfugge al flusso dei fatti naturali, umani o sociali. Coerentemente con tale prospettiva, Comte pedagogista elaborerà un sistema educativo ed un curriculum educativo ideale, che inizia dopo i sette anni e si articola in diversi momenti, il terzo dei quali (dai 14 ai 21 anni), propedeutico alla formazione universitaria, è detto "iniziazione", dove l'educando deve dedicarsi all'apprendimento di un insieme di nozioni il più ampio possibile, nella convinzione espressa da Comte che si sia uomini nella misura in cui si conoscono il maggior numero possibile di cose.

L'evoluzionismo di Darwin offrirà all'idea di progresso una base scientifica quando in *On the Origin of Species* (1859), esponendo la teoria della lotta per la sopravvivenza e della selezione dei migliori come forma di progresso nella natura, porterà evidenze in favore di un trasformismo biologico interpretato in senso ottimistico o progressivo⁴.

Il concetto di progresso ha dunque permeato e dominato tutte le manifestazioni della cultura occidentale ottocentesca ed è ancora oggi sullo sfondo di molte concezioni filosofiche, scientifiche e pedagogiche. È un mito⁵ che contiene in sé molte implicazioni e che può essere così sintetizzabile: gli eventi storici e naturali si susseguono lungo una linea continua dove costituiscono una serie composta da termini necessari, ciascuno dei quali non può essere diverso da quello che è e realizza un aumento di valore rispetto al precedente. Se si riscontrano regressioni, queste sono solo apparenti o sono la condizione di un progresso ulteriore. L'idea di progresso da relativa diviene assoluta e si accompagna ad una concezione della storia come sviluppo infinito di un principio unico, necessario, sovraindividuale.

Lo stesso pensiero marxiano, com'è noto profondamente influenzato dalla lezione di Hegel, non sarà esente da questo tipo di matrice ideologica, pur trovando un esito originale. In Marx l'ancoraggio è anzi tutto materialistico: motore della storia è la struttura economica e produttiva della società, la tensione dialettica tra lo sviluppo delle forze produttive e i rapporti di produzione. La storia non procede in modo graduale, dal momento che non vi è continuità o passaggio graduale tra ogni stadio

4 Nell'affermazione del mito del progresso si può ricordare anche l'opera di Spencer, *First Principles* (1862), che utilizzò la nozione di progresso per una interpretazione metafisica dell'intera realtà.

⁵ Assumo qui il termine "mito" così come definito da Mottana, sulla scorta di Adolf Guggenbuhl Craig: «Il mito in una interpretazione aggiornata dunque, come forma impensata e "latente" dell'orientarsi dei comportamenti e dei modelli di comprensione del mondo, mito come pellicola che proietta un immaginario archetipico e una traccia indelebile sui nostri stili di vita, mito come guida inconscia del nostro fare e pensare» (Mottana, 2000, p. 25)

dello sviluppo storico e quello successivo, bensì una rottura rivoluzionaria, e l'epoca a lui contemporanea non rappresenta affatto, come in Hegel, la realizzazione compiuta dello Spirito, bensì una fase di profonde fratture, di ingiustizia e di ineguaglianza, che potrà essere superata solo a condizione che vi sia una presa di coscienza ed una conseguente azione rivoluzionaria da parte delle forze produttive. Anche in Marx il progresso procede mediante una concatenazione ineluttabile, mediante la successione dei "modi sociali di produzione": la schiavitù, il feudalesimo, il capitalismo ed il socialismo a venire. L'originalità del pensiero di Marx rispetto a quello sia di Hegel che di Comte sta proprio nella non accettazione dell'esistente, nella tensione verso un altrove (il socialismo) che dovrà realizzare il compimento del progresso e che per farlo dovrà abbattere la società capitalistica e borghese. Per Marx, la struttura economica, costituita dal complesso dei rapporti di produzione, ossia dei rapporti necessari e indipendenti dalla volontà degli uomini, che sono imposti loro dalla produzione sociale, è il fondamento su cui si innalzano le sovrastrutture legali e politiche. "La macchina è dotata della forza meravigliosa di abbreviare il lavoro umano e di renderlo più fecondo, ma noi vediamo in qual misura essa conduca alla fame ed all'eccesso di lavoro. Le forze or ora scatenate della ricchezza diventano per uno strano gioco del destino le fonti della privazione. Le vittorie dell'arte sembrano essere comperate con una perdita di carattere. L'umanità diventa signora della natura, ma l'uomo si rende schiavo dell'uomo o schiavo della propria infamia... Il risultato di tutte le nostre scoperte e del nostro progresso sembra consistere nel fatto che le forze materiali sono fornite di vita spirituale, e che l'esistenza umana si istupidisce in una forza materiale" (Löwith, 2000, p. 236-237) . Anche per trattare di educazione bisogna secondo Marx partire da una analisi critica del sistema economico e produttivo, poiché l'economia è una struttura talmente forte da condizionare la cultura, la filosofia, la religione. L'educazione è un evento sociale e la pedagogia non può prescindere dalla politica, dai rapporti tra sistema economico e sistema politico.

1.1.2 DISSONANZE: KIERKEGAARD, SCHOPENHAUER, NIETZSCHE

Il progresso è stato dunque molte cose insieme: una constatazione dei "fatti" ed una ricerca, un ideale ed un progetto non esente da una forte tensione utopica. La fiducia nel progresso però, nella cultura contemporanea è stata irrimediabilmente compromessa dall'esperienza delle due guerre e dalle modalità con cui questa

esperienza è stata diffusamente elaborata nei diversi ambiti. Il progresso scientifico e tecnologico è stato asservito alle esigenze belliche. L'atomica lanciata su Hiroshima e Nagasaki ha per la prima volta posto l'umanità di fronte alla possibilità della sua definitiva estinzione. Auschwitz prima, i rigurgiti di barbarie cui abbiamo assistito recentemente anche in Europa poi, hanno aperto enormi crepe rispetto alla visione delle "magnifiche sorti e progressive" del genere umano. Già Walter Benjamin, inorridito per l'uso dei gas usati durante la prima guerra mondiale, aveva ipotizzato che il progresso potesse rinviare alla barbarie ed aveva affermato che non si poteva conservare l'ideologia del progresso di fronte alla realtà irriducibile della sofferenza umana.

L'idea di progresso tuttavia persiste ancora oggi, sotto forma di orizzonte salvifico o di impegno morale, o di scientismo ingenuo. Del progresso è stato messo in evidenza il carattere di auto-rappresentazione e di giustificazione della modernità, dei suoi valori e di quei paradigmi di razionalità che hanno caratterizzato l'età moderna rispetto a quelle precedenti. Proprio nell'idea di progresso come percorso a tappe dell'umanità, dove l'età moderna rappresenterebbe l'ultima e la più evoluta, starebbe il fondamento della giustificazione.

In fondo, la storia del pensiero idealistico che aveva visto il suo culmine in Hegel ci mostra una filosofia di tipo razionalistico dove la ragione sarebbe in grado di andare oltre i limiti riconosciuti dall'illuminismo. In Hegel l'affermazione che tutto il reale coincide con il razionale significa che al di sotto delle apparenze, al cuore della realtà, si trova il dominio della ragione. Eppure vi erano state voci dissonanti, che oggi mostrano tutta la loro attualità e che meritano essere ripercorse, seppure sommariamente, per il riverbero che hanno esercitato sul pensiero novecentesco e per i problemi posti anche alla pedagogia. Hegel infatti è ritenuto l'ultimo filosofo del logos, l'ultimo dei Greci: dopo di lui la fiducia nella ragione e nel progresso saranno messe in crisi. Marx aveva preservato un ruolo forte alla ragione, tuttavia aveva finito per risolvere la filosofia in economia politica, applicando il metodo della dialettica alla realtà materiale, alle dinamiche di soddisfacimento dei bisogni concreti, reali, dell'uomo. La dialettica intesa come metodo per comprendere lo sviluppo della realtà aveva dunque trovato una applicazione parziale, limitata al mondo dell'economia, ossia alla sfera della produzione materiale dei beni.

Con pensatori quali Schopenhauer, Nietzsche e Kierkegaard, invece, al cuore della realtà non vi è più la ragione, ma qualcosa di misterioso, di opaco, di sfuggente.

Questi tre filosofi non solo hanno rappresentato un punto di vista “altro” rispetto alla concezione allora dominante del progresso, in ambito sia filosofico che sociale e culturale, ma a mio avviso nelle loro opere si trovano *in nuce* dei temi, delle prospettive, che interrogano il singolo, l’individuo nel suo rapporto con il mondo, con gli altri, con il tempo presente. Per Schopenhauer al cuore della realtà vi è la volontà, intesa come cieca volontà di vivere, per Nietzsche vi è la volontà di potenza, per Kierkegaard vi è qualcosa che si può raggiungere solo con il salto nella fede – un tuffo che ha tutto il carattere dell’irrazionalità, poiché l’esperienza della fede è per sua natura ineffabile. Volontà di vivere, volontà di potenza, fede sono estranee alla ragione. Questi tre pensatori non scorgono nessuna ottimistica ragione al centro del mondo, bensì qualcosa di arcano, di enigmatico, di irrazionale.

KIERKEGAARD: IL SINGOLO IRRIPETIBILE E L’ANGOSCIA DELLA SCELTA DI VITA

L’ironia della vita sta nel fatto che essa viene vissuta in avanti ma compresa all’indietro

S. Kierkegaard

In Kierkegaard, in particolare, non vi sono prospettive di emancipazione collettiva, non vi sono mete da proporre all’umanità, non vi sono valori come la libertà, l’uguaglianza, la fraternità: al centro di tutto vi è il singolo, nella sua irripetibilità, che va alla deriva in un mondo inafferrabile, nel quale ci si può tutt’al più abbandonare alla fede. La ragione dunque è stata detronizzata e Kierkegaard a buon diritto può essere considerato un precursore dell’esistenzialismo poiché vi è un percorso che conduce dal suo irrazionalismo all’irrazionalismo contemporaneo. Gli esistenzialisti, rifacendosi a Kierkegaard, nel Novecento respingeranno la visione della storia come totalità processuale necessaria garantita da forze trascendenti o immanenti (Dio, lo Spirito, la dialettica storica ecc.), ritenendo che l’uomo è «gettato nel mondo», cioè abbandonato al determinismo di esso, che può rendere vane o impossibili le sue iniziative. Kierkegaard aveva infatti proposto una concezione problematicistica dell’esistenza, contestando il carattere necessario e progressivo della dialettica, rifiutando di considerare la storia come una totalità che procede secondo leggi proprie. Egli può essere considerato il filosofo della disperazione, della deriva esistenziale dell’uomo, non a caso il suo pensiero conobbe una rinascita ed una fioritura di studi che iniziò ai primi del Novecento e sbocciò poi dopo la prima guerra mondiale, in concomitanza con la nascita delle dittature e con il crollo irrazionalista che sconvolse tutta l’Europa.

In opposizione a Hegel, del quale aveva seguito le lezioni e che definisce il filosofo sistematico per eccellenza, Kierkegaard rileva come il sistema implichi che l'individuo, il soggetto, sia negato nella sua immediatezza e ingabbiato in una struttura rigida: il sistema comporta la negazione dell'immediatezza dell'esistenza. Nella filosofia di Hegel non vi è più nulla da vivere, da sperimentare, poiché tutto è già fatto e compito del pensiero è solo quello di ordinare con metodo le singole determinazioni del pensiero stesso. Si perde l'immediatezza: non si ama, non si crede, non si agisce, però *si sa* che cos'è amare, credere, vivere e ci si chiede solo quale sia il loro posto nel sistema. Il rapporto con l'esistenza è dunque un rapporto mediato, che riduce la vita umana ad una serie di pallide ombre, distruggendo la vita reale, immediata. L'esistenza è oscura, è inafferrabile, non è esprimibile a parole, non è riducibile alla acquisizione di una qualche verità oggettiva, universale, asettica. Ciò che interessa a Kierkegaard è comprendere quale contributo la filosofia possa dare alla sua vita, una vita situata, reale, dalla quale non può distaccarsi nemmeno durante il sonno. Hegel invece nega l'esistenza in nome dell'essenza, nega il singolo in nome dell'universale, così facendo ne cancella la sua irripetibilità. Insistere sull'essenza significa riassorbire il singolo nell'universale, appiattirlo, cancellarne i tratti irripetibili. Esistere, al contrario, significa "stare fuori" (*ex-sistere*), stare fuori dal tutto, emergere dalla totalità. Kierkegaard è appunto il filosofo del singolo: il singolare è un unico, qualcosa che non ha termine di paragone con nient'altro. Non basta: la dialettica hegeliana è una dialettica della conciliazione e della mediazione: tesi e antitesi si scontrano per poi trovare un equilibrio, un superamento, nella sintesi che ne risolve il contrasto.

Per Kierkegaard non vi è sintesi, non vi è passaggio dalla tesi all'antitesi, ma solo *aut-aut*, ovvero contrapposizione senza ponti tra l'una e l'altra. La sua è una dialettica qualitativa e dicotomica: tesi e antitesi sono qualitativamente opposte, si escludono a vicenda; questo *aut-aut* rappresenta la dimensione esistenziale dell'uomo, che è perennemente costretto ad operare delle scelte ed è pertanto in una costante condizione di angoscia. L'angoscia è paragonata da Kierkegaard alla vertigine: la vertigine della libertà, delle infinite possibilità che danno un senso di vertigine, allo stesso modo che se guardassimo un abisso. Angosciato però è anche afferrarsi ad una cosa precisa, poiché appoggiandosi al finito si riconosce la propria finitezza, la propria mortalità. La decisione comporta sempre una cesura, una esclusione, l'abbandono di una possibilità, il confronto con la finitezza umana e con la morte. La libertà di scegliere è una sorta di condanna alla consapevolezza della propria finitezza. Essendo la vita

umana condizionata dall'orizzonte della morte, la scelta di una alternativa implica la rinuncia all'altra e questa è la situazione in cui l'uomo si trova per tutto il corso della propria esistenza, dal momento che egli vive nel mondo della possibilità, non in quello della necessità di matrice hegeliana. L'individuo è gettato nel mondo, è staccato dal tutto, esiste e pertanto davanti a sé trova sempre delle possibilità.

Le scelte di vita che si pongono davanti al singolo sono sostanzialmente tre: la vita estetica, la vita etica, la vita religiosa. Queste sono diversi stadi dell'esistenza, ma non presentano alcun carattere di progressione o di necessità: sono l'uno esterno all'altro, sono scelte possibili, non mediabili tra di loro. O si sceglie di essere Don Giovanni, personaggio che esemplifica l'uomo estetico – che vive di sensualità, di sensazioni -, o si sceglie di essere il marito, l'uomo etico, colui che ha un progetto, ma non vi può essere passaggio da uno stadio all'altro. Ciascuna scelta è disgiunta da quella precedente. Così come in un dato momento vi è stata una scelta per la vita etica, allo stesso modo in un altro momento vi potrà essere la nascita di un atteggiamento religioso, ma questo non avverrà in maniera graduale, progressiva, bensì mediante un salto, una cesura, poiché non vi è mediazione.

Per quanto riguarda lo stadio etico, è da ricordare che l'etimo greco *éthos* rinvia al concetto di abitudine, consuetudine, che implica anche un certo modo di essere, un certo comportamento e questo è proprio di ciascun individuo. La tesi che sostiene Kierkegaard è proprio che ciascuno di noi è responsabile di questo modo di essere, si fa carico del proprio modo di essere e della propria esistenza e, di fronte alla molteplicità del possibile (stadio estetico) non può far altro che accettare la propria limitatezza. Allora, in opposizione alla dialettica hegeliana, essere posti davanti agli aut-aut significa scegliere, prendere una decisione cui attenersi escludendo sì, ma anche conservando una continuità con se stessi. In questo consiste l'esistenza. Da ultimo, sul rapporto tra possibilità e realtà, nell'unico suo scritto scientifico – “Postilla conclusiva non scientifica” -, Kierkegaard richiama un famoso detto di Aristotele, secondo il quale la storia sarebbe meno vera della poesia in quanto, nel migliore dei casi, riferisce solo ciò che è realmente stato, mentre la poesia descrive ciò che sempre potrebbe essere e sarà. La poesia dunque esprime la possibilità e questa è superiore, poiché non possiede i limiti di ciò che è prosaicamente fattuale ed al tempo stesso partecipa di ciò che è sempre vero. Ciò che abita il mondo del possibile muove verso la conoscenza della vera realtà e le si approssima. In questo modo Kierkegaard rimette in discussione il concetto di esistenza, quel concetto che sarà nel 20° secolo al centro delle riflessioni di filosofi

quali Jaspers, Heidegger e – in campo teologico – Karl Barth e Friedrich Gogarten. Tuttavia Kierkegaard compie questa operazione usando l'arma stilistica dell'ironia, un atteggiamento che adotta tanto nei confronti di se stesso quanto di tutti gli argomenti che affronta. Egli infatti adotta una forma di comunicazione indiretta, il che significa che per poter comunicare quel dramma dell'esistenza che ciascuno può vivere in se stesso, nella propria singolarità e gettatezza, non serve suscitare il pathos, bensì è possibile parlare in maniera indiretta di quel grande interesse che ci lega a noi stessi. Kierkegaard dunque riprende il concetto kantiano di "piacere disinteressato", cioè la scioltezza estetica con cui immaginazione ed intelletto giocano con il bello e con l'arte. A questo contrappone la serietà dell'etico ed insieme la questione della fede, la questione più seria che si possa presentare all'uomo: la responsabilità nei confronti di se stessi e degli altri. Nella teologia del Novecento, la comunicazione indiretta conoscerà una nuova dimensione, ovvero quella dell'impossibilità di usare il discorso diretto quando ci si riferisce a Dio.

SCHOPENHAUER: VOLONTÀ DI VITA E RAPPRESENTAZIONE

Anche Schopenhauer nega l'idea di un ordine universale finalizzato al meglio e vede nella storia il fatale ripetersi di uno stesso dramma di dolore. In opposizione alla nota affermazione di Leibniz, Schopenhauer sosterrà che non viviamo affatto nel migliore dei mondi possibili, ma nel peggiore, tanto che se fosse anche solo di poco peggiore, non potrebbe esistere. Egli affermerà, tra l'altro, che se si conducesse il più ostinato ottimista attraverso gli ospedali, i lazzaretti, le prigioni, le camere di tortura, i recinti degli schiavi, i campi di battaglia ed i tribunali, e gli si facesse alla fine vedere la torre della fame di Ugolino, anche l'ottimista potrebbe capire di quale specie sia quel "migliore dei mondi possibili"... di conseguenza, dirà il filosofo, l'ottimismo gli sembrava non solo una dottrina assurda, ma anche ingiusta, un amaro scherno dei mali innominabili che l'umanità soffreva.

La natura è mossa da un finalismo che non deve trarre in inganno: essa non si cura della sopravvivenza del singolo, bensì di quella della specie. Nella storia si ripete eternamente il destino del bisogno e della mancanza che governano la volontà. Secondo il filosofo, dal principio alla fine del suo svolgimento, la storia non fa altro che ripetere la medesima vicenda, seppure sotto diversi nomi: il muoversi, l'agire ed il soffrire del genere umano, appunto il suo destino, che nasce dalle proprietà

fondamentali – per lo più cattive - degli uomini stessi. Dunque, la vera filosofia della storia non consisterebbe nell'innalzare gli scopi temporanei degli uomini a scopi eterni ed assoluti e nel costruirne in modo artificioso il progresso, bensì nel prendere atto di questa eterna ripetizione. «Il motto della storia in generale dovrebbe suonare: *Eadem sed aliter*. Se uno ha letto Erodoto, egli ha, sotto l'aspetto filosofico, studiato già abbastanza storia. Perché ivi sta già tutto quello che costituisce la [...] storia universale: il muoversi, l'agire, il soffrire» (Suppl., cap XXXVIII, trad. ital., Laterza, Roma-Bari 1986, vol II, pag. 461).

Nella sua opera più nota, "Il mondo come volontà e come rappresentazione"⁶, Schopenhauer affronta anch'egli quei temi già trattati da Kierkegaard e che in qualche misura contrappongono realtà e possibilità, in un orizzonte che nel mondo accademico è costituito dalla convinzione che la scienza non sia un semplice catalogo di verità da apprendere. Nello sfondo del pensiero accademico e della società così come si andava configurando nel 19° secolo, la scienza era concepita semmai come il risultato della ricerca e come un punto provvisorio da cui partire. Una concezione non solo incrementale, ma anche unilaterale, in cui prevaleva il rigore del metodo ed in cui tutto ciò che attraverso il metodo stesso e le sue procedure di controllo sperimentali non poteva essere verificato doveva essere escluso. Tale postura comportava il rifiuto di tutto ciò che, seppure potrebbe essere vero, non è certo: ovvero la contrapposizione di realtà e possibilità. Tale contrasto costituiva uno dei problemi con cui in quel periodo le diverse scienze si stavano confrontando: come fosse possibile accogliere la scienza nei suoi elementi strutturali a priori, riconoscendo che questa dipende dall'esperienza possibile, ed al tempo stesso superare l'esperienza stessa, dando valore di verità a ciò che è incondizionato, a ciò che è espressione di una libertà che non può essere ridotta ad un "fatto" - come quelli verificabili nel mondo della rappresentazione - ma che è semmai una certezza interiore.

In questo scenario si colloca il pensiero di Schopenhauer in tutta la sua originalità, partendo dalla distinzione kantiana di fenomeno e noumeno e rielaborando questi due concetti nei termini di rappresentazione e volontà. Il mondo in

⁶ L'opera fu pubblicata nel 1815, nel periodo in cui la filosofia di Hegel stava assumendo il suo carattere sistematico e fu sostanzialmente ignorata dalla cultura tedesca per oltre trent'anni. Nelle università tedesche imperavano i filosofi hegeliani e vigeva una sorta di logica corporativa che favoriva l'ascesa dei filosofi del proprio gruppo e della propria corrente, a discapito di quelle voci che cantavano fuori dal coro, quale era appunto quella di Schopenhauer. Si veda in proposito: Fulvio Papi, *Filosofie e società. Teorie e ideologie nell'epoca delle grandi trasformazioni*, Zanichelli, Bologna, 1975.

Schopenhauer viene infatti concepito come rappresentazione e volontà, ma questa volontà non è un volere illuminato, non è razionalità, non è una forza finalizzata a comprendere i segreti dell'esistenza e del mondo: è una volontà cieca, ottusa, una potenza inquietante, che porta a concepire la vita come un desiderio sempre frustrato e inappagabile, un tormentoso desiderio di riscatto. Il filosofo ripensa la nozione kantiana di *noumeno*, di "cosa in sé", cui si contrappone il mondo fenomenico (l'unico la cui conoscenza sia accessibile per l'uomo), proprio in termini di potere stesso della volontà, una volontà che non vuole qualcosa di determinato, bensì che è un concentrato di energia, una volontà che non vuole nient'altro che se stessa. Per Kant il fenomeno era l'oggetto della conoscenza, il noumeno l'idea del limite finito della conoscenza. Schopenhauer usa questi due termini kantiani per rappresentare due livelli del mondo: il mondo come sogno della rappresentazione ed il mondo come realtà. I due mondi sono in relazione: il mondo dei fenomeni è lo specchio del mondo della realtà, è il modo in cui il mondo, nella sua costituzione essenziale, si riflette sulla superficie visibile. E la filosofia ha sempre avuto inizio, sin dai tempi di Eraclito, *al di là*, oltre l'apparenza e l'illusione di ciò che porta il segno ingannatore del tempo.

La conoscenza del mondo è come un velo che ci nasconde la realtà nella sua intima essenza, è il velo di Maja della saggezza indiana, è un'immagine quasi onirica che si presenta come il nostro mondo, ma che è appunto illusione, apparenza. Bisogna dissolvere il velo di Maja se si vuole davvero penetrare nel cuore della realtà. Al di là del mondo della rappresentazione si trova la realtà metafisica del mondo: il noumeno kantiano, *l'al di là*, si sottrae alla rappresentazione ed al principio di ragione: solo il proprio corpo consente di accedere alla conoscenza della volontà di vita. Il corpo è il mezzo che pone l'uomo in relazione col mondo, attraverso la sensibilità: infatti il mondo si presenta al soggetto attraverso questa sensibilità che gli fornisce di esso quei «dati sensibili» che, ordinati nel pensiero gli permettono di costituire la «rappresentazione» della realtà. Allora ciascuno sa che il proprio corpo non può ridursi al puro «oggetto», non è estraneo al soggetto conoscente, ma è la realtà in cui egli è radicato, per la quale egli si può dire un individuo, e che il soggetto «conosce dal dentro». Ciascuno sa dunque che il sé *conoscente* e il sé *conosciuto* coincidono. Quindi l'unità del proprio io col proprio corpo - unità che si percepisce con esperienza immediata - costituisce quel filo d'Arianna che permette di conoscere la propria essenza; poiché il corpo vivente si muove, agisce, e ogni suo movimento è espressione di volontà, ciò che fa dire: "io sono *volontà*; la *volontà* è ciò che mi caratterizza

essenzialmente". Solo la volontà può dar conto dell'essere fenomenico, delle sue azioni e dei suoi movimenti.

La volontà costella l'universo di sofferenze e dolori, ma non vi è alcuno scopo, nessun fine ultimo: il suo unico fine è quello di affermare se stessa e quindi è inappagabile, dal momento che un eventuale appagamento la annullerebbe in se stessa. La volontà aspira continuamente, poiché l'aspirare è la sua unica essenza. L'uomo è la più alta oggettivazione della volontà ed in quanto tale è il più infelice degli esseri viventi, in quanto consapevole della sua condizione di incessante bisogno e quindi di dolore. L'aspirazione all'esistenza è ciò che occupa e tiene in agitazione tutti gli esseri viventi, ma una volta che l'esistenza sia assicurata, gli uomini non sanno che farsene: quindi, il secondo impulso che li muove è il tentativo di alleggerire il peso dell'esistenza stessa, di ammazzare il tempo, ovvero di sfuggire alla noia. La vita dell'uomo è dunque un continuo, incessante, oscillare tra dolore e noia. La vita intera dell'uomo è governata dall'ansia per la conservazione dell'esistenza stessa e ciò che fa combattere tale battaglia per l'esistenza non è l'amore per la vita, ma la paura della morte.

Non si può conoscere la volontà allo stesso modo in cui si conosce un fenomeno fisico o chimico: la volontà non può essere oggettivata, tuttavia è conoscibile mediante l'esperienza che ogni persona può avere del proprio corpo come volontà. Il proprio corpo può essere conosciuto come oggetto tra gli altri oggetti dell'esperienza, come fenomeno, ma anche in un altro modo: come impulso, come volontà concreta, come espressione, come oggettivazione della volontà. Il corpo è tensione, desiderio, direzione, pretesa: il corpo appare come l'espressione di un volere. La tensione del corpo verso il soddisfacimento di quanto viene avvertito come bisogno o necessità non è oggettivabile in una rappresentazione: è una esperienza immediata, e ciascuno di noi può compiere tale esperienza su se stesso. La volontà, come cosa in sé che esiste al di là dei fenomeni, è anche al di là di ogni spiegazione razionale: è senza perché, è priva di origine, priva di direzione e priva di scopo. La volontà è un impulso cieco e inconsapevole, priva di coscienza, irrazionale. "E' una «tendenza infinita» che procede sempre oltre ciò che essa raggiunge". (Severino, 1996, p. 29). Il fenomeno, il mondo della rappresentazione, è l'oggettivazione della volontà, ma esso non può soddisfare l'infinità del tendere della volontà stessa: ogni meta raggiunta non è altro che il principio di un nuovo percorso, all'infinito, sia nel mondo vegetale ed organico che nella vita animale, soprattutto in quella dell'uomo. Le aspirazioni ed i desideri umani sono

ingannevoli, mostrano la loro realizzazione come fine ultimo del volere, ma non appena raggiunti non sembrano più gli stessi, sono dimenticati, invecchiati e messi da parte come illusioni svanite.

La volontà dunque è il modo in cui l'essenza del divenire si presenta nel pensiero di Schopenhauer. La ragione è il fenomeno in cui si oggettiva la volontà. La ragione, l'ordine razionale e la verità dell'universo sono ciò che il divenire – la volontà – produce senza seguire nessuna legge. La volontà è sofferenza perché è una tensione mai soddisfatta, continuamente ostacolata: ogni suo successo è precario, temporaneo, perché appena superata una difficoltà se ne presenta una nuova. La conoscenza è un servizio alla volontà, l'amore è un artificio della volontà per realizzare la prosecuzione biologica della specie, la morte di un individuo un nulla. La morte appartiene all'occhio che rappresenta il reale in modo fenomenologico, ma al di fuori di questo sguardo la morte non esiste nemmeno, dal momento che in ogni trasformazione della natura sono contemporaneamente presenti la vita e la morte.

La vita è volontà, è continua crescita di bisogni, è ansia per il loro soddisfacimento, dolore per la loro persistenza. La volontà è sofferenza continua e la sofferenza è priva di scopo. La vita è una sorta di naufragio dove gli individui si incontrano e scontrano in una vana contesa di violenze e di soprusi. Il soggetto non fa altro che camminare nel solco tracciato da un volere anonimo, privo di senso, universale, ineluttabile. Tutto ciò che avviene a livello dell'individuo, a livello della storia, dell'universo intero non è altro che effetto del potere della volontà; anche ciò che l'uomo chiama "valori", ad esempio la socialità, l'amore, la fratellanza, non sono altro che "inganni" che sorgono solo affinché l'individuo non viva in solitudine la sua totale sudditanza alla volontà. Anche il desiderio dell'uomo di prolungare la propria vita e quella dei figli, la conservazione della specie, altro non è che un mezzo mediante il quale la volontà replica se stessa. In tale prospettiva, fin tanto che l'uomo rimane nell'azione quotidiana non vi è salvezza, non vi è alcuno spazio di libertà, alcuna possibilità di sottrarsi a questo male metafisico ed alla sua condizione di dolore.

La proposta di Schopenhauer a tale quadro desolante, di pessimismo cosmico, è a suo modo un salto logico, difficilmente ascrivibile ad un criterio di tipo consequenziale e semmai frutto di un atto di "fede": il filosofo infatti propone la teoria delle arti e la musica come terapia del mondo, la vita etica ed al grado più elevato l'ascetismo. Al tipo dell'affarista, del commerciante, del politico, il filosofo contrapponeva infatti la frequentazione del mondo dell'arte e della musica come una dimensione privata di

infrangere rispetto al mondo sociale. Egli sostiene che seppure l'uomo non disponga di libero arbitrio, tuttavia può, nell'esperienza interiore che ciascuno ha di se stesso, scoprire che egli si sente responsabile delle sue azioni. Nel mondo della rappresentazione, nella condizione mondana, l'uomo è determinato dalla volontà, ma il suo spirito è metafisicamente libero. Vi sarebbe una libertà originaria che va recuperata anche a livello mondano: questa non consente di annullare l'essenza umana – la volontà – tuttavia può permettere all'uomo di neutralizzarne gli effetti, di non sentirsi schiavo di essa. Sarebbe possibile dunque negare la volontà di vivere, vivere “non volendo vivere”, non desiderando ciò di cui la vita ha bisogno ed a cui ciascun uomo tende per necessità. Secondo la proposta del filosofo, quindi, ci si potrebbe relazionare alle cose senza farne degli oggetti di desiderio, imparando questa postura dalle concezioni della mistica orientale. Questa possibilità è indicata anzi tutto dall'esperienza artistica, che rappresenta una prima forma di liberazione. L'arte è infatti una rappresentazione del mondo che esula dal dominio della volontà. È una conoscenza priva di spazio, tempo, causalità: riproduce il mondo ma non si pone al servizio di un volere, come fa invece la conoscenza che deriva da una rappresentazione. Al sapere razionale, dunque, si contrappone un sapere di tipo contemplativo, il sapere del “genio artistico”, un sapere intuitivo, che non ha per oggetto i fenomeni e le loro rappresentazioni, bensì la struttura ideale del mondo. Il genio artistico è colui che è in grado di produrre forme di conoscenza in cui la dipendenza dalla volontà è annullata.

L'arte in generale e la musica in particolare, che è la più astratta delle arti poiché non rappresenta nulla ed esprime i sentimenti della volontà in forma pura, sono in grado di smarcare l'uomo dalla schiavitù della volontà e dalla legge di un assurdo volere. Tuttavia sono dei brevi intermezzi, dopo i quali la vita della rappresentazione, espressione della volontà, riprende il sopravvento. Per vincere nell'esistenza la volontà è necessario negare la volontà, progettare la propria non-vita, sancire il rifiuto di sé al mondo, ovvero l'ascesi. La vita ascetica comporta castità, povertà, solitudine, insuccesso, mediante i quali liberarsi dal mondo, dalle sue suggestioni, dal dominio della volontà, per conseguire la pace interiore. L'esperienza dell'ascesi è rimedio contro il dolore della vita, è negazione della volontà di vivere, è rinuncia volontaria, rassegnazione, assenza totale di volontà, è Nirvana. Se la colpa maggiore dell'uomo è quella di essere nato, ovvero di essersi chiuso nel guscio dell'individualità, è proprio questo guscio che deve essere infranto per poter raggiungere la salvezza. Affinché questo accada, non basta amare gli altri come se stessi e soffrire del dolore altrui come

del proprio: bisogna che nell'uomo nasca l'orrore per il nocciolo e per l'essenza del mondo, l'orrore per quella volontà da cui origina ogni dolore. L'orrore per la volontà di vivere, per il divenire, non è disperazione pura, perché il ritirarsi dal tutto è un'ascesi che non conduce al nulla assoluto, bensì a ciò che è nulla *relativamente a* qualcosa, è un nulla relativo, quel nulla in cui la mistica, dall'antica saggezza indiana dei *Veda* e delle *Upanishad* a Plotino, ai Sufi, a Meister Eckhart, ha sempre riposto la propria speranza e salvezza.

I temi che Schopenhauer poneva nella sua opera, la cui terza edizione uscì nel 1851 – in pieno clima positivista - costituirono una sorta di controcanto rispetto alla cultura scienziata, ottimistica, positivista appunto dell'epoca e contribuirono alla nascita in Germania di una mentalità neoromantica. L'idea di una società in continuo progresso, la concezione della moralità come utile sociale, l'immagine della vita come lavoro e successo assumevano in Schopenhauer una connotazione depressiva, un pessimismo metafisico. Il mondo di Schopenhauer era attraversato da una forza cieca e irrazionale e questo spiegava ciò di cui l'idealismo ed il positivismo non erano in grado di dare conto: il male storico ed il male cosmico. Di contro alla rasserenante visione idealistica ed ottimistica di un cosmo ordinato, razionale nel suo insieme e nelle sue parti, dotato di senso, intellegibile, il filosofo poneva un sistema in cui l'uomo è totalmente ed intimamente inserito nella struttura dell'universo fisico, partecipe della sua essenza, che è volontà di vivere, e della sua unica legge: la lotta per l'esistenza. Come tutti gli altri esseri viventi, anche l'uomo è motivato, sia nella attività conoscitiva che in quella pratica, dalla sola affermazione del bisogno di vivere, o di sopravvivere. Di conseguenza, l'unico rapporto che l'uomo può istituire con gli altri uomini e con il mondo è un rapporto di tipo conflittuale, di lotta per la difesa della sua esistenza, della sua volontà di vivere, attraverso l'affermazione di sé.

NIETZSCHE: VOLONTÀ DI POTENZA E ACCETTAZIONE DELLA VITA

Alla prospettiva dell'esistenza espressa da Schopenhauer si rifarà esplicitamente Nietzsche, soprattutto agli inizi del suo pensiero, quando affermerà che la volontà è un condensato di energia, qualcosa che non vuole altro che se stessa, una "volontà di potenza", un desiderio di accrescere il proprio volere ed il proprio agire. La vita è dominata dalla volontà di potenza, anzi la vita stessa è volontà di potenza. La vita è dolore, lotta, crudeltà, incertezza, errore e distruzione. La vita è l'irrazionalità stessa:

nel suo sviluppo non ha ordine né scopo, è dominata dal caso, in essa i valori umani non hanno alcuna radice. Di fronte alla vita, ad una vita di questa natura, in un universo in cui si agita una forza che semina lotte, distruzione e morte, sono possibili due atteggiamenti opposti tra loro: la rinuncia e la fuga, oppure l'accettazione della vita così come essa è, con tutto il suo carico di irrazionalità. Il primo atteggiamento è quello che mette capo all'ascetismo, l'atteggiamento che Schopenhauer derivò dal proprio pensiero, e che è anche l'atteggiamento che Nietzsche attribuisce con valenza negativa alla morale cristiana ed alla spiritualità comune. Esso consiste nel dichiarare la propria estraneità a questo mondo, ciò in cui consiste appunto l'ascetismo, ma può anche esprimersi nell'accettazione rassegnata del mondo stesso, assumendo ideali etico-religiosi come quelli cristiani. Ancora, sotto il segno della rinuncia e della fuga muove chi elabora costruzioni filosofiche arbitrarie, che se da un lato consentono all'uomo di astrarsi dal frastuono del mondo, dall'altro lo rendono «esangue». Nietzsche riconosce a Schopenhauer il merito di aver compreso che l'universo è dominato dalla volontà di potenza, ma il suo limite è stato quello di rimanere atterrito di fronte a questa forza incontenibile, tanto da non aver saputo far altro che teorizzare l'ascetismo.

Secondo Nietzsche bisogna invece tuffarsi dentro la vita, bisogna essere «dionisiaci», vivere alla maniera di Dioniso, il dio che ride canta e balla, che si abbandona alla gioia di vivere e che esalta in sé l'energia vitale in tutte le sue possibili manifestazioni. In questo appunto consiste l'atteggiamento che conduce all'accettazione totale della vita ed al superamento dell'uomo⁷: significa «leggere» in modo diverso questo mondo e la sua stessa forza cieca e irrazionale, potenzialmente distruttiva, riconoscendo in essa la presenza di una forza vitale che proprio mediante la distruzione crea vita, che attraverso la lotta genera l'armonia, che attraverso il dolore produce la felicità. Il comportamento individuale si deve adeguare a questo modo diverso d'intendere la realtà. "Il mio mondo è or ora divenuto perfetto, mezzanotte è anche mezzogiorno, - il dolore è anche un piacere, la maledizione è anche una benedizione, la notte è anche un sole – andatevene o imparerete che un saggio è anche un pazzo. Avete mai detto Sì a un piacere? Allora, amici miei, avete detto Sì anche a

⁷ Tale accettazione è rappresentata dalla figura di Dioniso, in *La nascita della tragedia greca*, dove lo spirito dionisiaco è l'esaltazione entusiastica del mondo così com'è. Dioniso, dio dell'ebbrezza e della gioia, dio che canta, ride, danza è colui che mette al bando ogni rinuncia, ogni tentativo di fuga di fronte alla vita (Nietzsche, 1977).

tutta la sofferenza. Tutte le cose sono concatenate, intrecciate, innamorate, [...] (Nietzsche, 1996, p. 356-357).

La volontà di potenza non significa che la vita ha come scopo essenziale conseguire il dominio sugli altri. Se tale obiettivo diviene il motore dell'azione, esso si può raggiungere solo mediante valori usuali e socialmente riconosciuti che vengono manipolati a proprio vantaggio. In tal modo a questa forma di volontà di potenza viene a mancare la creatività, la fantasia, il genio che è in grado di trasformare l'esistenza. La volontà di potenza in Nietzsche è un gioco di forze attive e di forze reattive, dove le prime affermano la vita, le seconde la negano. A differenza di Schopenhauer, la volontà di cui parla il filosofo non è una forza cieca: la volontà di potenza attiene ad un soggetto umano, è il suo modo di essere "la forma di vita e il problema che gli è proprio. Ogni espressione umana è espressione della volontà di potenza, ma possono risultare emergenti le forze attive oppure le forze reattive. La qualità della vita dipende da questa emergenza" (Papi, 1975, p. 342).

Per Nietzsche la storia dell'umanità è storia delle forze reattive, forze che al problema della creatività della vita rispondono sottoponendo la vita stessa alla censura di leggi, di ideali, di norme a carattere universale, di precetti religiosi, morali, scientifici. In tale modo ciò che può essere la vita diviene ciò che deve essere la vita. La supremazia delle forze reattive produce una cultura negativa ed una società servile e la storia umana è questa sostanziale autocensura della vita. Questa è anche la condizione in cui si trova l'uomo a lui contemporaneo. Ma lo spirito dionisiaco non può essere soppresso e tende a riaffiorare, sfatando le ipocrisie con cui è stata ammantata la realtà, con cui è stata concepita la vita dell'individuo, con cui sono state concepite la società e la storia: falsità e menzogne architettate dallo spirito cosiddetto scientifico della civiltà occidentale, che per secoli ha soffocato la diversità, il molteplice, la forza dello spirito dionisiaco. Il dionisiaco attribuisce valore alla vita in tutti i suoi aspetti, non vi è nulla per lui di ripugnante o di detestabile, poiché la vita è per lui assoluta e infinita. Egli non si arresta di fronte al male, alla morte, non si ritira, dal momento che è consapevole del fatto che oltre la sofferenza vi è la gioia, oltre la dissoluzione vi è una nuova armonia, oltre la morte vi è nuova vita. Considerare le calamità di ogni genere quali cose da *eliminare*, è una vera ingenuità, è una vera maledizione dalle conseguenze terribili, una stupidaggine fatale, quasi tanto stupida quanto voler abolire il cattivo tempo per pietà della povera gente. (*Ecce homo*)

L'uomo dionisiaco non riconosce limite al suo desiderio, alla sua volontà, alla sua mente, alle sue capacità; egli è guidato dalla passione, e si rinnova incessantemente, partecipando appieno, con spirito orgiastico, al rito tragico della morte e della rinascita che si ripete continuamente nell'universo. Ma per vivere con spirito dionisiaco è necessario per prima cosa rifiutare ogni ideale etico. I valori etici rendono l'uomo anemico ed astenico, e rendono più triste la sua permanenza nel mondo. È necessario fare propria una *nuova tavola di virtù*, ancorata ad una *nuova tavola di valori* che rappresentino la *trasmutazione dei vecchi valori*, quelli propri della civiltà cristiana ed occidentale. (*Volontà di potenza*) Bisogna dunque porre la fierezza, la gioia, la salute, l'amore sessuale, l'inimicizia e la guerra, la venerazione, le belle attitudini, le buone maniere, la volontà forte, la disciplina dell'intellettualità superiore, la volontà di potenza, la riconoscenza verso la terra e verso la vita al posto dell'umiltà, del disinteresse, dell'abnegazione, del sacrificio, della castità, del disprezzo di sé, dell'ascetismo, dell'amore del prossimo, della moderazione, della rinuncia alla felicità, eccetera, che sono menzogne che collocano l'uomo ben al di sotto della sua dignità, e che possono trovar credito e accettazione solo presso gli uomini che si riconoscono nella loro condizione di schiavitù, di passiva sottomissione. Essi infatti, assumendo e mettendo in pratica quei presunti valori, esprimono solo il loro *risentimento*, quel loro spirito di vendetta che non trova mai attuazione sul piano dell'azione.

In *Ecce homo*, egli affermerà che la sua era una verità spaventosa, poiché sino ad allora si era chiamata verità la menzogna. La sua formula era quella di una inversione di tutti i valori affinché fosse possibile un atto supremo di riconoscimento di sé, di tutta l'umanità. Tale inversione si presentava sotto forma di critica della morale cristiana, ridotta da lui alla morale della rinuncia e del risentimento: la morale cristiana è secondo Nietzsche la rivolta degli individui inferiori, dei ceti sottomessi e schiavi alla casta superiore e aristocratica e si fonda appunto sul risentimento di coloro ai quali è interdetta l'azione e che compensano tale interdizione con una vendetta immaginaria. Quei «valori», che hanno trovato la loro massima formalizzazione nell'etica del cristianesimo, stanno alla base anche delle concezioni scientifiche e filosofiche che pongono l'oggettività della realtà, la continuità ed il progresso della storia, che pongono la verità come una, assoluta ed immutabile, che attribuiscono valore primario e superiore all'anima rispetto al corpo. Tutte queste sono concezioni idealizzate del reale, nate dal potere «ordinatore» della ragione, e non dalla vita, dalla passione e quando esse assumono totale rigore, producono come esito visioni pessimistiche e nichilistiche,

che stanno agli antipodi della visione dell'uomo «dionisiaco». “L'ultimo risultato della concezione del mondo fondata sulla non accettazione della vita è il *pessimismo* che, nella sua espressione finale, è *nihilismo*. La vita è rinnegata perché include il dolore e il mondo è disapprovato a vantaggio di un mondo ideale in cui si ripongono tutti i valori antivitali.” (Abbagnano, 1979, p. 369).

Rispetto alle regole biologiche, siamo in presenza di una selezione che funziona a rovescio. Mentre in Darwin l'individuo più forte tramandava i suoi caratteri alle generazioni seguenti, in tal modo favorendo il diffondersi di una specie con organi più differenziati, nel caso di Nietzsche l'ideale, il valore diviene l'espedito vitale, per cui il debole altera i termini del confronto. Questo fa sì che trionfi la cultura servile, la cultura che nega, che produce un sistema in cui impone un meccanismo che riproduce continuamente la vittoria delle forze reattive. In tale vicenda gioca un ruolo fondamentale l'idea di verità, concetto dominante nella filosofia occidentale. “La scienza stessa non è lontana dall'ideale ascetico del cristianesimo per la sua adorazione della verità oggettiva, per il suo stoicismo intellettuale che interdice il *sì* e il *no* di fronte alla realtà, per il suo rispetto dei fatti e la rinuncia all'interpretazione di essi.

La credenza nella verità oggettiva è l'ultima trasformazione dell'ideale ascetico. L'uomo veridico, veridico nel senso estremo e temerario che la fede nella scienza presuppone, afferma con ciò la fede in un mondo diverso da quello della vita, della natura e della storia; e nella misura in cui afferma questo modo diverso, deve negare l'altro. Il risultato è anche qui l'impoverimento dell'energia vitale: la dialettica prende il posto dell'istinto, la gravità imprime la sua impronta sul viso e nei gesti come segno infallibile di una evoluzione più penosa della materia e di un rallentamento delle funzioni vitali”. (Abbagnano, 1979, p. 369). L'idea corrente è che la verità sia l'oggetto tipico del pensiero. Pensiero e verità sono due entità che si richiamano. Il pensiero lavora in direzione della verità ed in tale attività è aiutato dal “metodo” e non deve essere fuorviato dalle passioni e dalle inquietudini del sentimento. Ma Nietzsche si chiede quale sia il soggetto, quali siano le forze vitali che dettano queste regole, che fanno proprio questo ideale ascetico della verità dal quale poi derivano norme di comportamento e forme di costrizione. La verità prima di essere un obiettivo è già una scelta come argomento nei confronti di qualcuno. Pensare in direzione di uno scopo come la verità, è già un atto vitale che separa la conoscenza dalla vita e ne fa un ordine a parte dal quale poi la vita dovrà trarre indicazioni e doveri. Farsi portatori della verità è decidere ancora per un tipo di dominio, e quindi cercare un dominio con una

ideologia. Nietzsche contrappone all'ideologia della verità la considerazione di fenomeni come "sintomi" di forze; anche i pensieri sono sintomi, poiché alle spalle di ogni pensiero vi è una forza. Il filosofo è come il medico: non vede la verità, ha invece il problema della interpretazione del sintomo. La tipologia indicherà il tipo di forza (attiva o reattiva) di cui il fenomeno è il sintomo, e la genealogia indicherà la profondità del fenomeno, il suo come ed il suo quando.

Criticare come "reattivo" o "ideologico" il progetto della verità significa mettere in crisi tutti i concetti fondamentali della filosofia: sostanza, soggetto, oggetto, io. L'io stesso a questo punto non è una costante, o una entità immobile, non ha mai l'aspetto statico di una certezza e la sua identificazione è sempre un problema aperto. L'io, muta, diviene, si trasforma, è instabile, appare, si maschera. L'uomo buono, che è il tipo ideale della morale corrente, può esistere solo a condizione di una fondamentale menzogna che consiste nel chiudere gli occhi di fronte alla realtà e rifiutare di vedere come è fatta, dal momento che la realtà non è tale da suscitare istinti di benevolenza ed ancor meno da consentire un intervento ben intenzionato e stupido. In *Ecce homo*, Nietzsche si chiede chi sia l'uomo buono e la risposta che fornisce è che l'uomo buono è colui che ha posto a condizione della sua esistenza la menzogna, perché non vuol vedere a nessun costo come, in fondo, sia fatta la realtà. E infatti, perché si dovrebbe essere «buoni» e non «cattivi» se nella grande economia dell'universo, i fatti terribili e crudeli (nelle passioni, nei desideri, nelle brame di potenza) sono incalcolabilmente più necessari di quella forma di piccola necessità che è la cosiddetta «bontà»? Qualsiasi appello alla bontà ha come unico scopo quello di sottrarre all'esistenza la sua grandezza, di castrare l'umanità, e come tale va dunque rigettato. L'esistenza dell'uomo è un'esistenza interamente terrestre: l'uomo è soltanto corpo e nient'altro, l'anima è insussistente, nient'altro che una parola che indica una particella del corpo. Il concetto di anima, di anima immortale, è stato inventato per disprezzare il corpo, per renderlo malato, per santificarlo, per farne una prigione o una tomba, per svilire quei problemi che al contrario sono cogenti ed esigono delle risposte dalla società: la salute, l'alimentazione, le condizioni di vita. Al posto della salute, quindi, la "salvezza dell'anima", una follia circolare che oscilla tra le convulsioni della penitenza e l'isterismo della redenzione. È stato inventato il concetto di peccato, insieme con gli opportuni strumenti di tortura, è stato inventato il «libero arbitrio» per confondere di istinti, per fare della diffidenza verso gli istinti stessi una seconda natura.

Del concetto di «rinuncia» e di «abnegazione», cioè dell'incapacità di riconoscere il proprio utile, in definitiva dell'autodistruzione, si è fatta la misura e il simbolo del «dovere», della «santità», della «divinità» dell'uomo. Infine, quel che è più drammatico, per creare il concetto di uomo *buono*, si è scelto tutto quanto esiste di debole, di infermo, di mal riuscito, d'ammalato, di tutto quanto è condannato a sparire. Tale fu la morale in cui si credette. (*Ecce homo*). Ma, ribadisce Nietzsche, il vero io dell'uomo è il corpo, che egli chiama "la grande ragione", in cui l'uomo riconosce la sua singolarità. La soggettività dell'uomo è nel *se stesso* che è insieme corpo e ragione. Nietzsche dunque esalta tutto ciò che è terreno, corporeo, irrazionale, con la stessa veemenza con cui la morale ascetica lo condanna.

Alla domanda su quale sia il destino dell'uomo, anzi se vi sia, per Nietzsche si può dare una risposta solo riconducendo l'uomo nella realtà cosmica. Quindi ci si deve chiedere se vi sia un destino del cosmo, se vi sia un fine per il suo divenire. Bisogna fare a questo punto molta attenzione, riconoscere che il mondo appare a noi logico perché noi stessi lo abbiamo prima reso logico: noi stessi abbiamo assegnato alla realtà tutta una serie di attributi, ma invero l'universo non è perfetto, non è nobile, non ha nessuna finalità, non ha neppure un istinto di autoconservazione: non ha istinti in generale e non conosce leggi. Siamo noi che gli abbiamo attribuito giudizi estetici e morali, siamo noi che affermiamo esistano leggi nella natura. Al contrario, non vi sono che necessità: non vi è nessuno che comanda, nessuno che obbedisce, nessuno che trasgredisce. Se non esistono scopi, non esiste nemmeno il caso: è un mondo in cui non c'è legge, non c'è disegno razionale, dove la condizione generale è il caos, cioè l'assenza di ordine, di struttura, di forma, di bellezza, di saggezza. Il nostro è un mondo privo di perfezione, che non è perfezionabile, perché non ha scopo né obiettivi da perseguire, è un «mostro di forze senza principio e senza fine», in esso tutto è governato dalla necessità. Questa necessità non è una legge, ma come un fatto: la volontà agisce in modo che tutto ciò che è avvenuto e avviene doveva avvenire, tutto ciò che avverrà dovrà avvenire. Tutto ciò che è avvenuto, avviene ed avverrà, non è altro che la riaffermazione continua della volontà, il suo *eterno ritorno*, il suo continuo, infaticabile, interminabile ritorno; ritornando perennemente la volontà distrugge e insieme crea e ciò facendo non fa altro che «ripetere» costantemente se stessa.

Anche l'uomo vive nel ciclo dell'eterno ritorno, nemmeno l'uomo ha uno scopo, la vita dell'uomo è continua ripetizione di sé ed il suo corpo è il luogo dell'eterno ritorno della volontà. L'uomo è un frammento di fato, appartiene al tutto ed è nel tutto;

non vi è nulla che possa giudicare, misurare, verificare, condannare l'essere dell'uomo, poiché questo sarebbe come giudicare, misurare, verificare, condannare il tutto. (*Crepuscolo degli idoli*). La vita dell'uomo sarà sempre la stessa: una vita "rivissuta" ad ogni momento per tutta la durata dell'esistenza, non vi sarà mai nulla di nuovo, quindi bisogna accantonare la "saggezza" della logica ed assumere una fondamentale posizione illogica rispetto a tutte le cose: si amerà veramente la vita e se stessi, infatti, quando nello spirito umano nascerà l'amore per l'eterno ritorno, l'*amor fati*. La formula di Nietzsche per la grandezza dell'uomo è proprio *amor fati*: non voler nulla di diverso, né dietro né davanti a sé, per tutta l'eternità. Questa è l'espressione più alta e più ricca della volontà di potenza: l'identificazione attiva con la totalità nel suo divenire. Non solo sopportare, e tanto meno dissimulare, il necessario, ma amarlo. (*Ecce homo*). Questo significa essere uno spirito che è divenuto libero e che sta al centro del tutto con un fatalismo gioioso e fiducioso, significa essere uno spirito che non nega più, nella fede che sia da biasimare solo ciò che ne sta separato, che ogni cosa si redima e si affermi nel tutto. Questa è secondo Nietzsche la fede più alta di tutte le fedi possibili.

Accettare la vita significa accettare quella forza insopprimibile ed inesaurita dotata di potere distruttivo e creativo insieme, che tende al continuo superamento del già dato. Quindi l'uomo nell'accettare la vita deve anche superare la sua condizione "umana", per realizzare in sé quello che Nietzsche chiama il "superuomo". L'uomo infatti "è qualcosa che dev'essere superato, [...] l'uomo è un ponte e non un fine" (Nietzsche, 1996, p. 224), è una corda tesa tra la bestia e il superuomo, un momento di passaggio verso la totale liberazione della volontà di potenza, verso la condizione di eliminazione di tutti i limiti imposti dalla morale, verso una condizione di libertà rispetto agli altri uomini, così come rispetto ai costumi, alle leggi, alle costrizioni della logica, alle fedi. La massima fondamentale del superuomo è: *divieni ciò che sei*, non perché egli si concentra in un compito unico o in un'unica scelta, ma poiché egli si differenzia al massimo grado dagli altri, chiuso nella propria eccezionalità, proteso verso una solitudine inaccessibile. Il superuomo è colui che vive senza certezze, senza ancoraggi, poiché le certezze sono in realtà limitazioni e rinuncia alle molteplici possibilità dell'errore: è colui che sa che in lui tutto è possibile, e che è egli stesso una perenne eccezione.

La filosofia di Nietzsche è un grande interrogativo sulla cultura occidentale che viene condotta da una prospettiva che mette in discussione le regole dominanti. Infatti, diversamente dalla filosofia tradizionale, la domanda non è formulata a partire dal

concreto, bensì a livello del desiderio e della vita stessa. “Che cosa ne è della vita in questo vivere?”. La lettura che Nietzsche dà della cultura nelle sue varie forme porta a considerarla come pregna di valori che negano la vita, che la imprigionano e la restituiscono giudicata e deprezzata. In tale lettura, la vita non si esprime, semmai si conforma a qualcosa, oppure realizza qualcosa, è un elemento di dipendenza anziché di affermazione. Il filosofo le contrappone il progetto di un cambiamento di valori, non tanto in termini di conflitto di ideali: si tratta di recidere all’origine la produzione di valori, smontare il meccanismo che riesce ad accettare la vita solo nella forma della sua negazione. Egli si pone nei confronti della sua epoca come un critico della realtà dei fatti, critico della democrazia borghese del suo tempo, e nel suo pensiero è rappresentata anche la crisi profonda del filosofo che nell’epoca contemporanea conosce il destino di diventare funzionario di qualche cosa. Il ruolo – il funzionario di qualche cosa – appare il luogo in cui il pensiero si ritualizza e si pietrifica. Nietzsche rifiuta di fare il professore, professione che rappresenta pur sempre un assenso a valori oggettivi, e riprende il tema che fu di Schopenhauer, del pensatore privato. La privatezza e la solitudine, l’eccentricità, costituiscono il punto di vista che consente di rappresentare nella filosofia l’esperienza dell’intellettuale che ha reso inesistente per se stesso ogni ruolo possibile. Rappresentare una inesistenza di ruolo vuol dire che il filosofo deve trovare per sé un’altra lingua, dato che le lingue esistenti, quelle della tradizione filosofica come delle scienze, sono tutte al servizio di forme culturali costituite. Cioè sono lingue che parlano agli intellettuali che hanno un ruolo. Nietzsche infatti non scrive trattati, ma aforismi, note, riflessioni, poemi. La mancanza di ruolo sia sociale che linguistico a lui pare la restituzione e l’assunzione del ruolo della vita e la vita è interpretazione e valutazione, non verità oggettiva, riflesso della realtà, auto-rivelazione, intuizione, presa di coscienza. La sua lingua è tutta impegnata nella interpretazione: essa ha questo potere ma non il potere di svelare verità generali, valori collettivi e compiti universali. La liberazione dalla vita passa quindi per la critica dei luoghi (concetti) universali della tradizione filosofica dove si fabbricano ideologie repressive. Anche se forse si potrebbe dire che il risultato profondo di questo lavoro è la liberazione dell’uso della parola da parte dell’intellettuale: il progetto di un radicale anarchismo trasgressivo. È iscritta nella stessa radicalità di questa esperienza un suo ineliminabile alone di ambiguità.

Come si vede, dunque, il concetto di angoscia davanti alla possibilità espresso da Kierkegaard, la volontà inquietante di Schopenhauer che mai si appaga, la relazione tra l'uomo ed il proprio destino di cui parla Nietzsche, la concezione del tempo, sono questioni aperte anche sul piano pedagogico, che sono e debbono essere oggetto di riflessione e di analisi. L'educazione infatti è anche una questione teoretica: un progetto educativo, sia che sia rivolto ad un bambino, sia che sia rivolto ad un adulto, non prescinde mai da una qualche idea (più o meno consapevole) di persona, di ambiente, di relazione con il contesto storico, sociale, tecnologico in cui si iscrive, come dice Franco Cambi: "negare o meno la pedagogia generale, risolverla verso la tecnica o tenerla ferma in un dialogo con la filosofia, dipende da come si interpreta l'Epoca, il presente e il suo futuro. Se sono la Tecnica, la Razionalità formale, l'Efficienza del sistema società-mondo a essere poste come volano del nostro tempo la soluzione sarà di un tipo. Se sono il Disincanto, la Complessità, l'Apertura al nuovo e alla differenza a essere valorizzati la soluzione sarà di un altro tipo. Ma la decisione tra i due modelli non è mai un dato: dipende dall'interpretazione e dall'argomentare l'interpretazione. Implica una scelta razionale in senso critico. Allora è ancora la filosofia a orientare la decisione. Se pure una filosofia come discorso critico e teorizzazione della decisione razionale." (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009) .

Per quanto riguarda l'idea di progresso da cui si era partiti, questa è oggi una idea «inattuale», seppure non definitivamente scomparsa: essa è stata bersagliata e smontata sia nell'ambito delle scienze della natura che di quelle umane. Non è più proponibile l'idea di un progresso universale che, partendo dalla nebulosa primitiva e attraverso lo sviluppo ininterrotto del mondo inorganico e organico, prosegue la propria marcia nello sviluppo «superorganico» del mondo umano. Allo stesso modo quasi più nessuno crede nell'esistenza di una legge «dialettica» che permetta di affermare con sicurezza che il mondo progredisca e che nessuno possa modificare il corso generale della storia. Nuove concezioni del tempo contrastano con una sua rappresentazione unilineare e continua. Horkheimer e Adorno⁸ hanno sottoposto a critica il modello di emancipazione formulato dal pensiero occidentale che era strettamente connesso alla nozione di progresso. Max Weber ha messo il luce come la

⁸ Questa critica fu espressa in *Dialettica dell'illuminismo*, saggio del 1947. (Horkheimer & Adorno, 1997)

progressiva applicazione della razionalità strumentale abbia prodotto il *disincanto*⁹ del mondo e lo scacco di ogni riferimento a una filosofia della storia, l'impossibilità di reperire un significato univoco che ordini concettualmente la realtà¹⁰. La fenomenologia di Husserl¹¹ ha mostrato come i paradigmi di razionalità prodotti dalle scienze abbiano dato luogo ad un sapere aporetico e contraddittorio, che non è in grado di fornire orientamenti complessivi. Le scienze antropologiche ed etnografiche, a partire da Lévi-Strauss¹², hanno reso evidente come la deformazione etnocentrica pesi sulla definizione stessa di "civilizzato" e "primitivo" e sull'idea di una scala progressiva di conquiste culturali e sociali, che rappresenterebbero gli "stadi" del cammino dell'uomo. L'evoluzione oggi non è più ritenuta un percorso unico e monodirezionale; non è inoltre fondato attribuire ad ogni civiltà i criteri tecnici e cumulativi che caratterizzano gli esiti della civiltà industriale europea – anche perché gli esiti stessi sono a loro volta discutibili se raffrontati a differenti valori o a differenti modi di intendere le conoscenze e i loro usi sociali.

Ciò non toglie che taluni studiosi continuino a credere in forme determinate – anche se nient'affatto scontate – di progresso tecnico, economico, civile ecc. Ad

⁹ «La nozione ha un preciso carattere antropologico: è l'uomo che è cambiato nel travaglio della Modernità. Si è emancipato da Ordini, Fedi, Sicurezze. Si è affermato nella sua libertà: di coscienza, di scelta, di costruzione di sé e del suo mondo esistenziale e, poi, anche sociale e politico. Si è costituita una cultura che ne interpreta proprio l'inquietudine, la condizione di ricerca costante, il suo tendersi tra volontà-di-potenza e finitudine, tra ri-costruzione e crisi, in un gioco di temi e di forme che delineano l'*anthropos* nella sua radicale incertezza, debolezza, ansia e tensione. L'uomo si riconosce come «animale tragico», esposto sull'orlo di un abisso, esterno e interno a se stesso, ma dal quale è chiamato a costruire ponti, a tendere reti, a indicarsi percorsi che gli permettano di ridare senso al proprio vivere, al proprio operare, al proprio costruire, comunque, storia. E il senso è ordine, direzione, prefigurazione e volontà di costruirlo» (Cambi, 2006, p. 16)

¹⁰ «Chiunque di noi viaggi in tram non ha la minima idea – a meno che non sia un fisico di professione - di come esso fa a mettersi in movimento; e neppure ha bisogno di saperlo. Gli basta di poter "fare assegnamento" sul modo di comporsi della vettura tranviaria, ed egli orienta il suo comportamento in base a esso; ma non sa nulla di come si faccia per costruire un tram capace di mettersi in moto. Il selvaggio ha una conoscenza incomparabilmente migliore dei propri utensili. [...] La *crescente* intellettualizzazione e razionalizzazione non significa dunque una crescente conoscenza generale delle condizioni di vita alle quali si sottostà. Essa significa qualcosa di diverso: la coscienza o la fede che, *se soltanto si volesse, si potrebbe in ogni momento venirne a conoscenza*, cioè che non sono in gioco, in linea di principio, delle forze misteriose e imprevedibili, ma che si può invece – in linea di principio – dominare tutte le cose mediante un calcolo razionale. Ma ciò significa il disincantamento del mondo. Non occorre più ricorrere ai mezzi magici per dominare gli spiriti o per ingraziarseli, come fa il selvaggio per il quale esistono potenze del genere. A ciò sopperiscono i mezzi tecnici e il calcolo razionale. Soprattutto questo è il significato dell'intellettualizzazione in quanto tale. [...] questo "progresso", del quale la scienza costituisce un elemento e una forza motrice, ha un qualche senso che vada al di là del piano puramente pratico e tecnico?» (Weber, 2004, p. 19 e 20). La "cultura" è una sezione finita dell'infinità priva di senso del divenire del mondo, alla quale è attribuito senso e significato dal punto di vista dell'uomo" (Weber, 1974, p. 96).

¹¹ Husserl, E.: La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale, 1954.

¹² Lévi-Strauss, C.: Razza e storia, 1952.

esempio Dahrendorf, pur respingendo l'idea di «una ascesa storicamente irreversibile verso il meglio», ha difeso il triplice teorema secondo cui «il progresso è possibile; il progresso del potenziale umano è reale; un certo progresso delle chances di vita (*life chances*) umane è probabile» (Dahrendorf, 1995, p. 20 e 22). La stessa nozione di progresso scientifico, nonostante la crisi che ha investito la tradizionale concezione cumulativa del sapere, continua ad essere considerata valida (oltre che indispensabile) da alcuni epistemologi. Di conseguenza, non si può dire, come solitamente avviene, che tutta la cultura tardo moderna rifiuti l'idea di progresso. Infatti, una parte di essa, più che il progresso, respinge il «mito» del progresso, ossia una certa interpretazione, di tipo ottocentesco, di esso.

1.2 L'IDEA DI FUTURO: TRA PROMESSA, DISINCANTO, MINACCIA

“(…) il futuro è la dimensione temporale privilegiata dell'evento educativo: benché esso sia sempre *hic et nunc* ed esiga risposte immediate, che non possono essere rinviate, è nel futuro che in ogni caso si proiettano le finalità e gli obiettivi che muovono l'azione presente.”
Vanna Iori, *Filosofia dell'educazione*

Miguel Benasayag e Gérard Schmit, psicoanalisti e terapeuti che operano in Francia, hanno constatato come quotidianamente siano in aumento le richieste di aiuto che vengono rivolte ai loro servizi non solo dalle famiglie ma anche dalle istituzioni, dalla scuola, dal mondo del lavoro, dalla giustizia. “I nostri servizi sono diventati, un po' alla volta, una specie di imbuto in cui si riversa la tristezza diffusa che caratterizza la società contemporanea” (Benasayag & Schmit, 2005, p. 9). Di fronte a tale incremento nella domanda di aiuto, i due psicoterapeuti si chiedono se la complessità “naturale” del vivere non sia diventata patologica, ovvero se oggi non esista una incapacità diffusa a farsi carico di una situazione di angoscia e non si tenda invece a considerarla di competenza dei “tecnici della sofferenza” e della “tecnica”, intesa come sapere medico, clinico, in grado di fornire risposte ai problemi quotidiani. Gli autori evidenziano come oggi le crisi di cui si trovano ad occuparsi non intervengano nella vita delle persone o delle famiglie come delle rotture, come delle parentesi dolorose collocate lungo un continuo che rimane stabile, bensì come tali crisi si verificano all'interno di una società che è essa stessa in crisi. La crisi, dunque, come regola nella nostra società, o come una *crisi nella crisi*. Secondo i due studiosi, un elemento centrale di tale crisi, elemento che è esterno all'individuo ma che produce effetti molto concreti sulla sua quotidianità e sul suo mondo interiore, ha a che vedere con il modo di percepire il proprio tempo, anzi

con un “cambiamento di segno del futuro”. Si sarebbe cioè passati da una smisurata e messianica fiducia nel futuro, un futuro in cui, grazie al progresso scientifico ed alla tecnica si sarebbero debellate le malattie, forse persino la morte, ad una condizione di diffidenza, di pessimismo, di negatività.

1.2.1 ČERNOBYL': UNA METAFORA DEL TRADIMENTO DELLA TECNICA

Paradigmatico da questo punto di vista, a mio avviso, il disastro di Černobyl', che assume il carattere dell'irrompere per così dire “esemplare” della crisi e dell'incertezza rispetto al futuro. Il 26 aprile 1986, presso la centrale nucleare di Černobyl', in Ucraina, ai confini con la Bielorussia, nel corso di un test di sicurezza sulla centrale stessa, cedettero le strutture di contenimento del reattore ed avvenne una esplosione che ne provocò lo scoperchiamento. Dal reattore fuoriuscì una nube di sostanze radioattive che ricadde su ampie aree circostanti la centrale e che raggiunse anche l'Europa orientale, la Finlandia e la Scandinavia. Le nubi di materiale radioattivo furono trasportate dai fenomeni meteorologici su metà del pianeta, ma soprattutto in Europa settentrionale. La stessa Europa occidentale ne fu investita, con conseguenze ancora del tutto da verificare: su tutta l'Europa infatti si riversarono piogge contaminate e le radiazioni si sparsero a macchia di leopardo su campi, villaggi, città. Quantità più ridotte di radiazioni raggiunsero persino il Mediterraneo e l'Asia. Per quanto riguarda l'area nelle immediate vicinanze del sito di Černobyl', è stato rilevato come solo in Bielorussia, Russia e Ucraina l'incidente abbia provocato un numero stimato di 200.000 decessi aggiuntivi tra il 1990 e il 2004. Le principali vittime del disastro sono state i "liquidatori" o addetti alla bonifica, ingaggiati in generale per gestire il disastro, gli evacuati provenienti dalle immediate vicinanze dell'area interessata, nei 30 km circostanti il sito, i residenti delle zone ubicate in prossimità dell'area di evacuazione, e i bambini di tali gruppi.

Il disastro non è naturalmente rimasto confinato all'area evacuata al momento della tragedia. Il cesio-137 rappresenta l'agente radioattivo principale di Černobyl' e ha una semivita di oltre 30 anni; più della metà del cesio-137 emesso in seguito all'esplosione fu trasportato nell'atmosfera e raggiunse almeno altri 14 paesi europei (Austria, Svezia, Finlandia, Norvegia, Slovenia, Polonia, Romania, Ungheria, Svizzera, Repubblica ceca, Italia, Bulgaria, Repubblica di Moldova e Grecia) che furono contaminati da livelli di radiazione superiori al limite di 1 Ci/m quadrato (limite

utilizzato per definire le aree 'contaminate'). Il muro di Berlino sarebbe caduto solo tre anni dopo questo disastro, “globalizzazione” era un’espressione non ancora di moda, ma l’incidente di Černobyl' provò al mondo intero come i confini e le barriere di natura politica fossero poca cosa di fronte al potenziale distruttivo della tecnologia.

Il bilancio attuale è di 65 morti accertati e di un numero variabile tra i 4.000 ed i 5.000 morti presunti sui decenni a venire. Tuttavia, a 23 anni dalla tragedia di Černobyl', l'Ucraina sperimenta il più alto numero di malati di cancro di sempre e il livello di radiazione è tornato a quello degli Anni '80. Frutta, verdura e latte risultano ancora contaminati per la mancanza di controlli. Il *Černobyl' forum*¹³ e le associazioni ambientaliste concordano nell’affermare che il disastro di Černobyl' ha avuto un impatto sociale enorme ed ha causato gravissimi problemi di salute non solo fisica ma anche mentale e psicologica sulle popolazioni coinvolte. Tra le conseguenze, oltre alla deportazione forzata pressoché immediata di 300 mila persone, si possono registrare la rottura delle precedenti relazioni sociali, elevati livelli di stress, di ansia e di paura circa i possibili effetti sulla salute, depressione e sintomi fisici di natura psico-somatica e da stress post-traumatico. A questo si aggiunga la diminuzione della qualità della vita, la

¹³ Il Černobyl' Forum è stato un incontro istituzionale promosso dall’IAEA (Agenzia Internazionale per l’Energia Atomica) che ha avuto luogo dal 3 al 5 febbraio 2003, a Vienna. Vi hanno partecipato, oltre all’IAEA, altre organizzazioni dell’ONU (FAO, UN-OCHA, UNDP, UNEP, UNSCEAR, OMS), la Banca Mondiale e le autorità della Russia, della Bielorussia e dell’Ucraina. Un secondo incontro si è tenuto il 10 e 11 marzo 2004 e un terzo dal 18 al 20 aprile 2005. Lo scopo degli incontri è stato quello di mettere in chiaro in maniera scientifica gli effetti sulla salute e sull’ambiente del disastro di Chernobyl. Il forum ha fornito una stima delle vittime passate e future causate dalle radiazioni e dal fallout di materiale radioattivo. Il forum è presieduto da Burton Bennett, specialista di effetti radiologici, e annovera tra i suoi membri rappresentanti dei governi dei tre paesi maggiormente colpiti dal disastro. Si veda in proposito il rapporto ufficiale e bilancio sul disastro di Chernobyl: *“Chernobyl’s Legacy: Health, Environmental and Socio-Economic Impacts and Recommendations to the Governments of Belarus, the Russian Federation and Ukraine - The Chernobyl Forum: 2003–2005 - Second revised version”*. Il rapporto del Chernobyl Forum è stato però contestato dal gruppo del Partito Verde Europeo del parlamento europeo che ha stilato un rapporto alternativo denominato TORCH (ovvero The Other Report on Chernobyl – aprile 2006). Il rapporto TORCH concorda col Chernobyl Forum sulla stima dei 65 morti sicuri, ma se ne distingue sulla stima dei morti presunti. In particolare evidenzia come nel rapporto del Chernobyl Forum oltre ai 4000 morti presunti fra liquidatori, evacuati e popolazione residente in aree a stretto controllo, si parla di un ulteriore 0,6% di casi in più per tumori e leucemie fra la popolazione residente in aree debolmente contaminate (5 milioni), che ammonterebbe a ulteriori 5000 morti presunti in più, per arrivare dunque a un totale di 9000 morti presunti. Il TORCH va oltre e, considerando anche la popolazione residente in tutta Europa e persino in tutto il mondo raggiunta da contaminazioni molto deboli, fino anche a meno di 37 KBq/m², e considerando il modello LNT (Linear No-Threshold model), arriva a fornire ulteriori 30.000 – 60.000 decessi in eccesso su tutta la popolazione mondiale che comunque sarà del tutto impossibile evidenziare, essendo una frazione inferiore allo 0,005% di tutti quelli (1 miliardo e 200 milioni) che comunque moriranno per tumori e leucemie dovuti a cause naturali.

disoccupazione, l'incremento della povertà e problematiche di natura sociale quali l'aumento dell'alcolismo, della tossicodipendenza, dei suicidi e di comportamenti a rischio, come l'uso di siringhe infette e la pratica di rapporti sessuali non protetti. Ai danni alla salute direttamente imputabili al disastro si sono così andate sommando altre malattie, quali epatite e AIDS, ma anche tubercolosi e difterite, provocate dalla difficoltà ad alimentarsi e scaldarsi in modo adeguato.

Poiché gli agenti della malattia sono persistenti, gli effetti di Černobyl' vengono trasmessi di generazione in generazione. La contaminazione di Černobyl' corrisponde a circa 100 volte l'effetto contaminante combinato delle bombe di Hiroshima e Nagasaki. Le ripercussioni di Hiroshima e Nagasaki sono ben documentate, a differenza degli effetti di Černobyl', che continuano a essere ipotetici. L'essere definiti da tutti, governi ed ambientalisti stessi, come vittime di un disastro ha causato negli individui un carico psicologico difficile da sopportare ed una reazione di tipo fatalistico: la convinzione di essere comunque condannati senza speranza e privati di un futuro.

È qui che si pone Černobyl' come caso emblematico di una condizione che non riguarda solo le popolazioni direttamente colpite e che segna una frattura tra un prima ed un dopo: la speranza nell'atomo pulito, civile, votato al progresso, il potenziale distruttivo e la condizione di incertezza riguardo al futuro che investe tutto il mondo progredito e tecnologicamente avanzato. È una questione che va là di là delle scelte di campo che si possono fare nei confronti delle modalità con cui si produce quel bene fondamentale ed indispensabile che è l'energia: Černobyl' rappresenta la parte in ombra della modernità e ha colpito l'immaginario di tutti coloro che ne sono stati testimoni e spettatori proprio per il carattere nascosto, impalpabile, inodore eppure letale degli agenti inquinanti, perché ha posto le persone ed i governi di fronte alla propria vulnerabilità e di fronte alla possibilità di ipotecare gravemente il futuro con scelte tecnologicamente inadeguate. Černobyl' non è stato l'unico incidente della modernità e, nel macabro bilancio delle vittime, neppure il più catastrofico. Tuttavia ha segnato il punto di rottura dell'idillio tra scienza, tecnica e uomo. Le vittime sopravvissute, del resto, con il loro carico di angosce, con la loro assenza di speranza sembrano rappresentare una condizione che riguarda e parla a tutti noi abitanti del mondo tecnologicamente avanzato. "Passioni tristi", riprendendo Spinoza, sarebbero quelle che dominano la nostra epoca, ovvero impotenza e disgregazione, mancanza di senso, perdita di fiducia e delusione nei confronti di quelle scienze che hanno mancato la promessa di realizzare per gli uomini la felicità in terra. "Non è necessario pensare la

crisi e nemmeno prenderne coscienza per esserne influenzati. Questa realtà costituisce infatti una sorta di sfondo, un fondale su cui vengono tessute le realtà individuali e familiari. Potremmo anche definirla un'*atmosfera esistenziale*'. (Benasayag & Schmit, 2005, p. 30). La cultura occidentale moderna si era fondata come abbiamo visto su un mito fondamentale, quello del progresso e del futuro come una sorta di messianismo ateo. Non essendo stata mantenuta questa promessa, la crisi in cui ci troviamo mina alle sue stesse fondamenta la nostra civiltà.

1.2.2 LA PAURA DEL FUTURO E DEL DECLINO; "VINCENTI" E "PERDENTI"

Sulla medesima linea di analisi muove Umberto Galimberti (Galimberti, 2007) quando rileva come la mancanza di un futuro inteso come promessa arretrii il desiderio nel presente, che diviene così l'unico punto fermo rispetto a cui rapportare la propria condizione di benessere o di malessere. In termini educativi, soprattutto con riferimento agli adolescenti ed al rapporto tra mondo adulto e mondo giovanile, questa condizione determina una messa in crisi del principio di autorità e di quella asimmetria che costituisce uno dei cardini del rapporto educativo. Nella nostra cultura, educazione significava *ex-ducere*, ossia "trarre fuori" invitare l'altro, il giovane, l'educando, ad intraprendere un percorso, a investire impegno ed anche sacrificio nel presente in vista di una gratificazione, di un risultato, nel futuro, ad esempio un lavoro che lo facesse sentire parte di un progetto condiviso. Il futuro era una promessa, oggi è divenuto una minaccia, laddove la società nel suo insieme non riesce a proporre ai giovani l'integrazione sociale e dove non sia in grado di fornire motivazioni valide ad apprendere, se non un approccio di tipo utilitaristico che mostra presto i suoi limiti. Non è possibile infatti apprendere solo per soddisfare l'istinto di sopravvivenza e non si può apprendere sotto minaccia. "Nella mente di coloro che vogliono aiutare i giovani domina l'idea di un futuro minaccioso. Ecco che allora chi esercita una responsabilità pedagogica si comporta come se avesse di fronte un pericolo. Deve combattere per superarlo e per aiutare il maggior numero di persone a uscirne vittoriose. Così la nostra società diventa sempre più dura: ogni sapere deve essere "utile", ogni insegnamento deve "servire a qualcosa". Con la vittoria assoluta del neoliberismo, infatti, l'economicismo è diventato, nel mondo odierno, una specie di seconda natura. L'economia è." (Benasayag & Schmit, 2005, p. 44).

I due psicoanalisti rilevano come i mestieri tradizionali e artigianali, dal giardiniere al falegname, siano percepiti in termini gerarchici, non come frutto di una scelta, scelta dettata dall'amore, dalla passione per quei mestieri, ma come risultato di un insuccesso, come i gradini inferiori di una scalata non riuscita. A poco possono servire, in tale logica di selezione naturale, gli appelli alla singolarità, a uscire dal branco, a seguire le proprie inclinazioni, se non viene garantita pari dignità a tutti percorsi soggettivi e soprattutto se non viene assicurata a tutti una pari opportunità di accesso ai sistemi formativi¹⁴. Lo schema di riferimento, gli occhiali di lettura tanto dell'insegnante quanto dello studente in fondo sono i medesimi: l'insegnante per primo ha interiorizzato una modalità di decodificazione della realtà in termini di lotta, di scalata, di gerarchia, forse lui stesso percepisce il proprio mestiere come un ripiego, pertanto le sue esortazioni che mirano a "salvare" il giovane assumono il carattere del messaggio paradossale.

Il sociologo tedesco Ulrich Beck si chiede se in fondo potersi dedicare a costruire la propria vita non sia un privilegio riservato ai cosiddetti *vincitori*, che riduce i perdenti al silenzio ed allo sfogo, di tanto in tanto, mediante atti di violenza. Cosa ancora più grave, i vincitori di oggi possono essere i perdenti di domani e proprio la paura di scivolare e di cadere renderebbe ansiosi i vincitori di oggi. Guardando alla società tedesca attuale, Beck rileva come oggi "il significato del costruire una propria vita non risiede affatto nel superamento delle differenze sociali, quanto piuttosto nella loro crescita e *accentuazione*" (Beck, 2008, p. 59). È un fenomeno piuttosto diffuso che possiamo riscontrare anche in altri paesi europei, Italia compresa: si amplia la forbice tra le categorie di reddito ed inoltre disoccupazione e povertà colpiscono un numero

¹⁴ La sociologia italiana è ricca di studi sulle classi sociali e sulla mobilità sociale, rinviamo per una sintesi a Maurizio Pisati (Pisati, 2000), ai rapporti annuali dell'ISTAT e segnaliamo in particolare il *Rapporto sulla mobilità sociale*, curato da Irene Tinagli, pubblicato il 29 giugno 2009, dove si legge: "Un'altra dimensione fondamentale della mobilità sociale è rappresentata dall'impatto che la famiglia di origine ha sull'accesso a determinate opportunità di crescita, prima fra tutte l'istruzione. L'istruzione da sempre e in tutti i paesi è stata un forte ascensore sociale. Eppure oggi l'Italia è uno tra i paesi in Europa in cui l'accesso ai livelli più alti d'istruzione appare limitato solo a chi cresce in famiglie agiate ed istruite. La probabilità che una persona il cui padre non abbia completato gli studi superiori riesca a laurearsi è tra le più basse d'Europa. Solo il 10% dei giovani italiani con il padre non diplomato riesce a laurearsi, contro una percentuale di oltre il 40% in Inghilterra e il 35% in Francia. Non solo, ma mentre negli altri paesi si sono fatti notevoli progressi nel corso del tempo, per cui un giovane tra i 25-34 con padre non istruito ha una probabilità di avere una laurea molto maggiore di quanto abbia avuto una persona che oggi ha tra i 45 e 54 anni, in Italia tale probabilità è pressoché invariata (...). Anzi, se si considerano i figli di padri diplomati, la probabilità che essi abbiano una laurea è assai inferiore tra le generazioni più giovani che tra quelle più vecchie (...). (Fonte: www.italiafutura.it)

sempre maggiore di gruppi sociali, gruppi non strettamente ascrivibili a precise classi sociali, di conseguenza difficilmente riconoscibili ed organizzabili come forze politiche. Questo accade perché a far scivolare verso il declino della povertà non è solo un evento dirompente come la disoccupazione, ma lo può essere anche un accadimento più “normale”, quale una separazione, un lutto, uno sfratto, una malattia.

Disoccupazione e povertà toccano sempre meno uno stesso gruppo, tendono invece a configurarsi come fenomeni trasversali, che possono essere legati a singole fasi della vita, come dei capitoli inconciliabili della propria esistenza. Soprattutto, se in passato gli eventi traumatici potevano essere elaborati e compresi all’interno di uno schema di classe (che comprendeva quindi una nozione di “condanna” ma insieme anche di “redenzione”), oggi il fallimento assume un carattere individuale, del quale è il singolo a dover farsi carico e del quale sentirsi responsabile, o “colpevole”. “La biografia normale diviene, almeno sulla carta, biografia elettiva o biografia *a rischio*, nel senso che ormai quasi tutto dipende dalle decisioni individuali. Nel contempo, l’individuo affidato solo a se stesso non è ancora in grado di prendere quelle decisioni inevitabili che la società moderna, con tutte le sue contraddizioni, gli chiede, tenendo conto, allo stesso tempo, delle loro possibili conseguenze” (Beck, 2008, p. 61).

1.3 POTERE E SAPERE: UN BINOMIO ATTORNO AL QUALE AGISCE IL CONFLITTO

Un elemento ulteriore da tematizzare in termini pedagogici è quello che riguarda il potere: potere a livello politico-decisionale, ma anche potere educativo e potere inteso come capacità individuale di avere ed esercitare potere sulle cose (*potiri rerum*) intorno a noi e dentro di noi.

1.3.1 POTERE E SAPERE IN FOUCAULT

L’analisi del potere è strettamente connessa a quella del sapere, come ci ha insegnato Foucault, che accanto ad un potere inteso come negazione, proibizione, veto, ha messo in luce l’aspetto *positivo* e *produttivo* del potere stesso. “Bisogna smettere di descrivere sempre gli effetti del potere in termini negativi: «esclude», «reprime», «respinge», «astraе», «maschera», «nasconde», «censura». In effetti il potere produce; produce il reale; produce campi di oggetti e rituali di verità. L’individuo e la conoscenza che possiamo assumerne derivano da questa produzione.” (Foucault, 1993, p. 212).

A proposito del carattere produttivo del potere e del nesso tra potere e sapere, attraverso lo studio di quei luoghi dove il potere si esercita (prigioni, caserme, manicomi, sistemi scolastici), Foucault arriverà a mettere in dubbio quella tradizione che induce a ritenere che il sapere possa svilupparsi solo al di fuori delle ingiunzioni del potere, fuori dalle sue esigenze e dai suoi interessi. “Forse bisogna rinunciare a credere che il potere rende pazzi e che la rinuncia al potere è una delle condizioni per diventare saggi. Bisogna piuttosto ammettere che il potere produce sapere (e non semplicemente favorendolo perché lo serve, o applicandolo perché è utile); che potere e sapere si implicano direttamente l’un l’altro; che non esiste relazione di potere senza correlativa costituzione di un campo di sapere, né di sapere che non supponga e non costituisca nello stesso tempo relazioni di potere.” (Foucault, 1993, p. 31).

Dunque i rapporti *potere-sapere* non vanno analizzati a partire da un soggetto di conoscenza che si possa ritenere libero o slegato dal sistema di potere: il soggetto che conosce, gli oggetti da conoscere e le modalità della conoscenza sono altrettanti effetti delle implicazioni fondamentali del potere-sapere e delle loro trasformazioni storiche. Secondo tale prospettiva, non è l’attività del soggetto di conoscenza a produrre un sapere utile o ostile al potere, ma semmai il potere-sapere - e i processi e le lotte che lo attraversano e di cui è costituito - determinano le forme e i possibili campi della conoscenza. Seguendo ancora Foucault, dunque, le relazioni di potere sono immanenti agli altri tipi di rapporti (ai processi economici, ai rapporti di conoscenza, alle relazioni sessuali): “sono gli effetti immediati delle divisioni, delle ineguaglianze e dei disequilibri che vi si producono, e sono reciprocamente le condizioni interne di queste differenziazioni; le relazioni di potere non sono in posizione di sovrastruttura, con un semplice ruolo di proibizione o di riproduzione; hanno, là dove sono presenti, un ruolo direttamente produttivo”. (Foucault, 2001, p. 83)

Per Foucault il termine “potere” è anzitutto «relazioni di potere»: il potere non è una cosa, non è un privilegio di cui alcuni dispongano ed altri no. Il potere è un prodotto, è qualcosa che circola e che funziona all’interno di una catena di relazioni. Il potere transita attraverso gli individui, che non sono tanto il bersaglio del potere stesso, quanto un elemento di connessione. L’immagine del potere che Foucault ci presenta non è fondata sul diritto, né sull’economia, bensì su quelle strategie operative che ne determinano l’efficacia concreta. Foucault rileva come le strategie del potere, a partire dall’età classica, si basino più sulla tecnica che sul diritto, più sulla normalizzazione che sulla legge, più sul controllo che sulla punizione: “La messa in

opera di queste strategie si è specificata attraverso una serie di «tecnologie» che hanno prodotto, a ogni livello, un regime di verità e un investimento di sapere tale da garantire la possibilità del loro continuo rinnovamento.” (Catucci, 2005, p. 90). Questa è la ragione per cui nelle società moderne il sapere non è solo qualcosa di subordinato o di funzionale al potere, ma ne costituisce una condizione di esercizio, un elemento insito nel suo funzionamento. Vi è un nesso *potere-sapere* che attraversa tutta la gamma delle relazioni sociali e che muove dal basso verso l’alto, che si esplica sia nella forma di grandi istituzioni che nell’azione dei singoli individui.

A partire dallo studio della nascita della prigione, Foucault rileva come tra il sedicesimo ed il diciannovesimo secolo sia stato messo a punto tutto un sistema di procedure per incasellare, misurare, controllare ed addestrare gli individui, che dovevano essere resi docili e utili nello stesso tempo. Con l’avvio dell’età moderna e la nascita dello stato moderno, teorizzato e preconizzato dal Principe di Machiavelli, il potere viene ri-definito e ri-distribuito, passando da una logica di governo sulle cose ad una logica di governo sulle persone. Ciò di cui deve occuparsi il potere sono gli uomini, ma non gli uomini astratti, bensì gli uomini nei loro legami, nelle loro connessioni e relazioni con quegli oggetti, quelle “cose” che sono le ricchezze, le risorse, i mezzi di sostentamento, il territorio, e che sono a loro volta determinati da usi, abitudini, modi di agire o di pensare. Questo conduce ad una ri-organizzazione di governo capillare, dotata di una pluralità di fini specifici, disseminata nel sociale, “microfisica” – con le parole di Foucault – reticolare, orizzontale. Comunque cogente, anzi ancor più cogente, proprio in virtù di questa sua pervasività.

Il criterio dell’azione di governo passa dal principio di autorità a quello di efficienza; questo comporta la ri-aggregazione degli ambiti umani cui si applica, comporta la nascita di istituzioni (manicomi, ospedali, carceri, scuole, caserme, fabbriche), con le loro diverse tipologie, funzioni, articolazioni, con l’attribuzione di specifici saperi settoriali. Tale attribuzione di specifici saperi riguarda sia l’istituzione stessa che il corpo-soggetto governato dalla istituzione, corpo-soggetto che è insieme prodotto dell’istituzione e oggetto di governo. “Tutto ciò accade per la psichiatria, per la clinica, per la legislazione carceraria, per la pedagogia scientifica e scolastica, per l’economia del lavoro etc. sono soprattutto le scienze umane a intersecarsi, intimamente, col potere, ma echi di questa volontà di dominio sono centrali – anzi costitutivi – anche nelle scienze della natura e nei loro caratteri moderni, sperimentali e tassonomici.” (Cambi, 1994, p. 4). Il potere si fa impercettibile, invisibile, e così facendo

agisce sui piaceri dei soggetti, si fa “privato”: si insinua nella case, nelle scuole, nei manicomi, nelle prigioni e genera una “guerra silenziosa”.

Foucault sostiene che se il potere è sparso dappertutto (Foucault, 2001) questo dipende dal fatto che esso è immanente ad ogni forma di relazione sociale e che laddove c'è potere c'è anche resistenza. Tuttavia, “o piuttosto proprio per questo, essa non è mai in posizione di exteriorità rispetto al potere. Bisogna dire che si è necessariamente “dentro” il potere, che non gli si “sfugge”, che non c'è, rispetto ad esso, un'esteriorità assoluta, perché si sarebbe immancabilmente soggetti alla legge? O che, se la storia è l'astuzia della ragione, il potere sarebbe a sua volta l'astuzia della storia – ciò che vince sempre? Vorrebbe dire misconoscere il carattere strettamente relazionale dei rapporti di potere. Essi non possono esistere che in funzione di una molteplicità di punti di resistenza, i quali svolgono, nelle relazioni di potere, il ruolo di bersaglio, d'appoggio, di sporgenza per una presa. Questi punti di resistenza sono presenti dappertutto nella trame del potere.” (Foucault, 2001, p. 84-85). Le resistenze dunque sarebbero l'altro termine nelle relazioni, iscritte nelle relazioni stesse come ciò che sta irriducibilmente di fronte a loro. Dunque sono anch'esse distribuite in modo irregolare, e i focolai di resistenza sono distribuiti in modo più o meno denso nel tempo e nello spazio; talvolta fanno insorgere gruppi o individui, talvolta producono grandi rotture radicali. Molto più spesso si tratta di punti di resistenza mobili e non duraturi, che introducono in una società separazioni che si spostano, che fratturano agglomerati precedenti e che producono nuovi raggruppamenti, “marcando gli individui stessi, smembrandoli e rimodellandoli, tracciando in loro, nel loro corpo e nella loro anima, regioni irriducibili.” (Foucault, 2001, p. 86).

Foucault sostiene che la trama delle relazioni di potere forma uno spesso tessuto che attraversa gli apparati e le istituzioni senza tuttavia collocarsi con precisione in essi e che allo stesso modo la dispersione dei punti di resistenza attraversa le stratificazioni sociali e le unità individuali. L'indicazione che ne consegue è quella di tentare di analizzare i meccanismi di potere nel campo dei rapporti di forza. “Così sfuggiremo a questo sistema Sovrano-Legge che per tanto tempo ha affascinato il pensiero politico. E, se è vero che Machiavelli fu uno dei pochi – ed era questo probabilmente lo scandalo del suo “cinismo” – a pensare il potere del Principe in termini di rapporti di forza, bisogna forse fare ancora un passo, rinunciare al personaggio del Principe e decifrare i meccanismi di potere a partire da una strategia immanente ai rapporti di forza” (Foucault, 2001, p. 86).

1.3.2 LE STRATEGIE DEL POTERE E L'EDUCAZIONE

È qui allora che si può tentare di decodificare le strategie del potere per come si danno in quei processi fondamentali di socializzazione e di inculturazione che avvengono mediante l'educazione. Educazione e formazione, ci piaccia o no, comportano l'esercizio di un potere: dell'educatore sull'educando, dei sistemi scolastici ed educativi sulle diverse classi di utenza e sugli insegnanti stessi, del sistema politico sui sistemi educativi, laddove questo determina le linee di indirizzo, i programmi, le risorse da dedicare all'istruzione ed all'educazione più in generale. In quest'operazione di decrittazione, è utile appoggiarsi alla lettura di Foucault proposta da Alessandro Mariani, che ricerca la pedagogia tra le pieghe delle strategie di potere: "Se, da un lato, il concetto di sapere-potere si è rivelato come la chiave di volta da cui affrontare le strategie (pedagogiche e antipedagogiche) dei rapporti di potere e di quelli interpersonali, dall'altro il tema della scuola è divenuto un pretesto al fine di produrre una elaborazione epistemologica delle pratiche educative: un modo per convogliare il sapere pedagogico ri-pensandolo nel discorso psichiatrico, medico, giuridico, politico, etc. Un tema come la «microfisica», per esempio, non convince solo come analisi del potere, ma anche come ermeneutica pedagogica: non un'analitica del soggetto, ma una genealogia delle soggettivazioni; non la storia dei prigionieri, ma l'archeologia dei sistemi e delle organizzazioni istituzionalizzate con scopo repressivo e di vigilanza. O ancora, non una storia della scuola, ma delle strategie pedagogiche con cui l'educazione - attraverso le pratiche scolastiche - *forma* i soggetti" (Mariani, 2000, p. 17).

A partire dalla seconda metà del 1700, il soggetto si va costituendo su una duplice e simultanea appartenenza: alla singolarità del sistema anima/corpo ed alla distribuzione statistica di un gruppo e di una popolazione. Il potere diviene impalpabile, invisibile, e nel contempo si insinua e si intromette sui piaceri dei soggetti, sul loro consenso, si fa "privato": entra nelle case, negli istituti scolastici, negli ospedali psichiatrici senza più bisogno di usare la coercizione violenta. L'azione ed il coordinamento del potere continuano ad esercitarsi sul corpo del soggetto, ma non più attraverso la repressione e la pena, o la minaccia dell'uccisione, bensì mediante l'assunzione della vita da parte del potere, come avviene nel sistema scolastico: la scuola governa i corpi mediante ordinamenti organizzativi, spaziali, temporali, regolamenti, rapporti interpersonali codificati "Non a caso, così come avviene per il soldato nell'esercito e per l'operaio nella fabbrica, anche per lo scolaro esiste una fase

di «iniziazione», una proceduralità da seguire, dei risultati da ottenere, degli esami da superare” (Mariani, 2000, p. 27). Riflettendo su teoria e sistema dell’educazione così come analizzati da Foucault può diventare possibile ricostruire in modo genealogico i processi mediante i quali i soggetti divengono tali e sono formati dal discorso di potere di cui sono fatti oggetto. È un processo di riforma dei soggetti – inteso proprio come “rimessa in forma”, come “raddrizzamento” – che risulta dal discorso di verità che il potere fa proprio e che diviene patrimonio comune dei corpi e delle anime mediante le strategie disciplinari¹⁵. Anche in questo caso il potere non è solo esercizio della forza: fino all’inizio del 1800, vi è un’arte punitiva nelle scuole, ma al tempo stesso la funzione del maestro consiste nel “punire per amore” e “picchiare per insegnare”.

“L’esercizio disciplinare-educativo non ha né alti né bassi, ma funziona olisticamente attraverso una specie di triedro pedagogico: corpo, linguaggio, sapere. Agisce utilizzando pratiche infra-punitive che scendono nel campo di battaglia con una finzione: insegnamento come gioco di dare e avere, come sistema repressivo e, ad un tempo, emancipativo” (Mariani, 2000, p. 40). Il potere disciplinare anziché “sottrarre” o “prelevare” ha come sua prerogativa quella di “addestrare”, ed insieme rendere specifiche le moltitudini confuse, mediante la loro minuziosa analisi, fino a che non produce le “piccole cellule separate” dell’identità individuale (Foucault, 1993). Le discipline fabbricano l’individuo come qualcosa che si offre fin dal principio al sapere.

In *Nascita della clinica* questo processo è esemplificato attraverso appunto la genealogia dell’ospedale ed i privilegi che la clinica accorda all’esercizio dell’osservazione, laddove lo sguardo clinico è uno sguardo che si vuole puro, fedele all’immediato, silente, anteriore ad ogni intervento, ed al tempo stesso dotato di tutta un’armatura logica che sta alla base dell’arte di osservare senza intervenire, trattenendosi al limite di ogni decisione sperimentale. “L’osservazione clinica comporta due domini che le sono strettamente associati e che sono tra loro congiunti: il dominio ospedaliero e il dominio pedagogico. Il dominio ospedaliero è quello in cui il fatto patologico appare nella sua singolarità d’evento e nella serie che lo circonda. Poco dianzi ancora, la famiglia formava il luogo naturale in cui la verità affiorava senza alterazione; ora le si è scoperto un duplice potere d’illusione: la malattia rischia di esservi mascherata da cure, da un regime, da una tattica che la perturbano; ed essa è

¹⁵ Il termine “disciplina”, del resto, ha una duplice valenza: da un lato quella di insegnamento, educazione, libertà, apprendimento, quindi crescita, dall’altro quella di punizione, castigo, autorità, frustrazione, quindi repressione.

presa nella singolarità di condizioni fisiche che la rendono incomparabile alle altre. Dal momento che la conoscenza medica si definisce in termini di frequenza, si ha bisogno non tanto d'un ambiente naturale, ma d'un dominio neutro, cioè omogeneo in tutte le sue parti, perché sia possibile un confronto, e aperto senza principio di selezione o d'esclusione su ogni forma di evento patologico. Bisogna che tutto vi sia possibile e possibile allo stesso modo" (Foucault, 1998, p. 121). L'individuo rientra così nel campo di osservazione della medicina per mezzo di un preciso corpus di tecniche: osservazione, descrizione, anamnesi, produzione di registri, e via dicendo, che sono gli esordi di una conoscenza che ha per oggetto i corpi, i gesti, i comportamenti di ognuno.

La congiunzione tra dominio ospedaliero e dominio pedagogico, tra clinica come scienza e clinica come pedagogia, avviene nel momento in cui si costituisce un gruppo, formato dal maestro e dagli allievi, "in cui l'atto di riconoscere e lo sforzo per conoscere si compiono in un solo ed unico movimento. L'esperienza medica, nella sua struttura e nei suoi due aspetti di manifestazione e di acquisizione, ha ora un soggetto collettivo; essa non è più divisa tra colui che sa e colui che ignora, essa viene attuata in modo solidale da colui che svela e da coloro davanti a cui si svela. L'enunciato è lo stesso; la malattia parla lo stesso linguaggio agli uni ed agli altri" (Foucault, 1998, p. 123).

Come ci suggerisce Mariani: "la medicina diviene una pedagogia del corpo (e forse dell'anima) nel momento in cui essa costituisce tra il medico e il paziente un rapporto che potremmo accomunare a quello esistente tra maestro e allievo. Il maestro compie, a modo suo, tutta un'analisi del proprio discepolo alla ricerca della soggettività più nascosta, dei segni più sotterranei, delle terapie più utili. La pedagogia come medicalizzazione dell'infanzia?. Certo è che l'ospedale, come la famiglia e la scuola, provvede al controllo-ordinamento – naturale prima e collettivo poi – del «paziente», coniugandone assistenza e repressione, cura e re-inserimento nella società dei sani, degli adulti, dei cittadini" (Mariani, 2000, p. 45)

Ciò che avviene negli ospedali è un processo di conoscenza che rende gli individui leggibili ed osservabili entro un sistema di eguaglianze, entro degli standard formali, espungendo quelle irregolarità, quelle "eccezioni" che possono dipendere dalle condizioni climatiche, dalla stagionalità, dal luogo, dai trattamenti medici stessi, alla ricerca appunto delle regolarità, delle eguaglianze. Individuato un certo grado di regolarità e di somiglianze tra gli individui, allora le differenze potranno essere descritte, misurate, catalogate e se possibile corrette "sulla base di un modello di *normalità* la cui più sottile tecnica di affermazione è la procedura dell'*esame*, forma di

controllo che caratterizza tutti i dispositivi disciplinari. L'esame stabilisce un asse di visibilità obbligatoria per gli individui, li classifica e li valuta, li premia e li punisce, ne registra il grado di affidabilità in una serie di documenti che entreranno a far parte della loro storia individuale e sociale, li sottopone a una serie di prove successive che daranno al tempo dell'esistenza la forma unitaria di un'evoluzione" (Catucci, 2005, p. 101). Secondo Foucault, il potere disciplinare, nello spazio in cui domina, manifesta la sua potenza essenzialmente sistemando degli oggetti, e l'esame è la cerimonia con cui il potere capta i suoi oggetti in un meccanismo di oggettivazione e fabbrica individui utili. L'esame tuttavia non è solo questa "produzione" di soggettività, esso ha anche un aspetto di coinvolgimento attivo nel funzionamento del potere: sottopone gli individui ad una logica di costi e benefici, di premi e di sanzioni, tale per cui ciascuno comprenda cosa più gli convenga. Tale sistema implica anche la formazione di una scala gerarchica in cui l'applicazione corretta delle regole sia verificata e sanzionata in modo continuativo: nelle istituzioni più chiuse (prigioni, ospedali, fabbriche, scuole), il principio di sorveglianza viene assunto da una funzione a ciò dedicata, ma "nel campo aperto della società si traduce in un controllo reciproco dei sorveglianti e dei sorvegliati, cioè in un reticolo di relazioni che non funziona a senso unico, ma si diffonde in tutte le direzioni" (Catucci, 2005, p. 102).

1.3.3 L'ALTRA FACCIA DEL POTERE: IL CONFLITTO

Il potere, si diceva, è relazione tra i soggetti, non è solo disciplinamento di corpi docili addestrati, o di corpi che resistono alla sua carica normalizzatrice. Il potere è anche conflitto, è una battaglia che si gioca sui corpi e sulle anime dei soggetti, al fine di imporre quel progetto di verità che il potere stesso vuole sia la Verità. Foucault si avvale spesso della metafora militare proprio per dare il senso di tale conflitto, di una battaglia dove le differenze sono esasperate nella prospettiva di una loro possibile riconciliazione. La scuola allora è un luogo dove lo scontro si gioca sul corpo degli studenti, sui quali si indirizza il potere disciplinare e che saranno a loro volta strumento di trasmissione di quel discorso di sapere dal quale sono stati assoggettati. Lo scolaro, una volta fattosi adulto, riprodurrà con i propri figli, e metterà in circolo nella società, quel discorso di verità che gli è stato presentato in aula in modo formalmente neutrale e non ideologico. Con la sua "archeologia del sapere" Foucault ha ricercato infatti nella storia le formazioni discorsive che mediano e organizzano l'esperienza che le persone

fanno del mondo. Tali formazioni discorsive producono delle “politiche generali” della società, che stabiliscono ciò che va considerato vero e ciò che va considerato falso e che determinano quali discorsi sono accettabili e quali vanno rifiutati. Anche le organizzazioni di sapere sono strettamente collegate ai rapporti di potere: il “discorso” è appunto il luogo dove potere e sapere si articolano in modo produttivo. Le scienze umane, che nascono in epoca moderna, si presentano sotto la forma di un preciso discorso sull’uomo, istituiscono l’“individuo” come concetto. “Il processo di soggettivizzazione caratteristico dell’epoca moderna è visto da Foucault come estensione, come tecnica principale del potere; una forma di potere che è rivolta all’immediata vita quotidiana che categorizza l’individuo, lo segna nella sua individualità, lo fissa alla sua identità, gli impone una legge di verità che egli deve riconoscere e che altri devono riconoscere in lui” (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 254).

Nel corpo il potere trova “una localizzazione precipua capace di garantire un’autoregolamentazione oggettiva investendo su di esso la forza del sapere. Il potere, infatti, dispone di corpi producendo su di essi un sistema educativo che li gestisce, li inquadra, li organizza, fino a produrre su di essi un sistema di «segni». Il potere tende a costituire un «corpo-linguaggio» e un *corpus* disciplinare in grado di riflettere le forme di un dominio che proietta un ordine discorsivo, morale e comportamentale” (Mariani, 2000, p. 43). L’esercizio del potere si orienta dunque, prima di tutto sui corpi, sui piaceri, sugli affetti: “Si riscopre il corpo come bersaglio del potere, luogo di investimento dei saperi, oggetto da *in-corporare* all’interno di un’anatomia politica che persegue docilità, utilità, produttività, efficienza. Si ricerca un corpo attivo intelligibile per poterlo manipolare e controllare: eserciti, collegi, scuole, ospedali, conventi, prigionieri come luoghi di capitalizzazione e di disciplinamento. Il corpo rappresenta il luogo privilegiato con cui al modello di potere può corrispondere quello del *logos* metafisico che si manifesta anche nella stessa pedagogia” (op. cit., p. 46). Questa rappresentazione della nascita e della formazione della soggettività ha influenzato molto il modo in cui viene ri-considerato il soggetto nella teoria e nella prassi educative: a seguito delle analisi foucaultiane, l’educazione è sempre più vista come un campo attraversato da conflitti, più o meno palesi, da mediazioni, da “discorsi”, da pratiche che finiscono per produrre in maniera non deterministica “forme e processi di soggettivizzazione, di costruzione di sé, percorsi politici attraverso cui dare corpo a “stili

identitari”, legati all’etnia, al sesso, entro l’attualizzarsi di tensioni dialettiche” (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 255).

Rimane aperta allora la questione relativa alla terza dimensione del potere, a quella capacità individuale di avere ed esercitare potere su quello con cui il soggetto entra in contatto. È una questione spinosa, che ha a che vedere da un lato, come detto poc’anzi, con il processo di costituzione della soggettività, dall’altro con i meccanismi resistenziali che sarebbero nella prospettiva foucaultiana il corrispettivo del dominio e della microfisica del potere stesso. Per tentare di dipanare tale questione, ritengo sia opportuna un’analisi di quali sono le pratiche discorsive da cui oggi sono “parlati” gli individui e quindi intrecciare le nozioni di potere e sapere con quella di identità.

1.4 L’IDENTITÀ: UNA QUESTIONE DI NARRAZIONE E DI APPRENDIMENTO

Com’è singolare che a-tomo in greco abbia lo stesso significato di individuo in latino:
in-scindibile.

Chi inventò queste parole non ha conosciuto né la fissione nucleare né la schizofrenia. Da dove deriva, adesso, la coazione tutta moderna a scindere in parti sempre più piccole la
personalità,
a separare intere parti di essa da quella persona antica che fu pensata come indivisibile –

Christa Wolf, *Guasto*

La parola “identità” fino a qualche decennio fa era una questione di natura squisitamente filosofica: Jonh Locke (*Saggio sull’intelletto umano*) e David Hume (*Trattato sulla natura umana*) considerarono l’identità come un meccanismo psicologico che si fonda nella relazione che la memoria instaura tra le impressioni continuamente mutevoli, e tra il presente e il passato (Galimberti, 2006). L’identità quindi non come entità sostanziale, come dato, bensì come costruzione della memoria. Questa lezione è stata accolta nei suoi tratti essenziali anche dalla psicologia che, soprattutto in riferimento alle cosiddette “crisi di identità”, guarda alla fragilità o alla instabilità di questo processo di costruzione. La questione che fa riferimento alla formazione della soggettività, tuttavia, è per sua natura centrale nell’ambito pedagogico, poiché la pedagogia ha da sempre considerato l’uomo sia nella sua totalità, sia nella dimensione di continua trasformazione e modificabilità, di educabilità, appunto.

Il problema nella fase storica attuale sta proprio nella prospettiva con la quale guardare a questo processo di formazione: sono poste in dubbio le tradizionali ripartizioni della vita (infanzia, giovinezza, età adulta, vecchiaia), sia perché i loro confini

si sono spostati, sia perché sono diventati più labili e meno lineari. Il periodo adolescenziale e giovanile si è fatto sempre più ampio, anche per effetto di un mercato del lavoro – in particolare italiano – poco incline ad assorbire le energie e le potenzialità dei giovani, il che rende più difficile e rischioso per loro uscire dal “nido” e costruire una propria vita al di fuori della famiglia di origine. Anche la fase della pensione si va dilatando, sia perché la speranza di vita si è allungata, sia perché i processi di “obsolescenza” della forza lavoro sono divenuti più rapidi e più gravosi¹⁶.

¹⁶ Il Rapporto annuale dell'ISTAT riferito all'anno 2008, presentato a Roma nel maggio 2009, ci ha fornito il quadro di un paese dove l'occupazione a tempo pieno e indeterminato è in ulteriore diminuzione tra i giovani del Mezzogiorno ed anche nell'industria in senso stretto. “Sebbene il lavoro temporaneo costituisca la principale modalità di ingresso nel mercato del lavoro per le nuove generazioni, solo un quarto degli atipici è alla prima esperienza di lavoro. Infatti, circa 600 mila lavoratori temporanei hanno iniziato a lavorare da non più di due anni, ma 1 milione e 300 mila sono presenti nel mercato del lavoro da più di dieci; nell'80 per cento dei casi si tratta di occupati con almeno 35 anni di età. [...]Ciò significa che i lavori temporanei presentano il rischio di far entrare gli individui nella “trappola della precarietà”, quando la permanenza nell'occupazione temporanea si prolunga o quando le carriere lavorative si caratterizzano per il susseguirsi di più lavori atipici (si pensi ad esempio alle insegnanti che da molti anni ricoprono incarichi a termine nella stessa scuola). Si tratta di soggetti collocati nelle classi di età più adulte, spesso con ruoli di responsabilità familiare, per i quali le conseguenze di un'eventuale perdita del posto di lavoro potrebbero rivelarsi più gravi.” (ISTAT, Rapporto annuale 2008, p. 179). Per quanto riguarda le classi di età, la rilevazione dell'istituto evidenzia come “Sotto il profilo demografico, le classi d'età maggiormente interessate sono quelle fino a 34 anni, oramai da identificare come la componente giovanile della disoccupazione: anche se in diminuzione di quattro punti percentuali nel 2008 rispetto all'anno precedente, costituiscono circa il 55 per cento del totale. Un contributo significativo, tuttavia, deriva anche dagli individui più adulti: un disoccupato su quattro ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni, mentre l'aumento delle persone tra 35 e 54 anni spiega quasi i due terzi dell'incremento totale della disoccupazione. Si è passati nel tempo da una disoccupazione da inserimento, essenzialmente concentrata nei giovani con meno di 30 anni fino alla metà degli anni Novanta, a una sempre più adulta. Nel corso del 2008 questa tendenza ha accelerato. Al netto della dinamica demografica, l'invecchiamento della platea dei disoccupati riflette due fattori: la crescita del livello medio di istruzione e la flessibilizzazione del mercato del lavoro. La più prolungata permanenza nel sistema di istruzione determina un'età di ingresso nel mondo del lavoro sempre più elevata rispetto al passato mentre l'esteso utilizzo delle forme contrattuali flessibili, e il conseguente aumento dell'occupazione “atipica”, provoca una maggiore esposizione dell'offerta di lavoro, compresa quella meno giovane, all'evento disoccupazione”. (Ivi, p. 187-188). In Italia, inoltre, le persone con 65 anni e più costituiscono il 20% della popolazione; 17 milioni di italiani sono pensionati. Il rapporto ISTAT annuale 2010 (riferito al 2009) uscito nel maggio 2010 ritrae una situazione ancor più preoccupante: la quota dei 18-34enni celibi e nubili che vive in famiglia è cresciuta dal 49 per cento del 1983 al 60,2 del 2000, attestandosi poi al 58,6 per cento nel 2009. In particolare, però, rispetto al 1983, si è triplicata la quota di chi vive in famiglia tra i 30-34enni. Una convivenza prolungata con i genitori dovuta soprattutto da problemi economici (40,2 per cento) e dalla necessità di proseguire gli studi (34 per cento). Solo in un caso su tre la permanenza in famiglia è indicata come una scelta (31,4). Tra i motivi economici più segnalati, spiccano le difficoltà di trovare un'abitazione adeguata (26,5 per cento) e quella di trovare lavoro (21,0 per cento). Un fenomeno particolarmente rilevante riguarda i giovani cosiddetti “né-né”. Nel 2009, sono oltre due milioni (il 21,2 per cento dei 15-29enni) quelli che risultano fuori dal circuito formazione-lavoro, cioè non lavorano e non frequentano alcun corso di studi (Not in education, employment or training, Neet). Nel confronto internazionale l'Italia presenta un numero di “neet” molto elevato. Nel nostro Paese questa condizione è riconducibile più all'area dell'inattività (65,8 per cento) che a quella della disoccupazione. Nel periodo 2008-2009 la permanenza nella condizione di Neet è pari al 73,3 per cento (in crescita); cresce anche il flusso in entrata degli ex-studenti non

1.4.1 VITE IN FIERI TRA LAVORO E NON LAVORO

In rapporto al XIX ed al XX secolo da poco conclusosi, si è modificata la gestione del tempo ed è cambiata in maniera significativa la struttura di una biografia standard: oggi la scansione tradizionale nel *life course* che vedeva una prima fase di preparazione e apprendimento – tipicamente affidata al sistema di istruzione - , una fase di attività, con l’inserimento nel mondo del lavoro ed una fase di riposo, con il pensionamento, si può applicare ad una porzione molto limitata della popolazione, per lo più a quella maschile. La popolazione femminile, soprattutto in Italia, ha sempre avuto una presenza nel mercato del lavoro più fragile, più diversificata e squilibrata in base alle differenziazioni territoriali e regionali, nonché ai settori di attività ed al ruolo che in tutto ciò gioca la maternità¹⁷.

Conseguenza di tale mutamento è una perdita di importanza della fase del lavoro attivo all’interno del corso di vita, anche – forse soprattutto - per i maschi:

occupati, che passa dal 19,9 al 21,4 per cento (ISTAT, Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2009).

¹⁷ Leggiamo dal Corriere della sera del 14 febbraio 2010: “L'aumento dell'occupazione femminile nel corso degli anni, nella maggior parte dei casi, non riguarda le donne meridionali. In 16 anni, dal 1993 al 2009, a fronte di 1.792.000 occupate in più appena 218 mila (ossia il 12,1%) hanno interessato le regioni meridionali, poco più di una su dieci. Che vuol dire, mediamente, ogni anno, circa 13.600 lavoratrici al Sud e nelle Isole contro circa 100 mila del resto d'Italia. A segnalare questo particolare dato dell'occupazione femminile è stata Linda Laura Sabbadini, direttore centrale dell'Istat, in una recente audizione in Commissione lavoro al Senato, con all'ordine del giorno il mercato del lavoro delle donne. Il tasso di occupazione femminile nel nostro paese si conferma fra i più bassi in Europa: appena il 46,1% di occupazione, inferiore di circa 12 punti percentuali rispetto a quello medio della Ue27. Dei 1.8 milioni di occupate in più nei 16 anni considerati, quindi, la parte più significativa (1.574.000) è andata alle regioni del Centro-Nord. Al momento, il tasso di occupazione femminile è al 30,8% nel meridione, al 55,6% nel Nord-Ovest, al 56,9% nel Nord-Est. La crisi poi, in generale, penalizza uomini e donne. Ma ad esempio, nell'industria, il calo dell'occupazione femminile dipendente ha registrato nel terzo trimestre del 2009 una caduta pari a più del doppio rispetto a quella rilevata fra gli uomini: -10,5% contro 4,2%. Nel corso del 2009, la discesa dell'occupazione femminile ha interessato tutte le figure del mercato del lavoro: le dipendenti a termine, le collaboratrici, le autonome, fino a coinvolgere le occupate a tempo indeterminato. Fra l'altro, il tasso di inattività femminile ha registrato significativi posizionamenti nel terzo trimestre 2009 al 64,2% (rispetto al 63% dello stesso periodo del 2008). In relazione al contributo delle donne al reddito familiare, in Italia - rileva l'Istat - esiste ancora la tradizionale divisione dei ruoli di genere che vede l'uomo responsabile del sostentamento economico della famiglia mentre la donna è ancora dedita principalmente alle attività domestiche e di cura. Una condizione molto più diffusa che in altri paesi europei, soprattutto per effetto dell'ampio ricorso al part-time in questi ultimi. Uno strumento, quest'ultimo, che nel nostro paese è ancora «meno diffuso ed accessibile». «Le ragioni che spiegano lo scarso contributo femminile all'economia familiare - sostiene Sabbadini - sono da ricercarsi anche, e probabilmente soprattutto, nella maggior presenza di donne in settori del mercato del lavoro meno retribuiti». Fanno eccezione le famiglie indigenti (il quinto più povero) dove invece è maggiore l'apporto delle donne all'economia familiare. «Ma in questo caso - aggiunge la ricercatrice - il fenomeno sembra più conseguenza delle precarie condizioni del partner, che del rendimento di elevati investimenti femminili in capitale umano». (Fonte Ansa)”.

diminuisce la durata dell'occupazione e muta la struttura del periodo di attività lavorativa. Fasi di preparazione e fasi di lavoro si alternano nel corso della vita dell'individuo, inframmezzati magari da momenti di formazione e di riqualificazione, e la condizione di adulto non è più identificabile con il maschio occupato a tempo pieno, il cosiddetto "capo famiglia". Il lavoro è diventato nella società postindustriale una merce scarsa, e l'identità dell'individuo non trae più origine e forza dalla professione. "C'è persino la possibilità che, fra poco, la nostra vita diventi un percorso di auto-realizzazione o una biografia formativa e solo marginalmente una biografia professionale o di carriera" (Alheit & Bergamini, 1996, p. 22).

In un quadro di questo genere è da indagare quale peso giochino ancora le provenienze di classe, o di ceto, l'appartenenza di genere e o la collocazione generazionale. Opinione di chi scrive è che questi elementi esercitino ancora un ruolo significativo nelle opportunità che presiedono alla scelta dei percorsi formativi: la possibilità di frequentare licei qualificati prima, l'accesso ad una istruzione universitaria "di qualità", occasioni di studio e formazione all'estero, una famiglia che gioca un ruolo supportivo e che dispone di reti relazionali tali da favorire l'ingresso nel mondo del lavoro, e via dicendo. Questo è ancora più vero in un sistema come quello italiano, nel quale la famiglia continua ad essere la risorsa fondamentale del giovane che si affaccia al mondo adulto, e dove l'istruzione stenta a dare efficacia al dettato costituzionale che impegna la nostra repubblica a garantire ai capaci e ai meritevoli, anche se privi di mezzi, la possibilità di raggiungere i più alti gradi degli studi (art. 34). A tale proposito, merita una menzione anche l'articolo 4 della Costituzione, che così recita: "La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società". ... Da tener presente, inoltre, che se da un lato la carta costituzionale afferma che l'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro (art. 1), riconoscendo al lavoro stesso di essere un'attività socialmente e culturalmente fondativa, potremmo dire essenza della cittadinanza, dall'altro (art. 37) afferma che le condizioni di lavoro devono consentire alla donna lavoratrice l'adempimento della sua essenziale funzione familiare. Vi è dunque una torsione, senza dubbio di origine storica, tra l'attribuzione di valore al lavoro – inteso come lavoro subordinato e retribuito sul mercato – e la negazione, il confinamento nell'ambito della "natura", di tutte quelle attività di riproduzione quotidiana, di cura della persona e delle

relazioni, che sono svolte soprattutto dalle donne nell'ambito della famiglia. Alle "responsabilità familiari" non viene attribuita la dignità di lavoro, sono demandate alle sole donne e sono di fatto percepite proprio come un limite alla partecipazione a quel lavoro che ha carattere fondativo¹⁸. Del resto, le biografie femminili che mettono a tema il rapporto tra le donne e il lavoro mostrano un alto grado di complessità e di differenziazione rispetto a quelle maschili¹⁹.

¹⁸ Moltissimi sono gli studi sul lavoro femminile e sulla conciliazione tra lavoro e famiglia. Segnalo in particolare quanto riportato sul sito www.italiannetwork.it, riguardo ad una indagine condotta da due ricercatrici economiche e presentata nel maggio 2009: "Là dove la spesa pubblica per le famiglie, in particolare per la prima infanzia, è più alta, o dove forme di conciliazione come il part-time sono più diffuse, sia l'istruzione che l'occupazione femminile sono più elevate. In Svezia, dove la percentuale di lavoro part-time rispetto al lavoro totale è del 23%, la percentuale di donne tra i 25 e i 64 anni con un'istruzione superiore o universitaria raggiunge l'85%. In Italia, dove il part-time è il 12,7%, tale percentuale è del 48%. I dati sono contenuti in *"Female education and employment, making the most of talents"*, il paper che Alessandra Casarico e Paola Profeta di Econpubblica hanno presentato oggi nel corso del workshop *"Institutions and the gender dimension"*, organizzato in Bocconi dal centro di ricerca sul settore pubblico. Anche mettendo in relazione la percentuale di spesa pubblica per le famiglie con i livelli di istruzione e impiego femminili, lo studio evidenzia, tendenzialmente, un migliore rapporto là dove tale spesa è più elevata. Ne sono un esempio Svezia e Danimarca dove rispettivamente il 3,5% e il 4% del pil sono destinati a questo tipo di sostegno economico e dove la percentuale di donne con istruzione superiore è dell'85% e del 79%. In entrambi i paesi, la percentuale di donne con istruzione superiore occupate supera il 75%. In Italia e in Spagna, due tra i paesi in cui le famiglie ricevono meno trasferimenti, poco più dell'1%, le donne più istruite non raggiungono il 50%, mentre quelle istruite e occupate sono il 65% e il 61%.

"È noto", spiega Paola Profeta, "che in paesi come l'Italia il tasso di occupazione femminile è molto basso, del 46,7% rispetto a un obiettivo di Lisbona del 60%. Meno noto è che in questi paesi donne con istruzione superiore o universitaria spesso non lavorano, a differenza degli uomini e a differenza di quanto avviene per esempio nei paesi scandinavi". Questo accade, secondo il modello elaborato dalle due studiose, perché quando le donne devono decidere se istruirsi, non hanno un'informazione completa sui costi ai quali andranno incontro nella cura dei loro figli, nel momento in cui diventeranno mamme. "Esistono quindi delle donne", continua Alessandra Casarico, "che, una volta scoperto il costo di cura dei figli, se questo risulta molto alto, pur essendosi istruite ritengono conveniente non lavorare". E la loro assenza dal mercato del lavoro, sottolineano Casarico e Profeta, genera uno spreco di talenti e una riduzione dell'output rispetto a quello potenziale che deriverebbe dall'investimento in capitale umano". Rispetto a tale fotografia della situazione, nel workshop in oggetto è stato proposto di introdurre misure istituzionali che possano supportare le donne di fronte al mondo del lavoro mediante politiche di spesa pubblica o di sgravi fiscali a favore delle donne lavoratrici. È mia opinione che si tratti di una misura auspicabile – seppure poco probabile – ma che ancora lascerebbe il carico del lavoro di cura sulle donne stesse, senza modificare la tradizionale suddivisione dei ruoli per genere. Ritengo che sia invece prioritario il riconoscimento della cura come un'attività che spetta equamente alle donne tanto quanto agli uomini.

¹⁹ Sarebbero molti i testi da citare a riguardo. Mi limito ad alcuni: sotto un profilo storico si veda il libro curato da Angela Groppi (Groppi, 1996). Per quanto concerne l'intreccio tra lavoro e sfera degli atti quotidiani, dei servizi, dell'organizzazione familiare, si vedano le riflessioni della sociologa Laura Balbo (Balbo, 2008). Il testo è anche di interesse per una sua originale interpretazione del concetto di *lifelong learning*. Con un taglio molto originale, che rinvia costantemente alla dimensione della vita quotidiana e spesso di quella domestica, Russell Hochschild Arlie (Russell Hochschild, 2006). Nello scenario del quotidiano, l'autrice inserisce temi di portata generale quali la famiglia, il lavoro, il genere, il capitalismo, la globalizzazione, ed osserva come l'espressività emotiva, l'attenzione per l'altro e gli atteggiamenti di cura reagiscono e collidono con una cultura sempre più improntata alla promozione "commerciale" di se stessi e alla quantificazione

1.4.2 “APPRENDERE A VIVERE”, TRA PROGETTO ED ESPERIMENTO

Tutto questo ci conduce alla constatazione di come oggi “vivere la vita” sia un impegno più problematico e meno certo che in passato, dove la tradizione non funge più da bussola, o da limite, nel tracciare i propri percorsi esistenziali, e dove la stessa biografia diviene un modo di apprendere. “E’ come mettere insieme un *patchwork*. Meglio, un *crazy quilt*: i pezzi vengono cuciti senza un disegno preciso, sono di forme irregolari, diversi i colori. *Crazy* allude a qualcosa che è fuori controllo, bizzarro, casuale. O così può sembrare. Oggi i *crazy quilts* sono molto apprezzati” (Balbo, 2008, p. 141). L’identità personale, dunque, finisce per essere risultato di lunghi processi di apprendimento, di scarti, anche, di balzi evolutivi, di fratture biografiche ed esistenziali. Le biografie divengono più originali, si configurano maggiormente come progetto, si caricano di attese e di aspettative, sono più “liquide” : il corso della vita si configura come un laboratorio, nel quale sperimentare abilità che si vanno costruendo nel corso dell’esperienza stessa, dove non vi sono percorsi stabiliti per apprendere²⁰.

Con riferimento alle ricerche condotte nel Regno Unito all’interno di comunità marginalizzate e finalizzate a creare occasioni di apprendimento per genitori e figli, Linden West sottolinea la relativa novità del mettere al centro le precondizioni personali, intersoggettive e intra-soggettive che sono necessarie per attivare la capacità di agire. “Al centro dell’analisi c’è una visione interdisciplinare e psicosociale dell’apprendere e dell’agire attivo; una visione che supera le vecchie dispute tra la sociologia critica e la psicologia essenzialista, o quella concezione ristretta e riduttiva della soggettività che viene oggi incarnata nel soggetto della scienza sociale convenzionale, un soggetto che funziona su base cognitiva ed elabora informazioni. Questa diversa visione si basa invece sulla natura costruita e profondamente contingente della soggettività umana e sulla nozione di ‘difese del sé’ che ha influenzato gran parte del pensiero psicoanalitico e delle teorie sociali recenti” (West, 2006, p. 183). In tale prospettiva, l’apprendimento e il soggetto che apprende sono processi tanto sociali quanto psicologici. La soggettività, che include anche l’apertura, e l’esperienza e l’apprendimento, si forma a partire da una struttura che è data

strumentale di ogni sentimento umano. Tra i libri più recenti, si può vedere anche quello di Massimo Ceriani (Ceriani, 2009), che raccoglie interviste realizzate dall’autore con donne di diverse età, raccogliendo le loro esperienze, indagando sul loro rapporto con il lavoro ed il mercato, le loro rappresentazioni di se stesse e della loro vita, la loro immagine di futuro.

²⁰ Si veda a riguardo, Dominicé (Dominicé, 1990), (Dominicé, 2000).

dall'appartenere ad una classe, ad un genere, ad una etnia, e dai discorsi di potere che li attraversano e li costruiscono. In questo sta il carattere sociale della soggettività, ed anche nel fatto che noi siamo plasmati dalle relazioni intime nelle quali siamo avvolti e dall'insieme di aspettative che sono alimentate o represses da queste. Inoltre, le esperienze di apprendimento ci interrogano spesso sulla nostra identità, sul nostro senso di continuità, sulla nostra possibilità di cambiare e sulla nostra capacità di saper rispondere alle richieste ed alle attese degli altri. Vi è anche un processo di tipo psicologico, che possiamo comprendere appoggiandoci alla concezione psicoanalitica, secondo la quale la vita interiore è dotata di una propria dinamica, tale per cui ciascuno di noi, seppure posto in situazioni simili, non risponde allo stesso modo. Vi sono persone che più di altre rimangono aperte di fronte agli ostacoli ed ai mutamenti, altre che si ritraggono, mettendo in atto comportamenti difensivi di varia natura. In una prospettiva psicoanalitica, in tempi di cambiamenti e di incertezze, può insorgere l'ansia, talvolta con effetti paralizzanti, e spesso tale condizione può essere gestita solo grazie alla presenza di altri e di relazioni "sufficientemente buone". "Tutto questo può aiutarci a spiegare perché certe persone possano «scegliere» di ritirarsi e di stare sulle difensive, rimanendo ai margini della formazione e delle nuove possibilità di apprendimento. Una simile prospettiva si contrappone a ogni idea lineare e opinabilmente iperindividualistica dell'apprendimento, del sé o degli stadi di sviluppo, nozioni che caratterizzano gran parte della letteratura di settore, principalmente nordamericana, nella quale i primi stadi di sviluppo psicologico tendono ad essere via via superati in un percorso lineare verso la definizione di sé (Maslow, 1968)" (West, 2006, p. 184).

Esaminando in maniera critica quanto avviene nella formazione aziendale, anche Andrea Fontana rileva l'aspetto squisitamente relazionale dell'identità, laddove ribadisce che disporre di una intenzione pedagogica "significa possedere un tempo, generare memoria, non avere paura dell'oblio, ma anche costruire *un'identità*. E di rimando educare all'intenzione vuol dire dare identità: personale, professionale, organizzativa. Individualmente, l'identità è quel senso del sé, che è anche e soprattutto *individualità e distintività* formate e modificate nel tempo nel confronto con *altri* significativi nella professione e non solo" (Fontana, 2007, p. 193). In tale prospettiva, l'identità è dotata di diverse caratteristiche: è contingente e situazionale, ossia interdipendente da variabili spazio-temporali; è costruita, nei termini di sé immaginati; è multipla ed è il prodotto dell'interazione con gli altri, per quanto ciascuno di noi si

autodefinisca. L'identità è dunque qualcosa che ereditiamo, qualcosa di ascrittivo – in base alla nostra provenienza culturale, territoriale, ecc. – ma è anche qualcosa che abitiamo ed impariamo, proprio nel raffronto con gli altri, nel confronto tra un “io” e un “essi”, o – in termini organizzativi e sociali – tra un “noi” e un “loro”. Proprio per questo carattere relazionale, per il loro essere interdipendenti dagli altri, le identità hanno bisogno di mettersi alla prova, di sperimentarsi, di confrontarsi e di compiersi, “fino anche a perdersi. Nell'epoca dell'indeterminato, nel tempo dell'incertezza eretta a *raison d'être*, avere una identità che si oppone all'incerto becero, senza anima e si costruisce al di là dell'indeterminatezza esistenziale diventa prioritario per non soccombere alle logiche del "fare affaccendato". Donare un'identità agli individui e alle organizzazioni, che troppo spesso la perdono nell'operatività svuotata di senso, diventa un gesto vocazionale per una educazione che voglia porsi come *significativa e intenzionale*. Qui però si aprono riflessioni molto ampie e problematiche perché dato che viviamo in una società consumistica che impone il consumo anche delle diverse identità, il problema reale per le agenzie educative diventa di ordine *strategico*, ovvero: "quale identità - fra le tante a disposizione - scegliere". E verso quale socialità educare” (ivi, p. 194).

Porre l'accento sul carattere co-costruito dell'identità, e sulla sua caratteristica profondamente intenzionale ed insieme non lineare, induce a ritenere l'identità non tanto una sostanza, una sorta di a-priori trascendentale, mentre rileva come gli esseri umani, *vivendo e agendo* mostrino concretamente chi sono e si lascino dietro una *storia di vita*. Dunque, se non si assume una posizione sostanzialista rispetto all'identità, assumerà valore costitutivo la memoria, che consente di mettere in relazione le impressioni e le idee avute nel passato con quelle presenti, e quindi di accedere ad una storia, che è appunto storia di vita, ciò che si lascia dietro, ciò che non si controlla e non si progetta. Questa storia di vita assume espressione verbale proprio nel racconto, come dice Adriana Cavarero: “Nella mia particolare posizione su queste tematiche io, ovviamente, condivido in pieno il lascito teoretico di Hannah Arendt, per il quale questa storia di vita non si dà mai nella forma dell'*autobiografia*, ossia nella sua forma narcisistica (nella quale io posso dire chi sono solo raccontando la *mia* storia), ma si dà nella forma della *biografia*, nella quale è qualcun altro a raccontare la mia storia. E questo significa che l'identità così intesa non solo non è sostanziale ma non è neanche

isolata, monolitica, solitaria, solipsistica. E' un'identità che possiamo definire *relazionale*, che si dà solo nella "relazione con l'altro/con l'altra"²¹.

²¹ Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche, www.emsf.rai.it, intervista radiofonica di Stefano Catucci ad Adrina Cavarero, 22/2/1998. Così prosegue la conversazione: "Lei citava prima questo titolo curioso del mio ultimo libro che è appunto *Tu che mi guardi, tu che mi racconti* e questo titolo curioso tenta proprio di alludere a questi due principi fondamentali per il processo di identificazione che è *l'altro che guarda*, o è *l'altro che racconta*: colui o colei, che può esplicitare la mia identità, può offrirmi, donarmi la mia identità nella forma di una storia di vita raccontata da lui o da lei. Insomma: il titolo avrebbe potuto anche essere *Raccontami la mia storia*, che è una sorta di paradosso, se volete. Certamente, se si pensa ad alcune scene come, per esempio, quelle desumibili di un'amicizia, o tante scene d'amore non è poi così un grande paradosso.

CAP. 2 – LA PEDAGOGIA NELL’ETÀ POSTMODERNA. PROBLEMI E QUESTIONI

APERTE

2.1 EDUCAZIONE, PEDAGOGIA, FORMAZIONE: RIDEFINIZIONE DI UN TRINOMIO

Un’altra questione fondamentale riguarda l’incertezza semantica dei termini “educazione”, “pedagogia” e “formazione”, soprattutto laddove riferiti agli adulti. L’educazione è un fenomeno prettamente e tipicamente umano, un’esperienza radicata nella “inettitudine” dei cuccioli d’uomo, che non sono in grado – diversamente dagli altri mammiferi – di essere in breve tempo capaci di badare a se stessi. Nell’uomo il processo di apprendimento degli elementi fondamentali per la propria sopravvivenza e delle regole della propria cultura di appartenenza richiede molti anni e l’impegno di diversi soggetti, dalla famiglia, alle istituzioni scolastiche, alle altre agenzie educative.

2.1.1 L’EDUCAZIONE COME PROCESSO SOCIALE E LA PEDAGOGIA COME RICERCA

TEORICA E PRATICA

L’educazione è un “fatto”, qualcosa che si dà proprio in quanto l’uomo è animale sociale, simbolico e neotenco, è un processo al quale concorrono una molteplicità di eventi, non tutti di natura intenzionale e progettuale. Essa si realizza in una pluralità di contesti, luoghi, circostanze, per opera di diversi soggetti (mentori più o meno scelti), pratiche, dimensioni organizzative. L’educazione è una realtà fenomenica, è un accadere sociale nel quadro della riproduzione; può assumere le caratteristiche tipiche del controllo sociale e configurarsi come strumento di adattamento del singolo al gruppo di riferimento, oppure – più raramente - non solo avere natura trasformativa dell’individuo, ma anche offrirsi come strumento di “resistenza”, di liberazione e di autodeterminazione. “l’educazione e la formazione plasmano in parte o in buona parte il soggetto. (...) La pedagogia – come riflessione sulle pratiche educative e come insieme di concezioni diffuse relative ai diversi modelli dell’educare – e l’educazione, da sempre, sono strettamente connesse ai valori, ai modelli e alle visioni del mondo delle diverse società e culture. La pedagogia e l’educazione, attraverso certe rappresentazioni di «buona educazione», sono state da sempre il veicolo di riproduzione appunto delle culture e delle società” (Riva, 2004, p. 81).

Il termine “pedagogia” viene usato inizialmente con riferimento all’educazione del bambino: nel mondo classico il pedagogo era lo schiavo incaricato di accompagnare i bambini a scuola; non a caso l’etimologia greca (*paidòs*, bambino) rimanda appunto a quell’insieme di teorie e pratiche volte a formare il futuro cittadino della *polis*. L’educazione è sempre stata, nella nostra cultura, considerata cosa della comunità, non faccenda individuale: “forzando non poco l’etimologia greca, è di qualche interesse l’immagine di una disciplina rappresentata da un movimento, più che da un contenuto statico; anzi da due movimenti: *l’andare verso* (la scuola, il luogo dei contenuti formalizzati) e *l’accompagnare* (la cura, la relazione). Anche se priva della dimensione teorica, costitutiva della pedagogia stessa, non dispiace, in effetti, l’immagine della pedagogia personificata nella figura di uno schiavo-educatore che accompagna i bambini, in realtà tutti i soggetti in formazione, verso il luogo dei saperi formalizzati. C’è qualcosa di profetico, nonché di straordinariamente attuale, nel rapporto, evocato da questa immagine, tra la pedagogia generale e i saperi disciplinari”. (Tarozzi, 2001, p. 52) Vi è tutto un percorso, da Platone a Dewey, che è informato dal legame tra formazione dell’individuo e cultura della comunità/società in cui questo è collocato. Nella sua secolare evoluzione, la pedagogia ha sempre mantenuto al suo interno un duplice contenuto: un *corpus* di prescrizioni, norme, indicazioni, opinioni che si fondano su esperienza e senso comune, e un insieme di dottrine morali, etiche, religiose e politiche. In fondo, l’esperienza educativa per essere praticata non ha bisogno di un sapere teorico strutturato, mentre per contro la teoria dell’educazione si può configurare come un sapere astratto e farsi filosofia o ideologia.

La pedagogia nasce come un complesso di saperi insieme prassici e teorici, operativi e valoriali, mantiene al suo interno sempre una circolarità ed un rimando dal piano della teoria a quello della prassi. Si è poi andata gradualmente espandendo sino a denotare quella disciplina che ha per oggetto di studio le teorie, i metodi, i problemi che attengono il fenomeno educativo. Franco Cambi rileva una serie di trasformazioni che avrebbero attraversato il sapere pedagogico nell’età contemporanea. Anzitutto, un’emancipazione sempre più netta dalla metafisica. Poi, l’articolarsi del sapere pedagogico intorno ad una serie sempre più numerosa e complessa di saperi scientifici. Il sapere pedagogico, in questo percorso di ridefinizione di sé, ha da un lato circoscritto l’apporto della riflessione filosofica, dall’altro ha riconosciuto la propria connessione con il pensiero politico e con l’ideologia. Infine, si è venuto caratterizzando come un sapere plurale, dove la tensione ed il conflitto tra filosofia e scienze, tra la teoria e la

prassi, sono elementi costantemente presenti. Il processo, aggiunge Cambi, è tuttora in corso e quindi ha raggiunto degli equilibri provvisori ed ancora precari. Un possibile punto di equilibrio tra teoria e prassi potrebbe essere quello offerto dalla prospettiva ermeneutica-critica che, essendo interpretativa e contestualizzante, potrebbe essere una forma di teoreticità in grado di dare conto di un sapere che è storicamente determinato ed inestricabilmente legato al soggetto. Trattandosi di un sapere ancora in profonda trasformazione, tuttavia, aggiunge Cambi, anche il modello ermeneutico-critico sarà “solo una tappa nella ricca trasformazione contemporanea della pedagogia, anche se importante e centrale” (Cambi, 2003, p. 187).

Del resto, l’emancipazione della pedagogia dalla filosofia ed il suo costituirsi come disciplina autonoma era già stato avviato da John Dewey, che aveva affermato la pedagogia essere una disciplina scientifica, ovvero: “Dobbiamo distinguere tra *le fonti della scienza dell’educazione e il suo contenuto scientifico*. Si corre sempre il pericolo di confonderli e si ha la tendenza a supporre che alcuni risultati, per il fatto di essere scientifici, costituiscano già una scienza dell’educazione” (Dewey, 2005, p. 23). Secondo Dewey, la pedagogia può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali pur riconoscendo il fenomeno educativo come un evento complesso, che non può essere ridotto ad una catena causa-effetto. La pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze (filosofia, psicologia, sociologia dell’educazione) che si presentano come fonti speciali per comprendere l’accadere educativo: “Le pratiche educative forniscono il materiale che pone i problemi di questa scienza, mentre le scienze che hanno raggiunto già un discreto stadio di maturità costituiscono le fonti da cui si ricava il materiale per trattare intellettualmente questi problemi. Non vi è una scienza particolare e indipendente dell’educazione più di quanto non vi sia una scienza di gettare i ponti. Ma il materiale ricavato da altre scienze fornisce il contenuto della scienza dell’educazione quando viene rielaborato sui problemi che sorgono nell’educazione” (ibidem, p. 26).

Nel corso del ‘900 la pedagogia si è andata arricchendo anche sul piano teoretico, in alcuni casi mettendo al centro della sua riflessione il bambino o la donna, così realizzando nuovi modelli pedagogici (puerocentrismo attivistico, pensiero e pedagogia della differenza), in altri mediante gli apporti della filosofia (idealismo, pragmatismo, marxismo, ecc.), anche attraverso i contributi provenienti dalla scienza, sia come riflessione epistemologica che come ricerca sperimentale. Proprio quest’ultimo aspetto del rinnovamento della pedagogia segna una delle caratteristiche più salienti della ricerca pedagogica contemporanea, che passa da un’identità

prevalentemente filosofica ad una più marcatamente scientifica. La pedagogia sperimentale, infatti, si sviluppa soprattutto nel corso del '900: emergono nuove discipline, come la psicopedagogia o la sociologia dell'educazione e fioriscono le indagini scientifiche sul bambino (Freud, Piaget, Vygotskij) e sull'apprendimento (ancora Piaget, come esponente esemplare). Il sapere educativo fa proprie le conoscenze di tipo scientifico-sperimentale e dà avvio alla transizione dalla pedagogia alle scienze dell'educazione che, nella seconda metà del '900, sarà considerata dai più un processo irreversibile. La ricerca scientifica finisce per delinarsi come il nuovo perno attorno al quale ruota la stessa pedagogia e si fa più centrale anche la riflessione epistemologica riguardante tale sapere, che troverà poi un'ampissima articolazione a partire dagli anni '60. La pedagogia si viene così configurando come una disciplina regolata dai criteri metodologici della ricerca scientifica, alimentata dalle diverse scienze (soprattutto psicologiche e sociologiche), ma anche scandita da una pluralità di ambiti. Forte rimane però una forte tensione epistemologica, tesa a ribadire l'unità di metodo e la funzione prassica ed operativa di un sapere che sta sempre e comunque come una corda tesa tra la teoria e la pratica. "Proprio a causa della subordinazione a una tradizione filosofica che ha rallentato lo sviluppo scientifico della pedagogia, quando si parla di ricerca educativa si tende oggi a privilegiarne il significato di ricerca empirica e sperimentale, di un'indagine sul campo dei concreti fenomeni educativi. Tale accezione è collegata all'idea di una pedagogia sperimentale, mutuata dall'applicazione alla scuola delle tecniche e dei concetti propri della psicologia sperimentale del primo Novecento. Si è poi trasformata nell'idea di sperimentazione didattica, propria della situazione scolastica italiana durante gli anni settanta (anche se di questo termine si è fin troppo abusato riguardo a iniziative animate da intenzioni innovative su base ideologica piuttosto che tendenzialmente scientifica)" (Massa, 1999, p. 15).

Oggi possiamo tentare di definire la pedagogia come essa stessa una attività di ricerca, teorica e pratica, finalizzata a individuare i fini e i metodi di quel particolare processo che è il processo educativo, attraverso il quale in una società avviene la trasmissione delle conoscenze e dei valori tra le diverse generazioni. In fondo la natura e le caratteristiche della pedagogia sono strettamente intrecciate con ciò che si intende per educazione e con ciò che si intende per "sapere", scientifico o filosofico che sia. Pertanto rimane aperta la questione dei fini educativi: se questi vadano rinvenuti nella pedagogia stessa o se essa debba avere come oggetto di ricerca solo le metodologie educative. È compito della pedagogia trasmettere valori sociali (quali), o suo compito è

quello di suscitare nel formando capacità creative e spirito critico rispetto al sistema di valori stesso?

Il sapere pedagogico viene considerato come una forma di sapere non propriamente teorico, non indirizzato cioè ad un aumento della conoscenza, ma piuttosto indirizzato al fare, quindi un sapere di tipo professionale, prassico, un sapere che gli educatori devono essere in grado di maneggiare. Al tempo stesso, gli educatori non hanno in genere alcun ruolo nella costruzione di questo sapere. Tant'è vero che in materia di educazione gli stimoli e le teorizzazioni più significativi sono per lungo tempo provenuti da campi del sapere diversi, quali la filosofia e la psicologia o da figure che non si occupavano in prima persona di insegnamento nelle sue più diverse declinazioni. Questo è un grosso ostacolo al costituirsi di un corpo specifico di sapere pedagogico ed ancora oggi alla definizione di quali siano le componenti fondamentali della professionalità di un insegnante.

La pedagogia non ha una propria disciplinarietà ma si deve costituire portando ad unità contributi di carattere diverso. Questo è motivo di difficoltà ed è stato utilizzato come segno di inferiorità del sapere pedagogico in rapporto ad altri tipi di sapere, in primis quello scientifico. Un sapere *soft* contrapposto ad un sapere *hard*. La pedagogia come sapere unitario è entrata in crisi quando si è fatta sempre più debitrice di saperi specializzati che sono stati assunti come "scienze ausiliarie", ma che in realtà hanno riscritto la sua identità stessa: questo ha segnato il passaggio dalla pedagogia alle "scienze dell'educazione". Franco Cambi lo considera un passaggio senza ritorno, anzi, *l'evento epocale* della pedagogia contemporanea "che ne ha mutato l'identità e la portata, che ne ha caratterizzato la crescita e l'autocomprensione come sapere e come prassi. La pedagogia si è fatta «un'altra cosa» rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata *su* varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia, provocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida" (Cambi, 2003, p. 342-343). La pedagogia ha comunque una doppia anima: teorica e pratica, è una sorta di Giano bifronte, e la

ricerca è una dimensione primaria del sapere pedagogico, che non può esimersi dall'interrogarsi sulla sua *episteme*, sulle metodologie di indagine e sugli strumenti che utilizza nella costruzione e trasmissione delle conoscenze. È proprio in questa dimensione di ricerca, intesa come uno dei volti della pedagogia, che si inserisce il terzo elemento della nostra triade: la formazione.

2.1.2 LA FORMAZIONE COME POLO DIALETTICO DELL'EDUCAZIONE

Anche il termine formazione presenta diversi significati e si applica ad ambiti in qualche misura diversi: negli ultimi decenni, in particolare, si è privilegiato l'uso della parola formazione con riferimento a quell'insieme di pratiche e di interventi in ambito professionale o aziendale finalizzati all'acquisizione o all'incremento delle conoscenze e competenze richieste dal mercato di appartenenza. Formazione però rinvia anche al processo di prendere forma, di plasmare, di modificare, o aggiornare, una certa potenzialità che sarebbe presente *in nuce* nell'individuo. È quindi implicita, in questa accezione, la dinamica di costruzione dell'identità, di acculturazione, di sviluppo della persona. Una metafora molto amata nei contesti formativi è non a caso quella dello sbizzare da un blocco di marmo una figura armoniosa che sarebbe già presente nel blocco stesso e che attenderebbe solo di essere rivelata dalla mano dell'artista. Franco Cambi definisce formazione "il processo di crescita, sviluppo, orientamento personale, che fa del soggetto quello che è, col suo carattere, le sue vocazioni, i suoi obiettivi. È un processo che verte soprattutto sulle scelte interiori del soggetto, che riguarda soprattutto la sua vita interiore, che lo apre via via al superamento della propria "materialità" (organica e fisica, sociale e storica) in direzione della sua spiritualità che è sì coscienza di sé, anche, ma è, in particolare, sviluppo del sé nell'io, di una personalità arricchita da tutte le forme (o, almeno, da molte o da alcune) della vita spirituale, di cui è depositaria la cultura, di ieri e di oggi, e tutta quanta". (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 36). In ambito anglosassone, si ama usare l'espressione *human becoming*, anziché *human being*, proprio per sottolineare tale processo, tendenzialmente mai terminante, di trasformazione, di eterno divenire.

Rinviando ad una trattazione più estesa di tale argomento in un successivo capitolo, si dichiara da subito di privilegiare l'utilizzo della categoria "formazione" come più adatta ad esprimere i fatti educativi. Con tale scelta si accoglie la lezione di Riccardo Massa (Massa, 1997) e della pedagogia critica (Cambi & Frauenfelder, 1994) che della

formazione hanno evidenziato la complessità, la ricchezza ed anche la capacità di affrontare le tematiche pedagogiche in maniera più laica e meno compromessa sotto il profilo valoriale ed eulogistico rispetto a termini storicamente più consolidati. Non è un caso che “formazione” sia attualmente un termine preferito sia in ambito pedagogico che intellettuale che politico, anche se è possibile identificare almeno tre diversi significati di tale parola.

Anzitutto, “oggi «formazione» sta in genere a indicare, per lo più in funzione di complementare negativo rispetto non solo al termine «educazione» ma anche al termine «istruzione» (spesso però ha un valore di sinonimo, specie di quest’ultimo), qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all’apprendimento strutturato e permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati” (Massa, 1997, p. 16). Tipicamente, è d’uso comune parlare di “corso di formazione” con riferimento a qualche intervento, più o meno estemporaneo, che ha luogo in ambiti aziendali o professionali, molto spesso con le caratteristiche tipiche dell’aggiornamento e dell’addestramento, anche tecnologico. Vi è poi quell’idea di formazione generale o di educazione integrale in relazione ad un modello ideale che ho richiamato sopra, e che affonda le sue radici nel pensiero greco da Socrate in poi. Tale nozione contiene implicitamente l’idea di una potenzialità presente nell’individuo, di una “forma” originaria che, mediante il processo generale di costruzione dell’identità, ha modo di venire alla luce. Storicamente, questa idea di formazione, che fu al centro della *paideia* classica e cristiana, si articolò in modo diverso, mettendo al vertice della vita spirituale la filosofia, piuttosto che l’arte o la retorica, oppure l’equilibrio e l’armonia fisica del corpo, regolato secondo norme igieniche o morali. Vi è infine un senso della formazione legato all’idea illuministica di *Bildung*, di romanzo individuale, di avventura educativa, di dimensione esistenziale, vitale, diffusa e radicata nel mondo-della-vita, spesso rappresentata mediante l’arte, la letteratura, la filosofia, più che la psicoanalisi o le scienze sociali. Una dimensione che attraversa e permea il mondo della formazione intenzionale, organizzata, e che ne è a sua volta influenzata, pur non essendo riducibile a questa. Franco Cambi la definisce una formazione personale spirituale “che accompagna tutta la vita dell’uomo e ne caratterizza la specifica umanità. Si è uomini in quanto ci si fa e ci si fa tali risvegliandoci alla vita spirituale, riportata però nel circuito vitale della nostra coscienza e della nostra esperienza vissuta (*Erlebnis*, in tedesco).” (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 36). L’elaborazione di tale idea di formazione ha prodotto una complessa pedagogia

antropologica che si è poi sviluppata, a partire dalle *Lettere sull'educazione estetica* di Schiller, attraverso filosofi quali Hegel, Marx, Nietzsche e ha visto i contributi critici della scuola di Francoforte così come dell'ermeneutica di Heidegger e di Gadamer. È una formazione che implica acquisizione di cultura, di un linguaggio, di codici, di regole, di insiemi di credenze, ovvero *inculturazione*, che implica *apprendimento*, di tecniche, di saperi, di competenze, e che richiede un processo di *socializzazione* e di *acculturazione*. Secondo la lezione di Cambi, è attraverso tutti questi processi che la cultura arriva ai soggetti e che “si impone loro come orizzonte di oggettività da assimilare e da governare.” (Cambi, Giosi, Mariani, & Sarsini, 2009, p. 37). In tal senso l'educazione sta alla base della stessa formazione, dal momento che senza educazione non vi può essere formazione. Tuttavia, se l'educazione è qualcosa di sociale, che produce socializzazione, bisogna aver presente che tra educazione e formazione vi è un rapporto dialettico: l'una tende a trasmettere e conformare, l'altra a valorizzare la singolarità, l'unicità, la dissonanza. Come scriveva Riccardo Massa, “occorre anzitutto pensare l'educazione come ciò da cui l'uomo stesso viene giocato e parlato, al di là appunto d'ogni sua traduzione eulogistica, soggettivistica e progettuale nel concetto di formazione o d'istruzione. Come ciò che determina marxianamente, e non herbartianamente o rousseauianamente, il suo modo di essere. Occorre cioè uscire dall'equivoco neo-illuministico che censura il termine medesimo di educazione, che lo considera infatti di per sé necessariamente connesso ad una definizione spiritualistica e romantica, non veramente laica ma ideologica, confusa e ridondante.” (Massa, 2003, p. 41). Tra educazione e formazione vi è continuità dal momento che la formazione per così dire si innesta su un terreno arato dall'educazione, ma vi è anche discontinuità, dal momento che se formazione implica l'emergere di individui autonomi, in grado di esprimersi con originalità e creatività rispetto ai canoni tramandati dalla cultura, vi devono essere dei punti di frattura, di opposizione, di rifiuto di quanto è dato. Massa rilevava come l'azione educativa sia sempre qualcosa di esistenzialmente situato, che emerge dal condizionamento situazionale dell'esistenza e che coinvolge quello di altre esistenze. “Questo significa allora che l'azione educativa, anziché porsi come una operazione meccanicamente determinata o assolutamente libera, è radicata nel movimento stesso delle varie scelte esistenziali, nei termini che limitano e istituiscono tale movimento e nelle sue possibilità problematiche di rapporto con il mondo.” (Massa, 2003, p. 75)

2.2 IL FUTURO COME PROGETTO: L'AZIONE EDUCATIVA

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

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

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

Daniilo Dolci

In termini pedagogici il problema dell'azione rinvia a quella dimensione fondamentale dell'agire educativo che attiene alla temporalità ed al progetto. Il fenomeno educativo nella sua intenzionalità si caratterizza come temporalità, ossia come trascendenza, come divenire, come fluire in cui si fondono continuamente passato, presente, futuro. "La trascendenza comporta l'apertura ai versanti della *possibilità*, del progetto, del cambiamento" (Iori, 2000, p. 127). L'essere umano si connota per essere sempre in una condizione di trascendenza, poiché il tempo non è una freccia, non è una linea in cui si susseguono in modo chiuso e incrementale i diversi frammenti di tempo vissuto, bensì è un rincorrersi ed un richiamarsi di momenti che appartengono al passato, proprio o collettivo, o che rinviano ad un futuro verso il quale ci si "pro-getta". Vi è sempre una prospettiva teleologica insita nell'intenzionalità educativa, che rinvia appunto alla prefigurazione di un cambiamento, di un esito atteso, di una forma diversa. Non si tratta di un futuro oggettivabile e misurabile, bensì di un futuro che è parte del *tempo della vita*, che si svolge lungo un continuo, che ha carattere ricorsivo, in cui sono compresenti i ricordi, in cui presente e passato attribuiscono significato a quel futuro che si sta progettando. "Il progetto si presenta dunque filtrato attraverso il *tempo vissuto* che può essere un tempo chiuso che imprigiona la possibilità di progettare, o un tempo aperto che lascia passare il progetto come «memoria del futuro»" (Iori, 2000, p. 128). L'educazione è un atto che si colloca nel presente con una intenzionalità modificatrice, si volge al passato per modificare una situazione presente, si proietta nel futuro avvalendosi della volontà, implicando

impegno e scelta personale, senza darsi mai una volta per tutte. L'educazione è tempo del tragitto, di un percorso incessante che si snoda attraverso avanzamenti, arresti, arretramenti, deviazioni, smarrimenti e riavvicinamenti.

L'agire educativo si avvale di metodologie e di strumenti che hanno radici nel passato, che si avvalgono di un corpus di conoscenze costruite ed affinate attraverso le esperienze e le ricerche provenienti da diverse discipline, dall'antropologia alla psicologia, dalla biologia alla filosofia, dalla storia alla sociologia. Tale passato convive nel presente, è riletto e rielaborato, è attualizzato alla luce delle domande e delle problematiche del tempo presente. Il passato convive nel presente, gli fornisce modelli, valori, chiavi di lettura, silenzi, anche, assenze, talora suggerendo comportamenti educativi censori, ma non riduce mai del tutto a se stesso il fatto educativo.

Così come il futuro, dimensione cardine dell'evento educativo, è sempre in un qui ed ora, esige risposte immediate nel presente, risposte, gesti, parole che hanno il carattere dell'irreversibilità, ma al tempo stesso è il luogo dove si proiettano le intenzioni e gli obiettivi che danno senso all'azione presente. "Il qui ed ora della situazione presente è ben presto passato, ma il suo fluire è anche già riverberato nel futuro. Il presente è trascorso attraverso l'immaginazione, il progetto e l'utopia che sostengono il cambiamento e sottraggono l'educazione all'immobilità. Non si ha educazione dove la situazione resta schiacciata dal passato e l'educatore non sa guardare al futuro" (Iori, 2000, p. 128). La rinuncia a modificare la situazione produce come esito una educazione mancata. Forse è in questo impegno, in questa sfida che ha carattere utopico che risiede ancora oggi il senso dell'agire educativo, che però non può prescindere da quelle dimensioni concrete che sono lo spazio, il tempo, la corporeità, la storicità in cui collocare il proprio progetto. La persona di cui l'educazione si occupa non è un essere astratto, a-storico, bensì un soggetto che vive in un dato momento storico, che appartiene ad un genere, ad un paese, ad una cultura, ad un ambiente socio-economico, che esprime dei bisogni. Questo soggetto, peraltro, è immerso in un determinato "clima", respira un insieme di sentimenti diffusi; in sintesi, presenta una serie di fattori che condizionano il processo educativo. La progettualità implica un contesto di mondo già dato in cui collocare il progetto stesso.

La scelta per il futuro avviene dentro un già scelto che è dato dalla necessità. Lo spazio di scelta rispetto al già dato è rappresentato dalla possibilità, che però non si può chiudere nella situazione data, non può ipostatizzare il presente, pena la chiusura in una possibilità già preconstituita, inerte, che nega il cambiamento e la crescita.

L'educazione implica la capacità di vedere la realtà con sguardi diversi, implica volontà trasformatrice della realtà, fa i conti con l'incertezza, con la perdita, con la morte di esperienze passate, con l'abbandono o la messa in crisi di vecchi modelli e rappresentazioni di sé e degli altri. L'educazione è attività modificatrice che pur poggiando sul passato punta a liberarsi dalla sua oppressione e che con un movimento che apre alla possibilità deve liberare verso il futuro. "La pedagogia non è un sapere che vuole semplicemente conoscere qualcosa sull'evento educativo, ma è un sapere che *vuole che avvenga qualcosa*, che una situazione data si trasformi, proiettando questa trasformazione, attesa e voluta, in un orizzonte utopico. I valori che sostanziano la dimensione teleologica sono lo stesso fondamento della carica utopica" (Iori, 2000, p. 135).

2.2.1 IL PROGETTO COME CATEGORIA PEDAGOGICA

Il carattere teleologico dell'azione educativa rinvia proprio alla questione della progettualità, delle strategie, della prefigurazione di campi di possibilità, nella consapevolezza che l'azione educativa è sempre esistenzialmente situata, che non è un'operazione "meccanicamente determinata o assolutamente libera, è radicata nel movimento stesso delle varie scelte esistenziali, nei termini che limitano e istituiscono tale movimento e nelle sue possibilità problematiche di rapporto con il mondo" (Massa, 2003, p. 75). Questa condizione di situazionalità esistenziale rinvia a quella rete di determinazioni materiali, sociali e culturali su cui si innesta l'azione educativa, nel concreto di una data società, nella dimensione pubblica – e quindi politica – dei suoi progetti e dei suoi provvedimenti. "Quali che siano le reali motivazioni soggettive e i reali motivi oggettivi da cui dipendono le caratteristiche concrete dell'azione educativa, essa si riveste quasi sempre, sebbene talvolta in modo irriflesso, dell'opzione di finalità etiche e religiose, oppure finalizza a se stessa, in una sorta di autonomo valore estetico o affettivo, lo svolgersi del processo educativo secondo un determinato tipo e un determinato stile, un determinato tono e una determinata atmosfera" (ivi, p. 76). Del resto, anche Foucault aveva rilevato che "L'educazione ha un bell'essere, di diritto, lo strumento grazie al quale ogni individuo, in una società come la nostra, può accedere a qualsiasi tipo di discorso; si sa bene ch'essa segue nella sua distribuzione, in ciò che permette e in ciò che vieta, le linee segnate dalle distanze, dalle opposizioni e dalle lotte sociali. Ogni sistema di educazione è un modo politico di mantenere o di

modificare l'appropriazione dei discorsi, con i saperi ed i poteri ch'essi comportano" (Foucault, 2004, p. 22-23).

Come faceva notare Riccardo Massa, al di sotto di tutto questo l'intervento educativo è di fatto dotato del carattere della politicità, non solo poiché i sistemi educativi sono sempre gestiti da determinate forze sociali coerentemente ad una determinata strategia di potere e di dominio, ma anche perché la irriducibile politicità di ogni atto umano "si concentra più intensamente, al di fuori della sua specificità di diretta azione politica, proprio al livello della rilevanza storica e culturale, sociale ed economica di ogni autentico intervento educativo. E così l'azione educativa deve sempre comprometersi e schierarsi, che lo voglia o meno, nell'ambito delle alternative politiche che essa comporta" (ivi, pp. 76-77). Di conseguenza, l'azione educativa si fonda sull'agire storico e sociale dell'uomo, sulla sua intenzionalità, sulla sua prassi economica e politica ed è un'azione orientata verso degli obiettivi e dei valori, quindi dotata di un carattere teleologico ed opzionale.

Riccardo Massa invitava a riconoscere che comunque, nella sua essenza, l'educazione è adattamento e che tale funzione è ineliminabile. "Ma un progetto educativo può essere tanto meno adattivo, nel senso negativo di accettazione d'una certa logica di potere sociale e d economico, quanto più si rapporta criticamente ad un certo progetto politico, e viceversa" (Massa, 2003, p. 383). Proprio per questo invitava a non fermarsi ad un'analisi dei bisogni così come questi si danno socialmente, pena la perdita proprio di quel carattere di mutamento che si deve accompagnare alla funzione adattiva. Tra l'altro, lo stesso concetto di bisogno è orientato e determinato dalla filosofia, o dalla ideologia, che guida l'analisi ed è importante essere consapevoli degli impliciti ideologici che presiedono qualsiasi progetto educativo. Ancora, seguendo la lezione di Massa, è doveroso riconoscere che "oltre a dei presupposti ideologici un progetto educativo deve fare riferimento soprattutto a un progetto politico, o se si vuole a un progetto di ricostruzione generale dell'esperienza. In questo senso l'educazione si salva dall'ideologia diventando utopia. Un progetto educativo che non vuole essere ideologico deve essere un progetto che aspira a ricostruire le condizioni globali di vita e di esperienza" (ivi, p. 383). Per non essere velleitario o totalizzante, inoltre, il progetto educativo deve poggiare su un determinato progetto politico e su tecniche settoriali di intervento, pertanto esso farà sempre riferimento ad altrettanto determinate forze sociali. Quindi, Massa invitava a non compiere il primo passo con

un'analisi dei bisogni, bensì con le lenti con le quali si leggono i bisogni stessi, con i criteri a partire dai quali si interpretano i bisogni.

Una delle prime dimensioni con cui l'intenzionalità si incontra - e scontra - è proprio quella del tempo: qualsiasi intenzione educativa richiede tempo, tempo per imparare, per relazionarsi agli altri, per aprire spazi di pensiero, per sostare; tempo anche da "dissipare", da "sprecare" nei vuoti di ciò che non è immediatamente produttivo di sapere formale, tempo per il silenzio ... Tempo dunque anche inteso come tempo interno, come atteggiamento ed attitudine a "perdere il tempo". Questo aspetto della durata, della lentezza, mal si concilia con una società dove ciò che viene esaltata è la rapidità, l'effimero delle mode, la flessibilità, l'apertura al cambiamento (dettato dall'esterno), l'orientamento al breve periodo, la dimenticanza. Inoltre, come ci ricorda Duccio Demetrio, "l'educazione è del senno del poi". Un evento si può ritenere educativo non prima o durante il suo accadere, bensì *dopo* che ha avuto luogo. "Un'intenzione, uno scopo, una tendenza individuale o collettiva possono essere definiti educativi, sulla carta o nel pensiero. Ma è la prova dei fatti, *successivamente* all'acquisizione di una qualsiasi forma di conoscenza, la più semplice o intricata, ad avvalorarne la percezione e l'utilità. La piena consapevolezza di aver educato o di essere stati educati viene dopo. L'istante, in educazione, è traditore e fallace" (Demetrio, 2009, p. 102-103).

Il progetto come categoria pedagogica, dunque, deve sempre fare i conti non solo con lo scarto tra ciò che risiede nell'intenzionalità, nel voluto, nel desiderato e quella componente di imprevedibile, di sfuggente, di resistente che è nascosto nelle pieghe della concreta esperienza educativa. Il progetto non può eludere la questione dei propri fini, ovvero che tipo di individuo si vuole formare: se un integrato o un apocalittico, se il modello di riferimento è quello del bravo consumatore – di oggetti, di sentimenti, di competenze – oppure quello del cittadino consapevole dei propri diritti, in grado di scegliere e di determinarsi al di là dei condizionamenti economici, sociali, di genere ed educativi.

2.3 UN QUARTO ELEMENTO: IL PROBLEMA DEL RUOLO DELL'ISTRUZIONE

Cos'è, dopo tutto un sistema d'insegnamento, se non una ritualizzazione della parola; se non una qualificazione e un'assegnazione di ruoli per i soggetti parlanti; se non la costituzione d'un gruppo dottrinale almeno diffuso; se non una distribuzione e un'appropriazione del discorso coi suoi poteri e i suoi saperi?

Per avvicinarmi al tema di questo capitolo voglio partire da uno stimolo fornito da Zygmunt Bauman (Bauman, 2002), il quale invita ad una seria riflessione sui nostri sistemi formativi, in particolare chiedendosi di quale apprendimento vi sia bisogno in una società dove la vita presumibilmente è destinata a scorrere sotto il segno dell'incertezza e del mutamento continuo. Per affermare obsoleti gli obiettivi formativi del sistema scolastico e universitario tradizionale, egli prende le mosse da Gregory Bateson, il quale, a proposito dell'apprendimento, individuò diversi livelli e stadi di tale processo (Bateson G. , 1984): un apprendimento di "tipo zero", che si verifica quando un ente dimostra un cambiamento minimo nella sua risposta alla ripetizione di uno stimolo sensoriale, ovvero quando vi è una semplice ricezione di informazione da uno stimolo esterno, tale che un evento simile, ad un istante successivo, fornirà la stessa informazione. Un esempio di questo tipo è quello del suono di una sirena di allarme: dal suo suono il soggetto "apprende" che vi è una situazione di pericolo. È questo un livello di apprendimento che consiste nel trovare soluzioni specifiche a problemi specifici, dove la risposta – giusta o sbagliata che sia – non può essere corretta. Vi è poi un livello di apprendimento successivo (Apprendimento 1), che consiste in un cambiamento nella specificità della risposta, attraverso la correzione degli errori di scelta in un insieme di alternative. Un livello successivo ancora è quello che Bateson chiama Apprendimento 2 o deutero-apprendimento, "per esempio un cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, o un cambiamento nella segmentazione della sequenza di esperienze" (Bateson G. , 1984, p. 319). Tale tipo di apprendimento comporta un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 1 e consiste nell'elaborazione di procedure risolutorie applicabili a intere classi di problemi. Il soggetto cioè acquisisce pattern e strutture cognitive attraverso l'esperienza ed attraverso gli errori. In questo caso l'apprendimento viene generalizzato in una abitudine risolutoria, che viene applicata dopo aver individuato il tipo di problema , cioè dopo aver classificato il problema in una particolare classe. A questo livello non solo si risolvono problemi specifici, ma ci si forma delle abitudini, che si applicano alla soluzione di classi di problemi. L'abitudine permette di dare per scontate le premesse del caso particolare e di non riesaminare le premesse dell'abitudine stessa. Si innalza il livello di astrazione e quindi di possibilità di rispondere a problemi più complessi, sviluppando però maggiore rigidità nelle risposte. È un processo sintetizzabile nella

formula “apprendere ad apprendere”, ossia la capacità di risolvere i problemi in generale. È una rottura, o un salto logico, dal momento che permette di mutare le abitudini elementari e di sperimentare un contesto di conoscenze, di esperienze e di relazioni più ampio. Si tratta di un processo inconsapevole, raramente portato alla luce da chi vi partecipa e che è collegato in maniera piuttosto debole all’argomento esplicito dell’istruzione. Esso è solo indirettamente e limitatamente controllabile dagli educatori professionali, dagli insegnanti, da chi progetta percorsi e programmi di studio. Eppure è proprio durante il deutero-apprendimento che i destinatari dell’intervento educativo acquisiscono competenze fondamentali per la loro vita, ben più importanti di quell’insieme di conoscenze che sono state ritenute utili e necessarie da chi ha progettato i programmi di studio sia formali che informali²². Un ulteriore livello ipotizzato da Bateson è quello chiamato Apprendimento 3, ovvero un mutamento nel processo dell’Apprendimento 2, che si darebbe quando vi è “un cambiamento correttivo nel sistema degli *insiemi* di alternative tra le quali si effettua la scelta” (Bateson G. , 1984, p. 319). Questo tipo di apprendimento sarebbe piuttosto “difficile e raro perfino negli esseri umani. C’è anche da attendersi che sarà difficile per gli studiosi, che sono solo esseri umani, immaginare o descrivere questo processo. Tuttavia si pretende che di quando in quando qualcosa del genere accada in psicoterapia, nelle conversioni religiose e in altre sequenze in cui avviene una profonda riorganizzazione del carattere” (ivi, p. 330). Questo potrebbe avvenire quando il soggetto che prende parte ad un processo educativo ha acquisito le competenze per modificare l’insieme di alternative che ha imparato ad aspettarsi ed a gestire nel corso del deutero-apprendimento.

Il deutero-apprendimento ha un valore adattivo che riesce a svolgere efficacemente solo in un contesto dove chi apprende può ragionevolmente attendersi che le situazioni che di volta in volta gli si presenteranno si possono inserire in un modello stabile. Nella società postmoderna, invece, questo tipo di apprendimento perde progressivamente di importanza e di significato, proprio in ragione di una acquisizione di abitudini che in un contesto come quello attuale divengono disfunzionali e controproducenti. “Tutti i punti di riferimento che davano solidità al mondo e favorivano la logica nella selezione delle strategie di vita (i posti di lavoro, le capacità, i

²² Da notare che nel corso di tale apprendimento ciò che viene appreso è un modo di segmentare gli eventi, e un modo di segmentare non è né vero né falso.

legami personali, i modelli di convenienza e decoro, i concetti di salute e malattia, i valori che si pensava andassero coltivati e i modi collaudati per farlo), tutti questi e molti altri punti di riferimento un tempo stabili sembrano in piena trasformazione. Si ha la sensazione che vengano giocati molti giochi contemporaneamente, e che durante il gioco cambino le regole di ciascuno. Questa nostra epoca eccelle nello smantellare le strutture e nel liquefare i modelli, ogni tipo di struttura e ogni tipo di modello, con casualità e senza preavviso” (Bauman, 2002, p. 159). L’ipotesi che in questa sede avanza il sociologo è che il senso di crisi che attraversa i professionisti dell’educazione oggi stia proprio nel fatto che non è più chiara la divisione dei ruoli, chi sia l’insegnante e chi l’allievo, chi decida quale conoscenza debba essere trasmessa, ovvero che vi sia una assenza di struttura o, per converso, un eccesso di strutture. Un quadro nel quale i processi educativi non sono chiaramente distinti dal resto degli impegni e dei rapporti personali e dove, citando Cornelius Castoriadis, “I muri della città, i libri, gli spettacoli, gli eventi educano: oggi però per lo più diseducano i residenti. Paragonate le lezioni che i cittadini di Atene (donne e schiavi compresi) traevano dalla rappresentazione delle tragedie greche con il tipo di conoscenza che viene consumato oggi dallo spettatore di *Dinasty* o *Perdue de vue*” (Bauman, 2002, p. 161). A conferma di tale osservazione è sufficiente fare un po’ di zapping tra le reti satellitari per trovare una pletora di programmi a dichiarata vocazione “educativa”: da quelli di cucina, a quelli per la cura dei figli, a quelli di bon ton, di ginnastica e via dicendo.

Nella condizione postmoderna la durata media di ogni sistema di regole si è accorciata significativamente ed il tempo è stato privato di continuità e di direzionalità, si è frammentato in tante piccole unità che si stenta a cucire insieme, è diventato un insieme di episodi che si possono unire in modo coerente solo a posteriori. Pertanto, quell’apprendimento di terzo tipo, che Bateson considerava raro e difficile persino da formulare e descrivere con le parole, quella capacità di violare le regole, di rompere le abitudini, di considerare tutte le acquisizioni come provvisorie, diventerebbe un elemento essenziale del “bagaglio” adattativo dell’individuo. Il successo a questo punto consisterebbe più nella capacità di disfarsi delle vecchie abitudini e dei vecchi schemi mentali che nella capacità di acquisirne di nuovi. Si tratta di un tipo di apprendimento al quale le tradizionali istituzioni educative non sono preparate, in quanto mantengono il retaggio di una concezione fortemente strutturata e con ambizioni ordinatrici.

È il caso dell’istruzione scolastica superiore, così come di quella universitaria. Per quanto riguarda l’Italia, l’impianto complessivo dell’istruzione superiore è ancora

quello delineato da Giovanni Gentile nel 1923, che prevedeva un'istruzione propedeutica al proseguimento universitario, affidata ai licei, ed un'istruzione finalizzata all'ingresso nel mondo del lavoro, affidata agli istituti professionali e superiori. Le diverse riforme che hanno attraversato successivamente il nostro sistema scolastico, l'ultima delle quali – la cosiddetta “riforma Gelmini”²³ - è attualmente in fase di attuazione, non hanno di fatto intaccato più di tanto quell'impianto. Probabilmente l'unica riforma che davvero si possa dire tale è quella che nell'ormai lontano 1962 introdusse la scuola media unica, uguale per tutti, abolendo il vecchio corso di studi di “avviamento al lavoro”. Per il resto, la scuola superiore continua a subire una “matrice programmaticamente selettiva” che “era e resta nel codice generativo originario del nostro sistema scolastico, lo permea e ne informa la cultura interna, o almeno parte di essa” (Rovetta, 2008, p. 22)²⁴.

Per quanto riguarda l'università, come ci ricorda Bauman, l'idea che ne abbiamo è tuttora improntata al connubio di sapere e potere. È un tema che è stato esaminato sopra con riguardo al nesso potere-sapere andatosi formando nel corso della modernità, e che fu esplicitato nel motto di Comte “sapere per prevedere, prevedere per potere”, ovvero nella convinzione che il sapere crei le condizioni per avere il potere di agire. “Tutto quello che le università hanno fatto negli ultimi novecento anni ha avuto un senso o all'interno del tempo dell'*eternità* o in quello del *progresso*; se la modernità si è sbarazzata del primo, la postmodernità ha distrutto il secondo” (Bauman, 2002, p. 168). La civiltà moderna occidentale si è caratterizzata per l'enfasi sull'azione, per il cambiamento, per la modifica delle condizioni date e per l'uso del potere inteso come potere appunto di modificare l'esistente. Il connubio di conoscenza

²³ Con il termine *riforma Gelmini* ci si riferisce a quell'insieme di provvedimenti scolastici, voluti dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, che hanno preso l'avvio con la legge 133/2008 e sono proseguiti con legge 169/2008, e che rappresentano un ulteriore modello di riforma del sistema scolastico italiano. Nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado le modifiche sono entrate in vigore il 1° settembre 2009. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, la data prevista di applicazione è il 1° settembre 2010.

²⁴ Ancora Rovetta evidenzia che “Spesso, nel dibattito politico e nella pubblicistica di settore, si tende a sottolineare il ruolo conservativo e frenante che, nella scuola italiana, ha svolto e svolge l'eredità della tradizione gentiliana, la matrice di pensiero filosofico e pedagogico che ha dato forma al nostro sistema scolastico; la cui sopravvivenza strutturale continua e continuerà a pesare, fintanto che non si modifichi radicalmente e complessivamente il sistema. Non a caso ministri dell'istruzione, come Berlinguer e Moratti, hanno più volte evocato l'intento di ridisegnare la «prima grande riforma complessiva dopo Gentile»” (ibidem, pp. 21-22).

e potere ha storicamente posto i detentori del sapere in una posizione di privilegio, di prestigio istituzionale e di centralità “morale”²⁵.

Le università dunque, sono state chiamate a svolgere un duplice compito: da un lato a legittimare, dare fondamento e diffusione ai saperi ed ai valori riconosciuti ufficialmente; dall'altro, a plasmare i singoli membri della società affinché si facessero portatori consenzienti dei ruoli stabiliti. Le università hanno funzionato da strumento per la creazione di valori finalizzati alla coesione sociale e come luoghi in cui venivano formati gli educatori che avrebbero diffuso tali valori. Oggi, al contrario, l'autonomia e la centralità delle università, nonché del sapere in quanto tale, sono poste seriamente in dubbio. È in crisi il concetto stesso di stato-nazione come soggetto in grado di agire autonomamente per l'integrazione sociale degli individui e per l'affermazione di un insieme di valori, per converso sono le forze di mercato ad influenzare e determinare cosa sia culturalmente valido e degno di essere perseguito. “Di conseguenza, anche la prerogativa di distribuire e ripartire l'autorità che nasce dal sapere agli individui attivi nella produzione e nella disseminazione delle conoscenze – prerogativa un tempo concessa dagli stati esclusivamente alle università – è stata impugnata e rivendicata con successo da altre agenzie. Le reputazioni si fanno e si disfano in gran parte al di fuori delle mura universitarie, e al giudizio un tempo cruciale dei pari grado viene riconosciuto un ruolo sempre minore. Nella costruzione delle gerarchie di influenza la notorietà si è sostituita alla fama, la visibilità pubblica ha rimpiazzato le credenziali accademiche, cosicché il processo è non tanto *controllato* quanto *alla mercé* di agenzie specializzate nella gestione dell'attenzione del pubblico (Régis Debray parla di «mediocrazia», con un gioco di parole chiaramente intenzionale)” (Bauman, 2002, p. 165). La notorietà è un bene effimero, che dura lo spazio di una comparsata in televisione e che mal si concilia con la ricerca, che al contrario implica tempi lunghi, luoghi ritirati, risultati non sempre prevedibili ... Le università oggi non detengono più il monopolio dei valori e si trovano a competere con altre agenzie; non detengono nemmeno più il monopolio dei saperi, dal momento che l'accesso ad Internet consente con un buon grado di tempestività a chiunque sappia muoversi nella rete di accedere alle ultime conoscenze e scoperte scientifiche, mediante schede, programmi interattivi, modelli semplificati e “pronti all'uso”. L'era della microelettronica ha spodestato gli insegnanti del monopolio della gestione della conoscenza e della definizione delle

²⁵ Ricordiamo tuttavia l'ipotesi di Foucault secondo la quale lo sviluppo del discorso scientifico si è accompagnato ad una invadenza sempre maggiore della sorveglianza e del controllo.

tappe, dei processi, dei gradini da compiere per potervi accedere. Semmai, ancora una volta – e non è poco – è la disponibilità economica, la possibilità di acquistare sul mercato informatico gli ultimi prodotti immateriali a tracciare le nuove forme di inclusione e di esclusione sociale, fenomeno noto come *digital divide* (Iannone, 2007).

Inoltre, la rapidità con cui le conoscenze e le competenze acquisite divengono obsolete, tramutandosi da risorse in vincoli, rendono una fatica inutile il tempo speso per acquisirle: spesso infatti il tempo necessario per farle proprie e per vederle riconosciute mediante un certificato di laurea supera il loro stesso ciclo di vita. Non a caso in molte occasioni risultano più appetibili ed efficaci i corsi brevi, o gli aggiornamenti professionali gestiti dalle aziende per i loro dipendenti, o ancora i prodotti multimediali che vengono periodicamente aggiornati in rete. Questo anche perché in un mercato del lavoro altamente “flessibile” è difficile prevedere quale possa essere il mix di conoscenze e competenze utili per trovare, e mantenere, un’occupazione.

È un quadro quello appena tracciato decisamente sconcertante, dove le università pubbliche italiane sono per di più sottoposte a costanti e inesorabili sforbiciate alle loro risorse economiche ed ai finanziamenti da parte dello stato. Il pensiero aziendalista e le sirene della logica di mercato si sono insinuate pesantemente in tutto il sistema della pubblica istruzione e gli atenei sono oggi in competizione tra loro per acquisire studenti/clienti e per soddisfare la domanda che viene da un mercato dove non solo il lavoro si vorrebbe assimilato a una merce, ma anche il sapere stesso. Del resto, una risposta che prevedesse un arroccamento nel “sapere fine a se stesso”, un ripiegamento indifferente a quanto accade attorno alle mura universitarie sarebbe una resa e renderebbe di fatto ancora più inefficace e meno appetibile per gli studenti l’investimento economico ed energetico nella formazione universitaria.

La conclusione cui perviene Bauman non mi sembra tuttavia del tutto soddisfacente, o quanto meno non all’altezza della sfida e delle difficoltà che sta vivendo il nostro sistema formativo. Sostiene infatti lo studioso che la possibilità di adattamento alla situazione postmoderna, che trasforma in svantaggio l’adattamento perfetto, starebbe proprio nella polifonicità, nella ridondanza, nel “disordine” dei percorsi e dei cicli, dei dipartimenti, delle scuole di pensiero che attraversano e abitano le nostre università. Se non è possibile razionalizzare il mondo, ciò che dovrebbe fare un sistema educativo sarebbe insegnare ai formandi a convivere con l’incertezza e con l’ambivalenza, con la pluralità e l’inconciliabilità dei punti di vista, con l’assenza di

autorità infallibili ed attendibili. In sostanza, insegnare quello che Bateson chiamava l'apprendimento di terzo tipo: la capacità di cambiare i contesti, ovvero "apprendere a disapprendere", che significa la capacità di revocare o sospendere le proprie abitudini cognitive. La filosofia e la teoria pedagogica dovrebbe dunque impegnarsi per teorizzare dei processi formativi privi di un obiettivo pianificato in anticipo, per configurare un modello pur non avendolo chiaramente visualizzato, quindi pensare dei processi aperti, che tali rimangono, più che dei prodotti specifici.

Questa soluzione non è a mio avviso esauriente poiché non considera che questo tipo di apprendimento ha comunque bisogno di poggiare su un insieme di "abitudini", ha bisogno di una mappa, di uno schema di lettura della realtà cui appoggiarsi, per quanto in modo provvisorio: non si può verificare in assenza di deutero-apprendimento, senza il quale gli stimoli, le conoscenze, le informazioni risultano prive di senso²⁶. L'esempio di Internet può aiutare a rendere evidente questo limite: se è vero che le informazioni ed i prodotti anche educativi nella rete sono relativamente disponibili, più aggiornati ed appetibili di tanti corsi universitari, è vero anche che se non si dispone di criteri di orientamento e di valutazione di questo tipo di offerta il risultato è di tipo altamente confusivo e simile più al rumore che all'informazione. A rigore, in assenza di altri criteri, l'estetica, il richiamo del *packaging*, la bellezza, la forza di attrazione di un sito o di un prodotto, pur povero di contenuti e di valore euristico, finiscono per renderlo più "autorevole" rispetto ad altri che magari sono qualitativamente migliori. Si finisce così per essere ancora una volta "vittime" del marketing e preda della *doxa*, intesa come opinione. Ancora più grave, questa forma di flessibilità cognitiva invocata da Bauman suona come una resa alla flessibilità lavorativa parallelamente invocata dagli alfieri della flessibilità di mercato e sembra ancora una volta finalizzata alla "produzione" di menti docili, adattabili, plasmabili e riplasmabili in funzione delle esigenze del sistema economico.

²⁶ Vedere in particolare il numero speciale di *Micromega*, "Un'onda vi sollevierà", dicembre 2008, in particolare Ilaria Possenti, "Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman", dove la filosofa svolge una critica serrata alla proposta di Bauman proprio a partire dai diversi livelli di apprendimento ipotizzati da Bateson.

2.3.1 DIRITTI DI CITTADINANZA, UGUAGLIANZA, ISTRUZIONE: LA CRISI DI UNA

EQUAZIONE

[...] il grado effettivo di disuguaglianza delle opportunità che le persone hanno di fronte non può essere immediatamente dedotto dall'ordine di grandezza della disuguaglianza dei redditi, poiché quel che possiamo o non possiamo acquisire, non dipendono solamente dal nostro reddito, ma anche dalla varietà delle caratteristiche fisiche e sociali che influenzano le nostre vite e che ci rendono quello che siamo.

Amartya Sen, *La disuguaglianza*

Il tema della cittadinanza in chiave moderna fu posto nel secondo dopoguerra dal sociologo inglese Thomas Humphrey Marshall²⁷, il quale pose le fondamenta di quello che è tuttora l'approccio prevalente al concetto di cittadinanza. Può essere utile ricordare che se l'espressione italiana rinvia al concetto di appartenenza ad una città, allo stesso modo la radice tedesca e francese del termine (*Bürgertum*, *bourgeoisie*), derivano dal vocabolo "borghese" (*Bürger/Burger*, *bourgeois*, colui che vive in un borgo, cioè nell'abitato antistante ad una fortezza). Non è un caso che fino a quando Marshall ridefinì tale concetto, la cittadinanza fosse considerata solamente sotto un profilo giuridico e filosofico, per indicare l'appartenenza di un soggetto ad uno stato-nazione, o per legami territoriali o di parentela, quindi per individuare il "cittadino" – in quanto non "straniero" – e stabilire i suoi diritti e i suoi doveri nei confronti dello stato. Marshall amplia in modo significativo questo concetto, facendovi rientrare un'ampia gamma di elementi, che lo rendono attualmente uno dei cardini per la definizione di un sistema democratico, attorno al quale ruotano le definizioni di politiche più o meno inclusive ed i conflitti a queste collegate²⁸.

Marshall, pur essendo un liberale, riteneva che fosse compito dello Stato mettere in atto delle azioni che mitigassero le differenze e la disuguaglianza sociale. Tra queste, secondo il sociologo ed economista, anzi tutto l'istruzione obbligatoria e gratuita, anche a costo di usare la coercizione: i bambini dovevano essere costretti ad andare a scuola, poiché questo avrebbe consentito loro di distinguere cosa faccia di un uomo un *gentleman*. La scuola, dunque, come mezzo fondamentale per essere posti nella condizione di scegliere, di acquisire capacità discriminatorie e il diritto-dovere all'istruzione gratuita come una prima nuova componente dei diritti di cittadinanza. In

²⁷ (Marshall, 1976) (tit. orig. *Citizenship and Social Class*, in Marshall T.H., *Class, Citizenship and Social Development*, The University of Chicago, Chicago, 1964).

²⁸ Credo sia sufficiente da questo punto di vista menzionare l'attuale dibattito italiano ed europeo sui diritti da riconoscere ai cittadini immigrati ed ai loro figli.

fondo, è un processo comune a tutta la storia dei paesi europei il passaggio di quel fondamentale diritto di cittadinanza che si esprime per mezzo del suffragio universale attraverso un progressivo smarcamento dalle condizioni di censo, dal genere e dall'alfabetizzazione²⁹. Il concetto di cittadinanza si è andato via via ampliando finendo per assorbire diversi tipi di diritti: quelli politici (di partecipazione e di elettorato attivo e passivo); quelli civili, che comprendono i diritti necessari alla libertà individuale (personale, di parola, di pensiero, di fede, di possedere cose, di ottenere giustizia). Ultimi e non meno importanti, i diritti sociali, che comprendono – oltre all'istruzione - il benessere e la sicurezza economica, il diritto alla salute, alla vecchiaia, alla partecipazione piena alla vita associata a prescindere da condizioni di disabilità, l'uguaglianza sostanziale tra i generi e via elencando. Questo terzo gruppo di diritti è quello che maggiormente è soggetto a ridefinizione e ad interventi di ampliamento. Nella prospettiva introdotta da Marshall, peraltro, la cittadinanza – proprio perché concentra in sé vari diritti dell'individuo - è considerata la possibile soluzione alla disuguaglianza che è determinata dalle classi sociali. Secondo Marshall “la cittadinanza è lo status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità”³⁰ e, dal momento che lo status di cittadino, almeno sotto il profilo delle opportunità, rende tutti più uguali, questa rafforza il senso di appartenenza, fa sentire membri di una nazione o di una comunità più ampia.

Il contenuto sociale della cittadinanza è quello che maggiormente confligge con la disuguaglianza strutturale dei sistemi di tipo capitalistico. Le differenze di classe infatti non sono stabilite per legge, bensì sono conseguenza della combinazione di

²⁹Per quanto riguarda l'Italia, il primo suffragio universale si avrà solo nel 1946, quando uomini e donne – alla sola condizione di essere maggiorenni – furono chiamati a scegliere mediante referendum tra Monarchia e Repubblica e ad eleggere l'Assemblea costituente. Ricordo succintamente le tappe precedenti: la legge elettorale piemontese 680/1848 riconosceva il potere di voto agli uomini maggiori di 25 anni che sapessero leggere e scrivere e pagassero almeno 40 lire di imposte. Nel 1872 la sinistra parlamentare aveva abbassato la soglia della maturità elettorale da 25 a 21 anni ed aveva ammesso al voto tutti i cittadini in grado di leggere e scrivere, ma in una situazione di diffuso analfabetismo come quella italiana, la percentuale di elettori sulla popolazione rimaneva irrisoria. La legge Zanardelli del 24 settembre 1882 aveva allargato il suffragio prevedendo la possibilità di esercitarlo per chi fosse maschio maggiorenne alfabeto, e inoltre a coloro che versassero imposte dirette per una cifra annua di 19,8 lire. Il corpo elettorale viene più che triplicato. Ancora, nel 1912, Giovanni Giolitti promulgò una legge che stabiliva un suffragio quasi universale per gli uomini: tutti gli uomini capaci di leggere e scrivere con almeno 21 anni potevano votare, mentre gli analfabeti potevano votare a partire dai 30 anni. Inoltre il voto veniva esteso a tutti i cittadini che avessero già prestato servizio militare. Infine, nel 1919 la legge precedente fu modificata, prevedendo che potessero votare tutti i cittadini maschi di almeno 21 anni di età: fu quindi abolita la distinzione per gli analfabeti. Potevano inoltre votare anche tutti i minorenni che avessero prestato servizio militare nei corpi mobilitati.

³⁰(Marshall, 1976, p. 24)

molteplici elementi, come ad esempio la proprietà, il reddito, il livello di istruzione, la professione, l'appartenenza ad un gruppo etnico o religioso. Attribuendo a tutti i membri di una comunità gli stessi diritti sociali dovrebbe essere possibile minare alle fondamenta proprio quei fattori che generano disuguaglianza, livellando le differenze tra i più e i meno fortunati. Per Marshall, infatti, la cittadinanza era anche uno strumento di creazione di identità che avrebbe potuto assolvere due compiti: contribuire a realizzare la democrazia, estendendo l'eguaglianza tra i membri della comunità politica (garantendo non solo pari posizione sociale, ma anche pari trattamento); integrare nella società in senso ampio la classe operaia, che storicamente era stata esclusa, dal momento che la cittadinanza comportava anche la condivisione dell'appartenenza ad un'unica civiltà.

Negli anni '80 del secolo scorso, con l'affermarsi del paradigma della complessità applicato anche ai sistemi sociali, la tesi di Marshall inizia ad essere posta al vaglio critico da diversi studiosi, basti citare Anthony Giddens, che mise in dubbio questo tipo di approccio alla cittadinanza poiché faceva emergere lo sviluppo dei diritti come un processo spontaneo e naturale e non come una risultante del conflitto sociale e politico agito dalle classi escluse e più svantaggiate³¹. Si può anche rilevare che l'analisi di Marshall non teneva conto dei diversi modi in cui l'estensione dei diritti di cittadinanza ha influenzato o è stata influenzata dai cambiamenti nei rapporti fra pubblico e privato. A distanza di qualche decennio da quella critica, è inoltre possibile constatare come persino un'analisi del problema solo in termini di classi sociali e cittadinanza sia limitativa, dal momento che non tiene conto di altri fattori che pesano sul senso di appartenenza ad una comunità, quali il genere, l'etnia, l'età, le sub-culture³². Proprio il problema dell'integrazione tra culture ed etnie diverse non era all'ordine del giorno nell'analisi di Marshall, poiché questa è una *issue* relativamente recente, che investe le nazioni europee a partire dagli ultimi decenni, quando è aumentato il grado di eterogeneità in termini culturali, etnici, religiosi, valoriali. Quella cui assistiamo oggi, sotto diversi aspetti, è una richiesta di maggior differenziazione e l'emergere di domande particolaristiche più che di assimilazione, tale che la

³¹ (Giddens, 1983). Per un'analisi dei diritti di cittadinanza, si veda Giuliana Zincone (Zincone, 1992).

³² Potremmo aggiungere che in un mondo globalizzato si è acuita la frattura tra una cittadinanza che attribuisce diritti all'interno di singole entità nazionali ed i vincoli che sono imposti al cittadino dalla legislazione internazionale.

cittadinanza si configura essenzialmente come riconoscimento di identità, più che come elemento di omologazione.

Il sistema dell'istruzione, da questo punto di vista, può essere considerato un esempio eclatante di come non vi sia corrispondenza tra eguaglianza formale ed eguaglianza delle opportunità e di come non sia affatto scontato che l'istruzione svolga un ruolo di ascensore sociale per i meno abbienti. Nella società industriale l'istruzione ha progressivamente acquisito maggiore importanza in connessione con lo sviluppo economico e sociale: da un lato doveva assolvere l'obbligo di innalzare il livello culturale del cittadino per metterlo in grado di partecipare appieno alla vita civile e politica della nazione; dall'altro doveva essere uno strumento per rispondere al fabbisogno di personale adeguatamente formato da poter immettere nel mercato del lavoro industriale e dei servizi. C'è tuttora una rappresentazione sociale diffusa che stabilisce un nesso tra istruzione e progresso, e che pone la formazione come condizione essenziale per lo sviluppo economico e democratico. In questa prospettiva, che data almeno duecento anni, l'istruzione è concepita non solo come un investimento sociale, ma anche come un investimento individuale, come uno strumento di mobilità sociale per i meno abbienti, che consenta ai figli di conseguire una buona occupazione e di poter migliorare quindi le condizioni di partenza.

Nel caso del nostro paese, si può parlare di un sistema di istruzione pubblico a partire dalla legge Casati del 1859, con la quale lo stato italiano in via di formazione si assumeva la responsabilità dell'azione educativa della popolazione, che era per la maggior parte analfabeta (circa il 78%). Tuttavia, questo tipo di intervento si dimostrò scarsamente efficace, dal momento che la frequenza non era obbligatoria ed era in capo ai Comuni l'obbligo di istituire scuole, tenendo conto delle proprie disponibilità finanziarie. "Rispetto agli altri paesi, il processo di scolarizzazione della popolazione si rivelerà più lento e discontinuo, tanto che, al censimento del 1951, ancora il 12,9% della popolazione risultava analfabeta e il 17,9% alfabeto, ma senza alcun titolo (dati ISTAT)" (Besozzi, 2006, p. 64). È solo alla fine degli anni '70 che in Italia si assiste ad un compiuto processo di scolarizzazione, intendendo con questo la frequenza della scuola elementare e della scuola media da parte di tutta la popolazione in età corrispondente.

Come già precedentemente richiamato, la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, aveva introdotto la scuola media unica e obbligatoria per tutti; agli inizi degli anni '70 il tasso di scolarizzazione nella scuola media stessa era del 90,4%. L'effetto sulla scolarizzazione nella secondaria superiore, ed anche sull'università, si ebbero nei

decenni successivi³³, pur rimanendo una significativa stratificazione del sistema scolastico che vede le élite continuare a frequentare i licei e le classi meno abbienti rivolgersi agli istituti tecnico-professionali. In questo stesso periodo emerge il fenomeno della disoccupazione intellettuale giovanile, che pone un grosso interrogativo sull'utilità di investire in istruzione, laddove questo investimento non risponde adeguatamente alla domanda di conseguimento di status ed all'ottenimento di condizioni lavorative soddisfacenti sul piano economico e professionale. Il fenomeno in Italia è particolarmente evidente e descritto da molti in termini di disallineamento tra domanda e offerta: tra ciò che il mondo del lavoro richiede e ciò che i laureati offrono in termini di conoscenze e competenze. È qui che la questione della uguaglianza delle opportunità, per come è stata posta ed affrontata, mostra tutti i suoi limiti. Se l'istruzione è da un lato un'esigenza del sistema del lavoro e delle professioni e dall'altro un bene ambito da chi vuole elevarsi socialmente e culturalmente, la risposta data sinora dal sistema dell'istruzione e dalle politiche pubbliche non è sufficiente. È la conclusione cui approda anche Roberto Moscati quando esamina la reazione della scuola postobbligatoria all'improvviso aumento della domanda sociale di istruzione e rileva che "Non solo la classe dirigente degli anni sessanta non ha pensato di canalizzare l'ondata dei nuovi utenti, provenienti da strati sociali nuovi all'istruzione secondaria e terziaria, ma ha semplicemente eliminato ogni steccato tra i diversi livelli in nome di un astratto concetto di uguaglianza che assumeva la possibilità di un'uguale riuscita nel sistema formativo per chiunque vi si avvicinasse, indipendentemente da quello che altrove veniva definito 'capitale culturale' (Bourdieu, 1979; Bourdieu, Passeron, 1970). Con una buona dose di ingenuità (o di cinismo, o di entrambi) si assumeva (si fingeva di assumere) che a tutti fosse dato di fruire della formazione in origine riservata all'élite, con ciò facendo mostra di ritenere che tutti potevano farne parte. Era quanto dire che l'offerta di lavoro (ad alta qualificazione) avrebbe creato la domanda (di lavoro altamente qualificato)" (Moscati, 2008, p. 3).

Oggi la popolazione scolastica è sempre più "eterogenea, portando all'interno della scuola tutta una serie di differenze, riferite sia all'origine sociale sia ad altri aspetti come il genere o l'appartenenza etnica. In tal modo si rendono visibili non solo le differenze, ma anche le disuguaglianze. Detto in altri termini, le differenze di classe, genere, etnia diventano elementi di distinzione riguardo alle pari opportunità di

³³ Nel 1969, inoltre, anche a fronte delle rivendicazioni del movimento studentesco, furono liberalizzati gli accessi alle facoltà universitarie.

conseguire esiti positivi in ambito scolastico, entrando pertanto in gioco quali fattori di disuguaglianza in campo educativo” (Besozzi, 2006, p. 68). La differenza è una caratteristica ineliminabile tra gli esseri umani, è qualcosa che fa di ciascuno ciò che è e che lo rende unico ed irripetibile, diviene ineguaglianza quando a questa si accompagnano disparità oggettive in termini di potere e di accesso alle risorse, materiali o simboliche che siano. Emblematica è la differenza di genere, o il colore della pelle: si tratta di differenze sensorialmente evidenti, che però assumono un’attribuzione di valore diversa, trattamenti diversi, funzioni e ruoli che hanno un diverso riconoscimento e valore all’interno di un dato contesto culturale, cosicché la differenza diviene diseguaglianza. Il tema sarà trattato più diffusamente nella seconda parte del presente lavoro, si può comunque anticipare che porre la questione dell’uguaglianza delle opportunità nei termini di istruzione ha almeno due facce: un’uguaglianza intesa come uguali possibilità di accesso, eliminando alla fonte quegli ostacoli che impediscono a chi è in una posizione di svantaggio di seguire ugualmente dei percorsi di formazione superiore e universitaria³⁴; un’uguaglianza intesa come accesso a posizioni uguali, ossia come abolizione di discriminazioni durante il percorso di studio, come sostegno nei momenti di qualsivoglia difficoltà, come opportunità di avere a disposizione un insieme di risorse materiali e simboliche³⁵.

Il dibattito sull’eguaglianza di possibilità è stato molto ricco in Italia negli anni ’70 e ’80 e non si è mai sopito, anzi si è arricchito e si è canalizzato lungo diverse direttrici, da quelle economiche e statistiche a quelle più squisitamente pedagogiche ed educative, anche perché quella che tuttora risulta confermata è l’influenza che l’origine sociale ha mantenuto nel tempo nel determinare sia le scelte che gli esiti scolastici. Le critiche che Don Milani ed i ragazzi della scuola di Barbiana nel 1967 rivolgevano ad un sistema d’istruzione che nella sostanza continuava a riprodurre le vecchie classi sociali senza essere in grado di aprirsi ed accogliere chi era più svantaggiato – soprattutto dimostrando scarso o episodico interesse per “il mondo là fuori” - mantengono purtroppo una loro attualità. La critica, tuttora rivoluzionaria, che don Milani rivolgeva alla scuola riformata era proprio quella di mascherare dietro il principio dell’uguaglianza di trattamento una continua azione selettiva ed iniqua, che non teneva

³⁴ Ad esempio l’assenza di tasse nella scuola dell’obbligo, ma anche la gratuità dei libri di testo e dei servizi (mensa, attività post- scuola, servizi di trasporto)

³⁵ Ad esempio sostegno scolastico, biblioteche, viaggi di studio, personale docente e pedagogisti in grado di affiancare i ragazzi e di contrastare la “dispersione” scolastica. ... Ma c’è anche il tema del “capitale culturale” da riprendere

conto delle differenze sociali e culturali degli studenti, poiché “non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali” (Scuola di Barbiana, 1967).

Qualche dato recente può aiutare a comprendere il fenomeno, in particolare il Rapporto ISTAT 2008, che già nelle sue premesse esprime una rappresentazione diffusa e deprimente della percezione che gli adulti hanno dei giovani: i giovani al loro ingresso nel mondo del lavoro sono considerati “uno tra i segmenti più svantaggiati”, non quindi una risorsa per il paese e per il mondo attivo, bensì un soggetto debole, che desta preoccupazione. Se sono diplomati, non sempre “il lavoro trovato dai giovani diplomati è adeguato al percorso scolastico effettuato. Una completa coerenza tra titolo posseduto e lavoro svolto viene dichiarata dal 45 per cento dei ragazzi, per i quali il diploma era richiesto al momento dell’assunzione, e le competenze acquisite vengono effettivamente utilizzate nell’attività svolta. [...]. È inquadrato in posizioni che non richiedono il proprio titolo sotto il profilo né formale né sostanziale il 15 per cento dei diplomati. Quasi un diplomato su tre dichiara, invece, di essere “sottoinquadrate”, possedendo un diploma che non costituisce un requisito di accesso ma le cui competenze vengono utilizzate nel lavoro svolto” (ISTAT, 2009, p. 225). Per quanto riguarda i laureati in rapporto al lavoro, “Nel 2007, a tre anni dal conseguimento di una laurea tradizionale del vecchio ordinamento o di una laurea specialistica a ciclo unico, risultano più frequentemente occupati in modo continuativo (in un lavoro iniziato dopo la laurea) i laureati dei gruppi ingegneria (l’81,3 per cento), chimico-farmaceutico (73,7) ed economico-statistico (65,7). Le quote più contenute si registrano invece in corrispondenza dei gruppi medico (circa 24 casi su 100 laureati), giuridico (38,1 per cento), educazione fisica (45,8), geo-biologico (46,7) e letterario (48,6 per cento)” (ISTAT, 2009, p. 226).

La riforma universitaria che ha introdotto il cosiddetto ciclo 3+2³⁶, che nelle intenzioni avrebbe dovuto favorire mediante le lauree brevi un veloce ingresso nel mondo del lavoro di persone qualificate e formate, ha da un lato fatto proliferare il numero di atenei presenti sul territorio nazionale, dall’altro ha creato la fallace illusione che un ciclo più breve di studi fosse anche più semplice. I dati del 2008 mostrano un progressivo allontanamento dalla media OCSE³⁷, che purtroppo risulta confermata dai

³⁶ Tale riforma è regolata dal Decreto Ministeriale 509 del 3 novembre 1999.

³⁷ Fonte EUROSTAT (L'Italia, nell'Unione europea a 27 paesi, per numero di giovani laureati si colloca alle ultime posizioni. Tra i connazionali di età compresa fra i 25 e i 34 anni, soltanto 19 italiani su 100 risultano in possesso di un diploma di laurea. La media europea si colloca attorno al 30

primi dati sulle immatricolazioni del 2009/2010: come ha detto Daniele Checchi, “nel 2000 un neoiscritto su cinque era figlio di persone con al massimo la quinta elementare; nel 2005 la percentuale è scesa al 15 per cento. Poi ancora giù, quasi un punto all’anno: 14 per cento nel 2006, 13 nel 2007. Ora siamo al 12. Di anno in anno le matricole scendono, portandosi appresso i giovani delle classi sociali più deboli. Gli altri - quelli con genitori laureati - crescono poco alla volta. I figli della classe media - genitori diplomati - tengono botta”³⁸.

«Gli steccati non sono stati superati», ammette Checchi. «Negli ultimi vent’anni l’ingresso forse è diventato più democratico, ma l’esito finale no. Le probabilità di abbandono pendono fortemente dalla parte di chi ha redditi bassi». Studi recenti di vari istituti, tra cui la Banca d’Italia, sembrano dargli ragione. In Italia il 45 per cento degli universitari non arriva alla laurea. La presenza in famiglia di un genitore laureato, non solo aumenta la probabilità di iscrizione all’università di oltre il 15 per cento rispetto a genitori con la licenza di scuola media, ma riduce allo stesso modo per cento le probabilità di abbandono³⁹. Anche altre ricerche recenti (Besozzi, 2009) evidenziano il legame tra stratificazione sociale, scelte, risultati scolastici. Il peso degli aspetti economici sembra meno rilevante di un tempo nell’influenzare le scelte scolastiche ed universitarie, tuttavia continua a giocare un ruolo molto significativo il capitale culturale dei genitori, tanto che sulla base del titolo di studio dei genitori è possibile prevedere quali saranno le carriere scolastiche e professionali dei figli (Ballarino & Checchi, 2006), (Cavalli & Argentin, 2007). I più colpiti dalla selezione scolastica continuano ad essere gli studenti che dispongono di basso capitale culturale e sociale: soprattutto in Italia, il merito è ancora oggi influenzato dai vantaggi economici e culturali di cui uno studente può disporre. Gli studi e le ricerche continuano dunque a confermare che bambini e giovani entrano in classe portando nel loro zainetto anche un’eredità culturale, che sarà poi confermata dalla scuola per forza di inerzia, senza che la scuola sia in grado di modificare ed incrementare il capitale culturale e sociale di ciascuno.

per cento, con Paesi come Francia, Spagna, Danimarca, Svezia e Regno Unito attorno al 40 per cento. Soltanto Repubblica Ceca, Romania e Slovacchia fanno peggio di noi)

³⁸ La Stampa 8/2/2010 - IL RIFLUSSO DOPO IL SUCCESSO DEL 3+2 . L’università ritorna un lusso per pochi. Crollano le iscrizioni tra i ragazzi usciti dalla maturità. Ma sono soprattutto i figli delle classi più deboli a rinunciare - ANDREA ROSSI - TORINO

³⁹ Da segnalare anche il bell’articolo di Irene Tinagli sempre su *La stampa* del 8 febbraio 2010 (“Il circolo vizioso tra caste e amicizie”).

PARTE SECONDA. DECLINAZIONI DEL CONCETTO DI *SECONDA*

CHANCE IN ETÀ ADULTA TRA MANDATI POLITICI E SCELTE INDIVIDUALI

Ogni giorno io sbigottisco dieci volte, come ho potuto allontanarmi così da me stesso. Così alienato e derubato ritorno anche dal lavoro, silenzioso e in profonda meditazione cammino per le vie, oltrepasso i tram e le auto e i passanti nella nube dei libri che ho trovato quel giorno e che porto a casa nella borsa, passo sognante col verde senza neppure accorgermene, non urto contro i lampioni né contro i passanti, soltanto cammino e puzzo di birra e di sporcizia, ma sorrido, perché in borsa porto libri dai quali mi aspetto che a sera da loro apprenderò su me stesso qualche cosa che ancora non so.

Così cammino per le vie rumorose, mai col rosso, so camminare in una subconscia incoscienza e nel dormiveglia, in uno stato di ispirazione subliminare, ogni pacco che ho pressato quel giorno echeggia in me quieto e silenzioso, e io ho la sensazione tattile di essere anch'io un pacco pressato di libri, che anche dentro di me c'è la piccola fiammella di controllo di uno scaldabagno, quel piccolo fuocherello di controllo di un frigorifero a gas, una piccola lucina eterna alla quale quotidianamente aggiungo l'olio dei pensieri che ho letto sul lavoro e contro la mia volontà dai libri che ora mi porto a casa nella borsa.

Bohumil Hrabal *Una solitudine troppo rumorosa*

Nella prima parte del presente lavoro è stato esposto un quadro di riferimento che rappresenta lo sfondo in cui parlare di prospettive, di scelte educative e di formazione in senso ampio. L'intento era quello di dare conto dello sfaldamento di concetti tradizionali che hanno permeato e sostanziato la riflessione pedagogica sino a qualche decennio fa. Ora si vedrà come anche le classiche ripartizioni dell'età della vita siano più problematiche e come questo apra la strada in ambito pedagogico ad esiti diversi. Attraversando il concetto di *lifelong learning* si cercherà quindi di pervenire ad un'idea di formazione in età adulta come *seconda chance*.

CAP. 1 - MATURITÀ ED ETÀ ADULTA, L'ADULTO COME CATEGORIA INCERTA

Com'è penoso avere soltanto una precisa età! Si vorrebbe avere contemporaneamente due età, e saperlo. "Quanti anni ha?" "27 e 65". "E lei?" "41 e 12". Da queste due età si potrebbero derivare nuove e seducenti forme di vita.

Elias Canetti

Per molto tempo l'età adulta è stata considerata il traguardo del processo di crescita dell'uomo, il momento apicale del suo sviluppo fisico, sociale e psicologico, caratterizzata da stabilità, sicurezza, solidità, responsabilità: uno stadio, in definitiva, in cui non si cresce e non ci si modifica più. Oggi, al contrario, come rileva Duccio Demetrio, "è proprio la società intrisa di tecnologia e scienza in cambiamenti vorticosi a

richiedere ai suoi cittadini di non raggiungere mai del tutto tale livello apicale, onde evitare di impedirsi la possibilità di rinnovamento, reinvestimento affettivo, esercizio di emozioni non più proibite come un tempo, o, un tempo, riservate soltanto ad alcune aristocrazie privilegiate che, a livello minoritario, potevano permettersi di vivere l'età adulta all'insegna di piaceri e soddisfazioni riservate ai giovani: agli immaturi per genealogia e per questo tollerati." (Demetrio, 2003, p. 21). Quella di adulto è una categoria che da tempo subisce continue ridefinizioni e che presenta un ambito semantico e fenomenologico di natura incerta (Demetrio, 1998). Tale incertezza origina appunto dai mutamenti che hanno attraversato gli ultimi due secoli, nei quali si è passati da forme di organizzazione economica e sociale relativamente stabili ad una condizione, come abbiamo visto, di cambiamento, di accelerazione dei fenomeni di trasformazione anche culturale che pongono in dubbio persino la tradizionale dicotomia tra adulto e non-adulto⁴⁰. È quella che Demetrio definisce una sorta di moratoria, che consente di sentirsi acerbi nella maturità e dove "L'instabilità perenne, per lo più sul piano psicologico, viene anzi sollecitata da incentivi ai consumi, dai media, da circostanze che enfatizzano il diritto-dovere a una privacy sempre più aperta ai mutamenti e al rinnovarsi nel cambiamento della propria immagine, degli interlocutori affettivi, dei legami, la cui pluralità non sottrae risorse all'individuo, ma le incrementa" (ibidem, p. 21).

L'etimologia della parola "adulto" condivide la medesima origine di quella di "adolescente": entrambe provengono da *ad-oleo*, che significa cresco, mi nutro, mi rafforzo. Nel termine adolescenza, tuttavia, il riferimento è ad un tempo e ad uno spazio in cui è in corso un processo di nutrimento, di crescita, per giungere ad una condizione di maturità. L'adulto, secondo tale etimologia, è invece colui che tale processo ha portato a termine, che si è già nutrito, che ha raggiunto quello stato di pienezza e di maturazione cui l'adolescente ancora tende. L'adulto sarebbe dunque colui che ha portato a termine una serie di compiti evolutivi⁴¹ e che coniuga età anagrafica e sviluppo fisico con maturità intellettuale, psicologica e affettiva, tanto da essere in grado di assumere compiti di responsabilità, di guida, di produzione di norme. Le società tradizionali, a tale riguardo, avevano elaborato complessi riti di passaggio, sia

⁴⁰ Sotto questo punto di vista, il cinema è forse la sfera culturale che meglio sa rappresentare la crisi dell'adulto e la problematica accettazione di tale condizione. Ci basti citare l'ultimo film di Gabriele Muccino, *Baciarmi ancora* (2010), che vede protagonisti un gruppo di amici quarantenni impegnati nella difficile arte di farsi adulti.

⁴¹ (Maggiolini & Pietropolli Charmet, 2004)

per i maschi che per le femmine, per sottolineare ed accompagnare la transizione dell'individuo da uno status ad un altro, da una fase della vita ad un'altra. Mediante cerimonie che coinvolgevano l'intera comunità, l'individuo veniva sottoposto a prove sia fisiche che psichiche, che talvolta comportavano anche la capacità di tollerare un certo grado di sofferenza, il cui superamento segnava l'ingresso allo stadio successivo. Il significato del rito di passaggio, presidiato dai più anziani, o comunque da coloro che avevano acquisito la saggezza e l'esperienza per guidare la transizione del più giovane, consisteva nell'accompagnare la persona durante la trasformazione, preparandola secondo le consuetudini trasmesse dagli antenati. Per conquistare il diritto ad essere ammesso tra gli adulti, l'adolescente doveva affrontare una serie di prove iniziatiche e di riti, per accedere a quelle rivelazioni fondamentali che lo avrebbero condotto ad essere un membro responsabile della società (Eliade, 1980). "La parola adulto, o quale fosse il termine coniato nelle diverse lingue, rinviava di conseguenza a un'aspettativa, al conseguimento, veicolato dai rituali educativi, di capacità, forme di obbedienza, caratteri che una data comunità assegnava a coloro, donne e uomini, che ne garantivano – non certo gli infanti – la sicurezza e la riproduzione." (Demetrio, 2003, p. 30). Tanto che su colui che non era in grado, o non voleva, conformarsi ricadeva lo stigma della riprovazione sociale, in quanto la sua condotta rappresentava una minaccia per l'ordine costituito: chi non aderiva al modello ideale di uomo (*Vir*) o donna (*Mulier*), era ritenuto non adulto, non-uomo, non-donna, e in quanto tale indegno di appartenere alla comunità familiare, sociale, civile. Senza andare troppo in là nella nostra esperienza, possiamo considerare come un rito di passaggio il servizio militare cui, fino al 2005, in Italia erano tenuti tutti maschi a partire dal compimento del diciottesimo anno di età⁴²; altrettanto si potrebbe dire del cosiddetto "esame di maturità" per i liceali, in vigore fino al 1997. Nella società occidentale attuale, il concetto stesso di autorità e di tradizione si è modificato ed è più difficile riconoscere riti di passaggio e sistemi di regole tradizionali, anche perché gli adulti non si possono più dire detentori di un sapere condiviso, e perché l'adulto stesso "è apparso sempre più spesso un concetto-limite, definito e definibile solo relativamente al contesto in cui

⁴² Nel caso del servizio militare, lo schema sopra citato era particolarmente evidente: i riti preliminari della separazione (i centri di addestramento reclute, il trasferimento successivo in una caserma solitamente lontana dalla città natale), i riti liminari (che dovevano comportare una certa dose di sofferenza e di dolore, sino a giungere ai mai abbastanza deprecati e sanzionati fenomeni di "nonnismo"), i riti postliminari, come la cerimonia del congedo e la conseguente restituzione del giovane, ormai divenuto "uomo", alla comunità. Per le donne, invece, i riti avevano carattere più domestico e legato al corpo, alla maturazione sessuale, al matrimonio ed alla maternità.

si manifesta o viene osservato ed analizzato” (Bellatalla, Marescotti, & Russo, 2004, p. 31).

Come già notava Sergio Tramma, “Non stiamo assistendo alla crisi di alcuni modelli di adultità di antica o recente tradizione gradualmente sostituiti dall’avanzare di altri modelli più moderni: a essere messa in discussione è l’idea stessa che possa esistere un modello, qualsivoglia, di stabilità adulta, l’idea cioè di una condizione adulta contrassegnata da compiutezza e da staticità delle relazioni familiari (nel loro prevedibile evolversi), della condizione professionale, degli atteggiamenti, dei principi, della «visione del mondo» e dei comportamenti. È una messa in discussione a tutto campo: riguarda la dimensione cognitiva e quella emozionale, i tratti più o meno «naturalmente» attribuiti alla differenza di genere, il rispetto di calendari sociali e biologici” (Tramma, 1997, p. 18-19). La nozione di adulto è stata dunque posta fortemente in discussione anche e soprattutto con riferimento al concetto di educazione in età adulta ed è stato rilevato come le diverse declinazioni del concetto di adulto siano da un punto di vista educativo non adeguate a dar conto delle discontinuità, delle fratture, degli andamenti non lineari che caratterizzano i percorsi biografici degli individui (Demetrio, 1998). “L’immaturità puerile che cresce e poi resta nel corso della vita quel filo rosso di un’identità tra le altre, divenuti grandi, è anch’essa frutto di un progetto educativo. Progetto realizzato da adulti che sanno il prezioso valore del restare immaturi per sempre e che, per questo, sanno alternare ciò che servirà per l’identità immatura (gioco, esplorazione del mondo e della natura, affetto e conferme, autorizzazioni a sperimentare e scoprire fantasie), con ciò che dovrà essere bagaglio della loro maturità. Ben lontana da cose che solo all’infanzia debbono essere riservate” (Demetrio, 1998, p. 172).

Oggi, dunque, la pedagogia sembra concordare su un concetto di adulto come idea regolativa, più che come età della vita e condizione sociale definita, come “un criterio per «fare il punto» rispetto al raggiungimento o meno di alcuni traguardi ritenuti opportunamente e doverosamente collocabili all’interno di un determinato intervallo anagrafico” (Tramma, 1997, p. 37). L’età si presenta come un solido che presenta diverse facce, da quella anagrafica, a quella delle caratteristiche psicofisiche, dei diritti, della socializzazione e via dicendo⁴³. Un solido che può essere scomposto

⁴³ Sergio Tramma cita la prospettiva di Peter Laslett (*Una nuova mappa della vita*, Il Mulino, Bologna, 1992), che individua almeno cinque tipi di età: l’età cronologica, quella biologica, quella personale, quella sociale ed infine l’età soggettiva.

nelle sue diverse dimensioni, ma che presenterà sempre forme diverse a seconda di qual è il lato che si sta guardando, dove non vi è coincidenza tra rappresentazione e percezione soggettiva dell'età, e dove quindi "si profilano alcuni orientamenti per l'azione educativa rivolta agli adulti: tra l'individuo e gli altri, e all'interno di ogni individuo, si potrebbero riscontrare dei movimenti conflittuali tra la dimensione della *quiete*, intesa come esaurimento vitale, e la dimensione del *movimento*, intesa come necessità o desiderio di progettarsi, di gettarsi oltre a ciò a cui si è ancorati" (Tramma, 1997, p. 38). Una condizione dunque che svincola l'adulto da una situazione di immodificabilità, di avvenuto compimento e lo rende passibile ancora di educazione. "Tra le categorie del soggetto in formazione, la pedagogia richiama, oltre la permanenza, anche la problematicità, l'apertura, ma, prima di tutto, la perfettibilità, fondata sulla immaturità e sull'incompiutezza del soggetto stesso. La categoria della permanenza e la categoria dell'incompiutezza si coniugano ed interagiscono per definire non solo l'educazione come continua, ma anche il soggetto come continuamente disposto all'avventura educativa. Non dunque l'adulto è o può essere soggetto d'educazione, ma l'essere umano che accetta consapevolmente di essere eternamente – cioè per l'intera durata della vita – in formazione ed in crescita. L'adolescente e non l'adulto è necessariamente e legittimamente oggetto dell'educazione" (Bellatalla, 2004, p. 34). Permanenza e incompiutezza, scelta consapevole, immaturità, mancanza, adolescenza: sono concetti che ci rimandano ad una prospettiva che non è dunque anagrafica, che non si basa su "fatti", ma che chiama in causa l'esperienza vissuta, la biografia, e quindi si presta ad una prospettiva di analisi di tipo fenomenologico-esistenziale. È questo un orientamento che da un lato obbliga ad una revisione del tradizionale approccio alla formazione, dall'altro induce ad un esame critico del concetto di *lifelong learning* così come è stato sinora concepito nelle sue finalità e realizzato nei diversi ambiti in cui è stato praticato.

CAP. 2 – DALLA *PAIDEIA* ALLA *BILDUNG* ALLA FORMAZIONE PER TUTTA LA VITA. NECESSITÀ O PROGETTO?

Giova a questo punto riprendere i concetti di *Paideia*, *Bildung* e *Lifelong learning* e tentare di esaminarli in una prospettiva storica, come tre declinazioni dell'educazione poste lungo un continuo ideale.

2.1 LA *PAIDEIA* CLASSICA, OVVERO: DELL'UOMO IDEALE

Possiamo considerare il concetto di *paideia*, nato nella classicità occidentale – in particolare nel mondo Greco - come teoria della formazione umana (Jaeger, 2003), intesa come processo di umanizzazione, di realizzazione di quanto vi è di propriamente umano (Marrou, 2008). Il principio su cui si modella la cultura e la società della Grecia classica è dunque quello di *paideia*, come teoria della formazione dell'uomo, "di un uomo ideale e universale, dinamicamente proteso verso un'«umanità superiore». In questa, l'idea di uomo ("eroe", "cittadino", "saggio"), un uomo libero dal lavoro, impegnato nella vita della *polis*, è intimamente e reciprocamente connessa all'idea di cultura, in quanto è attraverso la cultura, e in particolare attraverso le *humanae litterae*, che l'uomo si costruisce come persona, come soggetto integrale, dotato di ogni genere di abilità intellettuale e artistica, capace, attraverso la dilatazione del suo "mondo dello spirito", di un continuo raffinamento interiore" (Martini, 2005, p. 48). In tale concetto è implicito un ideale, un *eidōs*, un modello di uomo, che si realizza oltre i termini posti dalla scolarizzazione e dall'educazione del bambino, ma che prosegue nel corso di tutta la vita. In tale accezione, la *paideia* è sinonimo di cultura, è interiorizzazione dell'*eidōs*, è adesione ad un'idea a-storica ed a-sessuata di *humanitas*. Al tempo stesso, tuttavia, tale processo avviene in luoghi e in tempi specifici, all'interno di scuole, appunto, quindi è dotato anche di un carattere istituzionale ed è segnato da tappe, con il fine di costruire quel cittadino che saprà contribuire al bene della *polis* e che si realizzerà in essa. Nel mondo classico non vi era contrapposizione tra natura e cultura, semmai natura dell'uomo e cultura coincidevano, in quanto la cultura non era altro che il prodotto della storia stessa dell'uomo, in una prospettiva che dava al modello un carattere non statico, ma dinamico ed evolutivo.

La fine dell'ellenismo e l'avvento del cristianesimo non comporta la fine della *paideia* (Jaeger, 1997), ma semmai una sua declinazione nei termini di uno sforzo continuo per avvicinarsi al dono divino, in continuità con il modello socratico-platonico

che concepiva il formarsi come tensione verso quel modello di perfezione che risiedeva nel mondo delle idee. A questo si potrebbe aggiungere l'importanza che mantengono la parola, i testi di riferimento, la disciplina e l'ascesi come strumenti formativi essenziali. La *paideia christiana* occidentale, tuttavia, si caratterizza e si distingue da quella classica per l'importanza sempre maggiore che accorda all'imitazione di un *magister* (il Cristo), come cuore del processo di apprendimento e come modello da imitare (Cambi & Frauenfelder, 1994).

È con il Rinascimento che avverrà una ripresa di quegli elementi più laici e problematici presenti nel modello classico: si assiste ad un recupero del rapporto tra l'uomo e la città, emerge l'idea di uomo che domina la natura e il mondo, fioriscono gli studi filologici dei testi classici. Gli studi umanistici tornano al centro di un'educazione che li concepisce come strumenti fondamentali per l'acquisizione di autonomia ed equilibrio interiore nel formarsi. Quella che si delinea è un'idea di *paideia* come formazione, imitazione e insieme attività che si mette continuamente a confronto con quanto i maestri hanno insegnato mediante i loro scritti e le loro opere e che quindi ha come ambito privilegiato la letteratura e la filosofia .

Con l'età moderna, a partire dal Seicento, tale idea sarà messa profondamente in crisi, da un lato per effetto dello sviluppo della scienza e della tecnica, con i suoi correlati di oggettività, empirismo e sperimentazione che metteranno in dubbio il sapere tradizionale; dall'altro per l'avvio di un processo di secolarizzazione che conduce ad un progressivo abbandono della metafisica. A questo punto l'individuo si trova più libero ed al tempo stesso più solo, in quella condizione di angoscia che, come abbiamo visto, sarà il tema caratterizzante del pensiero di Kierkegaard. L'affermazione del modo di produzione capitalistico, l'affermarsi della fabbrica, le dottrine liberali esalteranno l'autonomia dell'individuo come soggetto economico, formalmente libero ma degno di interesse solo all'interno di una logica di scambio, a seconda dei casi come uno dei "fattori della produzione" o come un "soggetto di diritto", non più nella sua totalità. Tale soggetto andrà anch'egli educato, in vista dell'obiettivo di farne un buon cittadino, di renderlo competente, di acculturarli affinché sia in grado di svolgere i suoi ruoli sociali: il modello formativo che emerge da questo processo è di tipo pragmatico, ha il suo centro nel lavoro, ed è orientato alla socializzazione etica e cognitiva.

2.2 LA FORMAZIONE COME *BILDUNG*: CULTURA, PERSONA, STORIA

È con la nozione di *Bildung*⁴⁴, elaborata in Germania dal movimento *Sturm und Drang*, poi arricchita dal pensiero di Goethe e Schiller, nonché dal neoumanesimo di von Humboldt, che sarà tentato un recupero dell'antica *paideia* classica⁴⁵. In tedesco, *Bild* corrisponde al concetto di forma, immagine, figura; la sua origine risale alla mistica tardo-medievale, dove è in relazione con il latino "forma": l'anima, ricevendo in sé la presenza di Dio, viene uni-formata e in-formata in lui, acquisendo la forma di Cristo attraverso la nascita in essa del Figlio e divenendo così "*Bild*" di Gesù. In questa accezione, si tratta di un concetto statico, mentre *Bildung* nel suo significato attuale, viene intesa come "cultura", "formazione", "educazione": come qualcosa che rinvia al processo del prender forma, un processo dal risultato sempre mutevole e non prevedibile a priori (Gennari, 1995). "Con la triade Schiller, Goethe, Humboldt la *Bildung* si pone al centro del dibattito pedagogico, prima in Germania poi in Europa, come una categoria *critica* (di opposizione alle soluzioni pedagogiche tecniche e come rielaborazione dei ricchi processi formativi moderni e delle istituzioni a essi preposte) ma anche regolativa (in quanto fissa i compiti ultimi dell'educare nella Modernità-Contemporaneità), e le viene assegnato il posto più alto nell'ambito della riflessività pedagogica richiamandosi sì alla *paideia* classica, ma reinterpretata alla luce delle

⁴⁴ Il termine con cui i Romantici designano la cultura è *Bildung*, il cui etimo è *Bild*, che – al pari dell'*eidos* greco - significa tanto "immagine" quanto "forma": pertanto *Bilden*, al riflessivo, vorrà dire "coltivarsi" e "darsi forma", e *Bildungsroman* è appunto il "romanzo di formazione", nel quale si narrano le vicende attraverso le quali il protagonista si forma. Il concetto riassume un problema antichissimo del pensiero occidentale, quello di "formare l'uomo" e di indagare sui modelli, i criteri e le finalità del processo formativo. L'uso del termine *Bildung* trascina inevitabilmente con sé anche quello di *Aufklärung* e di *Kultur*. Si tratta di un trinomio dai termini non ancora del tutto familiari nella nostra lingua che possiamo grossolanamente così tradurre: *Aufklärung* (*rischiaramento*), *Kultur* (civiltà) *Bildung* (*cultura*). *Aufklärung* si usa comunemente per indicare ciò che noi chiamiamo "illuminismo", come *les lumières* in Francese ed *enlightenment* in Inglese; tuttavia il termine si può tradurre appunto con la parola «rischiaramento», a significare che ciascuno di noi ha bisogno di «chiarirsi» le idee sul suo destino, sui suoi orientamenti politici, sui suoi orientamenti di vita. La *Kultur* significherebbe invece proprio, in senso pratico, far progredire, far sviluppare certe capacità. Nasce quindi la proposta di intendere il senso profondo del «rischiaramento delle menti», di quello che noi chiamiamo «istruzione», come una componente, a cui deve fare da pendant, da corrispettivo, la *Kultur*, per realizzare la formazione autentica dell'uomo, la sua *Bildung*.

⁴⁵ Schiller assegnerà all'educazione estetica il compito di ricomporre l'uomo nella sua integralità etica ed estetica e rilancerà la formazione in chiave critico-antropologica e politica con una forte valenza utopica. Goethe caricherà la *Bildung* di tensioni oppostive, di una visione dialettica, affermando che la formazione è un bagno nel pluralismo dell'esperienza, della sua contraddittorietà e varietà. Von Humboldt contrassegnerà ulteriormente la *Bildung* progettando un *curriculum* che assegna alle *humaniora* un ruolo fondamentale, come apprendimento della Tradizione e come nutrimento del Soggetto-Persona. La *Bildung* in tal modo assumerà carattere tecnico, in senso pedagogico-istituzionale, e si farà elemento centrale della vita scolastica, ponendosi come 'criterio di riflessività' nei processi scolastici-educativi.

innovazioni e delle lacerazioni del Moderno, di cui *criticamente* si fa carico” (Cambi, 2006, p. 83). Questo concetto subirà diverse rielaborazioni ed affinamenti, ad opera di diversi pensatori, per citarne solo alcuni: Hegel⁴⁶, Marx⁴⁷, Herder⁴⁸, Herbart, Schopenhauer⁴⁹, Nietzsche, Dilthey, Simmel, sino ad Horkheimer, Habermas, Heidegger e Gadamer. Dilthey lega la pedagogia della *Bildung* ai suoi aspetti psicologico-esistenziali, “alle dinamiche interiori del soggetto, alla funzione di oggettivazione dell’io, al principio dello sviluppo del controllo razionale, sia pure secondo una razionalità mobile e comprendente. Formare l’uomo è formare il soggetto, e formarlo attraverso un cammino fenomenologicamente complesso, a cui partecipa tutta l’esperienza ma che anche la ordina attraverso il “rivivere”, poiché nutre la persona di spirito oggettivo” (ibidem, p. 85).

La *Bildung*, pur con le differenti linee intraprese nelle plurime forme della riflessione filosofica e pedagogica, si è caratterizzata come un modello per pensare la formazione, un modello da contrapporre alle pedagogie tecniche, parziali, separate dall’antropologia. Un modello che fa perno sul nesso cultura-persona-storia, che ne mostra le relazioni complesse e che ha consentito di pensare la formazione “centrandola sul soggetto e sull’oggetto storico-culturale contemporaneamente e sulla

⁴⁶ Nel modello hegeliano la *Bildung* permette, attraverso la partecipazione alla vita della cultura, la realizzazione dell’equilibrio tra soggetto e realtà storico-sociale. L’ideale di fondo è quello di un uomo integralmente formato che realizza una perfetta sintesi tra natura e cultura.

⁴⁷ La filosofia di Marx, con il suo ideale emancipativo, “ha implicitamente inscritto un progetto di formazione dell’uomo, un uomo però radicato nella realtà storica, materiale e sociale. Ogni atto educativo è un atto politico e viceversa. Ma l’uomo, ancora una volta, è il referente di ogni discorso filosofico, di ogni scelta politica, di ogni azione pedagogica, in quanto elemento di fondazione di una pedagogia dell’emancipazione umana. Questa antropologia forte, riproposta in Italia da Gramsci, fa emergere implicitamente il legame tra politica e pedagogia ed esprime la scelta per una formazione integralmente umana, di un uomo emancipato da condizionamenti di varia natura ed impegnato verso la valorizzazione dei propri talenti”. (Rossi, 2005, p. 53-54).

⁴⁸ Herder intese proporre una *paideia* che non consisteva tanto in contenuti culturali da trasmettere, in un sapere da tramandare, quanto piuttosto in un personale processo di acculturazione, che riguardava anzitutto il soggetto alla ricerca della propria forma, mai definitivamente raggiunta e dunque obiettivo primario di tutta la esistenza. Al centro del processo educativo era dunque posto l’uomo, orientato ad un fine, la sua propria umanità, da intendersi come progressiva acquisizione di una cultura, fondata su un concetto di formazione come sviluppo armonico di tutte le potenzialità umane. Herder, dunque, intese proporre un ideale di formazione globale dell’uomo, che trovò espressione appunto nella *Bildung*, in un ideale culturale fondato sull’unità del sapere corrispondente all’esigenza formativa di un uomo riproposto nella sua unità. Nella sua *Bildung* è presente una profonda tensione verso l’universalità della cultura, alla quale corrisponde un’idea di umanità come un tutto che procede arricchendosi dei beni culturali frutto dei diversi popoli. In ragione di ciò la storia diventa disciplina di studio fondamentale, poiché in essa si può ritrovare la linea di sviluppo o di svolgimento dell’universale umano, pur nella molteplicità delle manifestazioni che si realizzano nel processo storico.

⁴⁹ Ricordo quanto esposto nella parte prima del presente lavoro a proposito del ruolo catartico che Schopenhauer attribuisce all’arte, quindi alla sua funzione profondamente formativa.

loro relazione dinamica e aperta” (ibidem, p. 89). In qualche misura la *Bildung* ha recuperato alcune nozioni proprie della *paideia* classica: il riferimento all’uomo nella sua globalità, il carattere di intenzionalità trascendentale, gli aspetti di creatività, la tensione spirituale e, come ancora sostiene Cambi, “ha rilanciato la nozione di formazione come categoria più alta e più ricca (e irriducibile) del pedagogico e l’ha ripensata in una determinata condizione storica (la Modernità), assegnandole il compito di restauro antropologico, ergo anche pedagogico” (ibidem, p. 90). Tuttavia, nell’epoca del postmoderno, di parcellizzazione della cultura, in una condizione di crisi del soggetto, privo di identità e di centro, è difficile ritenere ancora la *Bildung* come modello sufficiente per pensare la formazione. Il postmoderno si caratterizza infatti per essere il punto di incrocio di due grandi processi: razionalizzazione da un lato e società di massa dall’altro, dove si delinea un percorso storico caratterizzato dalla proliferazione e dalla perdita di centro dei saperi, dall’affermarsi di una società pluralistica ed insieme globalizzata, “un percorso in cui l’uomo e il suo formarsi si fanno esperienze radicalmente nuove” (Cambi, 2006, p. 59). In fondo è accaduto quanto aveva ipotizzato Lyotard agli inizi degli anni ’80 del secolo scorso: “La nostra ipotesi di lavoro è che il sapere cambi di statuto nel momento in cui le società entrano nell’età detta postindustriale e le culture nell’età detta postmoderna. [...] Partiremo da una caratteristica che determina immediatamente il nostro oggetto. Il sapere scientifico è una specie di discorso. Si può dire che da 40 anni le scienze e le tecnologie cosiddette di punta vertano sul linguaggio: la fonologia e le teorie linguistiche, i problemi della comunicazione e la cibernetica, l’algebra moderna e l’informatica, gli elaboratori e i loro linguaggi, i problemi di traduzione dei linguaggi e la ricerca di compatibilità fra linguaggi-macchina, i problemi di memorizzazione e le banche di dati, la telematica e la messa a punto di terminali “intelligenti”, la paradossologia: eccone alcuni esempi evidenti, e l’elenco non è esaustivo.

L’incidenza di queste trasformazioni tecnologiche sul sapere sembra destinata ad essere considerevole. Esso ne viene o ne verrà colpito nelle sue due principali funzioni: la ricerca e la trasmissione delle conoscenze. [...] È ragionevole pensare che la moltiplicazione delle macchine per il trattamento delle informazioni investe ed investirà la circolazione delle persone prima (trasporti), e di quelli dei suoni e delle immagini poi (media). Questa trasformazione generale non lascia intatta la natura del sapere. Esso può circolare nei nuovi canali, e divenire operativo, solo se si tratta di conoscenza traducibile in quantità di informazione” (Lyotard, 1985, p. 9 - 12). La conclusione che

Lyotard ne traeva era che il principio antico secondo il quale “l’acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso. Questo rapporto tra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tende e tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre fra la merce ed i suoi produttori e consumatori, vale a dire la forma valore. Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto, e viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione: in entrambi i casi, per essere scambiato” (ibidem , p. 12). Il sapere dunque, cesserebbe di essere fine a se stesso, perderebbe il suo valore d’uso per assumere la forma di merce-informazione, merce essenziale per la potenza produttiva, tanto da diventare sempre più una delle maggiori poste in gioco, forse la più importante, nella competizione mondiale per il potere.

2.3 DALL’ EDUCAZIONE DEGLI ADULTI AL *LIFELONG LEARNING*

La consapevolezza del valore strategico del sapere e quindi dell’istruzione e della educazione è presente e dichiarata in tutti i documenti e programmi governativi e comunitari e viene ormai posta come un assunto che non ha bisogno di dimostrazione. In effetti, le iniziative di educazione e/o formazione degli adulti sono al centro delle politiche economiche e sociali dell’Unione Europea, alle quali sono altresì dedicate risorse significative e progetti specifici, tuttavia non è affatto agevole individuare il punto di discriminazione tra un’educazione dell’adulto come esigenza soggettiva e frutto di autodeterminazione dell’adulto stesso ed interventi che rispondono ad esigenze di natura esterna, come possono essere quelle del recupero o dell’adeguamento di conoscenze e competenze alle trasformazioni ed innovazioni tecnologiche e produttive.

Dal fusto del grande albero della pedagogia, si è andata progressivamente ramificando l’Educazione degli adulti (EDA) come declinazione specifica delle discipline che afferiscono alle Scienze dell’educazione; essa “designa convenzionalmente tutto quanto concerne le esperienze organizzate o spontanee, programmate o casuali, che consentono a coloro che socialmente sono riconosciuti come adulti (condizione lavorativa, stato di famiglia, ruoli e responsabilità) di arricchire o completare la loro preparazione di fronte ai compiti e alle necessità, intellettuali e materiali, proprie dello stato di adulto” (Tramma, 1997, p. 44).⁵⁰ In questa accezione entra in gioco

⁵⁰ Accolgo mediante questa citazione la distinzione posta da Duccio Demetrio (Demetrio, 1995) tra Educazione degli adulti ed Educazione in età adulta, dove la seconda designa invece tutte

l'intenzionalità, il progetto, il programma, la volontà di alcuni adulti di educarne altri, quindi l'idea di un intervento dall'esterno verso l'interno: il passaggio di nozioni, capacità, valori, da qualcuno (persona, ente, istituzione) verso qualcun altro. L'origine di questa specifica attività educativa è piuttosto antica e possiamo ripercorrerla a ritroso attraverso la prospettiva dell'educazione permanente, che ebbe grande risalto negli anni '70 del secolo scorso, e quella dell'educazione degli adulti così come concepita da Onu e Unesco al termine della seconda guerra mondiale, ossia come risorsa strategica per promuovere la cultura della pace e dei diritti universali. Sulla base di questa finalità, le organizzazioni stesse e le singole nazioni avevano organizzato e realizzato ingenti piani formativi rivolti agli adulti analfabeti⁵¹.

2.3.1 IL MOMENTO DELLE ORIGINI: L'ESPERIENZA ANGLOSASSONE E QUELLA DANESE

L'educazione degli adulti, nella sua evoluzione storica, mostra come la spinta alla sua pratica abbia origini sociali, religiose, economiche, indotte dall'esigenza di recuperare determinati strati della popolazione sotto il profilo dell'alfabetizzazione culturale e strumentale rispetto alle trasformazioni del mondo nel suo insieme, più che da una riflessione pedagogica in senso proprio sul senso, sulle finalità e sui modi di un processo educativo non solo "per" l'adulto ma anche "con" l'adulto.

Secondo gli storici dell'educazione degli adulti si possono individuare almeno due modelli: un modello anglosassone ed uno danese. Entrambi nascono attorno alla metà del XIX secolo e convivono con il consolidamento da un lato della rivoluzione industriale, dall'altro con la crescita e la diffusione dei movimenti operai e di quelli di ispirazione socialista. Il modello anglosassone concepisce l'educazione degli adulti come un intervento straordinario di tipo tecnico-professionale e come strumento di

quelle situazioni che inducono le persone adulte a rivedere il proprio ruolo, la propria posizione nel mondo, i propri compiti, indipendentemente da occasioni formative progettate e precostituite. Tale distinzione non è universalmente condivisa in ambito accademico, ad esempio Luciana Bellatalla finisce per considerare i due termini come di fatto sinonimi: mettendo l'accento sulla perfezionabilità, fondata sulla immaturità e sull'incompletezza del soggetto, ella lo pone come continuamente disposto all'avventura educativa. "Non dunque l'adulto è o può essere soggetto d'educazione, ma l'essere umano che accetta consapevolmente di essere eternamente - cioè per l'intera durata della sua vita - in formazione ed in crescita. L'adolescente e non l'adulto è necessariamente e legittimamente oggetto dell'educazione. Da questo punto di vista non si può che notare la congruenza logica della definizione "educazione in età adulta", giacché il dato anagrafico è oggettivo. Questa definizione è, perciò, preferibile a quella corrente di educazione degli adulti, dal momento che l'educazione non avrebbe ragion d'essere, laddove qualcuno avesse davvero raggiunto il suo compimento" (Bellatalla, 2004, p. 34)

⁵¹ (Russo, 2003)

promozione sociale, tanto che in qualche misura potrebbe oggi essere assimilato a quella che si usa chiamare “formazione ricorrente”. Il modello danese, invece presenta una caratterizzazione più sociale e politica, legato com’è allo sviluppo della democrazia ed all’obiettivo di migliorare ed incrementare la partecipazione delle masse alla vita politica e culturale⁵². Potremmo sintetizzare questi due modelli come da un lato quello dell’educazione dei lavoratori (britannico) e dall’altro di un’educazione per la vita (modello danese e scandinavo); sono peraltro queste due concezioni che hanno continuato ad esercitare forti influssi sino a tutta la prima metà del 1900.

Il modello danese prende le mosse dal pastore luterano Nicolai Frederik Severin Grundtvig, contemporaneo di Sören Kierkegaard, anch’egli – per quanto con un’impostazione teologica molto diversa – impegnato a reinterpretare radicalmente la tradizione luterana nel suo paese. L’intuizione di fondo di Grundtvig fu che la vita spirituale si trasmette essenzialmente mediante il linguaggio, e che la parola è il veicolo dello spirito, sia nel linguaggio profano che nella predicazione della chiesa. In base a questa intuizione, e profondamente convinto dell’importanza della libertà umana - valorizzata e non negata da un Dio che si comunica «parlando» -, egli sostenne che là dove la Parola è predicata e quindi accolta nella professione di fede di una comunità, la comunità stessa diviene chiesa: presenza santa e vivente di Cristo nella storia⁵³. Coerentemente con la sua preferenza per la comunicazione orale della fede, egli diede vita a molte «scuole superiori popolari», che si sarebbero diffuse ben al di là dei confini della Danimarca.

A lungo incompreso e osteggiato nella sua stessa chiesa, Grundtvig fu tuttavia riconosciuto negli ultimi anni della sua vita da tutti come un maestro e un pastore di grande valore. Egli teorizzò esplicitamente l’importanza di una formazione specificamente rivolta agli adulti, allo scopo di consolidarne la personalità, ma anche in vista del continuo progresso di una società democratica fondata sul più totale rispetto

⁵² Per la verità merita in questo contesto ricordare un grande predecessore dell’idea di formazione che ha luogo nel corso di tutta la vita: il pedagogista di origine ceca Comenio, che operò soprattutto in Olanda, ad Amsterdam, nella metà del ‘600. Egli propugnò una riforma sostanziale dell’educazione e della scuola basata su due concetti fondamentali: l’inesauribile perfeffibilità umana e quindi il concetto di un’istruzione per tutta la vita ed aperta a tutti, e quella dell’infinito potere che una retta educazione può esercitare sull’uomo e sulla società.

⁵³ Fonte: <http://www.1b1s.org/content/nicolai-frederik-severin-grundtvig-1783-1872-pastore-luterano-e-innografo>, dove leggiamo anche: “Tale concezione dinamica e spirituale della chiesa, che Grundtvig deve a una rilettura di Lutero alla luce della tradizione patristica e in particolare di Ireneo da Lione, traspare nei più di 1500 inni che Grundtvig ci ha lasciato, e gli ha permesso di essere un precursore del moderno ecumenismo”.

delle libertà personali: Grundtvig era profondamente convinto che l'educazione degli adulti fosse essenziale per promuovere forme politiche ispirate ai principi democratici. Si può dire che nel suo pensiero e nelle sue opere l'ispirazione religiosa, quella pedagogica e quella politico-sociale si integrassero vicendevolmente. Egli sostenne che ogni uomo che voglia essere libero deve desiderare che anche il suo vicino sia libero con lui: per realizzarsi, l'uomo si deve inserire nella realtà culturale e valoriale dell'ambiente in cui vive, poiché la sua capacità di libertà non è una libertà individuale, bensì una libertà che si può consolidare nel singolo solo in tanto in quanto egli contribuisce anche alla libertà degli altri. Dunque in tale riflessione veniva posto uno stretto legame tra soggettività personale e ambiente sociale: secondo Grundtvig ogni intervento educativo che voglia promuovere la persona morale dell'uomo si deve realizzare facendo rendere consapevoli del comune patrimonio espresso da ogni nazione nelle sue specifiche forme e modi. Scopo dell'educazione è quello di rendere gli uomini consapevoli dei propri legami con la comunità, delle proprie tradizioni passate, della propria vita e delle proprie azioni presenti, delle proprie responsabilità ed aspirazioni verso il futuro. Per questo era fondamentale far sì che il popolo venisse messo nelle condizioni di partecipare in modo attivo alla vita pubblica, affinché fosse guidato a comprendere le proprie responsabilità etiche, civili e sociali. Il popolo doveva essere condotto a cogliere il legame tra il proprio lavoro quotidiano ed il suo fine più complessivo, che si inserisce nel servizio che questo presta alla nazione e, per suo tramite, all'intera umanità.

Sulla base di questo programma pedagogico egli diede avvio, appunto, alle "scuole superiori popolari" rivolte agli adulti contadini: scuole dalle quali era espunto tutto ciò che non serviva ai bisogni immediati della vita, dove il carattere fondamentale era la residenzialità ed il metodo dialogico, di modo che l'interazione tra docenti e allievi fosse al massimo livello. La lingua giocava qui un ruolo fondamentale: essendo considerata la parola veicolo dello spirito, la "parola vivente", la lingua madre aveva un posto privilegiato nella metodologia delle scuole popolari: attraverso la conversazione libera e spontanea tra docente e allievo doveva avvenire lo scambio di idee ed era attraverso questo che il popolo sarebbe riuscito a esplicitare e comprendere le proprie radici, la tradizione e la cultura di cui era portatore. Nel modello danese, dunque, le scuole per adulti si caratterizzavano per la residenzialità (che poteva andare da qualche settimana ad alcuni mesi), l'appartenenza a tutte le classi sociali, programmi di studio che avevano per argomento temi culturali e sociali di interesse generale, anziché

l'apprendimento di tecniche professionali o agrarie. Tali scuole si diffusero rapidamente nel paese ad opera degli allievi di Grundtvig: per alcuni mesi all'anno gli adulti si ritrovavano in tali scuole residenziali per discutere, confrontarsi, cantare, prendere coscienza di loro stessi e del contesto economico, politico, sociale di cui facevano parte ed in cui agivano quotidianamente⁵⁴. Queste scuole consentivano all'adulto, più o meno giovane, di inserirsi nella vita della comunità, di rinsaldarsi nella sua identità sociale e culturale, contribuivano a liberarlo dal senso di minorità nei confronti delle classi più elevate e si caratterizzavano rispetto al modello anglosassone per il forte accento posto sulla tradizione danese, sulla comprensione della complessità dei rapporti sociali tra gli uomini e soprattutto per il carattere non direttamente legato ad esigenze tecnico-produttive. Forse è possibile vedere questa esperienza come un antecedente dell'idea di formazione degli adulti come attività scelta, auto diretta, non passivizzante: qui l'adulto partecipa del processo formativo costruendo e collaborando all'attività conoscitiva e assume coscienza di sé come essere adulto. "Si trova nella posizione di ricevere e di dare: riceve la sostanza di un insegnamento ed in cambio fornisce l'insostituibile ricchezza del suo modo di essere uomo e di vivere il proprio destino di lavoratore, di cittadino, di individuo impegnato in una molteplicità di situazioni e di relazioni. L'accento, cioè, è spostato sull'essere più che sull'avere, e su quest'ultimo solo nella misura in cui ciò serve ad alimentare e sostenere l'essere nelle esigenze e nelle differenti fasi del suo sviluppo" (Russo, 2003, p. 141).

2.3.2 UN PROCESSO UNITARIO, TANTE DECLINAZIONI

Si può dire che fino alla seconda guerra mondiale le due anime dell'educazione degli adulti, quella anglosassone e quella danese, convivano: da un lato, là dove l'educazione degli adulti è concepita come colmativa di lacune relative all'alfabetizzazione o come adeguamento al progresso tecnologico, dall'altro come formazione del cittadino per una sua partecipazione più piena alla vita democratica del proprio paese. A tale proposito è utile ancora qualche chiarimento lessicologico, nei limiti del possibile, dal momento che non vi è concordanza universale sulla terminologia da utilizzare e che, a testimonianza di quanto la formazione degli adulti sia un tema

⁵⁴ "Gli effetti di un tale processo formativo non tardarono però ad imporsi: furono proprio i contadini formati alle *folkehøjskoler*, svegliati attraverso la mitologia e la poesia scandinava alle loro responsabilità umane e sociali, a suscitare in seguito le prime cooperative agrarie, a sedere in Parlamento per formare la nuova Danimarca". (Russo, op. cit. p. 141)

cruciale nel dibattito pedagogico attuale, si assiste a continui slittamenti di significato da un'area all'altra.

EDUCAZIONE PERMANENTE, DEGLI ADULTI, IN ETÀ ADULTA

Possiamo tentare una classificazione che parte dalla tripartizione proposta da Duccio Demetrio delle dimensioni fondamentali dell'educazione della vita adulta e di altrettante aree di ricerca: educazione permanente, educazione degli adulti, educazione in età adulta; esse "hanno in comune, in quanto campi di ricerca aperti alla storia e alle progressive scoperte di tutte le scienze dell'educazione (dalla sociologia alla psicologia, dall'antropologia alla biologia, ecc.), l'interesse di *conoscere*, in un'accezione attenta sia ai fenomeni quantitativamente descrivibili, che soltanto soggettivamente avvicinabili (ad esempio in psicoanalisi), in base a quali ragioni l'educazione non si spenga nel corso della vita e come si possa migliorarne l'efficacia. Inoltre, comune è l'obiettivo di capire perché l'educarsi, nei diversi ambiti (il lavoro, la famiglia, le relazioni amicali o sociali, le attività di tempo libero o concernenti la sfera degli interessi privati) in cui gli adulti si intrattengono con altri adulti, con *non* adulti o soltanto con se stessi, generi benefici, utilità, piaceri, allevii disagi, malesseri, insoddisfazioni, risolve problematiche che *soltanto* l'educazione può risolvere" (Demetrio, 1997, p. 17).

L'educazione permanente rinvia dunque alla dimensione teoretica e speculativa, nonché politico-strategica dell'educazione, al suo essere sempre stata riconosciuta come un processo che avviene nella vita, attraverso la vita e che ha luogo per tutta la vita⁵⁵. È in questo senso un concetto che supera l'idea di formazione come processo sequenziale, e che rinvia invece alla necessità di tradursi in politiche educative atte a cogliere questa caratteristica umana dell'essere sempre in una condizione di apprendimento. Secondo Sergio Tramma, essa è al medesimo tempo un principio ispiratore ed un assetto organizzato: "non può quindi essere ridotta a uno specifico settore di attività o a delle utenze particolari: è in sé un concetto, una politica, un obiettivo e un metodo; comprende l'educazione formale o non formale, l'autoformazione e l'apprendimento istituzionale, l'educazione residenziale e a distanza; è presente in tutte le età della vita e nella molteplicità dei luoghi, durante il tempo di lavoro e quello di non lavoro" (Tramma, 1997, p. 50). L'educazione degli

⁵⁵ Si tratta di cosa diversa dall'istruzione ricorrente, ossia dal rientro periodico sui banchi di scuola, laddove la scuola stessa è reputata il luogo di elezione dove si deve realizzare la formazione.

adulti, da questo punto di vista, sarebbe la sua declinazione pragmatica, ovvero quell'ambito dove le necessità e le aspirazioni conoscitive sono organizzate in settori specifici, allo scopo di favorire l'assunzione di compiti, l'acquisizione di saperi e di competenze, e via dicendo. L'educazione in età adulta, infine, sarebbe il percorso esistenziale degli individui, quell'ambito che ha come oggetto le circostanze di vita che nell'adulto sono fonte di auto-riflessione, di presa di coscienza, di "illuminazione" sulla propria personale storia di vita.

EDUCAZIONE FORMALE, NON FORMALE, INFORMALE

Una ulteriore tripartizione che ha avuto un certo successo nel dibattito internazionale ed in letteratura alla fine del ventesimo secolo è quella che propone di sistematizzare concettualmente la formazione secondo il suo carattere *formale, non formale, informale*. Queste tre forme di educazione si identificano in base al quadro istituzionale in cui sono collocati i servizi educativi, alla natura dei metodi ed agli obiettivi dell'apprendimento. Secondo questa classificazione, che presenta una certa utilità quando ci si rivolge all'ampia gamma di esperienze nell'ambito della formazione degli adulti, si intende per *educazione formale* quella che ha luogo in contesti istituzionalizzati, dove vige la gerarchia, dove sono presenti forme di controllo e di verifica, e comprende di fatto l'istruzione che va dalla scuola di base all'università. Essa è tipica del sistema scolastico, ha strutture e forme molto definite, è suddivisa in tappe, articolata in contenuti e certificata mediante diplomi che attestano l'avvenuta acquisizione di conoscenze e competenze. L'*educazione informale* è invece un processo permanente, non strutturato, che avviene al di fuori del sistema formale stabilito, attraverso l'esperienza ed il rapporto con gli altri e in forza del quale l'individuo forma le proprie conoscenze ed opinioni, sviluppa attitudini ed una certa visione del mondo in base all'esperienza quotidiana, alle influenze ed alle risorse del proprio ambiente di vita.

L'*educazione non formale*, infine, comprende un insieme di attività organizzate e sistematiche che avvengono al di fuori dei circuiti dell'istruzione formale e che in taluni casi si caratterizzano come una seconda opportunità per chi non ha avuto modo di accedere ad una istruzione formale. Tale educazione non è priva di organizzazione e di sistematicità, tuttavia non è istituzionalizzata, non ha carattere routinario e si presenta come alternativa rispetto ai sistemi tradizionali; tuttavia presenta più di un

punto di contatto e di intersezione con l'educazione formale, tanto da rappresentare spesso una integrazione a quella, se non meramente una diversa modalità di strutturare i processi educativi. Educazione formale e non formale infatti, sono state entrambe concepite dalla società per migliorare il processo informale di apprendimento, ovvero per promuovere e valorizzare "certi tipi apprezzati di apprendimento", che gli individui non potrebbero acquisire altrettanto rapidamente ed altrettanto bene mediante la sola educazione che viene indotta dall'ambiente di riferimento. Sotto la voce di educazione non formale possono essere rubricati molti programmi che in origine non furono pensati con finalità educative⁵⁶, ad esempio, i servizi sociali per la salute, i servizi per lo sviluppo della comunità, l'animazione rurale, i corsi di agricoltura, le cooperative, eccetera. Vi sono dunque comprese le componenti educative di programmi finalizzati ad obiettivi generali di sviluppo, così come ad obiettivi più accademici. Ora, se è vero che l'educazione informale è un processo che dura per tutto l'arco della vita, che è un processo non organizzato e non sistematico, è vero anche che da esso dipende in grande misura ciò che ciascuno, anche chi è altamente istruito, fa proprio nel corso della sua esistenza. L'educazione informale rimanda alla vita quotidiana, alla famiglia d'origine, alla coppia, al gruppo dei pari, ai gruppi professionali cui si appartiene, alla cultura di massa, alle istituzioni culturali, politiche, sindacali con le quali si entra in contatto: a tutte quelle reti di appartenenze più o meno salde che costituiscono le biografie individuali, nelle quali non vi è nulla di predefinito negli esiti e dove non è semplice orientarsi.

Si è visto come, a causa della crescente complessità sociale non sia possibile fornire risposte tempestive ed adeguate alle domande che vengono poste da ampi strati della società e che attengono sia alla dimensione culturale che a quella professionale. L'educazione degli adulti finisce per collocarsi in tutte e tre queste aree di riferimento, con specifiche iniziative e modalità di attuazione. Nell'area dell'educazione formale rivolta agli adulti rientrano tutte quelle azioni che hanno come fine il conseguimento di un titolo di studio entro percorsi istituzionali; rientrano anche gli interventi di recupero di coloro che non hanno potuto o voluto conseguire una formazione iniziale (ad esempio la licenza media) e i corsi che rilasciano attestati spendibili sul mercato del lavoro (come i corsi professionalizzanti). Per quanto riguarda l'educazione non formale rivolta agli adulti, invece, ci si riferisce a tutte quelle attività

⁵⁶ Fanno eccezione i corsi di alfabetizzazione, i corsi per corrispondenza e quelli di formazione professionale, che avevano invece una significativa affinità con l'istruzione formale.

che non prevedono un'attestazione formale delle competenze, ma che tuttavia hanno carattere formativo e rispondono a bisogni specifici di utenti particolari, come i corsi di lingue, piuttosto che i corsi di educazione alla salute o quelli di perfezionamento nei singoli settori lavorativi e in particolari campi di esperienza. Nell'area dell'educazione informale, infine, ricadono tutte quelle attività che non sono dichiarate esplicitamente come educative, che sono definite nei termini più vari e che presentano un'ampissima gamma di soggetti promotori, di utenti, e via dicendo.

L'educazione in ogni caso, comunque la si declini, finisce per assumere un carattere unitario, che rende le sue distinzioni e ripartizioni delle pure classificazioni dettate da esigenze organizzative e politiche: l'educazione è un percorso unitario che riguarda l'uomo sempre, nel corso di tutta la sua vita, e lo accompagna indipendentemente dalla partecipazione a progetti educativi formali o dalla frequentazione di corsi. In qualche misura, nel concetto di "sistema educativo permanente" è implicita l'idea che si debba costruire uno spazio tale che ciascun individuo vi possa trovare una gamma ampia e diversificata di possibilità di apprendimento nel corso di tutta la vita, dove educazione formale, non formale, informale siano integrate e complementari.

2.4 IL MOMENTO ATTUALE: IL *LIFELONG LEARNING* TRA MANDATI SOCIALI E INVESTIMENTI PERSONALI, TRA OBBLIGO E DIRITTO

Quando si parla di *lifelong learning*, avendo a mente i due modelli sopra richiamati, quello anglosassone e quello danese, è tuttavia evidente come vi sia un forte sbilanciamento sul versante tecnico strumentale. Ecco cosa si può trovare sul portale dello stesso Istituto Treccani, dove Giovanni Biondi, capo Dipartimento per la Programmazione, Ministero dell'Istruzione, così risponde a chi chiede cosa sia il *lifelong learning*: "La formazione permanente, o, col termine inglese, il *lifelong learning*, dovrebbe essere una realtà scontata poiché sembra ovvio che l'apprendimento si protragga lungo l'arco intero della vita. Tutti noi siamo consapevoli di continuare a imparare, giorno dopo giorno, e forse ne siamo anche orgogliosi. Già era così per i nostri padri e per i nostri nonni. Allora, che cos'è cambiato oggi? In realtà, più che riferirsi al fatale accumularsi di un bagaglio di esperienze, il termine *lifelong learning* riguarda la necessità imposta oggi dal mondo del lavoro di ritornare più volte nel corso della vita, per così dire, sui banchi di scuola. Si scalza così il pregiudizio che gli anni

giovanili servano a imparare un mestiere che si continuerà a esercitare per tutta la vita. Naturalmente questo coinvolge il mondo del lavoro, l'atteggiamento del lavoratore e la programmazione del datore di lavoro"⁵⁷. L'esigenza di apprendimento lungo tutto il corso della vita è dunque legata alle esigenze di un mondo del lavoro che sta cambiando, all'esigenza di tornare periodicamente sui banchi di scuola, alla constatazione che i nostri figli non andranno in pensione avendo svolto uno stesso lavoro per tutta la durata della loro vita attiva. Si dichiara che questo orizzonte ha un riflesso immediato sulla formazione iniziale: oggi la necessità è quella di puntare sulle competenze di base nel primo segmento della formazione e immaginare la formazione iniziale come strettamente connessa con la formazione continua, dove a questa competano non solo gli aspetti di specializzazione continua, ma anche tutti quegli elementi di aggiornamento, di riorganizzazione delle proprie conoscenze che vanno messe in conto sin dall'inizio. Il tutto in una prospettiva processuale, dove i diversi momenti non siano concepiti come segmenti statici da integrare, bensì come esperienze formative qualitativamente diverse che devono andare a riorganizzare anche il modo di lavorare, poiché anche il sistema delle imprese si deve riorganizzare, per permettere ai lavoratori di seguire questi percorsi. Rimane aperto l'interrogativo che riguarda l'effettiva fruibilità di questi percorsi ed il grado di negoziabilità degli stessi. Vale a dire se, soprattutto parlando di adulti e di lavoratori, la formazione di cui si sta trattando sia una risposta alle esigenze dell'impresa e del mondo del lavoro o se possa rappresentare davvero una occasione per la persona di rivedere e riorganizzare i propri saperi, le proprie competenze, e magari anche per darsi una seconda *chance* nella vita⁵⁸.

⁵⁷ <http://www.treccani.it/Portale/sito/comunita/webTv/videointerviste/Biondi.html>. Nel portale è altresì presente una sezione di approfondimento sul tema:

http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/osservatorio/life_long_learning/

⁵⁸ Ad esempio, la proposta di iniziativa popolare per l'apprendimento permanente, promossa da CGIL, FLC, Spi-CGIL e Auser, muove nella direzione di dare piena attuazione agli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana, e di dar vita ad un quadro di riferimento che, delineando un sistema nazionale di educazione permanente, consenta a tutti/e cittadini/e, residenti nel nostro paese, di intraprendere percorsi ed attività di istruzione e formazione in base alle proprie esigenze, bisogni e motivazioni. La proposta, in sostanza, tenta di conciliare due esigenze fondamentali più volte richiamate anche nel presente scritto: un apprendimento che nasce dalla scelta e dalla responsabilità dell'individuo e che richiama reti sociali di riferimento (come il terzo settore e gli ambiti più diversi dell'educazione non formale) da un lato, le richieste poste dalla società attuale e assunte nei piani stessi e negli obiettivi del sistema europeo, dall'altro (materiali sono disponibili all'indirizzo

http://www.cgil.it/HtmlViewer.aspx?ID=*Speciale.Apprendimentopermanente&master=2, tra di essi anche una sintesi assai significativa del ritardo italiano rispetto agli obiettivi fissati dalla Strategia di Lisbona per tutti i paesi europei). Si veda in proposito l'articolo di Roberto Pettenello, "La formazione

Indirizzare lo sguardo verso la formazione dell'adulto implica dunque immergersi nel tessuto relazionale che lega l'individuo alla società, dal punto di vista educativo, lavorativo e dei vissuti quotidiani e affrontare le questioni che attengono ai processi formativi ed all'apprendimento delle conoscenze nel contesto della società attuale. Una società che con una metafora abbastanza diffusa viene a sua volta definita *learning* (Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007), (Toscano, 2007). Questo tipo di metafora richiama l'immagine della condizione umana nelle società complesse, dove quotidianamente uomini e donne si confrontano con il sapere, con le tecnologie, con le reti, con un insieme di dispositivi che, come vedremo oltre, condizionano e costruiscono le loro biografie. Nella società *learning* e *knowledge* nessun sapere è acquisito una volta per tutte ed anzi l'individuo deve essere in grado di elaborare ed aggiornare costantemente le proprie conoscenze e saper affrontare con successo situazioni sempre nuove e quindi dotarsi, mantenere e implementare nel corso di tutta la propria esistenza i propri saperi e le proprie capacità. Nel senso comune questa condizione è espressa come esigenza di disporre delle conoscenze fondamentali, sia tecniche che sociali, così come della capacità di lavorare in gruppo, di cooperare con gli altri, di saper essere creativi e flessibili, di saper rispondere alle diverse sfide che può incontrare lungo il proprio cammino. Come già introdotto nella parte prima, tuttavia, il rischio di esclusione e di gerarchizzazione sociale è implicito in tale condizione. "Gerarchizzazione sociale tra coloro che sanno dare un senso a se stessi e al mondo che li circonda, che sanno cioè creare cultura e sapere e coloro che possiedono soltanto skills funzionali al contesto economico-sociale, ed esclusione per tutti coloro che non sanno neppure di non sapere, e vengono così *esclusi* in una società che, nei casi più evoluti, li assiste, ghettizzandoli" (Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007, p. 18).

Qui la riflessione attorno ai saperi necessari all'educazione del futuro, per parafrasare Morin (Morin, 2001), si carica di una valenza progettuale che travalica la semplice dimensione conoscitiva. "Nel senso che, per vivere la società attuale, variamente definita come società globale o della conoscenza, non è sufficiente garantire l'occupazione e sviluppare quelle conoscenze tecniche o quelle competenze specifiche funzionali ai mutamenti produttivi ma è necessario promuovere la crescita

per il futuro dell'Europa", pubblicato il 14/3/2010 su *Education 2.0*, dove l'autore sostiene che una legislazione sull'apprendimento permanente, coerente con la strategia europea, deve superare la tradizionale separazione tra formazione per il lavoro, formazione per la cittadinanza e qualità della vita (http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Lifelong_learning/2010/03/15/pettenello2.shtml).

culturale dei soggetti attraverso l'acquisizione di saperi trasversali e strategici che consentono a tutti di essere cittadini partecipi e attivi nella società in cui vivono e quindi di acquisire quegli alfabeti logico-linguistici che attivano processi permanenti di autoformazione e di apprendimento tali da contrastare ogni forma di esclusione o di sudditanza" (Sarsini, 2009, p. 153). Si tratta a questo punto di introdurre il concetto di sapere come risorsa e condizione per la crescita democratica e di pensare ad un sapere diffuso nei tempi e nei luoghi, ossia ad un *lifelong learning* inteso come una strategia che dovrebbe cogliere degli obiettivi (umani) che non sono solo di natura performativa, che non hanno a che vedere solo con le dimensioni cognitive, piuttosto che con la carriera o con l'aggiornamento professionale – per quanto, soprattutto in Italia, necessari. Il *lifelong learning* dovrebbe da questo punto di vista consentire il passaggio dalla logica tradizionale della formazione intesa come addestramento funzionale al lavoro a quella di un processo trasformativo, plurimo e continuo che possa dare all'apprendimento il carattere di un diritto e non di un privilegio riservato ai pochi eletti.

Quando si parla di formazione, di formazione in età adulta, vi è in gioco un intreccio di bisogni e di risorse personali, di natura poco quantificabile e molto profonda, che si collocano negli interstizi tra le domande espresse e quelle latenti, tra "bisogni" che appartengono ad una società, ad una economia, e bisogni avvertiti come squisitamente personali e che attengono alla condizione del proprio stare-nel-mondo. La storia di formazione personale (intesa come *Bildung*) è intessuta delle emozioni e delle reti di significazione del soggetto, che si colloca in un campo di possibilità dato da molteplici fattori: "L'autonomia di pensiero non nasce mai dal nulla, ma a partire dai temi culturali degli ambienti di appartenenza, dai nuclei ideo-affettivi presenti nella trasmissione transgenerazionale, sia della famiglia sia della scuola, sia delle altre agenzie educative più o meno formali" (Riva, 2004, p. 214). Riteniamo che con questi elementi si debba intrecciare un'analisi di quali sono le condizioni strutturali e materiali⁵⁹ in cui il soggetto stesso si trova ad esistere, il che ci porta a dover considerare anche l'incidenza del contesto economico e sociale in cui il soggetto si trova a formarsi. Vi è una questione a mio avviso non ancora risolta che attiene al concetto di "pari opportunità" di partenza che va oltre le capacità o le attitudini individuali, oltre la meritocrazia, oltre il mito della "forza morale", o della "forza di

⁵⁹ Nei termini posti dal marxismo, dallo strutturalismo e dal post-strutturalismo (Foucault e Althusser)

volontà", di un individuo. Tale considerazione, basandosi sulla lezione della pedagogia critica⁶⁰, porta a vedere le relazioni pedagogiche come iscritte all'interno di alcune condizioni materiali basilari e a ritenere che sotto questo profilo possano ancora essere utili le categorie di modo di produzione, società, potere, dominio ed egemonia. Vale a dire che senza una considerazione delle pre-condizioni in cui il soggetto si è formato il progetto di un *lifelong learning* rimane una bella dichiarazione di principio o, peggio ancora, un ulteriore strumento di addomesticamento e di costruzione di soggetti docili e governabili. Ad esempio ci chiediamo: a quali strutture di potere rimane legata l'attività pedagogica anche quando dichiara di avere come obiettivo l'autonomia del soggetto? È necessaria l'analisi critica di una concreta formazione sociale per sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, intesa come una conquista mai definitiva, ma come un processo di formazione di una personalità capace di decidere per se stessa. Non vi è una sequenza lineare che porti dall'eterodeterminazione all'emancipazione e infine all'autonomia: l'autonomia ha un carattere processuale e come tale è sempre sottoposta al rischio di regressioni. Questo ci riconduce alla ricerca sulle dimensioni nascoste dell'agire educativo e su come le costrizioni sociali e i meccanismi di dominio sono interiorizzati dai soggetti.

⁶⁰ In particolare Horkheimer e la Scuola di Francoforte, ed il dialogo aperto con loro in Italia ad opera di Riccardo Massa, Raffaele Mantegazza, Franco Cambi. Utili in questo contesto anche e le letture foucaultiane di Alessandro Mariani.

CAP. 3 - APPRENDISTI PER TUTTA LA VITA. I DIVERSI VOLTI DEL *LIFELONG*

LEARNING

3.1 LA DECONSTRUZIONE DEL CONCETTO DI *LIFELONG LEARNING*

Si è visto come le parole chiave del mondo attuale siano dunque complessità, imprevedibilità, rischio. Queste espressioni rimbalzano e fanno da sfondo alle politiche pubbliche, al mondo della finanza e dell'economia, ai sistemi dell'istruzione. Nel mondo globalizzato le variabili che influenzano i destini di intere regioni e dei loro abitanti sono così molteplici che è di fatto impossibile aspirare a tenerle tutte sotto controllo. Come notava Morin, "*Complexus* significa ciò che è tessuto insieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto (come l'economico, il politico, il sociologico, lo psicologico, l'affettivo, il mitologico) e quando vi è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. Gli sviluppi propri della nostra era planetaria ci mettono a confronto sempre più ineluttabilmente con le sfide della complessità" (Morin, 2001, p. 38). Da questa considerazione Morin faceva scaturire l'invito affinché l'educazione promuovesse una "intelligenza generale" in grado di "riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e al globale" (ivi, p. 38) ed a sapersi muovere in un oceano di incertezza attraverso arcipelaghi di certezze.

Eppure, o forse, proprio per questo, vi è una sorta di *leit motif* che accompagna queste considerazioni sia a livello politico che sociale: la necessità di formazione continua, in una assunzione acritica che la pone come panacea di tutti i problemi del mondo. Si assiste cioè ad una tensione tra due tendenze che non sono conciliabili ipso facto: da un lato l'esigenza di rispondere alle sfide della complessità nei termini posti da Morin (nonché di soddisfare il bisogno di trascendenza, di cambiamento, di sperimentazione che accompagna anche la vita adulta), dall'altra quella di adattare, aggiornare, riorganizzare l'offerta formativa in termini di maggiore flessibilità, al fine di dare risposta alla molteplicità e volatilità della richiesta di lavoro qualificato. Estremizzando, abbiamo da una parte un concetto di formazione intesa come strumento per rispondere a bisogni soggettivi ed esistenziali, dall'altro una formazione che è orientata al mercato e dal mercato. Istruzione e formazione stanno cambiando:

oggi nessuno si può attendere che la conoscenza acquisita a scuola e all'università sia durevole e bastante per tutta la vita, dal momento che la crescente incertezza del mondo richiede che essa sia costantemente aggiornata, mentre d'altro canto l'educazione di base tende ad avere una durata più lunga. Siamo inoltre testimoni di una significativa espansione di occasioni formative offerte da diverse agenzie al di fuori del sistema scolastico e la nozione di specializzazione in senso tradizionale è stata in molti settori sostituita da quella di aggiornamento delle competenze ed adattabilità.

Tuttavia, come si è visto, alcune decadi fa vi era un lavoro che "attendeva" l'individuo (a prescindere dal fatto che fosse soddisfacente o consentisse la mobilità sociale), oggi il lavoro è una risorsa scarsa: molti competono per le medesime spoglie e devono mettere in atto un ampio spettro di capacità (dalla creatività allo spirito imprenditoriale, dalla capacità di analisi ed interpretazione di differenti codici, al trattamento di dati e linguaggi) per non essere estromessi ai margini del sistema produttivo. Sono gli individui che devono assumersi la responsabilità del loro futuro e divenire maestri di se stessi, capaci di gestire i propri processi di crescita occupazionale: trovare un primo lavoro, mantenerlo, cercarne uno nuovo, intraprendere un'attività, riaggiornarsi e qualificarsi attraverso corsi, addestrarsi in maniera costante e permanente, sia che siano occupati sia che non lo siano. Il concetto di *lifelong learning* è divenuto senso comune, mentre – come si è visto – è in declino quello di impiego *lifelong*. Questo mutamento nella concezione, nella pratica e nel fine dell'istruzione e della formazione implica una serie di effetti che è importante mettere in luce, ma ha anche un'origine che probabilmente è più antica di quella postmoderna.

Per quanto riguarda l'origine, è forse possibile tentare un'operazione di decostruzione del concetto di *lifelong learning* seguendo una riflessione sviluppata da Mariani con riguardo alla formazione come pratica discorsiva che è insieme repressiva ed attiva, e che si è diffusa e generalizzata con la scolarizzazione di massa. Mariani evidenzia come l'educazione abbia sempre avuto una doppia faccia, una dualità che ha avuto un impatto diverso a seconda della classe sociale su cui si è esercitata. Nella metà del 1800, quando prese impulso l'educazione di massa, il compito fondamentale dell'educazione nei confronti della classe operaia fu influenzato dal bisogno di controllo e di governo: la classe operaia doveva imparare a governare se stessa con la ragione, perché questo a sua volta l'avrebbe portata ad accettare di essere governata dalla ragione stessa e quindi avrebbe cessato di essere un "problema" per la società. "La classe operaia, invece, non deve essere addomesticata con la forza, ma deve essere

portata ad accettare il diritto della ragione di governare. Questo è l'inizio di una scolarizzazione come paradigma delle moderne tecniche di governo, dove la soggettività diventa un dominio per il governo sistematico allo scopo di fini socio-politici e l'autocontrollo viene a sostituire il controllo imposto esternamente" (Mariani, 2008, p. 100). In sostanza, in questo processo vi sarebbe stata una sostituzione della violenza fisica con una violenza simbolica, produttrice di soggettività che condividono con la classe dominante i medesimi presupposti di razionalità. Anche il costrutto del *lifelong learning*, per come è stato esposto sinora, sarebbe allora in una linea di continuità con la scolarizzazione di massa ed è possibile, giocando sulla traduzione della parola inglese *learner* (colui che apprende), dire che questo soggetto è in realtà un eterno "apprendista", ovvero un soggetto sempre mancante di qualcosa, mai completamente formato, quindi inadeguato, quindi carente e oggetto di interventi di formazione e di istruzione da parte di chi governa l'ordine del discorso.

Se questo è vero, da una prospettiva di tipo pedagogico, dovrebbe essere possibile identificare il discorso dominante sull'educazione e sui programmi e sulle azioni indirizzati alle persone (non solo agli adulti) da una pluralità di agenzie educative (inclusi i media e la pubblicità), sia pubbliche che private. In questo senso, l'analisi critica del discorso può essere un modo utile per approcciare e pensare il problema, per fornire una lettura decostruttiva e interpretativa.

3.2 UN ESERCIZIO DI ANALISI DEL DISCORSO: IL PROCESSO DI VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE COME "GOVERNO DELL'ANIMA"

L'analisi del discorso non fornisce risposte assolute al problema specifico, ma consente di comprendere le condizioni che stanno dietro al "problema" e fa comprendere che l'essenza di quel "problema", e la sua soluzione, giace negli assunti di base: che sono proprio le premesse a fondare l'esistenza di quel "problema". Consentendo di rendere esplicite le premesse, l'analisi del discorso mette in grado di vedere il "problema" da un punto di vista più elevato e di raggiungere una visione complessiva del "problema" e di noi stessi in relazione ad esso.

L'analisi del discorso può essere uno strumento per raggiungere una consapevolezza più ampia delle motivazioni nascoste negli altri ed in noi stessi e quindi metterci nelle condizioni di risolvere problemi concreti – non fornendoci risposte definitive, ma facendoci porre domande ontologiche ed epistemologiche. Ad esempio:

qual è il messaggio che viene dato alle persone? Qual è la nostra idea di futuro? Qual è il valore di una “buona” educazione se non siamo in grado di prevedere come la spenderemo in futuro? L’istruzione garantisce ancora i diritti di cittadinanza? Siamo forse addestrati ad essere flessibili, adattabili, facilmente gestibili?

Il pensiero critico su testi e situazioni e la loro analisi è antico come il genere umano o la filosofia stessa, anche se l’analisi del discorso è generalmente considerata un prodotto del periodo postmoderno. Lo stesso Dewey (Dewey, 1993), definendo la natura del pensiero riflessivo, lo descrive come un’attività persistente e come una attenta considerazione di ogni credenza o supposta forma di conoscenza alla luce delle basi su cui poggia e della conclusione successiva cui tende. Perciò il pensiero critico è più vecchio del pensiero postmoderno e non ci si dovrebbe limitare alle teorie postmoderne. Tuttavia, mentre precedenti periodi o filosofi sono caratterizzati per un sistema di credenze, o per una interpretazione onnicomprensiva del mondo, le teorie postmoderne non forniscono una visione specifica del mondo, se non che non c’è un’interpretazione vera del mondo stesso. Questo equivale a dire che il periodo postmoderno differisce da altri (Rinascimento, Illuminismo, Modernismo, ecc.) poiché afferma che il mondo è intrinsecamente frammentato ed eterogeneo e che qualunque sistema che cerchi di dargli un senso è una mera interpretazione soggettiva. Questa interpretazione è condizionata dal suo contesto sociale e dal discorso dominante del suo tempo. Le teorie postmoderne offrono numerose letture che hanno lo scopo di “decostruire” concetti, sistemi di credenze o valori e assunti socialmente riconosciuti e dal mio punto di vista si possono rivelare utili⁶¹ per esaminare il pensiero *mainstream* sull’educazione.

Un esempio in questo senso è quello che in Svezia offrono i lavori di Per Andersson and Andreas Fejes⁶² che hanno analizzato documenti ufficiali redatti in Svezia tra il 1948 e il 2004, per arrivare a dimostrare come il processo di validazione delle competenze (VLP)⁶³ non solo sia una tecnica per governare e fabbricare il soggetto

⁶¹ Esempiarli le lezioni di Derrida, Foucault, Kristeva.

⁶² (ANDERSSON & FEJES, 2005)

⁶³ “Il VPL (*Validation of Prior Learning*) è un processo che analizza, valuta, valida e assicura il riconoscimento delle competenze del lavoratore nell’azienda in funzione delle sue reali competenze. Il sistema ha lo scopo di migliorare il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze comunque e ovunque acquisite, vale a dire l’intero “capitale” umano. Il risultato è una certificazione che, in Olanda, permette ai lavoratori di ottenere titoli fino al diploma con validità nazionale. Il modello, nato in Olanda, costituisce uno strumento di promozione globale della persona e, visto che è collegato all’azienda, è contestualmente uno strumento di sviluppo aziendale. Esso è costruito sui principi europei per l’apprendimento non formale e informale e in coerenza con il quadro europeo

adulto, il che non sarebbe una novità, ma che vi è una grossa differenza rispetto al passato nel modo in cui sono enfatizzate le idee di competenza e conoscenza. I due ricercatori, utilizzando i concetti di genealogia e soprattutto di governamentalità - elaborati da Foucault - sostengono infatti che oggi il focus è sull'esperienza specifica del soggetto, vale a dire sulla sua competenza, mentre negli anni '60 e '70 del secolo scorso era sull'esperienza in generale. Inoltre, il soggetto non è costruito meramente attraverso l'aspettativa di studiare e di conseguire una competenza formale; non è nemmeno costruito attraverso la conseguente aspettativa di veder riconosciuto il proprio apprendimento precedente. La costruzione include anche l'adattamento e l'azione strategica da mettere in atto per formarsi ulteriormente ed acquisire conoscenza/competenza. Il soggetto è cioè costruito come un individuo consapevole dell'ampio spettro di esperienza fatta nel corso della sua vita. Sta al soggetto cercare una guida per la formazione adulta così da poter essere "misurato", valutato e reso consapevole della propria conoscenza e delle proprie competenze. In questo modo il soggetto è misurato in maniera più ampia che in passato. È in atto secondo i due studiosi un governo dell'anima, dove il soggetto si suppone che sia autonomo e in grado di autogovernarsi; aprendosi ed esprimendo i propri desideri più intimi nei colloqui con esperti quali gli orientatori, gli psichiatri, i medici, ecc., si ricevono consigli su quali percorsi scegliere nelle proprie vite. Anche la pubblicità, la televisione, le riviste propongono queste scelte. In tutto questo però è sempre l'individuo quello che viene posto come colui che è tenuto a scegliere, ed in questo modo è costruito come

per le qualificazioni. L'operatore che applica la procedura del modello, propone un percorso che si realizza all'interno dell'azienda e si basa sulla sua realtà specifica. Nell'azienda l'operatore osserva e analizza l'organizzazione dell'azienda stessa, ne fa un'analisi e formula il profilo, gli aspetti chiave, le relative competenze e, per ognuna di queste, gli indicatori: questi rappresentano il metro di valutazione delle competenze dei lavoratori. Successivamente, la stessa analisi viene rivolta ai lavoratori a cui è richiesta la compilazione di un portfolio che riporti tutte le esperienze del soggetto (educativo-formative, professionali, hobby) per le quali viene richiesto di documentare le competenze acquisite. Tali competenze dichiarate dal lavoratore vengono poi valutate rispetto agli indicatori definiti in precedenza. Questa valutazione mette in luce tutte le competenze che la persona possiede, spesso sconosciute all'azienda e allo stesso lavoratore. Le competenze del lavoratore rispondenti agli indicatori saranno quindi validabili. Per quelle che non soddisfano tali indicatori, il lavoratore potrà accedere a percorsi formativi progettati appositamente e la formazione, se svolta in azienda, riduce i periodi di assenza del personale. La validazione delle competenze acquisite è spendibile, quindi, all'interno dell'azienda ma anche come scambio verso l'esterno. In sintesi, azienda e lavoratore vengono guidati in un percorso che mira alla consapevolezza del proprio potenziale (riferito al lavoratore) e dei propri bisogni (riferiti all'azienda), alla rielaborazione dell'approccio e alla successiva definizione degli obiettivi di sviluppo". (fonte: FORMALAVORO, newsletter web della provincia di Macerata, periodico dell'Assessorato formazione professionale, politiche del lavoro, politiche giovanili. (Fonte: <http://newsletter.lavoro.mc.it/>)

soggetto autonomo. Nel processo di validazione, di riconoscimento delle competenze acquisite, inoltre, si è resi consapevoli del fatto che qualsiasi cosa si faccia è effettivamente importante e può essere soggetta ad *assessment*, a valutazione. Questo è un modo per governare da lontano, senza che nessuno dica esplicitamente al soggetto cosa deve fare: la decisione spetta a lui. Le regole poste dalla società sono di per se stesse dei modi di governare il soggetto adulto: egli sa cosa è richiesto e di conseguenza cerca di acquisirlo.

In definitiva, l'*assessment*, inclusa la validazione, è una tecnica che colonizza l'essere umano come soggetto conoscibile; egli viene creato come soggetto mediante un processo che lo fa oggetto di produzione di conoscenza. Un modo di analizzare questa colonizzazione dell'intero soggetto avviene mediante l'obiettivo della conoscenza. La conoscenza formale è stata, ed è, un modo per controllare il soggetto. La documentazione in se stessa è un'oggettivazione del soggetto ed è il punto a partire dal quale si mettono in moto le tecnologie di governo. Secondo Foucault alla base di tutte le strategie di governo vi è la conoscenza sul soggetto e pertanto alla conoscenza informale non viene attribuita la medesima attenzione. Quella che gli autori rilevano è invece una tendenza a trasformare la competenza/conoscenza informale e non-formale in conoscenza, in sapere formale. Tutto ciò che facciamo, *lifelong* e *lifewide*, costituisce esperienze che sono parte della costruzione dell'adulto competente. Guardando al discorso sull'educazione degli adulti in generale, quindi, oggi è posta una grande enfasi sulla capacità degli adulti di auto-educarsi e di essere parte di un processo di *lifelong learning*. Le persone che rischiano di essere marginalizzate dovrebbero essere inserite in programmi di *lifelong learning* frequentando appositi corsi per adulti e/o mediante la validazione. Il discorso crea l'adulto competente, la persona che si assume la responsabilità del proprio apprendimento, che è autonomo, auto-diretto ed attivo, che ha un'esperienza valutabile e che vuole essere stimato, soppesato, sia in base a quanto appreso in passato che riguardo alle proprie potenzialità future.

Questa declinazione del concetto di *lifelong learning* sottolinea dunque il lato adattato del soggetto, la sua acquiescenza, e individua in qualche misura un'analogia tra la pratica della confessione e quella del colloquio professionale, che si sostanzia nel cosiddetto "bilancio delle competenze", che funge da strumento di costruzione del soggetto come individuo docile e come eterno apprendista. La persona in qualche modo è tenuta sempre ad apprendere e non si può mai considerare un completo professionista, cittadino, individuo, ed è obbligata a seguire strategie adattative giuste

per rimanere a galla, avvertendo comunque su di sé il peso della responsabilità del proprio destino.

È interessante rilevare come questo esercizio di decostruzione sia stato praticato in una delle democrazie occidentali, la Svezia, tra le più avanzate sotto il profilo del welfare e delle politiche attive del lavoro. In Italia uno strumento come il VPL sta muovendo appena i primi passi e non vi è ancora un vero e proprio *commitment* da parte dello stato per introdurlo in maniera generalizzata. Ci si limita a dichiarazioni di intenti e vaghi progetti da estrarre dal cassetto ogni qual volta vi sia il tentativo di sottrarre qualche garanzia nel luogo di lavoro, con la promessa di trasferirla sul mercato⁶⁴. Questa situazione da un lato realizza una sorta di involontario contro dispositivo rispetto a quello del controllo statale, della governamentalità del cittadino – i nostri decisori pubblici non sono sufficientemente attrezzati per conoscere le caratteristiche della loro popolazione - dall'altro tuttavia lascia il soggetto, il lavoratore, in una condizione di ancor maggiore fragilità ed incertezza professionale. Anche in questo caso, l'assenza di un pensiero e di un progetto comune relativo ai saperi, alla formazione, a cosa significhi davvero formazione permanente e come possa essere certificata e riconosciuta, segna un punto di frattura tra coloro che sanno come avere accesso a strumenti di orientamento, di ricollocazione, e che magari sono anche disposti a pagare di tasca propria per ottenere un servizio, e chi al contrario non è in grado di acquisire le competenze, le capacità richieste dal mercato, perché non è né in grado di individuarle, né di comprendere quali sono le sue risorse. È questo un altro volto del legame tra conoscenza e potere: da un lato un potere sociale e diffuso che, attraverso i suoi dispositivi e i discorsi ad essi collegati, crea formazione e genera il bisogno di formazione; dall'altro un sapere complessivo che ai più rimane inafferrabile, che si traduce in micro-saperi contingenti, labili e settoriali. Tale situazione continua a produrre sempre nuove barriere tra chi è dentro e chi è fuori dal sistema, tra chi è garantito e chi è ai margini, tra chi dispone delle risorse per continuare a formarsi, tra chi vuole farlo – anche senza finalità immediatamente professionali, ma come forma di *cura di sé* - e chi subisce l'aggiornamento/addestramento.

⁶⁴ La legge 30 del 14 febbraio 2003 (impropriamente detta "legge Biagi") ed i decreti attuativi che ne hanno dato seguito, rispondono a questo intento.

3.3 IL *LIFELONG LEARNING* È UN'OPPORTUNITÀ O UNA STRATEGIA DI GOVERNO?

Per affrontare l'attuale è ancora una volta necessario fare qualche passo indietro, seguendo il metodo "archeologico" indicato da Foucault, vale a dire la considerazione dei fatti storici nella loro singolarità di eventi, non una storia delle idee o dei saperi, bensì delle condizioni di insorgenza, delle regole di formazione dei discorsi.

3.3.1 GOVERNAMENTALITÀ E DISPOSITIVI. SOGGETTIVAZIONE VS. DESOGGETTIVAZIONE

Un concetto importante da recuperare è quello che Foucault chiamò "governamentalità" o "governo degli uomini": con questo egli intendeva un insieme di tecniche, di pratiche, di tattiche, di strategie e saperi non sempre formalizzati, nati in epoca moderna e solidificatisi a partire dal XVIII secolo. Nei termini di Foucault: "Con questa parola intendo tre cose: 1) l'insieme costituito dalle istituzioni, procedure, analisi e riflessioni, calcoli e tattiche che permettono di esercitare questa forma molto specifica sebbene molto complessa di potere che ha per bersaglio la popolazione, per forma principale di sapere l'economia politica, per strumenti tecnici essenziali i dispositivi di sicurezza. 2) La tendenza, che in tutto l'Occidente non ha smesso di condurre, e da molto tempo, verso la preminenza di questo tipo di potere, che si può chiamare il governo, su tutti gli altri: sovranità, disciplina, ecc., il che ha condotto da una parte allo sviluppo di tutta una serie di apparati specifici di governo e dall'altra allo sviluppo di tutto un insieme di saperi. 3) Il processo, o piuttosto il risultato del processo attraverso il quale lo Stato di giustizia del Medio Evo, diventato nel XV e XVI sec. Stato amministrativo, si è trovato a poco a poco «governamentalizzato»" (Foucault, 1994, p. 65). La governamentalità, dunque, ha per bersaglio principale la popolazione, per forma privilegiata di sapere l'economia politica e come strumento tecnico essenziale i dispositivi di sicurezza. Questo concetto poi evolverà nel suo significato e finirà per assumerne uno più generale ed astratto, ossia quello di "maniera in cui si dirige la condotta degli uomini"⁶⁵. Secondo tale lettura, con la nascita del capitalismo e delle identità nazionali gli stati moderni non ricorrono più alla minaccia della morte per mantenere il potere, ma alla statistica e alla probabilità "per controllare le popolazioni". Il potere non è più quello che ha il privilegio di decidere la vita e la morte delle persone

⁶⁵ (Foucault, Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France, 1977-78, 2004)

(come nella *patria potestas* dei romani), ma diviene quello che “amministra la vita”, la definisce, a detta addirittura le regole del “prendersi cura di sé”. Oggi il biopotere⁶⁶ (la governamentalità) si riflette nelle politiche pubbliche sulle tecnologie riproduttive, sull’ingegneria genetica, su quelle pratiche e tecniche scientifiche in cui Foucault individua il processo di riduzione del corpo vivente a corpo oggetto da classificare, regolare, controllare, sottomettere alle esigenze del mercato. Ogni forma di governamentalità organizza un suo regime di verità, che stabilisce una serie di saperi specialistici (come ad esempio la medicina, la biochimica, la biologia, la genetica), delle figure abilitate a praticarli (le corporazioni mediche, gli specialisti) ed una serie di discorsi e di retoriche mediche e sanitarie sia all’interno delle corporazioni stesse che nelle amministrazioni centrali e periferiche.

Insieme al concetto di governamentalità è cruciale nell’analisi di Foucault quello di dispositivo, inteso come insieme di rapporti di forza che condizionano certi tipi di sapere e ne sono a loro volta condizionati. Il dispositivo è un insieme eterogeneo che include virtualmente qualsiasi cosa: discorsi, istituzioni, edifici, leggi, misure di polizia, costrutti linguistici e via dicendo. È la rete che si stabilisce tra questi elementi; ha sempre una funzione strategica concreta e si iscrive sempre in una relazione di potere e, come tale, risulta dall’incrocio di relazioni di potere e di relazioni di sapere. Seguendo la lezione di Agamben (Agamben, 2006), si può chiamare dispositivo qualunque cosa abbia la capacità di “catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte le opinioni e i discorsi degli esseri viventi. Non soltanto quindi le prigioni, il Panopticom, le scuole, le confessioni, le fabbriche, le discipline, le misure giuridiche ecc., la cui connessione col potere è in un certo senso evidente, ma anche la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l’agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computers, i telefoni cellulari e – perché no – il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa un primate - probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro – ebbe l’incoscienza di farsi catturare” (Agamben, 2006, p. 22). In tal modo, si può operare una grossolana ripartizione dell’esistente in due grandi gruppi: da un lato gli esseri viventi (o le sostanze), dall’altro i dispositivi in cui essi vengono continuamente catturati. In mezzo tra i due gruppi, come terzo, c’è il soggetto, ossia ciò che risulta dalla relazione tra i viventi e i dispositivi. Proprio a causa di questa relazione tra viventi e

⁶⁶ Foucault conìò il termine “biopotere” in occasione del corso tenuto al Collège de France nel 1978-79, dal titolo “Nascita delle biopolitica” (Foucault, 2005)

dispositivi, anche i processi di soggettivazione possono essere molteplici, tanto più in un'epoca come la nostra, nella quale i dispositivi sono cresciuti a dismisura e dove quindi la categoria della soggettività sembra essere messa in dubbio; come suggerisce Agamben, tuttavia, si tratta molto più probabilmente di una estremizzazione di quell'aspetto di maschera che ha sempre accompagnato l'identità personale⁶⁷. Oggi la vita dei singoli è permeata, modellata, controllata dai dispositivi in una misura di gran lunga superiore rispetto alle epoche precedenti, ma questi non sono frutto del caso, bensì hanno origine nel processo stesso di ominizzazione, nella nostra filogenesi. Tale processo ha separato il vivente da se stesso e dal rapporto immediato con il suo ambiente, ha aperto alla possibilità di indagare e di conoscere se stessi, ovvero ad una conoscenza dove soggetto ed oggetto della conoscenza stessa coincidono, ha generato – dopo l'*Homo sapiens* – l'*Homo faber*, produttore di manufatti, manipolatore del proprio ambiente e creatore, appunto, di strumenti, oggetti, tecnologie, dispositivi. In questa prospettiva, il dispositivo ha origine dal desiderio di aprirsi alla possibilità, e secondo Agamben – passando attraverso il latino *dispositio* – rinvia alla *oikonomia* così come interpretata dalla teologia cristiana. Teologi come Tertulliano, Ippolito e Ireneo si avvalsero infatti del termine *oikonomia* (che per Aristotele era il governo, l'amministrazione della casa) al fine di sostenere il dogma della divina Trinità. Essi sostennero che Dio è uno, ma che in merito al modo in cui amministra il suo *oikos*, la sua casa e il mondo da lui creato, è invece triplice. Egli, come un buon padre, può affidare alcune funzioni e compiti al figlio, senza con questo perdere la sua autorità, la sua unità ed il suo potere: di fatto Dio ha affidato a Cristo l'amministrazione e il governo della storia degli uomini. "I teologi si abituarono a poco a poco a distinguere fra un "discorso - o *logos* della – teologia" e un "*logos* dell'economia" e l'*oikonomia* divenne così il dispositivo attraverso cui il dogma trinitario e l'idea di un governo divino provvidenziale del mondo furono introdotti nella fede cristiana" (Agamben, 2006, p. 17). Pertanto, anche i dispositivi di cui parla Foucault si possono ritenere in qualche misura legati alla eredità teologica, alla cesura ed all'articolazione in Dio di essere e prassi, di natura e operazione di governo del mondo delle creature. Il dispositivo quindi indicherebbe il mezzo attraverso il quale si realizza una attività di governo che non ha

⁶⁷ *Persona* in latino era la maschera che indossava l'attore. Ricordiamo come Ervin Goffman abbia utilizzato proprio la metafora della rappresentazione teatrale per descrivere le interazioni sociali nelle loro espressioni elementari e molecolari, in un classico della sociologia contemporanea: "La vita quotidiana come rappresentazione" (Goffman, 1997)(tit. orig. *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1959)

fondamento nell'essere. Qui starebbe il motivo per cui i dispositivi devono produrre il loro soggetto, ossia implicare un processo di soggettivazione.

L'*oikonomia* come insieme di prassi, di saperi, di istituzioni che hanno lo scopo di orientare, governare, controllare i pensieri, le azioni e i comportamenti degli uomini ha grossi elementi di affinità con il concetto di dispositivo elaborato da Foucault. Tuttavia, i dispositivi moderni differiscono dal paradigma cristiano dell'*oikonomia*, nel quale vi era un passaggio di separazione delle cose da un uso comune ad una sfera diversa, mediante la consacrazione, ed il sacrificio, ed un movimento opposto, un contro dispositivo che prevedeva la restituzione all'uso comune di ciò che era stato riservato al sacro (la profanazione)⁶⁸. I dispositivi moderni sono difficilmente profanabili. Il dispositivo implica un processo di soggettivazione senza il quale non può essere una macchina di governo, ma diviene un mero esercizio di violenza. Foucault ha illustrato questo meccanismo descrivendo la confessione e il dispositivo penitenziale, il carcere, il manicomio: questi dispositivi miravano a produrre un nuovo soggetto mediante la negazione di quello precedente (il peccatore ripudiato), la costituzione del soggetto delinquente o del pazzo (che sarebbero stati a quel punto soggetti di nuove tecniche di governo). Ciò che rileva Agamben è come oggi non ci troviamo più in un corpo a corpo con dispositivi che agiscono attraverso la produzione di un soggetto, ma semmai attraverso processi di desoggettivazione. Se prima il processo di desoggettivazione del penitente era una negazione finalizzata alla costituzione di un nuovo soggetto, sembra che oggi la cattura in un dispositivo non dia luogo ad alcun processo di soggettivazione. La fruizione di un qualsivoglia dispositivo desoggettiva, rende docili, irretisce senza in cambio produrre una nuova soggettività. Questo processo attraverserebbe le società contemporanee e spiegherebbe il motivo per cui la politica (che presupponeva identità e soggetti sociali ben precisi) abbia lasciato il posto ad una pura attività di governo che punta solo a riprodurre se stessa.

3.3.2 IL *LIFELONG LEARNING* COME DISPOSITIVO: COME PRODURRE SOGGETTI

ADATTATI

Anche il *lifelong learning* come costruito contemporaneo può essere esaminato come dispositivo, un dispositivo che è parte delle attività di governo del 21° secolo, dotato di un insieme di tecniche e discorsi attraverso cui si esercita il potere e si

⁶⁸ Sul sacro e la biopolitica, si veda anche Giorgio Agamben (Agamben, 2005).

costruiscono le soggettività. Sotto questo profilo, ritengo illuminanti da un lato le dichiarazioni contenute nella Strategia di Lisbona, laddove si delinea una competizione di natura fortemente economica tra Europa e resto del mondo, dall'altro le analisi di quei sociologi che evidenziano come l'individuo oggi sia costretto a viverci sotto il segno del rischio e della "liquidità". L'individuo cioè è costruito come un soggetto attivo, autonomo, che si assume la responsabilità della propria vita in un contesto caratterizzato da un amplissimo grado di incertezza e di instabilità. L'apprendimento viene quindi costruito come una norma e noi in quanto adulti dobbiamo renderci conto che il nostro apprendimento non è mai concluso e diventare in qualche misura "esperti di noi stessi", "manager" di noi stessi. Tale costruzione è in relazione con le razionalità dei governi che, per gestire un futuro in continuo cambiamento, hanno bisogno di costruire una popolazione flessibile e adattabile. Chi non si assume la responsabilità di se stesso diviene "l'altro", il marginale, colui che non possiede i pre-requisiti per apprendere, colui che deve essere inserito in piani e programmi che possano ri-forgiarlo eticamente. Guardare criticamente al *lifelong learning* non significa negare la necessità, soprattutto per un sistema come quello italiano⁶⁹, di disporre di sistemi adeguati di formazione continua, ma interrogarsi sulle modalità e sulle finalità di tali sistemi, significa a mio avviso chiedersi alle esigenze di chi tali sistemi rispondono: si finge di parlare di sviluppo individuale, ma spesso dietro la logica della competenza si cela quella della competizione individualistica o di una regione del mondo nei confronti di altre⁷⁰.

Anche per quanto riguarda il sistema dell'istruzione, proviamo a vedere cosa dicono i documenti che fanno riferimento all'educazione degli adulti, sia a livello nazionale che europeo. La filosofia pedagogica dell'Unione Europea ne è piena, a partire dal Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione, del 1993⁷¹, dove si dichiara che tra i principali scopi della prassi educativa vi è quello formare "risorse umane" e raggiungere una "maggiore adattabilità" dei comportamenti per rispondere alla domanda del mercato della manodopera, con la formazione che si deve fare ancella delle necessità dell'impresa stessa. In tale quadro si possono menzionare anche il Libro

⁶⁹ A tale riguardo, si considerino gli studi di tanta sociologia italiana sui nostri sistemi formativi, in particolare le ricerche del prof. Roberto Moscati sull'università italiana in comparazione ad altri paesi europei, ma anche i lavori e le esperienze del prof. Dante Bellamio.

⁷⁰ Tra i molti testi che in questi anni hanno affrontato le questioni relative alla flessibilità, ne segnalo due: (Sennett, 2001) e (Gallino, 2001).

⁷¹ http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_it.htm#1993

verde del 1996 (*Vivere e lavorare nella società dell'informazione: priorità alla dimensione umana*)⁷², il piano d'azione *Imparare nella società dell'informazione* del 1996⁷³, gli accordi di Lussemburgo del 1998⁷⁴, e da ultimo la cosiddetta Strategia di Lisbona⁷⁵. È possibile fare un piccolo esercizio di decostruzione proprio a partire da questa, dove si legge: "L'istruzione, la formazione e la gioventù svolgono un ruolo determinante in un'economia basata sulla conoscenza, in quanto sostengono la crescita e l'occupazione favorendo l'emergenza di una popolazione altamente qualificata e adattabile. Esse rafforzano anche la coesione sociale e la cittadinanza

⁷² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0389:FIN:IT:PDF>, dove leggiamo: "Nel lungo periodo, l'Europa dovrà mettere a punto una nuova architettura di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita e comprendente tutte le componenti dei sistemi di istruzione e di formazione, comprese le scuole e le prassi di istruzione e di apprendimento, con particolare riguardo alle esigenze di entrambi i sessi, coinvolgendo inoltre in modo più efficace gli anziani e i disabili. Tale sforzo si è concretizzato, tra l'altro, designando il 1996 Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo l'arco della vita pubblicando il Libro bianco su insegnamento e apprendimento. Ma è particolarmente urgente impedire la progressiva obsolescenza in termini di capacità e competenze della popolazione lavorativa adulta, utilizzando una strategia attiva nei confronti degli adeguamenti e dei cambiamenti dei processi produttivi. E' necessario essere rapidi e dotati di capacità di previsione, per evitare il circolo vizioso che riunisce in una spirale perversa la distruzione dei posti di lavoro, la disoccupazione di lunga durata e l'obsolescenza delle competenze, sempre più difficile da correggere col passare del tempo".

⁷³ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/96/691&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en>

⁷⁴ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=PRES/98/423&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en>

⁷⁵ Il 1° dicembre 2009 è entrato in vigore il trattato di Lisbona (siglato il 13 dicembre 2007), che ha messo fine a diversi anni di negoziati sulla riforma istituzionale dell'Unione europea. Il trattato di Lisbona modifica il trattato sull'Unione europea e il trattato che istituisce la Comunità europea, senza tuttavia sostituirli. Il trattato, è affiancato dalla cosiddetta Strategia di Lisbona, avviata nel marzo 2000, con lo scopo di fare dell'Unione europea (UE) "l'economia più competitiva del mondo e di pervenire alla piena occupazione entro il 2010". Sviluppata nel corso di diversi Consigli europei successivi a quello di Lisbona, questa strategia si fonda su tre pilastri: un pilastro economico che deve preparare la transizione verso un'economia competitiva, dinamica e fondata sulla conoscenza. L'accento è posto sulla necessità di adattarsi continuamente alle evoluzioni della società dell'informazione e sulle iniziative da incoraggiare in materia di ricerca e di sviluppo. Un secondo pilastro, sociale, che deve consentire di modernizzare il modello sociale europeo grazie all'investimento nelle risorse umane e alla lotta contro l'esclusione sociale. Gli Stati membri sono invitati a investire nell'istruzione e nella formazione e a condurre una politica attiva per l'occupazione onde agevolare il passaggio all'economia della conoscenza. Un terzo pilastro, infine, che è quello ambientale, aggiunto in occasione del Consiglio europeo di Göteborg nel giugno 2001 e che attira l'attenzione sul fatto che la crescita economica va dissociata dall'utilizzazione delle risorse naturali. (fonte: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_it.htm).

Vedere anche: "La strategia di Lisbona rinnovata, 2008-2010. Il ruolo della società civile organizzata", Relazione di sintesi al Consiglio Europeo, 13 e 14 marzo 2008 (fonte: http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/growth_and_jobs/c11806_it.htm) e "La nuova strategia di Lisbona post 2010. Osservazioni e proposte" del CNEL, 27 gennaio 2010 (fonte: [http://www.portalecnel.it/portale/documenti.nsf/0/55B3E429EF486249C12576B900541565/\\$FILE/STRATEGIA%20DI%20LISBONA.pdf](http://www.portalecnel.it/portale/documenti.nsf/0/55B3E429EF486249C12576B900541565/$FILE/STRATEGIA%20DI%20LISBONA.pdf))

attiva in seno all'Unione europea. Attraverso programmi a favore dell'istruzione, della formazione e della gioventù, l'Unione sviluppa la dimensione europea, favorisce la mobilità e incoraggia la cooperazione.”⁷⁶.

Il presupposto è che la velocità della conoscenza e dell'informazione stanno crescendo continuamente e che tale situazione deve in qualche modo essere gestita. In diversi documenti si afferma che gli “oggetti” della competizione sono la conoscenza e le capacità di trattare (elaborare) le informazioni stesse. Inoltre, altri paesi e regioni del mondo si stanno evolvendo rapidamente, con ciò minacciando le posizioni dell'Italia e dell'Europa. Anche questi sono problemi che vanno gestiti. Si avanzano quindi argomenti relativi al fatto che vi sono persone che non hanno i prerequisiti per apprendere e che perciò rischiano di essere marginalizzati e che per il benessere della società e di ogni individuo, ognuno ha bisogno di diventare istruito. Se istruiti e se in uno stato di continuo apprendimento, i cittadini diverranno flessibili ed adattabili al cambiamento. Si istituisce in questo modo un legame stretto e consequenziale tra possesso di un alto grado di qualificazione ed adattabilità⁷⁷. La soluzione proposta è quella dell'educazione e della creazione di sistemi di *lifelong learning*, per consentire ai cittadini di questi spazi di contribuire alla prosperità continua del proprio paese e della regione. Italia ed Europa necessitano di una popolazione con un elevato grado di istruzione per essere in grado di competere con il mondo circostante. Si sostiene che

⁷⁶ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/index_it.htm.

⁷⁷ Lo schema del ragionamento è molto simile anche nel “Processo di Bologna”: un processo di riforma a carattere europeo che si propone di realizzare entro il 2010 uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Vi partecipano al momento 46 paesi europei, con il sostegno di alcune organizzazioni internazionali. “Si tratta di un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti, che sta coinvolgendo direttamente tutte le istituzioni europee e le loro componenti interne. L'obiettivo perseguito è che nel 2010 i sistemi di istruzione superiore dei paesi partecipanti e le singole istituzioni siano organizzati in maniera tale da garantire: la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio; la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un altro paese europeo; una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra-europei; l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa”. Il processo non si basa su un trattato internazionale a carattere vincolante per i governi dei vari paesi: anche se i ministri responsabili hanno sottoscritto documenti di vario tipo, ciascun paese - e la sua comunità accademica - aderisce liberamente e volontariamente ai principi concordati, sollecitato soltanto dal desiderio di realizzare un obiettivo comune. Inoltre, esso non si propone l'armonizzazione dei sistemi di istruzione europei, ma persegue il mantenimento della loro diversità, sia pur all'interno di una cornice comune; e si impegna a costruire ponti tra paesi e sistemi di istruzione diversi, mantenendone al contempo la specificità. (fonte: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718). Per una disamina della costruzione dei cittadini europei da una prospettiva di governamentalità, si veda: Andreas Fejes: *European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governamental perspective*, in *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 515-530, 2008

l'Europa deve diventare la più competitiva e dinamica economia basata sulla conoscenza, capace di crescita economica sostenibile con più e migliori lavori e più grande coesione sociale. Il *telos* è una prospera società del welfare che può competere con il mondo circostante. Italia ed Europa dovrebbero essere in prima fila dello sviluppo economico e educativo. Un modo per raggiungere un tale futuro sarebbe attraverso una appropriata educazione/istruzione. La conoscenza e le competenze sono considerate essenziali per poter essere occupabili; al tempo stesso, gli individui sono incoraggiati a cogliere i vantaggi delle opportunità create come mezzi per acquisire competenze, e se non colgono tali opportunità, vi è il rischio che rimangano fuori dal mercato del lavoro e divengano coloro per i quali si debbono adottare dei rimedi. Per evitare la marginalizzazione, è indispensabile investire sulle persone, sul "capitale umano", attraverso l'istruzione, come mezzo per renderle cittadini attivi nella società. Al tempo stesso, però, anche il cittadino deve scegliere attivamente di partecipare. Si potrebbe dire che siamo in presenza di un discorso totalizzante, dove vi è solo una cosa rispetto al futuro di cui la persona può essere certa: sarà un futuro in continuo cambiamento ed il cittadino non può rimanere fuori da questo futuro in perenne cambiamento, ma gli deve andare incontro e pertanto divenire flessibile.

Una questione centrale per l'analisi della governamentalità è: qual è la cosa da governare?, vale a dire, qual è la sostanza che deve essere governata? La si potrebbe chiamare la sostanza etica come detto da Foucault (1983), o un governo dell'anima. Come si può vedere nei documenti che riguardano l'istruzione e l'educazione in età adulta oggi, vi è la costruzione di un soggetto in continua condizione di apprendimento (un *lifelong learner*). Il *lifelong learning* per tutti è divenuto una caratteristica sempre più importante della politica di lungo termine di tutte le nazioni europee, Italia inclusa (almeno nelle dichiarazioni ufficiali)⁷⁸. Si può meglio comprendere questa idea come un processo di apprendimento individuale e di sviluppo attraverso tutto il ciclo di vita di una persona, dalla culla alla tomba – dall'apprendimento in tenera età a quello durante il ritiro dalla vita attiva. Il concetto è onnicomprensivo e non si riferisce solo all'istruzione nei contesti formali, come le scuole e le università e le istituzioni per

⁷⁸ Si veda anche il "Rapporto sul futuro della formazione in Italia", Roma 10 novembre 2009, Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, Commissione, istituita con Decreto del Ministro del Lavoro della Salute e delle Politiche Sociali del 2 aprile 2009, presieduta da Giuseppe De Rita (fonte: http://bancadati.italialavoro.it/BDD_WEB/bdd/publishcontents/bin/C_21_Strumento_6453_documento.pdf)

l'educazione degli adulti, ma comprende anche l'apprendimento *lifewide* in ambienti informali, sia a casa che al lavoro. Possiamo vedere in questi testi come sia esplicitata l'idea che ciascuno deve lavorare su se stesso come un modo di posizionarsi in quanto specifico tipo di *learner* (apprendista) – colui che apprende tutto il tempo. Tale costruzione dovrebbe essere desiderata da tutti e pertanto si può sostenere che la sostanza che va governata, di cui va promossa la crescita e lo sviluppo, è il desiderio e la voglia di apprendere, la motivazione. Siamo sempre imparando e dovremmo desiderare di imparare sempre. Anche l'adulto che non ebbe l'opportunità di studiare da bambino, ma che ha il potenziale per studiare, dovrebbe essere incoraggiato a farlo da grande: i testi affermano che ciascuno nasce con un certo potenziale, e che questo dovrebbe essere sviluppato nella vita come un modo per acquisire la felicità. L'individuo che trovi un posto nella vita dove meglio può usare il suo talento e le altre risorse che può mettere in gioco acquisirebbe così un senso di soddisfazione. Questo non solo nel suo interesse, ma anche nell'interesse della società.

3.4 IL *LIFELONG LEARNING* IN UNA PROSPETTIVA LIBERATORIA. UNA *NEO-BILDUNG*

Sotto il profilo della governamentalità, è interessante notare come anche il ruolo dello stato cambi, assumendo nuove forme e significati. Si potrebbe dire che lo stato è un "modo di governo" e che l'idea attuale è quella di uno stato che deve mettere i cittadini nelle condizioni di divenire autonomi, di auto gestirsi e di essere attori responsabili del proprio futuro, un futuro che può essere controllato ma non pianificato. Quindi, come già espresso, vi è qui la costruzione di un soggetto autonomo, che si autodetermina e che è in linea con un concetto neo-liberale di governamentalità. Il governo delle persone non viene realizzato mediante la produzione di norme scritte, ma la libertà di ogni cittadino è il necessario punto di partenza per regolare e governare i comportamenti. Alimentando il desiderio di compiere scelte, l'attività di governo diviene qualcosa che ciascuno compie da sé. Tuttavia questo non significa che lo stato governi meno di un tempo: piuttosto, il governo ha assunto nuove forme ed oggi lo stato governa a distanza. Non necessariamente queste espressioni del potere sono da considerare repressive. Il potere non è qualcosa che una persona erediti e che possa essere usata contro gli altri. Non è una cosa. Il potere è produttivo, funziona mediante i nostri desideri e determina i limiti di ciò che è possibile dire e nominare e di ciò che non

lo è, anche di quale soggettività sia desiderabile, per quanto tali limiti siano mobili e sempre messi in discussione.

Si è visto come secondo il discorso dominante ognuno dovrebbe desiderare di essere un soggetto flessibile e mobile sul mercato del lavoro e sul territorio, tuttavia sono possibili anche altri tipi di soggettività all'interno del discorso attuale. In tutti i discorsi, come spiegò Foucault, vi è sempre uno spazio di resistenza⁷⁹. Senza resistenza non vi possono nemmeno essere relazioni di potere. Sono possibili quindi anche posizioni diverse da quella dell'individuo flessibile ed adattabile; una di queste è quella dell'"altro", di chi ha bisogno di essere "messo in formazione", così come di tutti coloro i quali, in un'epoca di incertezza per quanto riguarda il futuro, incluso quello lavorativo, decidono di dare una svolta alla propria esistenza per esplorare altri tipi di interesse ed avventurarsi in nuovi orizzonti⁸⁰, così come – anche - di chi, fattosi adulto, intraprende spontaneamente un nuovo percorso di formazione, a prescindere dalla "spendibilità" professionale e di carriera del titolo che andrà ad acquisire. In termini foucaultiani, ritengo si possa guardare a tali esperienze come ad espressioni di resistenza rispetto al discorso dominante, o come al lato "positivo" di un'epoca di incertezza: se i ruoli sociali e gli status sono diventati meno solidi, se non vi sono garanzie rispetto al futuro, dovrebbe essere possibile nella vita adulta avere l'opportunità di cercare una forma soddisfacente di vita, indipendentemente dai risultati raggiunti sino al momento presente. Allora il *lifelong learning* diviene un concetto ben più ampio di quello di apprendimento permanente, poiché si connette all'intera esperienza di vita e a modi originali e personali di elaborare l'esperienza stessa. In questa prospettiva, il *lifelong learning* può essere un costrutto che dà conto del carattere situato, storico, economico e politico che le esperienze di formazione giocano a livello individuale, ma anche nell'ambiente in cui l'individuo è inserito, delle molte diverse strategie per rispondere a

⁷⁹ Anche per quanto riguarda l'istruzione, malgrado la scuola stenti a riconoscersi come dispositivo di costituzione delle soggettività e come istituzione implicata con il potere, e che esercita un potere, si possono rinvenire tracce e progetti resistenziali, quali quelli riportati in (Mantegazza, 2003).

⁸⁰ Il fenomeno è sempre più spesso ripreso anche nella stampa non specialistica; si veda ad esempio il servizio "Vi saluto e cambio vita" in L'Espresso, del 31 marzo 2010, pp. 170-173, di Sabina Minardi. Quanto alle risorse che si possono trovare sul network, segnalo il sito www.mollotutto.com, che oltre a riportare le storie di chi ha "mollato tutto", è ricco di consigli pratici per tutti coloro che decidano di cambiare vita, magari ricostruendosi un futuro in qualche paradiso esotico. Un portale simile è quello di www.voglioviverecosì.com che si definisce "un portale per chi sogna di cambiare vita, ma non ha ancora deciso come, dove e quando".

profondi e latenti bisogni che riguardano l'identità ⁸¹, l'appartenenza, l'autodeterminazione, il genere.

Al di fuori del mondo del lavoro, invece, una ulteriore declinazione della formazione la vede come "vicenda individuale". In questo senso, seguendo la traccia che ci è offerta da Riccardo Massa, si può far riferimento a quell'insieme di produzioni simboliche, sia letterarie che cinematografiche, teatrali e artistiche in generale, che aprono alla riflessione sul rapporto che il vissuto intrattiene con la formazione personale. "Formazione ad esempio può persino far pensare al romanzo individuale in cui si costruisce il modo di essere di ciascuno, al romanzo di formazione appunto (che è cosa diversa dal romanzo pedagogico) presente in tanta parte della letteratura dell'Ottocento. Diremo che è qui in gioco la dimensione vitale ed esistenziale del processo educativo, legata sia a quella che viene chiamata educazione diffusa in un certo contesto sociale, sia soprattutto alla vita familiare, ai rapporti con gli altri, alle vicissitudini personali, all'allargarsi dell'esperienza, al viaggio e all'avventura, alle varie acquisizioni culturali, all'inserimento nel mondo adulto, al di là di qualunque intenzione determinata. Qui formazione sta in fin dei conti per educazione in senso lato, o meglio per il suo versante soggettivo" (Massa, 1990, p. 566). Rientrano in questo ambito anche l'andragogia, ossia la formazione intesa come azione sul soggetto adulto, e le teorie sull'adulità, che aprono all'indagine sul rapporto tra formazione e cicli di vita. Guardare alla formazione come vicenda individuale conduce altresì all'idea di formazione come cambiamento, come trasformazione di sé, alla cosiddetta "metabletica", dove la narrazione autobiografica e i colloqui clinici in profondità sono gli strumenti privilegiati

⁸¹ Secondo una ricerca (in via di pubblicazione) di Gianpiero Petriglieri e Jennifer Petriglieri, INSEAD, Francia, le stesse *business school* attualmente svolgono, oltre alla funzione tradizionale alla quale sono deputate, anche quella di "*identity workspaces*", ossia luoghi che forniscono un ambiente di holding per il lavoro sull'identità, mediante l'offerta di difese sociali, "*sentient communities*" e riti di passaggio: "It is thus no surprise that managers use MBA or executive education courses to do more than acquire knowledge and skills that enhance their business performance. Our research suggests that a growing proportion of managers employ business schools as "identity workspaces"—arenas in which to consolidate their professional identity or transition to a new one, to discover and craft who they can or want to be. We coined the term "identity workspaces" to describe institutions that support individuals in making sense of their current experiences and integrating them in their ongoing development. Identity workspaces fulfill these functions by offering a repository of conceptual frameworks, fostering a sense of belonging to a community of peers, and hosting meaningful rites of passage. All three—conceptual frameworks, peer communities, and rites of passage—help individuals shape their sense of self. This, in turn, has significant influence in how they operate at work". (Fonte: http://www.businessweek.com/bschools/content/jun2009/bs2009061_259826.htm)

per mettere in risalto proprio le transizioni evolutive, le trasformazioni sul piano cognitivo, emotivo e relazionale.

LA FORMAZIONE OGGI: UN CONCETTO POLISEMICO

Coniugando dunque la mutata condizione del sapere nell'età postmoderna con l'orizzonte mobile, "liquido", in costante cambiamento che caratterizza il mondo attuale, è difficile pensare ancora ad una formazione così come elaborata dal pensiero romantico, come costruzione armonica di un soggetto che può dire "io" in quanto capace di abitare l'oggettività culturale e storica in cui si trova e di darne una sintesi organica. Il soggetto oggi vive nell'inquietudine e nella ricerca, che è anche ricerca di se stesso, ridefinizione della propria identità e dei propri percorsi biografici. È qui che si può porre la formazione come processo che promuove la piena autonomia personale, nel suo carattere di libertà, di responsabilità, di autodeterminazione. In questo senso la formazione dovrebbe essere qualcosa che riguarda l'essere umano nel corso di tutta la sua vita: non è possibile fissare un traguardo definitivo, poiché questo finirebbe per negare la possibilità stessa della crescita e del cambiamento. «Ecco, allora, che la formazione di un soggetto/persona vive e si esplica entro un circolare processo di uscita da sé/oggettivazione *nella* cultura e di appropriazione *della* cultura in vista di una possibile, costante e sempre aperta sintesi personale connessa, appunto, al "darsi forma"» (Giosi, 2009, p. 216). La categoria di formazione ha una sua storia, si è evoluta e si è progressivamente smarcata dalla categoria di educazione, assumendo una propria autonomia teoretica, proprio attraverso il confronto e la critica dei presupposti valoriali e ideali che stanno alla base del processo educativo. Il processo di definizione della formazione è avvenuto negli anni '50 e '60 soprattutto, mediante la critica di una educazione che metteva in atto nella scuola, nella famiglia, nella società, modelli ispirati ad una logica conformante ed autoritaria. La formazione, dunque, veniva contrapposta all'educazione come istanza liberatoria, sia a livello individuale che politico-sociale⁸² e venivano messi in luce gli impensati e i non dichiarati, i silenzi, i nodi decisivi del

⁸² Gli autori di riferimento sono qui Reich, Marcuse, Fromm, per il tentativo di incrociare Freud con Marx. Si può citare anche Freire, come esponente dell'educazione alla libertà. Ancora, ricordiamo Ronald Laing, David Cooper e Thomas Szasz per lo smascheramento della distinzione tra normalità e follia. In Italia, fondamentale sotto questo aspetto la rivoluzione operata da Franco Basaglia nei manicomi e in particolare i suoi scritti: *L'istituzione negata*, Torino, Einaudi, 1968 e *Crimini di pace*, Torino, Einaudi, 1971, cui partecipano tra gli altri proprio Foucault, Goffman, Laing e Chomsky.

processo educativo, primo fra tutti quello che attiene alla sessualità, al corpo, all'affettività. Questi nodi critici concorrevano ad una de-costruzione dei miti e degli impliciti del processo educativo e proponevano un'idea di formazione più ricca e complessa, più riflessiva e aperta, centrata sul soggetto nei suoi aspetti consci e inconsci.

La categoria della formazione, dunque, negli anni '60 prende sempre più corpo e autonomia, configurandosi come "critica dell'educazione", come esame dei limiti e delle possibilità del processo educativo e come affermazione di una intenzionalità che mira a interpretare e a decostruire il discorso dell'educazione. Questo è ciò che accade nel dibattito culturale ed a livello accademico, laddove la formazione inizia a delinearsi come una disciplina dotata di un proprio statuto epistemologico ed a connotarsi con una forte valenza liberatoria, utopica ed anti-idealistica. Almeno per quanto riguarda l'Italia, tuttavia, questa evoluzione non depura il termine "formazione" di una ambiguità semantica e referenziale, tale che ancora oggi possiamo individuare nel linguaggio comune e nei testi almeno due versioni della formazione: una versione per così dire "alta", dove la formazione si configura come apertura, come tensione mai risolta - come ricerca appunto - e una versione "bassa", più operativa, che si afferma parallelamente nel mondo dell'impresa e che si rifà ad una concezione di formazione intesa come addestramento professionale, come adeguamento, aggiornamento a quanto richiesto dai cambiamenti che provengono dall'esterno, dal mercato, dalle tecnologie, dalle dinamiche macro-economiche del sistema-mondo di cui facciamo parte.

Le difficoltà ad attribuire un significato univoco al termine formazione sono probabilmente dovute al fatto che essa si trova ad un punto di snodo fra elementi che hanno origine nella riflessione pedagogica ed altri che invece nascono in ambito formativo aziendale⁸³. Pensiamo a cos'è oggi, nella *knowledge economy*, la formazione

⁸³ L'introduzione dello *scientific management* in ambito lavorativo, ad opera di Taylor, comportò alla fine del 1800 le prime attività formative in fabbrica, indirizzate alla direzione aziendale che doveva essere messa in grado di saper esercitare al massimo livello la razionalità gestionale che aveva in capo. La formazione rivolta agli operai, per contro, consisteva in un addestramento strumentale. Si veda a riguardo, tra i molti studi che hanno affrontato l'introduzione del taylorfordismo, quello di Harry Braverman, *Lavoro e capitale monopolistico*, Einaudi, Torino, 1978, che ne ripercorre il processo utilizzando categorie di analisi mutuata da Marx, e Aris Accornero, *Il lavoro come ideologia*, Il Mulino, Bologna, 1980, che su di un piano più sociologico sottopone ad una disamina serrata l'etica del lavoro e la nobiltà del mestiere che hanno fondato l'identità sociale del cosiddetto modello proletario. Dello stesso autore, *Era il secolo del lavoro*, Bologna, il Mulino, 1997, analizzava invece i cambiamenti introdotti dalla filosofia della "qualità totale" all'interno delle

professionale, che si caratterizza per essere un'attività non più solo preparatoria all'acquisizione delle competenze utili ad esercitare una determinata mansione, ma che implica un processo continuo di apprendimento. A questi due poli, tra l'altro, è da aggiungere un terzo utilizzo del termine formazione, diffuso nel linguaggio comune, che concepisce la formazione come risultato di un processo educativo formale⁸⁴. L'espressione "formazione" si utilizza anche per indicare quelle attività rivolte agli adulti già occupati, cui viene aggiunto l'attributo "continua", che ha forti punti di contatto con il concetto di educazione permanente, tanto che oggi è difficile distinguere formazione professionale e formazione continua, poiché in qualche misura entrambe sono alimentate dalle necessità dell'adeguamento alle innovazioni nelle tecnologie e nei processi produttivi, sia che si lavori in imprese della *new economy*, sia che si operi nel settore dei servizi alla persona. La formazione qui si configura non come un'attività scelta, frutto della ricerca individuale, ma come un obbligo, una necessità imposta dall'esigenza di essere "vendibili" e collocabili, di non sentirsi o essere considerati obsoleti.

In questo senso, come fa Mariani, si può parlare oggi di una *Bildung* senza *Bild*, ovvero di una formazione senza una forma precostituita, rigida e statica, in favore di un'idea di formazione come processo aperto, complesso, mobile e dinamico. Oggi quindi formare (e formarsi) consisterebbe meno nell'ipotizzare una forma e far sì che il soggetto vi aderisca il più possibile, ma piuttosto puntare ad un insieme polimorfo di possibilità. Qui starebbe la versione "alta" del concetto di formazione: una formazione come progetto esistenziale, etico e problematico, che alimenti nella persona la capacità di guardare a se stessa in modo critico, ma anche di immedesimarsi negli altri, di ascoltarli e di comprenderli. Vale a dire di rispondere all'invito socratico "conosci te stesso" e nel contempo di "coltivare l'umanità". Si tratterebbe di una *neo-Bildung* coerente con il costrutto postmoderno e con l'idea di un soggetto impegnato in un'opera continua di ricerca, di acquisizione di una forma personale più che in quella di adesione a modelli invariati e precostituiti. È una rappresentazione questa della formazione estremamente affascinante e dal forte sapore liberatorio, con la quale personalmente mi sento di concordare, che mi sembra incarni una sfida degna di essere

imprese e l'affermazione del concetto di competizione globale, con il conseguente passaggio dal "Lavoro" ai "lavori".

⁸⁴ Questo si esprime con frasi del tipo "la sua è una formazione di stampo prettamente scientifico", oppure "ho avuto una formazione classica", e via dicendo.

raccolta tanto dal pensiero pedagogico quanto dalle sue possibili declinazioni nella prassi. Credo si possano considerare questi dei percorsi di ricerca di autonomia, di libera costituzione del proprio sé, di ricerca appunto di una “seconda chance”.

CAP. 4 – IL CONCETTO DI SECONDA *CHANCE*

It is a mighty force that of mere chance,
Absolutely irresistible yet manifesting itself often in delicate forms
Such for instance as the charm, true or illusory, of a human being.

Joseph Conrad, *Chance*

UNA DECONSTRUZIONE

L'etimo francese della parola "chance" rinvia a quello italiano di "cadenza": caduta, che poi divenne "caduta dei dadi"; la parola "chance" conserva tuttora l'ambivalenza insita nel gioco stesso, che implica l'alea, l'azzardo, la possibilità di riuscita, ma anche la perdita, ovvero l'essere disposti a perdere qualcosa. La "chance" invoca anche la fortuna per come era concepita dai classici, come *vox media*, priva di connotazione positiva o negativa, con un significato simile a quello che noi oggi attribuiamo alla parola "sorte"⁸⁵.

Un'altra parola interessante in questo ambito è quella che risale al greco antico e che per noi è difficilmente traducibile: *metis*⁸⁶ (Detienne & Vernant, 2005); essa designava il "fiuto", l'abilità dell'artigiano, il colpo d'occhio del navigante, l'intuito diagnostico del medico, la preveggenza del politico, le mille risorse di Ulisse. La *metis* era l'intelligenza pratica, non-speculativa, che per i greci informava tutti gli aspetti della vita concreta. La *metis* era una forma di intelligenza e di pensiero, un modo del conoscere che implicava un insieme complesso, ma molto coerente, di atteggiamenti mentali e di comportamenti intellettuali che combinavano l'intuito, la sagacia, la previsione, la finzione, la capacità di trarsi d'impiccio, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità, l'abilità in svariati campi. Essa si applicava a realtà fugaci, mobili,

⁸⁵ Nella lingua inglese, l'espressione "by chance" equivale al nostro "per caso, casualmente".

⁸⁶ Secondo la mitologia greca, Metis era una divinità molto potente, figlia di Oceano e di Teti. La si ritrova in due circostanze importanti: la prima quando preparò una bevanda che fece vomitare a Crono i figli che aveva inghiottito; la seconda è come prima amante (e forse prima moglie) di Zeus. Metis però non si consegnò facilmente al dio, trasformandosi in mille modi per cercare di sfuggirgli, prima di arrendersi. Dal momento che a Zeus era stato predetto che sarebbe stato detronizzato da un figlio avuto da Metis, dopo essersi giaciuto con lei, questi decise di divorarla. Zeus la indusse quindi a trasformarsi in una goccia d'acqua (nella mitologia greca l'intelligenza e l'astuzia erano rappresentate come poliformi ed in continuo cambiamento: Metis, infatti, è in grado di assumere ogni forma desiderata), e la inglobò bevendola. Secondo un'altra versione, fu trasformata in una cicale e inghiottita da Zeus, il quale affermava che talvolta sentiva la voce di Metis che gli dava suggerimenti. A questo punto venne al dio un fortissimo mal di testa e grazie all'aiuto di Efesto - o Prometeo - si riuscì a spaccare con un'ascia il cranio immortale di Zeus e dalla ferita uscì Atena (Graves, 1983).

sconcertanti e ambigue, che non potevano essere misurate con precisione, né calcolate con esattezza, né sottoposte al ragionamento rigoroso. La *metis* si colloca tra il *mithos* e il *logos*, tra la rappresentazione fantastica delle cose, tra le leggende e la creatività da un lato, la razionalità, l'ordine e la legge dall'altro. La *metis* può essere considerata come la capacità di trarre vantaggio dalle circostanze, di vedere come evolve la situazione e di sfruttare l'orientamento favorevole che può essere in essa presente. È l'abilità che possiede il bravo navigante, il quale sa riconoscere i venti e le correnti e sa lasciarsi "portare" da questi, sa scoprire appunto le circostanze "portanti", ci si sa abbandonare, rinunciando ad una iniziativa in prima persona, come fa del resto il *surfista* sull'onda ...

Altre parole-chiave cui rinvia la parola *chance* sono "crisi" e "opportunità", secondo la lezione che ci viene dalla cultura cinese⁸⁷, e – appunto - "scelta". Scegliere significa "indicare, prendere, tra più persone, cose, soluzioni e simili quella che, secondo un determinato criterio, sembra la migliore" (av. 1294, B. Latini), 'prendere la parte migliore separandola da quella peggiore' (1516 Ariosto Orlando XXXI [= XXXIV dell'ediz. definitiva] 89), 'preferire'⁸⁸. Sembra dunque che "scelta" implichi una "preferibilità": la possibilità di scegliere per il meglio, laddove per contro, anche nel senso comune, la "seconda scelta" è qualcosa di grado inferiore, qualcosa di dozzinale, mediocre, ordinario, un ripiego di cui si è costretti ad accontentarsi non potendo accedere a ciò che si ambiva. La seconda scelta non indica solo una successione temporale, ma anche un ordine di preferenza tra cose che si considerano qualitativamente diverse, superiori o inferiori. L'aggettivo "seconda", poi, evoca facilmente sensazioni sgradevoli: in una società individualista, verticale e competitiva come quella occidentale, l'obbligo è primeggiare, brillare, eccellere, mentre essere secondi equivale ad una sconfitta. Anche in termini personali, nessuno di noi in amore, nel lavoro, nella vita di relazione vorrebbe sentirsi una "seconda scelta" e ciascuno di noi nel proprio progetto di vita stabilisce delle priorità, una direzione, degli obiettivi rispetto al raggiungimento dei quali trarre i propri bilanci di attivi e passivi.

L'idea di "chance" però cela un'ambivalenza: da un lato rinvia in qualche misura a delle condizioni di partenza che avrebbero la funzione di influenzare e determinare il

⁸⁷ (Jullien, 2006)

⁸⁸ ("Scelgo d'essere povero, e signore del pensier mio [...]. Ha scelto d'andare, di stare": 1872, TB; "Scegliere la libertà. Allusione al noto libro antibolscevico di V. Kravcenko, Ho scelto la libertà": 1950, Migl. App.). Lat. parl. *exeligere, comp. di ex- ed eligere 'scegliere' (V. elèggere), in *Dizionario interattivo etimologico Cortelazzo-Zolli*, Zanichelli, Bologna 2000

punto possibile di arrivo, dall'altro chiama in causa il peso che giocano le circostanze, le contingenze, l'alea, la casualità. La chance rinvia anche a due valori fondamentali di tutto il pensiero occidentale: eguaglianza e libertà, due valori che si richiamano e che contribuiscono a definire l'essere umano come diverso e distinto dagli altri esseri viventi, come individuo e come essere sociale. Questi due valori inoltre stanno a fondamento della democrazia, dal momento che è democratica quella società che è regolata in maniera tale che gli individui che ne fanno parte siano più liberi ed eguali che in altre forme di convivenza.

4.1 EGUALIANZA DEI PUNTI DI PARTENZA VS. DEI RISULTATI: MEDESIME CHANCE PER TUTTI?

Il principio di eguaglianza si presenta sotto due forme principali: come eguaglianza dei risultati, e come eguaglianza delle opportunità. La prima forma prende in considerazione le condizioni in cui i soggetti si trovano in un momento dato e interviene per correggere le diseguaglianze tra di loro, a prescindere da quali siano le origini. La seconda forma, invece, aspira a mettere i soggetti in una condizione di eguaglianza "al nastro di partenza" e considera legittime le diseguaglianze che possono emergere per effetto di scelte libere e consapevoli che gli individui possono compiere e di cui essere ritenuti responsabili (Sen, 1992).

Il principio dell'eguaglianza delle opportunità è in sé abbastanza semplice e generico: esso prevede che dove vi sono più persone in competizione per il raggiungimento di un obiettivo o di un risultato che può essere raggiunto da solo uno dei concorrenti, tutti debbano avere la medesima dotazione di strumenti e siano quindi all'inizio messi nelle stesse condizioni. È un principio che si applica al gioco di carte, alle competizioni sportive, così come ai concorsi pubblici; esso però è divenuto un principio innovatore poiché nel tempo è stato "enormemente esteso per effetto del prevalere di una concezione conflittualista globale della società, per cui tutta intera la vita sociale viene considerata un'immensa gara per il conseguimento di beni scarsi. Questa estensione è avvenuta almeno in due direzioni: a) nel richiedere che l'eguaglianza dei punti di partenza venga applicata a tutti i membri del gruppo sociale senza alcuna distinzione di religione, di razza, di sesso, di classe, ecc.; b) nel comprendere tra le situazioni in cui la regola deve essere applicata situazioni economicamente e socialmente ben altrimenti importanti che non siano quelle dei giochi o dei concorsi"

(Bobbio, 1995, p. 25). L'eguaglianza delle opportunità ha lo scopo di mettere tutti i membri di una società nelle condizioni di prendere parte alla "gara della vita", o alla conquista di ciò che è vitalmente più significativo, partendo da posizioni uguali, il che conduce ad interrogarsi proprio su queste condizioni di partenza, sotto il profilo materiale, sociale, culturale. Ad esempio ci si può chiedere se sia sufficiente in termini di uguaglianza di opportunità stabilire che tutti hanno libero accesso a scuole uguali, di quale grado, sino ad una determinata età. Dal momento che alla scuola si accede dalla famiglia, sarebbe invece necessario cercare di eguagliare anche le condizioni della famiglia stessa, di modo che l'eguaglianza fosse non solo formale, ma anche sostanziale. Proprio per mettere nelle stesse condizioni di partenza individui che per nascita sono diseguali, quindi per favorire gli svantaggiati, si possono introdurre artificialmente discriminazioni: una diseguaglianza diventa strumento di eguaglianza per il motivo che corregge una diseguaglianza precedente. L'idea di eguaglianza, cioè, quando da principio astratto viene tradotta in linea d'azione concreta, si trova ad dibattersi tra un insieme molto ampio di variabili da considerare, tra le quali quelle economiche, sociali, culturali, ma anche con quelle di natura più strettamente psicologica, che rinviano alla molteplicità ed alla singolarità che caratterizza l'essere umano.

Nel campo dell'istruzione, la stessa estensione della scolarizzazione, fenomeno che ha interessato tutti i paesi europei nel secondo quarto del secolo scorso, ha modificato le prospettive con cui perseguire il fine dell'eguaglianza, laddove si è constatato che un trattamento uguale per tutti (l'uguale opportunità formale) non conduceva affatto ad eguali risultati per tutti.

4.1.1. DOTAZIONE INIZIALE E RUOLO DEI SISTEMI EDUCATIVI: VECCHIE E NUOVE DISEGUAGLIANZE

Nella parte prima del presente lavoro è stato presentato il caso italiano, dove il passaggio da indirizzi di studio nettamente separati ad un sistema scolastico unificato non ha minato alla base la selezione sociale, ha anzi continuato a riprodurre le vecchie divisioni sociali e si è semmai sofisticato, con il proliferare di indirizzi liceali ed universitari privati, dove il criterio fondamentale di accesso passa anzi tutto attraverso la capacità di reddito delle famiglie. Vale a dire che è proprio a partire dall'entrata in vigore della scuola media unica, e dal conseguente incremento delle iscrizioni alle

scuole secondarie superiori, che si è riscontrato come l'uguaglianza negli accessi consente sì di entrare nel sistema di istruzione ai suoi vari livelli, ma non consente a molti studenti di sfruttare appieno questa opportunità e neppure di raggiungere risultati positivi. Anzi, è proprio la scuola di massa a far risaltare la disuguaglianza sociale: l'uguaglianza negli accessi non ha come corrispettivo una piena realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità.

Questa constatazione, proprio a partire dagli anni sessanta del secolo scorso, ha messo in luce due concezioni molto diverse, che hanno attraversato anche il dibattito pedagogico e le pratiche formative nella scuola, sul modo di intendere e realizzare l'uguaglianza delle opportunità. Possiamo identificarle come, da un lato, una prospettiva liberale ed una concezione meritocratica, che enfatizza l'uguaglianza negli accessi e che ritiene le posizioni di partenza come uguali; dall'altro, un approccio di impronta marxiana che invece sostiene che l'uguaglianza delle opportunità debba riguardare oltre che gli accessi anche il raggiungimento di risultati positivi, ovvero un'uguaglianza negli esiti. È questa la visione sostanziale dell'uguaglianza, una prospettiva che non può non tradursi in concrete azioni e politiche educative, dal momento che riconoscere che vi sono disuguaglianze di fronte all'istruzione, che vi è dunque un insieme di elementi che incidono sulla riuscita o meno negli studi, è un po' come riconoscere che si sta giocando una partita con le carte truccate.

In realtà, ancora oggi, accanto ad una selezione esplicita continua ad esercitarsi nella scuola una selezione occulta, che consiste nelle vistose carenze sul piano dell'apprendimento con cui i ragazzi conseguono la licenza di scuola media: è selezione anche questa, poiché significa che la scuola dell'obbligo non è stata in grado di trasformarsi all'interno, di modificare i processi di insegnamento e di apprendimento (Perone, 2006). Si è limitata ad operare una serie di aggiustamenti sul piano dell'uguaglianza formale e della non selettività sancendo nei fatti il diritto alla promozione per tutti senza preoccuparsi di quale sia la dotazione con cui il ragazzo si avvierà alla scelta di un'istruzione superiore⁸⁹. In ogni caso, l'origine sociale continua a

⁸⁹ Questo modo di ottemperare al principio di uguaglianza, tra l'altro non tiene conto delle differenze tra i giovani, del bisogno ad esempio di fornire stimoli a quegli studenti che si annoiano a causa di un insegnamento troppo livellato, o di quelli che sono dotati ma non dispongono di risorse sufficienti. Anche l'inserimento dei ragazzi non di lingua italiana, piuttosto che dei disabili, in tale situazione finisce per provocare un livellamento verso il basso dei livelli di apprendimento. A riguardo si possono prendere a testimonianza le indagini OCSE-PISA del 2003 e del 2006 (Il rapporto relativo all'indagine PISA-2009 - con la lettura come area di indagine - sarà disponibile a dicembre

determinare una sorta di segregazione formativa, tant'è vero che i licei (in particolare quello classico) continuano ad essere il territorio di elezione di chi proviene da un retroterra sociale ed economico privilegiato.

Senza dubbio in tutto questo agisce un fraintendimento riguardo ad eguaglianza e differenza, che sono poste come antitetiche, mentre di fatto non lo sono: l'opposto dell'eguaglianza è la diseguaglianza; l'opposto della differenza è la somiglianza. La prima coppia di antitesi fa riferimento al campo dei diritti e riguarda i rapporti sociali tra gli individui. La seconda riguarda invece le diversità individuali, soggettive, le caratteristiche che appartengono al singolo in quanto tale (caratteristiche fisiche come la statura, l'età, il reddito), o al gruppo di cui fa parte (il sesso, o l'etnia, ad esempio). Le diversità sono misurabili e sono attributi cui la società e la cultura di riferimento attribuiscono pesi diversi, anche valori diversi (pensiamo al genere) che incidono sulle *chance* di accedere a determinate risorse. In realtà è proprio tenendo distinti i termini uguaglianza e differenza che si riesce a coniugarli e, almeno in teoria, a conciliarli: il diritto all'eguaglianza diviene diritto a pari opportunità in ingresso e in itinere ed il diritto alla differenza diviene un diritto al riconoscimento delle specificità e quindi alla legittimazione di percorsi e scelte individuali⁹⁰.

Questa operazione consente anche di impostare in modo diverso la relazione tra equità e merito, poiché inficia l'assunto che per soddisfare il principio di eguaglianza si debbano negare le differenze. Anzi, il riconoscimento del diritto alla differenza contribuisce a mettere in luce proprio la questione della scelta e della intenzionalità, ma anche a cercare di decostruire i condizionamenti sociali, a renderli visibili, ad interrogarsi sui vincoli e sulle aspettative, e su quali siano i gradi di libertà per il soggetto.

4.2 DIETRO LE NOZIONI DI DIFFERENZA, MERITO, CULTURA. UNO SGUARDO LATERALE

Dunque, senza un'adeguata elaborazione dei concetti di uguaglianza e differenza, ovvero senza una considerazione di cosa significhi nel concreto avere delle buone *chance* di partenza, anche la questione relativa al merito e all'implementazione di criteri meritocratici all'interno del sistema dell'istruzione diviene un'operazione

2010), dove i quindicenni italiani nel raffronto con i loro coetanei degli altri paesi si sono collocati al 36° posto su un totale di 56 nazioni per quanto riguarda l'area delle scienze.

⁹⁰ Si vedano in proposito i contributi del pensiero della differenza elaborato dalle donne (Cavarero, 1995), (Héritier, 2002), (Muraro, 2004).

rischiosa, poiché può condurre ad una esasperazione delle disuguaglianze e ad una scelta troppo precoce dei percorsi formativi. Quello che viene chiamato “merito” rischia di non essere altro che la certificazione di *chance* diverse, ovvero la perpetuazione di disuguaglianze nella dotazione di partenza. Vi è una dinamica continua tra uguaglianza delle opportunità e differenziazione di attitudini, interessi, motivazioni, aspettative: questo significa che (re)introdurre criteri meritocratici nel sistema dell’istruzione è un’operazione lecita a condizione di sganciare il più possibile il merito dall’influenza che le condizioni sociali e culturali di partenza esercitano su tutto il processo di apprendimento. Comporta seri investimenti per rimuovere le condizioni di disuguaglianza, riuscendo ad individuare e trovare davvero chi è dotato di talento (spesso confuso invece con chi appartiene ad un gruppo sociale privilegiato), ma che magari non è in grado di esplicitare questo talento, perché vive in un ambiente dove gli stimoli sono scarsi, o perché nel suo contesto familiare l’orientamento alla ricerca di risultati, all’impegno, alla realizzazione, sono poco sviluppati, o ancora perché non ha gli strumenti linguistici e concettuali per integrarsi in un dispositivo di apprendimento basato sulla scrittura e sulla logica astratta, che esige una padronanza elevata della lingua. Occorre anche essere consapevoli che le intelligenze sono multiple (Gardner, 1987) (Gardner, 2007) e non possono essere tutte riconosciute e misurate con il medesimo metro.

Fuor di retorica, per “coltivare” davvero i talenti occorre invertire il paradosso posto da don Milani⁹¹, ed affermare che “non vi è nulla di più giusto che far parti diseguali tra disuguali”.

Michael Walzer sostiene che il merito può essere un criterio appropriato di selezione ed un principio regolativo specifico in campo educativo, una volta che sia stata raggiunta da tutti una soglia minima (Walzer, 1987). Al fondo della sua tesi vi è il principio dell’istruzione come “*ars gratia artis*”: si istruisce per il piacere e non perché l’istruzione debba essere redditizia, l’educazione non deve dare vantaggi economici, così come ricchezza ed origine sociale non dovrebbero dare vantaggi in materia di educazione. Le disuguaglianze in educazione dovrebbero essere indipendenti dalle disuguaglianze che si osservano in altri ambiti, quali quelli economico, politico e sociale. In questo senso, il merito, inteso come talento e sforzo, potrebbe essere un criterio di giustizia educativa, ed equa sarebbe quella scuola capace di individuare, far risaltare e

⁹¹ “non c’è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali” (già citata nella Parte prima)

ricompensare i talenti, anche se questo dovesse implicare significative diseguaglianze nei trattamenti e negli esiti.

Questa prospettiva potrebbe essere accettabile se fosse davvero possibile isolare e separare le caratteristiche individuali della persona dal contesto nel quale è cresciuta: molte ricerche, in particolare quelle condotte negli Usa a partire dagli anni '60, hanno messo in crisi l'approccio che prende a metro di misura il quoziente intellettivo come elemento asettico ed universalmente applicabile. Bisogna anzitutto premettere che gli stessi specialisti non concordano su una definizione univoca di intelligenza, e che oggi è posta fortemente in discussione una concezione dell'intelligenza come mera attitudine al ragionamento logico ed astratto, alle capacità mnemoniche ed alla velocità di apprendimento: tutte facoltà che assimilano il cervello ad un calcolatore ed espungono altri tipi di abilità ad attitudini, che sono quelle che poi gli individui mettono in campo nella vita relazionale. Questa concezione dell'intelligenza non tiene conto inoltre delle dimensioni affettive, empatiche, emozionali che tanto peso hanno nella formazione stessa dell'intelligenza, nelle sue potenzialità di sviluppo e nel modo in cui influenza i comportamenti e le decisioni. Le capacità, le attitudini, la "dote", con cui ciascuno di noi viene al mondo sono influenzate da fattori ereditari, ma anche – forse ancor più – dalla nostra vita prenatale, da un adeguato ambiente di *holding* nel quale crescere una volta al mondo, dall'affetto che riceviamo, dal sentimento di sicurezza che acquisiamo e che stimolerà la nostra voglia di esplorare, di sperimentare e quindi di apprendere: l'intelligenza è un complesso dinamico di funzioni che risente anche dei nostri stati emotivi e che si definisce e ri-definisce in funzione delle esperienze che facciamo nel corso della nostra vita. Anche la questione relativa all'intelligenza, ed agli strumenti per misurarla, si colloca all'interno del dilemma occidentale tra natura e cultura, del rapporto tra innato e acquisito, nonché degli impliciti culturali presenti nel modo in cui sono costruiti i test stessi, ovvero del fatto che questi test in qualche misura riflettono nella loro formulazione ed articolazione il pensiero del gruppo dominante e possono quindi risultare di difficile comprensione a chi appartiene ad una minoranza culturale o etnica, quale il caso dei neri americani piuttosto che di chi proviene da una diversa nicchia etnico-culturale.

Sotto questo profilo, presentano un buon valore euristico le nozioni di capitale sociale e di capitale umano elaborate dallo studioso americano James Coleman e quello di capitale culturale ed *ethos* di classe di Bourdieu e Passeron: esse meritano uno sguardo un po' più approfondito, poiché chiamando in causa differenze e

diseguaglianze di ordine sia quantitativo che qualitativo, hanno dato dei contributi significativi alla comprensione delle *chance* di partenza di cui dispongono i soggetti e dei vincoli ai quali questi devono far fronte.

4.2.1 IL PUNTO DI VISTA RAZIONALE: CAPITALE SOCIALE E CAPITALE UMANO

Il concetto di capitale sociale è importato dalla sociologia americana, ma sta vivendo attualmente una stagione di particolare interesse e successo in area europea. Esso ha iniziato ad essere utilizzato a partire dagli anni '90, in corrispondenza della crisi del paradigma marxiano che poneva al centro della teoria del mutamento sociale e dei rapporti sociali il concetto di capitale economico. Nella concezione elaborata da James Coleman, il capitale sociale può essere considerato come la rete di relazioni interpersonali che è necessaria al potenziale d'azione dei componenti di una società, alla loro possibilità di perseguire dei fini individuali. Egli sostiene cioè che se si parte da una teoria che presuppone un comportamento razionale degli esseri umani, dove ciascuno controlla determinate risorse ed è interessato a determinate risorse e determinati eventi, il capitale sociale è un tipo particolare di risorsa a disposizione dell'attore. Non è un'entità singola, ma si compone di una varietà di entità diverse, che condividono tutte un qualche aspetto delle strutture sociali, o facilitano determinate azioni da parte degli attori. Esso, come altre forme di capitale, è produttivo, e rende possibile la realizzazione di determinati scopi, senza il quale non sarebbe possibile conseguirli. "A differenza di altre forme di capitale, il capitale sociale appartiene alla struttura delle relazioni tra i singoli attori e tra gli attori intesi come gruppo" (Coleman, 2006, p. 292). Il capitale sociale non è collocato negli attori, né negli strumenti concreti della produzione: esso si forma attraverso mutamenti nelle relazioni tra le persone, che facilitano l'azione. Mentre il capitale fisico è tangibile, si incarna in una forma materiale osservabile, il capitale sociale è altamente intangibile, proprio perché esiste nelle relazioni tra le persone. Esso però facilita l'attività produttiva: ad esempio un gruppo che si caratterizza per grande attendibilità e fiducia reciproca può realizzare molte più cose e meglio rispetto ad un gruppo simile nel quale al contrario siano assenti attendibilità e fiducia. Uno degli esempi che Coleman riporta è quello degli studenti coreani impiegati nell'attivismo radicale (nel 1986) il cui pensiero era fatto circolare attraverso i "gruppi di studio" clandestini, costituiti da studenti provenienti dallo stesso villaggio, dallo stesso liceo o dalla stessa parrocchia. Tali gruppi servivano come unità

organizzativa di base per le mobilitazioni e per diverse forme di protesta. Per non essere scoperti, i membri non si incontravano mai e comunicavano solo mediante rappresentanti incaricati. La base organizzativa di questo attivismo conteneva due elementi di capitale sociale: il medesimo villaggio, liceo, o parrocchia forniva le relazioni sociali su cui in seguito veniva costruito il gruppo di studio; i gruppi di studio stessi costituivano una forma di capitale sociale, una forma di organizzazione cellulare che è particolarmente efficace nel facilitare l'opposizione in qualsiasi sistema politico dove il dissenso non sia tollerato. "L'organizzazione che rende possibili queste attività costituisce una forma particolarmente potente di capitale sociale" (Coleman, 2006, p. 294). Nella prospettiva di Coleman appena illustrata vi è inoltre una dimensione centrale per la cooperazione, quella della fiducia reciproca, ossia l'aspettativa che si forma all'interno di una comunità di un comportamento prevedibile e positivo da parte dei suoi membri⁹². Inoltre, il capitale sociale è spendibile entro un insieme di interazioni tra le persone, in un complesso di scambi di cui beneficiano anche coloro i quali non hanno contribuito direttamente alla creazione di quel capitale sociale.

Un altro elemento molto importante del capitale sociale consiste nel fatto che esso ha una grande influenza sulla creazione di capitale umano nella generazione successiva⁹³. Vale a dire che il capitale sociale presente in una famiglia ed il capitale sociale di una data comunità hanno entrambi un ruolo significativo nella creazione di capitale umano presso la generazione che sta crescendo. Per capitale umano Coleman intendeva qualcosa di intangibile, ma in un certo senso maggiormente visibile rispetto al capitale sociale, ossia il frutto di cambiamenti nelle persone che danno vita ad abilità, competenze, capacità che le mettono in condizione di agire in modi nuovi.

Sotto il profilo dell'educazione, Coleman usò queste nozioni per dar conto della complessità e dei diversi elementi che concorrono a determinare il successo scolastico,

⁹² In realtà era stato Simmel a rendere la fiducia una vera e propria categoria di analisi. Egli era riuscito a rappresentare e a spiegare, in un'epoca lontana rispetto al nostra, il passaggio e lo sviluppo della fiducia come strettamente collegato al processo di modernizzazione e quindi come risorsa per qualsiasi momento di forte cambiamento. Così il sociologo aveva definito la fiducia: "*La fiducia è l'ipotesi di un comportamento futuro abbastanza sicura per potervi fondare un agire pratico, rappresenta uno stadio intermedio tra sapere (wissen) e ignoranza (nichtwissen) relative all'uomo. Chi sa completamente non ha bisogno di fidarsi, chi non sa affatto non può ragionevolmente fidarsi*" (Sociologia, 1989 Simmel G., 1908, *Sociologie*, trad. It 1989.). La fiducia era per Simmel un'ipotesi che riguarda l'azione futura che non può essere prevista esattamente nel presente: l'incertezza del futuro deve essere ridotta attraverso un'aspettativa che ha la funzione di creare uno stato di quasi-cerchezza.

⁹³ L'elaborazione della teoria del capitale umano di solito si fa risalire a T. Shultz, "Investment in Human Capital", in *The American Economic Review*, marzo, 1961.

smontando quello che veniva considerato sino ad allora come un'entità singola, e quindi rilevando come il background familiare potesse essere distinto in almeno tre componenti: capitale finanziario, capitale umano, capitale sociale. Il primo corrisponde alla ricchezza, al reddito della famiglia, e fornisce le risorse concrete che possono promuovere il successo: uno spazio definito per studiare in casa, materiali che facilitino lo studio, ecc. Il capitale umano è approssimativamente misurato dal livello di istruzione dei genitori e fornisce il potenziale per un ambiente cognitivo nel quale il bambino sia facilitato nello studio stesso. Il capitale sociale della famiglia, invece, è qualcosa di più complesso. Coleman riporta due casi per illustrare cos'è e come opera. Il primo è un esempio illustre, quello di John Stuart Mill, filosofo, economista, "bambino prodigo" avviato allo studio sin dall'età di tre anni. Ad un'età nella quale i suoi coetanei iniziavano ad andare a scuola, John Stuart Mill imparava il greco ed il latino dal padre, e – sempre da bambino – prendeva parte a discussioni critiche con il padre e con Jeremy Bentham sugli scritti stessi del padre. Nulla induce a pensare che John Stuart Mill fosse dotato di un corredo genetico particolare, così come non si può affermare che la cultura del padre fosse più vasta di altri uomini del suo tempo. La differenza qui consiste nel tempo e negli sforzi dedicati da James Mill al figlio sulle questioni intellettuali. Il secondo caso è quello di una scuola pubblica degli Stati Uniti, nella quale ad un certo punto le autorità scolastiche scoprirono con grande stupore che molte famiglie di immigrati asiatici acquistavano due copie di ogni libro di testo necessario per il figlio. La copia in più era destinata alla madre, che studiava per poter aiutare il figlio ad andare bene a scuola. In questo caso il capitale umano dei genitori era basso, se misurato in base agli anni di scolarità, ma il capitale sociale disponibile in famiglia per l'istruzione del figlio era molto elevato.

Questi esempi illustrano quale sia l'importanza del capitale sociale di una famiglia ai fini dello sviluppo cognitivo di un bambino. Con capitale sociale della famiglia, infatti, Coleman intendeva la relazione tra i genitori – ed eventualmente altri componenti della famiglia - e i figli stessi. Secondo Coleman, i bambini sono molto influenzati anche dal capitale umano posseduto dai genitori, ma esso può essere irrilevante ai fini dei risultati ottenuti dai figli se i genitori non partecipano della loro vita, se cioè il capitale umano dei genitori è investito al di fuori della famiglia stessa, nel lavoro o in altri luoghi (Bramanti & Odifreddi, 2006). Ai fini dell'istruzione del figlio era dunque fondamentale, più ancora che il capitale umano del genitore in sé e per sé, che questo fosse integrato dal capitale sociale circolante all'interno dei rapporti familiari. A

questa considerazione Coleman aggiungeva l'ipotesi che la mancanza di capitale sociale avesse un peso significativo nel fenomeno dell'abbandono scolastico. "Nello sviluppo dei bambini e dei giovani, alcune importanti implicazioni del carattere di bene pubblico del capitale sociale svolgono un certo ruolo. Dato che le condizioni della struttura sociale che sembrano assicurare un adeguato rifornimento di questo bene pubblico – cioè famiglie e comunità solide – sono oggi meno presenti che in passato, e sembra che in futuro lo saranno ancor meno, possiamo attenderci, *ceteris paribus*, un progressivo declino della quantità di capitale umano incarnato in ogni successiva generazione. L'ovvia soluzione sembra esser quella di cercare vie e modi per risolvere il problema dell'approvvigionamento di questo bene pubblico, cioè di capitale sociale al servizio dei bambini e dei giovani. Ciò si potrà verosimilmente ottenere sostituendo un qualche tipo di organizzazione formale all'organizzazione sociale spontanea e volontaria che, nel passato, è stata la maggior fonte di capitale sociale disponibile per i giovani" (Coleman, 2006, p. 307)⁹⁴.

Il contributo di Coleman è interessante poiché mette in luce un elemento essenziale, ossia che il capitale sociale non è una peculiarità dei più ricchi o dei più potenti, ma un attributo che può circolare in modo proficuo anche all'interno di gruppi, o individui, più poveri e svantaggiati. Inoltre, diversamente dal capitale umano e da quello fisico, che assumono normalmente la forma di "bene privato", il capitale sociale ha la caratteristica di presentarsi come un bene pubblico, che interessa chiunque faccia parte di una determinata struttura sociale, non solo di coloro che si sforzano esplicitamente di realizzarlo, il che lo rende potenzialmente fruibile da tutti i gruppi sociali, non solo dalle élite.

Se dunque il capitale sociale non è uno stock di risorse, ma è incorporato nelle relazioni, diventa interessante chiedersi a quali condizioni il capitale sociale è una risorsa piuttosto che un vincolo. Questo aspetto del capitale sociale, tra l'altro, permette di vederne anche il lato in ombra, di riconoscerne la presenza e la vitalità all'interno delle reti criminali, clientelari e nelle varie forme di elusione delle regole. Altre due dimensioni di questo concetto sono particolarmente interessanti: quella

⁹⁴ Va segnalato che alcune posizioni di Coleman erano piuttosto conservatrici e furono criticate da più parti. In particolare, per quanto riguarda il ruolo materno: era sua convinzione che l'occupazione femminile fuori dalle mura domestiche tendesse ad indebolire il capitale sociale trasmesso da ogni famiglia ai propri figli. Coleman inoltre si è occupato solo di un certo tipo di scuola, non ha indagato più di tanto i rapporti tra capitale sociale e mondo della scuola in una fase cruciale come quella dell'adolescenza, né nelle tappe successive dei percorsi di istruzione, né i luoghi dell'apprendimento informale.

individuale e quella sistemica. La dimensione individuale emerge quando il capitale sociale è inteso come l'insieme di risorse materiali e simboliche, cognitive e normative, di cui il soggetto si può appropriare mediante le reti in cui è inserito. Quella sistemica è invece la dimensione da cui i singoli non possono prescindere e all'interno della quale hanno la possibilità o meno di usufruire di tali risorse⁹⁵.

4.2.2 UNA PROSPETTIVA COLLETTIVISTA: CAPITALE CULTURALE ED *ETHOS* DI CLASSE

Un'altra prospettiva con cui dar conto delle ragioni per cui il sistema dell'istruzione non riesce a realizzare l'eguaglianza, e quindi ad offrire a tutti le medesime *chances*, è quella di Pierre Bourdieu, che si colloca invece in un'area di riferimento teorico neo-marxista ed evidenzia come l'eredità culturale pesi nel determinare il successo scolastico. Tale situazione fa sì che quello che viene chiamato "merito" spesso non sia altro che il prodotto del privilegio. La scuola è osservata come luogo di produzione e riproduzione di beni simbolici⁹⁶: lo spazio sociale è un campo di forze nella misura in cui gli individui, e le istituzioni, sono in competizione tra loro per una posta identica di potere.

La scuola può essere vista come il mercato dove si svolge una lotta per la accumulazione di quel capitale culturale che serve a dare potere. Scrivono Bourdieu e Passeron: "L'influenza dell'origine sociale si manifesta lungo tutto il corso di studi, e in particolare al momento delle grandi scelte che si devono affrontare durante la carriera scolastica: la consapevolezza che gli studi (e soprattutto alcuni) costano molto e che ci sono professioni che non possono essere intraprese senza un capitale di base, i dislivelli di informazione sui costi di studi e sugli sbocchi professionali, i modelli culturali che associano certe professioni e certe opzioni scolastiche (il latino, per esempio) ad un determinato ambiente sociale, la predisposizione infine, socialmente condizionata, ad

⁹⁵ Sul capitale sociale, da segnalare il sito SCG – Social Capital Gateway, (www.socialcapitalgateway.org), un'iniziativa personale e senza scopo di lucro di Fabio Sabatini, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Economia politica dell'Università di Siena. "Il sito non è finanziato da istituzioni di ricerca, né accademiche né private. I suoi principali obiettivi sono: • Fornire risorse utili a ricercatori, docenti, studenti, e attivisti della società civile interessati allo studio del capitale sociale e di temi collegati, come la povertà e lo sviluppo. • Promuovere lo scambio di idee su questi argomenti". Sull'applicazione della nozione di capitale sociale all'ambito educativo, si veda il libro curato da Luigina Mortari e Chiara Sità, (Mortari & Sità, 2007).

⁹⁶ La produzione e riproduzione di beni simbolici è abbastanza evidente e semplice da riconoscere per quanto riguarda la cultura: più si è colti e più si tende ad aumentare la propria cultura; più si riesce a farlo facilmente, maggiori possibilità si hanno di ricavare piacere dall'acquisizione culturale stessa.

adattarsi ai modelli, alle regole e ai valori che reggono la scuola, tutto quest'insieme di fattori che fa sì che una persona si senta a suo agio oppure disadattata nella scuola e che vi venga considerata come tale, determina, a parità di attitudini, un tasso di successo scolastico diseguale a seconda delle classi sociali" (Bourdieu & Passeron, 1976, p. 17). Tutto ciò costituisce un insieme di meccanismi di selezione, propri della scuola, che privilegiano chi proviene da una classe sociale più elevata, e portano ad escludere altri.

L'analisi di Bourdieu, condotta insieme a Passeron (Bourdieu & Passeron, 1976), si fonda essenzialmente su due costrutti: il capitale culturale e l'*ethos* di classe. Il primo è l'insieme di beni simbolici che sono trasmessi in primo luogo dalla famiglia ed esprime le *chance* per un soggetto di avere successo e di trovare una collocazione in uno spazio ed in una gerarchia sociale. Il capitale culturale è costituito dalle buone maniere, dallo stile di vita, dal buon gusto, dalle informazioni e conoscenze e quindi delinea un *habitus*, come prodotto ed espressione a tutti gli effetti dell'appartenenza ad un gruppo o ad una classe sociale. Il capitale culturale è anche un capitale sociale, dal momento che rappresenta l'insieme di relazioni, di occasioni di incontro e di frequentazione che arricchiscono le possibilità di conoscenza, di informazione e di posizionamento. È un capitale che si acquisisce molto presto all'interno della famiglia di origine e quindi rappresenta un vantaggio ed un prerequisito per accedere alla cultura scolastica. La critica che Bourdieu rivolge al sistema scolastico (Bourdieu P. , 2006) sta proprio nel fatto che la scuola determina come risultato quello di riprodurre la struttura sociale esistente, anziché promuovere quella mobilità che dichiara di prefiggersi come scopo. Questo si verifica perché l'educazione, intesa come istruzione, inculca non tanto il sapere, quanto degli *habitus* che riguardano il rapporto con il sapere. Questi *habitus* sarebbero convergenti con gli *habitus* familiari di certi gruppi sociali, che dunque si ritroverebbero avvantaggiati rispetto ad altri. In questo modo, il sistema scolastico non tenderebbe a selezionare chi possiede il sapere, ma chi appartiene ad una determinata classe sociale.

L'*ethos* di classe è invece costituito dall'insieme dei valori di riferimento, che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola e la cultura scolastica e quindi l'interesse, la motivazione all'apprendimento e alla frequenza scolastica. Capitale culturale ed *ethos* formano pertanto l'eredità culturale di ciascuno di noi, e quindi di ciascuno studente: quell'insieme di accessori, di bagaglio, che metaforicamente ciascun allievo porta nel sistema scolastico. Nella classe scolastica

vengono messi confronto i diversi *habitus* e l'adeguatezza o inadeguatezza della propria eredità culturale: chi proviene da ambienti sociali privilegiati non è debitore al proprio ambiente solo di abitudini e stimoli che servono direttamente nei compiti scolastici, ed il vantaggio più importante di cui gode non risiede nell'aiuto diretto che può ricevere dai genitori. Questo tipo di allievo ha ricevuto in eredità anche delle conoscenze, uno stile di comportamento, dei gusti ed un "buon gusto", aspetti imponderabili dell'atteggiamento che nella scuola contano talmente tanto da essere spesso attribuiti a doti naturali (Bourdieu P. , 1978). Anche questa analisi mette in luce come la scuola, trattando tutti gli studenti come uguali nei diritti e nei doveri, a dispetto delle diseguaglianze di fatto che essi presentano, non fa altro che sancire e perpetuare le diseguaglianze iniziali di fronte alla cultura, scambiando per doti naturali caratteristiche che sono frutto del privilegio e non del merito.

Coleman e Bourdieu si collocavano in due ambiti teorici diversi, l'uno nella prospettiva di una teoria razionale ed individualista dell'attore sociale; l'altro in un alveo a forte impronta collettivista, tuttavia è interessante accostare e combinare alcune loro categorie di analisi per dare una lettura di alcuni fenomeni attuali, utili a comprendere i deficit di *chance* e ad andare un po' oltre una visione strettamente economicistica delle diseguaglianze. Ad esempio, se si mettono in relazione capitale sociale e capitale culturale si vede come attualmente vi siano soggetti con un forte capitale culturale, ad esempio i migranti, che sono invece deboli sul piano del capitale sociale e quindi si trovano in una situazione di svantaggio e stentano a far riconoscere ed a veder valorizzati i loro talenti. Capitale culturale e capitale sociale possono contribuire anche a dar conto di fenomeni di disagio e di insuccesso da parte di studenti teoricamente avvantaggiati come sono quelli con un forte capitale sociale, ad esempio quelli che provengono da gruppi o classi sociali privilegiati, con una posizione consolidata e di prestigio. In taluni casi, questo capitale sociale "non frutta" in quanto la cultura familiare di riferimento è poco dinamica, è di tipo meramente posizionale ed il capitale culturale dei genitori è speso più nelle relazioni esterne che in quelle interne alla famiglia.

La vicenda italiana – comune del resto a molte altre nazioni europee⁹⁷ - dimostra che un sistema di istruzione che puntasse ad una eguaglianza di risultati

⁹⁷ Il sistema di istruzione nel Regno unito, ad esempio, ha una storia molto diversa dalla nostra, ma rimane pur sempre un sistema fortemente classista e basato sul censo. Più simile alla nostra, forse, l'esperienza francese.

dovrebbe attivarsi con il mettere in atto interventi riparatori, o compensatori: scuole migliori per studenti svantaggiati, ossia una distribuzione di beni strumentali differenziata in base alle provenienze, alle culture, alle caratteristiche sociali ed anche agli stili cognitivi degli studenti⁹⁸. Non è sufficiente, cioè, eliminare la disparità di trattamento per far sì che tutti raggiungano i medesimi obiettivi in termini di apprendimenti e di carriere scolastiche: bisogna diversificare i mezzi per assicurare uguali risultati. Quindi, ad esempio intervenire in corso d'opera sugli studenti che presentano difficoltà di tipo cognitivo, o più in generale nell'apprendimento, per le ragioni più diverse, attraverso interventi specifici e con un sostegno basato su progetti individualizzati e ad hoc. Riconoscere le disuguaglianze individuali, in questa prospettiva, deve servire a rendere più eguali all'arrivo, mediante una "giusta disuguaglianza" nella distribuzione dei mezzi e degli strumenti per conseguire il risultato.

4.2.3 LE CHANCES DI VITA COME POSSIBILITÀ SOCIALMENTE DETERMINATE

Un'altra tematizzazione del concetto di opportunità è stata elaborata da Ralf Dahrendorf (Dahrendorf, 1995) nei termini di *chances* di vita. Egli mutua tale

⁹⁸ L'esperienza delle "scuole della seconda opportunità" si colloca nell'ambito degli interventi a carattere riparatorio che tentano di intervenire sull'eguaglianza dei risultati: "L'utenza è costituita da giovani socialmente emarginati che hanno abbandonato il sistema d'istruzione, che non sono più soggetti all'obbligo scolastico e che non dispongono né delle qualifiche né delle competenze richieste per trovare lavoro o per iscriversi a uno dei programmi di formazione professionale esistenti. Uno dei principali obiettivi che le Scuole della seconda opportunità si sono proposte è quello di consentire a questi adolescenti e giovani adulti di reinserirsi nel processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, garantendo al contempo la loro integrazione socioprofessionale a lungo termine"(in "Scuole della seconda opportunità. Relazione riassuntiva sulla valutazione delle scuole pilota europee; ottobre 2000, pag. 17. (fonte: <http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/repit.pdf>). Le Scuole della Seconda Opportunità (SSO) (in inglese *Second Chance School, SCS*) nascono come progetto pilota europeo nel 1997 e vengono sperimentate per tre anni in 14 scuole sparse in 13 paesi europei. I principi su cui si basano le SSO sono tre: approccio individualizzato, rete di strette relazioni con il contesto sociale e occupazionale di riferimento, e nuove tecnologie come approccio didattico alternativo ai sistemi di educazione tradizionali. Per quanto riguarda l'Italia, si possono citare le iniziative sorte in diverse città: Trento ("Progetti Ponte"), Verona e Reggio Emilia ("Icaro ... ma non troppo"), Roma ("La scuola della seconda opportunità"), Napoli ("Chance" – maestri di strada). Le scuole sono rivolte principalmente a quei ragazzi che hanno un profondo senso di fallimento ("non m'impegno perché già so che non sono capace"), che sono stati respinti più di una volta (uno dei casi più frequenti è proprio la pluralità di bocciature nel primo anno della scuola media) e che, attraverso percorsi ad hoc, nella maggior parte dei casi riescono a ritrovare la motivazione per concludere il percorso scolastico precedentemente abbandonato e riorientarsi rispetto a una continuità scolastica o professionale. Tutti i progetti sono caratterizzati da un percorso formativo basato sulla collaborazione tra insegnanti, psicologi, pedagogisti ed educatori. Si veda il bel libro a cura di Elena Brighenti (Brighenti, 2006).

formulazione dal concetto di *chance* formulato da Weber, intesa come possibilità che si verifichi un determinato agire. La prospettiva di Dahrendorf tenta di ampliare il margine di libertà di scelta del soggetto: l'uomo agisce liberamente e dispone di "chance di vita", che richiamano lo scarto tra possibilità virtuali ed effettive opportunità d'agire. Le *chances* di vita sono possibilità di vita, di crescita individuale, di realizzazione di capacità, di desideri, di speranze, e queste possibilità sono rese disponibili dalle condizioni sociali. Esse "non sono attributi dei singoli. Nella loro esistenza sociale gli individui hanno *chances* di vita: possono portarle a compimento o farle a pezzi, ma la loro vita è una risposta a queste *chances*. Le *chances* di vita sono forme. Possono essere troppo grandi per l'uno e stimolarlo a espandersi e a crescere, possono essere anche troppo limitate e stimolarlo a opporre resistenza. Le *chances* di vita sono possibilità di crescita individuale, di realizzazione di capacità, desideri, speranze, e queste possibilità sono rese disponibili dalle condizioni sociali. Per ogni determinato individuo e, in certo modo anche per gruppi, ceti, classi sociali, c'è un bilancio di *chances* di vita" (Dahrendorf, 1995, p. 40-41). Esse sono l'insieme di possibilità che caratterizzano lo spazio relazionale in cui si muove l'individuo, poiché è nell'esistenza sociale che gli individui colgono le *chances* stesse. Il mutamento delle *chances* di vita può essere considerato il nucleo delle problematiche legate al mutamento sociale, tanto che secondo il sociologo il primo compito di una teoria sociale del mutamento ed il primo intendimento di una teoria politica della libertà consiste nell'individuare quali sono le condizioni che possono permettere alle *chances* di crescere.

Il concetto di *chances* è articolato, poiché contiene in sé elementi di vincolo e di possibilità di scelta. Secondo Dahrendorf è possibile far aumentare tali *chances*, a condizione che contemporaneamente crescano opzioni⁹⁹ e legature¹⁰⁰, ossia le possibilità di scelta di azione per l'individuo, ma anche se si consolidano i legami sociali, cioè le appartenenze, che servono a dare senso, talvolta emozionale, alle scelte fatte. Questo presuppone che il corso della storia non sia solo orientato verso ciò che è nuovo, ma anche verso ciò che consente di leggerne il significato, cioè i legami e le relazioni sociali. La *chance* di vita è la sintesi di opzioni e legature: entrambe consistono

⁹⁹ Le opzioni sono possibilità di scelta, alternative di azione nelle strutture sociali, cui sul piano dell'azione corrispondono decisioni di scelta individuale. Mettono in rilievo lo scopo e l'orizzonte dell'agire.

¹⁰⁰ Le legature sono delle appartenenze, dei legami, in cui l'individuo è collocato in virtù del ruolo e della posizione sociale. Le legature si contraddistinguono per l'elemento del senso e dell'ancoraggio

in campi dell'agire precostituiti dalla struttura sociale che sono presenti nella situazione della singola persona. Sul piano della struttura sociale, esse sono possibilità cui corrispondono, sul piano dell'azione sociale, le decisioni della persona. Le opzioni sono quindi le alternative di scelta che la società, in un dato momento, rende disponibili per la persona, la quale è tenuta a sceglierne una con la conseguente esclusione di tutte le altre. A loro volta le legature sono legami sociali di natura affettiva e valoriale che inscrivono attivamente la persona in contesti di appartenenza e di solidarietà.

Il concetto di *chance* di vita elaborato da Dahrendorf "rimette in gioco concetti classici come quello di classe sociale, di potere, di eguaglianza, di libertà, ma al contempo li ricomprende alla luce del mutamento delle società industriali e di fenomeni quali la caduta di centralità del lavoro, la disoccupazione estesa nei paesi occidentali, l'emergere di ampie fasce di popolazione sempre più esclusa o sempre più anomica o apatica" (Besozzi, 2006, p. 80). Gli esclusi qui non sono una classe che si può organizzare, bensì un magma indistinto, dove ciascuno vive la propria condizione come una condanna individuale, alla quale altrettanto individualmente trovare una scappatoia, magari attraverso la vincita a qualcuna delle tante lotterie che promettono premi sempre più ricchi.

La *chance* è uno strumento a disposizione dell'individuo; esso è offerto dalla società, ma è solo l'individuo che può decidere se e come utilizzarlo, tenuto conto delle sue legature sociali, ossia dei vincoli di sistema. Applicato al caso dell'istruzione, questo significa che il titolo di studio ha un ruolo protettivo per il soggetto che decide di conseguirlo e utilizzarlo, ma non è di per sé una garanzia del suo successo sociale; è dunque in funzione del tipo di libertà possibile nell'orizzonte degli individui. Le società umane traggono la loro qualità dalla capacità che dimostrano di offrire al maggior numero di persone la più ampia gamma di opportunità di vita. Questo presuppone che il corso della storia non sia orientato solo al nuovo, ma anche verso ciò che permette di leggerne il significato: i legami e le relazioni sociali. Il lavoro, ad esempio, è una *chance* quando si configura come equilibrio ottimale tra opzioni e legature, cioè quando consente di prendere decisioni ed insieme di mantenere legami, quando è qualcosa in più di una semplice realizzazione individuale (Verde, 2007). In una società fortemente individualizzata il raggiungimento di una determinata condizione lavorativa come risultato di percorsi cognitivi, emozionali, esperienziali esclusivamente individuali, che negano la loro coesistente socialità, produce come suo doppio anche una attribuzione dei rischi sul solo individuo.

Anche l'istruzione presenta questo duplice aspetto di rischio e di *chance*: investire in istruzione oggi può essere considerato un rischio, poiché come si è visto, non vi sono garanzie di riuscita; il costo e l'impegno sostenuti possono non essere adeguatamente ricompensati. È anche possibile che chi si è scolarizzato si veda superare da chi è meno dotato sul piano formativo ma ha alle spalle un capitale sociale più robusto, che gli consente attraverso un insieme di relazioni di trovare una buona collocazione professionale. Infine, il rischio di dover accettare continui cambiamenti, di doversi adattare a situazioni lavorative non adeguate o non coerenti con la propria formazione sta diventando sempre più diffuso. Eppure l'istruzione continua a mantenere anche una forte caratterizzazione di *chance*: "Concepire l'istruzione come *chance* significa intenderla come possibilità/opzione da spendere come capitale culturale, ovvero bene strumentale ed espressivo insieme che, mentre protegge il soggetto dalla deprivazione di risorse culturali e simboliche, lo rende anche più forte nell'ambito della competizione interindividuale per l'accesso alle risorse sociali, ai benefici o ai privilegi" (Besozzi, 2006, p. 79). È probabilmente proprio in questa miscela di rischio e di opportunità che continua a vivere l'interesse e l'impegno per l'istruzione e per la formazione più in generale, ma anche nel fatto che, come ha segnalato Dahrendorf, la *chance* è uno strumento a disposizione dell'individuo, che egli può decidere se e come utilizzarlo, tenuto conto delle sue legature sociali, ossia dei vincoli di sistema.

Il contesto si presenta come aperto, ricco di possibilità, di possibilità di scelta, di troppe scelte – in realtà. Qui si annida un altro tipo di rischio: le opportunità, almeno sul piano teorico, sono fin troppe e l'apertura, che è anche apertura identitaria, rende difficile tracciare un proprio progetto di vita. In qualche misura vi è una convergenza di due piani di incertezza: uno che è determinato dall'incertezza sistemica in cui vivono le moderne società occidentali, l'altro dalla difficoltà individuale di trovare un proprio baricentro, di modellare la propria identità. Christopher Lash (Lash, 2004) ha descritto questa come una condizione in cui la vita quotidiana è esercizio di sopravvivenza, dove l'identità, che implica una storia personale, degli amici, una famiglia, un lavoro, il senso di appartenenza ad un luogo, diventa un lusso. In tale condizione, quella che riusciamo a costruirci è una micro-identità (l'io minimo), che si nutre di ciò che trova nella cultura emergente: ironia e disimpegno emotivo, riluttanza a stringere legami affettivi a lungo termine, vittimismo, fascino per le situazioni estreme. L'individuo, alla fine finisce per adattarsi a ciò che trova.

La prospettiva sociologica, pur partendo da un livello d'analisi strutturale e da concetti collettivi quali ceti, classi sociali, comunità, inevitabilmente conduce ad uno sguardo di tipo diverso, ad una ricerca indirizzata verso l'altro polo nella dialettica individuo/società, ossia alla dimensione interna, psicologica¹⁰¹. Stimola un'indagine sul processo di costruzione dell'io e dell'identità, sul senso del proprio essere continuo attraverso il tempo e distinto, come entità, da tutti gli altri, nonché sul modo in cui il singolo agisce e si pone rispetto alle opzioni presenti nel suo mondo-della-vita. Si può dunque affrontare la questione dell'identità dal lato interno del soggetto, esplorandone i processi ed i meccanismi interiori ed isolandolo temporaneamente dal contesto in cui si trova; è questa un'operazione di separazione artificiosa, per meglio comprendere sotto il profilo euristico il tema in oggetto, utile a mettere a fuoco, infine, lo sguardo specifico della pedagogia, inteso come sguardo capace di cogliere il soggetto nel suo rapporto con il mondo.

4.3 IL CONTRIBUTO DELLO SGUARDO PSICO-ANALITICO. L'INDIVIDUO ADULTO TRA PERSISTENZE E CAMBIAMENTI

Se il primo '900 può essere considerato il "secolo del bambino", esso si è chiuso con una nascente attenzione all'adulto, con un interesse verso tale condizione umana quanto meno pari a quello riservato all'infanzia ed all'adolescenza. Nel 1951 viene pubblicata l'opera di Erikson "Infanzia e società", nella quale l'autore presentava la sua teoria epigenetica degli stadi dello sviluppo psicosessuale e sosteneva che ogni singola età, compresa la vecchiaia, aveva dei compiti evolutivi specifici. In sostanza, l'età adulta veniva problematizzata e le veniva riconosciuta una capacità di crescita ulteriore, di cambiamento e di trasformazione. "R. Gould di concerto con Erikson ha affermato che già verso i 35 anni si avvia un percorso di sviluppo grazie al quale si porta a compimento un passaggio dall'etero all'autodirettività, *barattando* il bisogno di maggiore autonomia

¹⁰¹ Del resto, la stessa sociologia, esplorando l'agire sociale, ha tentato anche di comprendere i significati soggettivi che gli attori assegnano all'azione. Ad esempio, Schutz, nell'ambito della microsociologia, assunse un punto di vista fenomenologico. Anche T. Parsons, nella sua riflessione sulla regolazione della condotta sociale, sottolineò il ruolo del soggetto e della sua volontà, insieme a quello esercitato dai modelli normativi. Anche l'etnometodologia ha dato significativi contributi allo studio del rapporto tra individuo e società. A. Schutz, ha offerto alle scienze sociali un orientamento fenomenologico ("La fenomenologia del mondo sociale", 1970); H. Garfinkel ha sostenuto che il soggetto è l'unico in grado di formulare definizioni e chiarificazioni rispetto alle proprie azioni ("Studi di etnometodologia, 1967) e ha cercato di cogliere i legami esistenti tra la realtà sociale e le riflessioni, il linguaggio, i gesti con cui gli individui tentano di spiegarla.

con l'abbandono delle proprie illusioni e dei propri dogmatismi. Il compito evolutivo da sostenere consiste nella liberazione da una serie di «false» idee mitiche in parte imputabili al proprio rapporto con i genitori, che talvolta ritardano la crescita; il che implica una lotta spesso faticosa contro se stessi e contro figure esterne vissute come nemiche di un sé che vuole emergere. Conflitti che la psicoanalisi mette in luce e che affronta con declinazioni diverse” (Demetrio, 1997, p. 54). In particolare, nella seconda metà del '900, la specifica condizione adulta è stata analizzata soprattutto dagli psicologi, a partire da Freud e Jung, allo scopo di offrire una terapia alle nevrosi, ovvero a quegli atteggiamenti che rappresentano un sintomo di problemi evolutivi e che ostacolano il percorso verso l'acquisizione di una situazione di equilibrio e di benessere psicofisico.

Il metodo di elezione della psicoanalisi è stato quello clinico, che ha implicato l'indagine e l'ascolto di racconti dei pazienti, la lettura e lo studio di autobiografie, la definizione di linguaggi e termini specifici per poter descrivere i tratti della personalità.

4.3.1 PRINCIPIO DI PIACERE E PRINCIPIO DI REALTÀ: TRA ISTANZE LIBERATORIE E ADATTAMENTO SOCIALE

Il metodo clinico, in quanto metodo interrogante, interlocutorio, dialogico, si è rivelato una via conoscitiva fondamentale, in grado di illuminare dimensioni della psiche e aspetti emozionali delle persone sottoposte ad analisi e di rimettere in gioco quanto sino ad allora stabilito sull'idea di adulto.¹⁰² In particolare, per quanto riguarda il padre della psicoanalisi, dopo il 1920¹⁰³ Freud viene a definire la “scomposizione della

¹⁰² Qui si inserisce una critica che avanza Demetrio e che va tenuta presente. “L'abbandono da parte della filosofia (poi della scienza, della tecnica, del linguaggio) e della psicologia (della personalità, del comportamento, dei tipi umani) delle pratiche dialogiche, che Platone aveva osservato praticare dal maestro, ha corrisposto alla fine di una modalità relazionale fertile per la stessa teoresi. Le filosofie e le psicologie, sono quindi pedagogie quando normano le educazioni in età adulta (quando anche il filosofo o lo psicologo si auto educa con i suoi interlocutori: allievi o pazienti), laddove co-costruiscono sapere di sé e del mondo nella dialettica dei possibili, delle aperture, della autorealizzazione più onesta. Quando le une e le altre si fanno pedagogie si cristallizzano e cessano di appartenere al canone della ragione e della apertura fenomenologica, del confronto con l'avversario e rivale. Soltanto con le scritture autobiografiche (...), con il metodo autoanalitico e introspettivo, con gli scambi epistolari, con l'esercizio del dialogo con se stessi, l'approccio riflessivo si eleverà ad attitudine al filosofare per sé”. (Demetrio, *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*, 2003, p. 35).

¹⁰³ Nel 1920 Freud pubblica “Al di là del principio del piacere”, lavoro che apre una nuova fase della sua ricerca e che modificherà sostanzialmente la precedente teoria delle pulsioni e del soggetto. Attraverso l'elaborazione del concetto di coazione a ripetere, Freud ipotizza che tra le forze elementari che stanno alla base della vita degli uomini non vi sia solamente il principio del piacere

personalità”: Io, Es e Super-Io, le formazioni che intrecciano i livelli consci e inconsci, si contendono lo spazio del soggetto. I confini tra istanze cosce e inconscie si fanno sfumati e le diverse istanze ricoprono spesso zone indefinite e mutevoli. L’individuo è impegnato in un incessante lavoro per annettere all’Io i territori dell’Es, resistendo alle istanze del Super-Io, ed è in questa interminabile opera che il soggetto si costruisce. La stessa analisi non è un’arte dell’interpretazione che ci può far scoprire i tesori nascosti nell’interiorità, disvelandoli e portandoli alla luce, bensì una scienza della congettura, che può offrire costruzioni provvisorie, congetture appunto, passibili di revoca attraverso l’ulteriore scoperta di altri materiali rimossi¹⁰⁴.

Inoltre, la scoperta della coazione a ripetere, che Freud realizza a seguito dell’analisi delle nevrosi traumatiche, lo induce a ipotizzare che il conflitto psichico sia da ricondurre al conflitto originario tra Eros e Thanatos, tra le forze della vita e del movimento da un lato, e le forze dell’inerzia e della morte dall’altro. È una speculazione filosofica di difficile riscontro sul piano empirico, tuttavia rende pensabile una diversa concezione della temporalità, ovvero non un tempo lineare (quale quello concepito – come si è visto – dal pensiero occidentale moderno), bensì un tempo ricorsivo, circolare, un “tempo-ripetizione”, che provoca un disorientamento¹⁰⁵ rispetto alla ragione del tempo lineare ed alla sua logica di causa ed effetto, di prima e di dopo. Questo introduce una dialettica continua tra principio di piacere e principio di realtà, una dialettica dove, tuttavia, il principio di realtà, che viene imposto durante la prima infanzia da genitori ed educatori, non si afferma mai una volta per tutte. La lotta tra questi due principi, secondo la lettura critica di Marcuse, “indica l’incompletezza e insicurezza del suo trionfo sul principio del piacere. [...] Ciò che la civiltà ha dominato e represso – le richieste del principio del piacere – continua a esistere nella civiltà stessa. L’inconscio custodisce gli obiettivi dello sconfitto principio del piacere. Fatta deviare dalla realtà esterna, o perfino incapace di raggiungerla, la piena forza del principio del piacere non soltanto sopravvive nell’inconscio, ma incide anche in vari modi su quella

(pulsioni di Eros), ma che l’originaria coppia oppositiva di pulsioni sessuali/pulsioni dell’Io debba essere sostituita con la nuova coppia pulsioni di vita/pulsioni di morte.

¹⁰⁴ Vedere la voce Freud, in Enciclopedia Garzanti di filosofia, 1998, Milano, Garzanti. In “Costruzioni nell’analisi”, del 1937, Freud sosterrà che compito dell’analista è costruire ciò che il paziente ha vissuto e rimosso e che quelle dell’analista non sono solo interpretazioni, ma appunto costruzioni, ovvero elaborazioni ipotetiche che creano legami tra i diversi apporti che fornisce l’analizzando e che offrono una comprensione globale di un certo aspetto della sua storia.

¹⁰⁵ « Il perturbante è quella sorta di spaventoso che risale a quanto ci è noto da lungo tempo, a ciò che ci è familiare. » (Sigmund Freud, *Il perturbante*, 1919.)

realtà che aveva soppiantato il principio del piacere. Il *ritorno del represso* costituisce la storia ostracizzata e sotterranea della civiltà” (Marcuse, 1955, p. 63).

Sta di fatto che, pur in una prospettiva di circolarità e di ri-presentificazione di eventi ed emozioni passate, lo stesso Freud era persuaso che la formazione della personalità avesse luogo nella prima infanzia e si fissasse stabilmente nel corso dell'adolescenza. L'età adulta rappresentava il compimento della crescita, una strutturazione a questo punto stabile dei tratti della personalità, ovvero un quadro di persistenze nel quale cambiamenti successivi erano possibili solo in casi eccezionali, o comunque in seguito ad eventi esterni traumatici, a catastrofi, piuttosto che a radicali mutamenti di valori. Freud collocò in una posizione assolutamente centrale i primi sei anni di vita del bambino, periodo nel quale bisognerebbe immergersi, attraverso un lavoro di scavo di tipo “archeologico” nell'inconscio, per comprendere l'adulto attuale. L'inconscio è il luogo del rimosso, dell'infanzia e dei desideri inappagati; il conscio è la regione della razionalità e della adultità. Vi è un intrinseco dualismo tra infanzia e condizione adulta: sono due dimensioni che confliggono. Con un paradosso, Freud afferma che il bambino è “il padre adulto”: è l'infanzia a regolare la vita psichica adulta, intendendo con questo sottolineare il peso che la dimensione istintuale, infantile, esercita su quella razionale, adulta, appunto. L'implicazione pedagogica di tale prospettiva consiste nell'evidenziare il primato dell'educazione della vita emotiva ed affettiva sulla sfera della formazione della razionalità e dell'intelletto. In tale prospettiva è compresa anche una critica alle pratiche educative borghesi della sua epoca volte alla repressione ed all'addomesticamento degli istinti, delle pulsioni, della sessualità¹⁰⁶.

Da Freud in poi l'uomo inizierà ad essere considerato come un soggetto che vive in un continuo stato di autoeducazione, finalizzato a conciliare ed adattare le espressioni, i bisogni dell'Es – dell'inconscio – alle richieste sociali e della civiltà. Così, nel 1929, si esprime Freud in un celebre passo: “Di fatto l'uomo primordiale stava meglio, perché ignorava qualsiasi restrizione pulsionale. In compenso la sua sicurezza di godere a lungo di tale felicità era molto esigua. L'uomo civile ha barattato una parte della sua possibilità di felicità per un po' di sicurezza” (Freud, 1968-1993, p. 602). A proposito della libertà dirà anche: “La libertà individuale non è un frutto della civiltà.

¹⁰⁶ Ricordiamo che Freud, insieme a Nietzsche e Marx, fu definito dal filosofo francese Paul Ricoeur un “maestro del sospetto”, proprio per il “sospetto” con cui guardò alle pratiche educative borghesi ed alla società borghese nel suo insieme.

Essa era massima prima che si instaurasse qualsiasi civiltà, benché in realtà a quell'epoca non avesse mai un grande valore, in quanto difficilmente un individuo era in grado di difenderla. La libertà subisce delle limitazioni a opera dell'incivilimento, e la giustizia esige che queste restrizioni colpiscano immancabilmente tutti" (op. cit. p. 586). La rappresentazione di individuo così come risultava dal modello freudiano era quella di un essere "spinto" a cercare il piacere in modo deciso e rapace, che nasconde a se stesso questi moventi edonistici per essere accettato da se stesso e dagli altri. "Attingendo massicciamente alle metafore darwiniane dell'epoca, Freud descrisse un'umanità evoluta soltanto in modo incompleto, lacerata da un contrasto fondamentale tra spinte bestiali e condotte e comportamenti civilizzati, tra la propria natura animale e le aspirazioni culturali e spirituali. E il processo stesso della socializzazione implica autoalienazione e autoinganno" (Mitchell & Black, 1995, p. 45).

Freud propose una dicotomia molto netta tra natura e cultura, facendo interpretare alla natura la parte di ciò che sta agli antipodi delle convenzioni sociali e storiche, il luogo dove risiedono l'aggressività e la sessualità istintuali. In questa visione della natura, corrispondente a sua volta a quella che era la convenzione sociale e storica della sua epoca, gli animali furono usati come uno schermo su cui proiettare le immagini della frustrazione e della rabbia dell'uomo costretto dai vincoli di una società che reprimeva le energie individuali e le rivoltava contro l'uomo stesso. Insieme a questa rappresentazione del "disagio della civiltà"¹⁰⁷, tuttavia, vi era anche una potente barriera contro l'adattamento, contro le convenzioni e l'adeguamento alle norme tradizionali: ipotizzando un nucleo primitivo e istintuale all'interno di ciascuno di noi, era possibile dare legittimazione e cittadinanza proprio alla parte meno addomesticata della natura umana e alla formazione di una sensibilità moderna. "E a partire dagli inizi della psicoanalisi la ricerca da parte dell'individuo del proprio significato personale profondo, della sua voce autentica, è sempre stata al cuore del processo clinico" (Mitchell & Black, 1995, p. 241).

4.3.2 *SENEX* E *PUER*: SENSO DI STABILITÀ E FORZA RIGENERATRICE

Seppure procedente per coppie di opposti, appare più articolata e meno dicotomica la prospettiva di Jung, fondatore della psicologia analitica. Anzitutto l'ipotesi di Jung è che l'inconscio preceda la coscienza, quasi si tratti di una sua radice, anziché

¹⁰⁷ L'opera omonima è del 1929

essere conseguenza del processo di rimozione. Inoltre, il suo contenuto non sarebbe solo il resto del passato, ma anche espressione di un progetto di esistenza, ovvero di un possibile futuro. Jung rappresenta l'inconscio attraverso un insieme di metafore: *anima*, *animus* ed *ombra*. L'*anima* nella sua accezione generica identifica le caratteristiche interiori dell'uomo non riscontrabili nel suo aspetto esteriore (nella "persona"), mentre in una accezione specifica fa riferimento alla femminilità inconscia del maschio, opposta alla sua mascolinità conscia. Nei sogni (la via regìa per l'inconscio) l'anima compare sotto forma mitica, oppure come madre, moglie, amante, figlia, a seconda della figura femminile da cui è ricavata o su cui, nelle varie fasi del processo psichico, si proietta. L'*animus* esprime invece l'elemento maschile inconscio nella donna, ma anche la possibilità, per lei, di connettersi al mondo dello spirito. Tuttavia, un Animus eccessivamente invasivo rende la donna ostinata, aggressiva, testarda, dominatrice. Anima e Animus sono dunque una coppia complementare: "Anima nel maschio a rappresentare il suo femminile interiore e a mediare il suo rapporto erotico con l'inconscio; Animus nella donna a rappresentare il suo maschile interiore e a mediare il suo rapporto di potere logico-spirituale con l'inconscio" (Màdera, 1998, p. 120). Una figura ulteriore è quella dell'*ombra*, ovvero di quella che Jung ritiene la parte negativa della personalità: quell'insieme di qualità svantaggiose che si cerca di tenere nascoste, ed anche "la somma delle funzioni difettosamente sviluppate e dei contenuti dell'inconscio personale" (Galimberti, 2005, p. 126). A questa coppia complementare si aggiunge un'altra figura: la *persona*. Jung utilizza questa parola con riferimento al suo significato nella lingua latina, ovvero di maschera. La persona rappresenta il comportamento adeguato alle richieste della vita sociale, è una delle maschere che l'io indossa per esigenze sociali, ma senza identificarsi in essa, pena la perdita di se stesso. A seconda delle condizioni e delle necessità sociali, delle circostanze e delle aspettative generali, il soggetto assume atteggiamenti e comportamenti diversi, poiché "un tal uomo non ha in fondo alcun vero carattere, cioè egli non è *individuale* [...], ma *collettivo* [...]. [...] Attraverso la sua identificazione più o meno completa con l'atteggiamento del momento egli inganna per lo meno gli altri, sovente anche sé stesso, circa il suo vero carattere; assume una *maschera*, conscio che essa corrisponde da un lato alle sue intenzioni, dall'altro alle esigenze e alle opinioni del suo ambiente: e in ciò prevale ora l'uno, ora l'altro fattore. Questa maschera, cioè questo atteggiamento assunto *ad hoc*, io l'ho chiamata *Persona*, dal nome della maschera che mettevano gli attori dell'antichità." (Jung, 1999, p. 451-452). Secondo Jung l'inconscio non contiene solo

tracce di esperienze passate, poi dimenticate o rimosse: nell'inconscio vi è anche uno strato più profondo, dove risiede il patrimonio psicologico dell'umanità. Questo inconscio, distinto rispetto a quello personale, sarebbe *l'inconscio collettivo*, i cui contenuti non sono mai stati nella coscienza, non sono mai stati acquisiti individualmente, ma esistono in virtù della ereditarietà. Mentre l'inconscio personale consiste soprattutto in "complessi", l'inconscio collettivo ha un contenuto costituito fondamentalmente da "*archetipi*". Con il concetto di archetipo Jung indicava l'esistenza nella psiche di forme determinate che sembravano essere presenti sempre ed ovunque, come delle "forme a priori" di apprendimento, come disposizioni a fare esperienza in un dato modo, come modelli appunto.

Posti questi concetti fondamentali che caratterizzano la psicologia analitica di Jung e che differenziano la sua prospettiva rispetto a quella di Freud, si può tentare di esporre sinteticamente una nozione che sta al cuore della sua riflessione e del nostro interesse: quella di processo di individuazione, un compito che Jung definisce eroico o tragico, comunque difficilissimo, poiché implica un patire, una passione dell'Io, cioè dell'uomo empirico comune (Galimberti, 2005, p. 128).

Per Jung l'individuo psicologico, o l'individualità psicologica, esiste inconsciamente a priori, è il correlativo dell'individualità fisica, mentre coscientemente si dà solo nella misura in cui sussiste la consapevolezza di un particolare modo di essere, ovvero una consapevole differenza da altri individui. Per rendere cosciente l'individualità, è necessario un processo cosciente di differenziazione: l'individuazione. L'individuazione è un processo di differenziazione che ha come fine lo sviluppo della personalità individuale, lo sviluppo della particolarità di ciascun individuo: è un processo di elevazione spirituale che porta ad un ampliamento della sfera della coscienza. "L'individuazione è in generale il processo di formazione e di caratterizzazione dei singoli individui, e in particolare lo sviluppo dell'individuo psicologico come essere distinto dalla generalità, dalla psicologia collettiva. L'individuazione è quindi un processo di differenziazione che ha per meta lo sviluppo della personalità individuale. La necessità dell'individuazione è una necessità naturale, in quanto che impedire l'individuazione, mercé il tentativo di stabilire delle norme ispirate prevalentemente o addirittura esclusivamente a criteri collettivi, significa pregiudicare l'attività vitale dell'individuo." (Jung, 1999, p. 501-502). La vita psichica è costante tensione verso l'autoconoscenza, tramite un continuo allargamento dei confini della coscienza. Accedendo alla capacità di simbolizzare l'esperienza, l'Io diviene

progressivamente capace di integrare quelle parti inconscie che si presentano scisse e indifferenziate. Superare un atteggiamento limitato e unilaterale porta a consolidare il senso dell'identità personale e a realizzare una dimensione di equilibrio e di integrazione delle funzioni inferiori della personalità. Jung osserva come l'individualità sia già data fisicamente e fisiologicamente e si esprima allo stesso modo anche nel suo aspetto psicologico. Di conseguenza, ostacolare l'individualità ha come conseguenza una deformazione artificiosa. Tuttavia, dal momento che l'individuo non è solo un essere singolo, ma per poter esistere presuppone dei rapporti collettivi, il processo di individuazione non conduce all'isolamento, ma ad una coesione collettiva più intensa e generale. Il processo di individuazione può essere considerato come una sequenza di diverse esperienze nelle quali il confronto con le figure che metaforicamente abitano l'inconscio induce una trasformazione energetica e un corrispondente livello superiore di consapevolezza.

In ogni caso, l'individuazione non può essere l'unico obiettivo dell'educazione psicologica: "prima di potersi proporre come scopo l'individuazione, occorre raggiungere la *méta* educativa dell'adattamento al minimo di norme collettive necessario per l'esistenza: una pianta che debba essere portata alla massima possibile fioritura delle sue peculiarità, deve anzitutto poter crescere nel terreno in cui è piantata." (Jung, 1999, p. 502). L'individuazione implica sempre un contrasto più o meno forte con le norme collettive, poiché essa è separazione e differenziazione dalla generalità e sviluppo del particolare, ma – sottolinea Jung – non di una particolarità cercata, quanto di una particolarità che è già fondata a priori nella disposizione naturale, tanto che l'opposizione alle norme collettive è solo apparente, in quanto tutto sommato il punto di vista individuale non è orientato in senso opposto alle norme collettive, ma in senso *diverso*. La norma nasce dall'insieme delle vie individuali, è fondata e dotata di efficacia solo quando vi sono vie individuali che di tanto in tanto vogliono seguire il suo orientamento. "Una norma che abbia validità assoluta non serve a nulla. Un vero conflitto con le norme collettive si ha solo quando una via individuale viene elevata a norma, il che è poi la vera intenzione dell'individualismo estremo. Questa intenzione è naturalmente patologica e del tutto avversa alla vita. Pertanto essa non ha nulla a che fare con l'individuazione, la quale, deviando dalla via consueta per imboccarne una individuale, ha bisogno proprio per questo della norma per orientarsi di fronte alla società e per effettuare la coesione fra gli individui entro la società, coesione che è una necessità vitale." (Jung, 1999, p. 503). Dunque, l'individuazione

conduce ad un apprezzamento spontaneo delle norme collettive, la norma invece diviene sempre più superflua in un orientamento esclusivamente collettivo della vita, e con ciò la vera moralità va in rovina. *“Quanto più l’uomo è sottoposto a norme collettive, tanto maggiore è la sua immoralità individuale.”* (op. cit. p. 503 – in corsivo nel testo).

Jung espresse anche la polarità archetipica del *senex* e del *puer*, dove il *senex* sarebbe quella figura archetipica che rappresenta il senso di responsabilità e di stabilità, mentre il *puer* sarebbe la parte infantile dell’uomo che continua ad esistere nell’adulto come presenza creativa, come espressione del desiderio e come forza rigeneratrice. Questi due archetipi convivono nell’età adulta e l’adulto è colui che vive il conflitto tra le parti e lo supera mediante uno stato di coscienza più elevato, trovandosi quindi in una condizione di perenne cambiamento. *“Studiando lo sviluppo dello spirito umano, si rimane sempre nuovamente impressionati dal fatto che lo sviluppo dello spirito procede di pari passo con un allargamento dell’ambito della coscienza, e che ogni passo avanti è una conquista oltremodo dolorosa e faticosa”* (Jung, 1979, p. 25). Secondo questa polarizzazione archetipica, il bambino da educare altri non è che quello che ogni adulto porta dentro di sé: *“Nessuno può educare ad acquisire una personalità se non la possiede egli stesso. E non il bambino, ma solo l’adulto può acquisire la propria personalità come il frutto maturo di un’intera vita indirizzata a questo scopo”* (Jung, 1934, p. 166). Secondo Jung la personalità è un concetto essenzialmente dinamico: è la totalità della vita psichica del singolo individuo, che l’individuo realizza nel corso della sua esistenza, mediante il dialogo tra conscio e inconscio, *“e comporta l’attuazione di Sé quale espressione individuale dell’universalmente umano. La personalità è quindi il divenire stesso dell’uomo, e il centro della personalità non è l’Io (che è il centro nell’ambito della coscienza), bensì il Sé. Anche il concetto di Sé è dinamico, in quanto si riferisce all’esperienza che l’uomo fa del continuo e progressivo superamento del conflitto che si svolge in lui tra la coscienza e l’inconscio”* (Montefoschi, 2004, p. 495). Si tratta di un processo di autorealizzazione della psiche che riecheggia il *“conosci te stesso”* di Socrate, e che secondo Jung non è possibile prima della fine dell’età giovanile, dedicata ai compiti di adattamento alla realtà sociale. *“Ogni episodio di ristrutturazione della propria personalità appartiene al processo di individuazione che il soggetto è chiamato a portare avanti se vuole uscire dallo stato di indifferenziazione originaria in cui si trova il non-adulto”* (Demetrio, 1997, p. 57). Il processo di individuazione è proprio un percorso di realizzazione della personalità individuale –

come unità inscindibile e irripetibile – che gradualmente si emancipa rispetto ai valori collettivi, posti dalla società e dalla famiglia, che tendono invece a limitare quanto vi è di originale nel singolo.

4.3.3 UNA CONCEZIONE RELAZIONALE DELL'ADULTO

Non viviamo in un mondo solo, ma in due: viviamo in un mondo interno che è un luogo reale, proprio come viviamo nel mondo esterno.

Melanie Klein

Le prospettive psicoanalitiche, dunque, introducono un'idea di soggetto costantemente impegnato nel compito di rapportarsi con gli aspetti distruttivi della mente, con la conflittualità tra Eros e Thanatos (Freud), e un'idea di persona che nel corso di tutta la vita è in uno stato di tensione verso l'autoconoscenza ed il cambiamento (Jung). "In particolare ciò vuol dire sapere di avere a che fare, ad esempio, con l'invidia, l'avidità, la gelosia, e tutti quegli altri sentimenti e fantasie attraverso cui si esprime la pulsione di morte; e vuol dire infine tener conto che quando c'è amore c'è anche sempre odio, e talvolta quando c'è odio c'è anche amore, perché le due cose sono fuse insieme. In parole bioniane potremmo dire che a fronte del desiderio umano a conoscere ("fatti non foste a vivere come bruti") dobbiamo fare i conti con una concomitante e contrapposta spinta anticonoscitiva e falsificante" (Blandino, 2002, p. 80). L'approccio psicoanalitico ha anche ridimensionato in modo significativo il ruolo dei cambiamenti sociali, evidenziando come questi siano privi di significato e di efficacia se non sono affiancati da dei significativi cambiamenti emotivi e mentali. Allo stesso modo, la teoria delle relazioni oggettuali, elaborata da Melanie Klein, può offrire un utile apporto alla costruzione di un approccio più articolato ed interdisciplinare alla comprensione della formazione, del cambiamento ed anche di "quelle battaglie emotive, oltre che simboliche, per conquistare il diritto all'azione e al sé, che si trovano spesso al cuore di ogni apprendimento significativo.[...] L'analisi dell'apprendere dovrebbe mettere a fuoco in minor misura i significati e le motivazioni verbalizzati e in maggior misura quello che sta succedendo sotto la superficie degli incontri umani, ivi inclusi il desiderio e la resistenza verso diversi oggetti e relazioni" (West, 2006, p. 186).

La teoria delle relazioni oggettuali è un modello della mente che descrive le funzioni mentali in termini di relazioni tra oggetti interni; essa si basa sull'assunto che la

relazione d'oggetto rappresenti la motivazione fondamentale allo sviluppo psichico¹⁰⁸. Secondo questo assunto, l'individuo nasce con una tendenza alla relazione ed è su di essa che si fonda la strutturazione della sua personalità e si sviluppa la psiche. L'oggetto esterno con la sua relazione reale serve come modificatore di una relazione primaria già presente. È l'opinione condivisa da Fairbairn, dalla Klein, da Bion e dagli altri autori di stampo kleiniano, che ritengono che la mente del neonato contenga complesse immagini congenite dell'oggetto e che il neonato possieda un'innata consapevolezza dell'esistenza della madre. Secondo questa prospettiva, esisterebbe una conoscenza istintiva della primaria relazione tra madre e bambino; l'inconscio, fin dagli inizi della vita, disporrebbe già di contenuti specifici: le fantasie inconsce, rappresentanti psichici delle pulsioni, intrinsecamente collegate agli oggetti interni. Gli oggetti interni sono, nella mente di ogni persona, un residuo di rapporti con persone significative nella vita; queste relazioni sono internalizzate e modellano i successivi atteggiamenti, pensieri e percezioni dell'individuo. La prospettiva kleiniana è, infatti, una teoria semantica, dove tutta la vita psichica è organizzata intorno al rapporto con l'oggetto¹⁰⁹. È proprio la dimensione relazionale, il tipo di relazione che si stabilisce tra soggetto e oggetto a costituire il fulcro dell'interesse della Klein. La sua è anche una teoria dove l'affettività gioca un ruolo preponderante, poiché prima ci sono gli affetti, poi la sessualità: sono gli affetti, che si sviluppano in rapporto agli oggetti, a costituire la sessualità.

Anche la madre descritta dalla Klein è la mamma percepita dal bambino, è così come lui l'ha vissuta e costruita dentro di sé, a partire da quando è iniziata la relazione tra loro. La madre è un oggetto interno: è sì reale e carnale, ma è al tempo stesso filtrata dal mondo interno del bambino. La relazione che egli instaura con lei si basa su un continuo processo di introiezioni e proiezioni. Scissione, proiezione e introiezione sono i meccanismi primari su cui si fonda lo sviluppo dell'Io.

Gli oggetti interni, poi, possono essere buoni e cattivi, parziali o interi, assimilati (nell'identità del sé) o non assimilati (non identificati con l'Io). Gli oggetti internalizzati possono influenzare gli stati affettivi dell'individuo ed i comportamenti manifesti, poiché vi può essere un assemblarsi di oggetti internalizzati che interagiscono l'uno con l'altro e con il sé. Secondo i teorici delle relazioni oggettuali, vi sono fantasie di oggetti introiettati nell'Io sin dalla età neonatale, a partire dall'introeiezione della mammella

¹⁰⁸ In Freud, invece, la motivazione risiede nelle pulsioni

¹⁰⁹ Quella di Freud, invece, è una teoria energetica e tutta l'economia dell'inconscio è frutto della dinamica pulsionale.

ideale e persecutoria. All'inizio il bambino introietta oggetti parziali, come la mammella e il pene, poi oggetti interi, come la madre e il padre. "Con lo sviluppo, il senso di realtà agisce più pienamente e gli oggetti interni si approssimano più da vicino alle persone reali del mondo esterno. Con alcuni di questi oggetti l'io si identifica mediante un meccanismo di identificazione introiettiva, attraverso cui essi vengono assimilati dall'io e contribuiscono alla sua crescita" (Zennaro, Polla, & Tenzon, 2002, p. 146).

Lo sviluppo dell'io è considerato un processo di continua introiezione e proiezione di oggetti: oggetto interno primario e oggetti depositatisi in seguito interagiscono mediante meccanismi di introiezione e di identificazione proiettiva, che si manifestano attraverso lo scorrere delle posizioni schizoparanoide e depressiva. Mediante un meccanismo di identificazione introiettiva, l'io si identifica con alcuni di questi oggetti, li assimila e questi contribuiscono alla sua crescita, tanto che la struttura di personalità è fondamentalmente generata dalle più costanti tra le fantasie che l'io ha di se stesso e degli oggetti che contiene.

La considerazione di rapporti oggettuali primitivi consente di illuminare un'attività precoce dell'io che si esprime tramite fantasie di oggetti introiettati dall'io stesso, come anzi tutto il seno buono e il seno cattivo. La scissione tra oggetto buono e oggetto cattivo è la scissione tra il "buono" e il "cattivo" che permane anche nella vita adulta. Anche Bion, con la nozione di contenitore-contenuto, avanza l'ipotesi che la madre agisca come contenitore per i sentimenti proiettati del bambino: odio, invidia, dolore, paura della morte. Questi sentimenti vengono per così dire "bonificati" dal seno della madre nutrice e restituiti in forma tale che il bambino riceva sentimenti positivi di sostegno e di comprensione al posto delle originarie proiezioni cattive. In tal modo, il bambino attribuisce senso alla propria esperienza e introietta un oggetto in grado di tollerare e placare l'angoscia (Blandino, 2002).

Degna di interesse è la prospettiva con cui la teoria delle relazioni oggettuali guarda alle pulsioni, in particolare all'influenza dell'istinto di vita e di quello di morte. Essa ipotizza che i due istinti siano in conflitto sin dall'inizio della vita e che tale conflitto (che genera angoscia) perduri lungo tutto il corso dell'esistenza, tanto che l'istinto di morte finisce per avere un'importante funzione di organizzazione della vita psichica. Il neonato, cioè, sarebbe da subito portatore di sentimenti di invidia, di odio, di dolore, di paura della morte, e questi sarebbero proiettati sull'oggetto. Sull'oggetto, il seno materno, sarebbero proiettati sia questi sentimenti, sia gli istinti di vita; l'angoscia nascerebbe dal conflitto tra queste due polarizzazioni.

Uno degli aspetti più importanti che distingue il pensiero di Melanie Klein da quello di Freud riguarda il concetto di fantasia inconscia: Freud ipotizza che vi sia uno stadio di narcisismo primario caratterizzato dall'assenza di oggetto e che le fantasie inconse non si sviluppino prima del secondo/terzo anno di vita; per la Klein, invece, la fantasia inconscia è l'espressione mentale degli istinti e, alla pari di questi, esiste fin dai primi istanti di vita. Gli istinti cercano un oggetto, anzi, una fantasia di qualcosa che soddisfi il desiderio. Le fantasie originano nei bisogni primari del bambino, nell'ambito della relazione con la madre: la mammella, ad esempio, è la fantasia corrispondente alla soddisfazione del desiderio di mangiare. Le fantasie inconse (*phantasy*, fantasma, fantasticheria) sono sperimentate in primo luogo come sensazioni corporee, poi come immagini plastiche e rappresentazioni drammatiche, infine come parole. Esse sono attività mentali che hanno luogo sulla base di relazioni fantasticate con gli oggetti. I sentimenti e gli affetti colorano la relazione con l'oggetto: la fantasia rappresenta questa relazione. La fantasia è una sorta di lente che funziona al nostro interno anche rispetto ai nostri stessi pensieri: anche il pensare passa attraverso le fantasie, le quali, in particolare quelle inconse del neonato, sono strettamente collegate alle sensazioni corporee.

Le teorie delle relazioni oggettuali pongono l'accento proprio sulla dimensione relazionale e presentano molti punti di contatto con le teorie costruttiviste dello sviluppo umano nelle quali la cultura e le sue norme hanno una posizione centrale: il sé si costituisce a partire dall'interrelazione tra mondo esterno e mondo interno e fin dalla primissima infanzia le sensazioni corporee sono mediate a livello culturale, cioè gli istinti si manifestano nell'uomo attraverso una mediazione culturale. Quindi, la dimensione interpersonale (e per estensione la cultura e la società) è inserita al cuore delle battaglie per il sé (West, 2006). Il sé si costituisce in base al modo in cui internalizziamo gli oggetti, intesi come persone o come parti di esse, e li facciamo nostri come insiemi di relazioni interne fantasticate che diventano i mattoni da costruzione della personalità (Klein & Riviere, 1969).

Non solo, noi interiorizziamo, e portiamo con noi, le caratteristiche delle relazioni con gli altri significativi. "Va posta l'attenzione non tanto e non solo ai comportamenti interattivi esterni, quanto piuttosto a un piano più profondo, strutturante e fondativo. Infatti, alcuni autori parlano di teoria gruppo analitica della personalità o di gruppalità interne" (Riva, 2004, p. 82) proprio per indicare che il soggetto ha interiorizzato le caratteristiche di tali relazioni. Quasi queste caratteristiche

costituiscono i mattoni su cui si è andata edificando la sua psiche. In fondo, la società, nelle sue realizzazioni, nelle sue istituzioni e nelle sue relazioni, non è altro che un'estrinsecazione delle dinamiche interne alla nostra mente. La mente potrebbe anche essere rappresentata come una società di oggetti in rapporto tra loro (Blandino, 2002). Possiamo rappresentarci la nostra vita interiore come una sorta di teatro della mente (McDougall, 1988), dove facciamo muovere i personaggi che rappresentano le nostre relazioni esterne: alcuni possono essere per noi soffocanti e repressivi, possiamo averli internalizzati ed esserci fatti a nostra volta soggetti che reprimono e schiacciano gli altri – inclusi noi stessi, con i nostri bisogni ed i nostri istinti (Lo Verso, 1994). “Una questione importante riguarda la presa di coscienza dei rapporti tra educazione e costruzione della personalità del soggetto, che ci permette di capire meglio i rapporti interdisciplinari tra pedagogia e psicologia. Infatti, dal nostro punto di vista, la questione è che le dinamiche psicologiche, sia quelle intrapsichiche sia quelle interpersonali, non si collocano nel vuoto, sociale, culturale, di tradizioni, mentalità, quanto piuttosto si realizzano concretamente attraverso pratiche educative e formative; si esplicano attraverso atti, comportamenti, atteggiamenti, modelli educativi che esprimono concezioni pedagogiche, rappresentazioni di cosa è giusto o meno fare per «educare» l'altro (Riva, 2004, p. 82-83).

Tuttavia, possono fare il loro ingresso nel nostro teatro anche altri personaggi, altri oggetti simbolici: questo può avvenire mediante incontri con altre figure significative, ma anche attraverso esperienze formative, piuttosto che lavorative. In questo caso, il cambiamento, l'apprendimento, può essere descritto nei termini dell'ingresso, dell'assorbimento e della metabolizzazione di oggetti buoni, che possono contribuire alla formazione di un sé più coeso, dotato di un senso di azione efficace. Un contributo a questa costruzione possono darlo non solo la terapia, ma anche l'impegno in attività artistiche, espressive, simboliche, nonché l'impegno verso gli altri, in termini sia sociali che politici. Si tratta di un processo non lineare e non indolore, poiché il desiderio di cambiamento, di apertura di nuove possibilità, porta con sé anche il timore del lutto per ciò che si andrà a perdere e quindi resistenze, scarti, deviazioni ed arretramenti.

Dopo gli sviluppi bioniani e postkleiniani, parlare di apprendimento, in termini psicoanalitici, significa parlare di apprendimento non già di un contenuto (apprendimento *di* qualcosa), ma di apprendimento *da* qualcosa, ossia di elaborazione dell'esperienza; e non si dà nessun reale apprendimento se non si elaborano anche la

frustrazione ed i sentimenti di rabbia che essa porta con sé (Blandino, 2002). In termini pedagogico-formativi, quindi, apprendere dall'esperienza è possibile se vi è un buon rapporto con un oggetto che funge da contenitore e che può essere rappresentato da un formatore/docente che si ponga in atteggiamento non giudicante, che "curi" e valorizzi il soggetto, che sappia aiutarlo ad elaborare il proprio travaglio emotivo e che sappia magari anche sfidarlo ad assumersi qualche rischio. È un processo che fa perno sulla dimensione relazionale dell'apprendimento e sulla circolarità, sulla ecologicità dell'apprendimento, dal momento che in questa esperienza chi apprende, e cambia, non è solo il formando, ma anche il formatore stesso, che nella relazione si mette a sua volta in gioco e si interroga – e modifica – le proprie modalità di organizzare l'apprendimento e di porsi nei confronti dell'altro.

4.4 DECLINAZIONE PEDAGOGICA E CRITICA DELLA *SECONDA CHANCE*: UNA QUESTIONE DI FORMA

"Prima eri molto più...moltosa. Hai perso la tua...Moltezza!"

Il Cappellaio Matto (da *Alice nel Paese delle Meraviglie*, di Tim Burton, 2010)

La chiave sociologica e quella psicoanalitica, come abbiamo visto, forniscono una serie di elementi utili a tematizzare il concetto di *chance*, quali la considerazione della struttura nella quale l'uomo è inserito, il suo rapporto con gli altri, la dimensione culturale e quella inter ed infrasoggettiva. Contribuiscono di conseguenza ad una tematizzazione del concetto di *seconda chance* intesa da un lato come ampliamento in età adulta delle proprie possibilità di scelta, come uscita dai binari sociali e professionali tracciati dalle proprie origini, dal contesto in cui si è cresciuti, dai vincoli con i quali ci si trova a confrontarsi; dall'altro, intesa come possibilità di riflessione, elaborazione e "riparazione", del proprio percorso biografico, emotivo ed affettivo. Invitano anche ad interrogarci criticamente su quella dimensione che è specifica della pedagogia e che attiene all'uomo come totalità. Le stesse teorie psicoanalitiche, e la stessa psicoterapia, in fondo, nell'intervenire sulla persona non prescindono mai da una teoria dell'uomo in generale: hanno bisogno di postulare in cosa consista un "sano", un "normale", un "armonioso" sviluppo della persona, e di cosa significhi essere uomo (o donna). Esse cioè sottendono sempre una teoria dell'uomo, che talora viene dichiarata, altre volte rimane implicita. Ma è proprio della pedagogia come disciplina porre il problema dell'uomo: chi educa, insegna, forma, non può non avere un'idea di cosa debba essere

l'uomo e oggetto della pedagogia è proprio la formazione dell'uomo nella sua radicalità e integralità. La pedagogia, cioè, si interroga criticamente sulle modalità attraverso le quali i soggetti "diventano ciò che sono", su come assumono una determinata *forma* e su come si possa intervenire in questo processo globale originario di costituzione e di formazione. È un processo per alcuni aspetti autonomo, perché legato a fattori biologici – filogenetici e ontogenetici – e perché il soggetto ha comunque una parte più o meno ampia di influenza sul proprio processo formativo. È un processo che al tempo stesso, essendo l'uomo un essere neotenico, non potrebbe aver luogo se non vi fosse un ambiente, se non vi fossero delle persone che si prendono cura della sua formazione. "In ambito pedagogico si può vedere, meglio che in ogni altro campo, come la forma non sia qualcosa che si dà a qualcuno dall'esterno; ciò che farebbe pensare ad un soggetto che acquisisce definitivamente una forma e un'identità stabile e su quella si blocca, mentre il formarsi è condizione fondamentale dell'esistere, dell'essere sempre aperti e incompiuti, del vivere-nella-forma, del creare continuamente differenza oltre che identità [...]" (Fadda, 1999, p. 269).

Ciò che la pedagogia dovrebbe, e può, fare è proprio guardare alla formazione dell'uomo nella sua integralità, tenendo insieme le diverse dimensioni, sociali, economiche, politiche, psicologiche, biologiche, avendo sempre a mente la caratteristica fondamentale che la contraddistingue, ovvero la progettualità. Allora, se pensiamo all'adulto come ad un soggetto di cui qualcuno si è preso cura, che ha vissuto all'interno di una serie di condizionamenti, sociali, educativi, familiari, che ha intrapreso un determinato percorso biografico, formativo e professionale, la sua *seconda chance* consiste proprio nell'assunzione della consapevolezza di poter darsi e di poter realizzare un proprio progetto. Compito di chi educa e forma, in questa fase della vita, dovrebbe divenire quello di accompagnare il soggetto, affinché questo possa autodeterminarsi, vivere nella forma, creare differenza ed essere reso capace di realizzare il proprio progetto di mondo. "Ciò rappresenta la ragione principale per cui formare ed educare significa anche interpretare, saper cogliere i segni di questa differenza e di questo progetto, le caratteristiche distintive di ogni soggetto umano, la sua *forma*, la sua unicità e irripetibilità" (Fadda, 1999, p. 291).

Se in una fase iniziale della vita il progetto apparteneva a che ci ha accuditi, educati, formati, questo può essere il momento in cui è l'adulto a definire e realizzare il proprio progetto, in termini enfatici si potrebbe dire a "prendere in mano il proprio destino". Senza con questo cedere a deliri di onnipotenza, ma tenendo fermo il

rapporto con la realtà, con i vincoli – ancora una volta biologici e socio-culturali – che rappresentano il contesto entro cui il progetto può essere definito. “Quanto all’adattamento, una cosa è adattarsi secondo le esigenze del falso Sé che vengono pagate con il sacrificio e l’esclusione di altre parti della personalità, e altra cosa (ben più matura) è saper elaborare il lutto legato a proprie parti che non si possono realizzare per le ragioni più svariate, interne o esterne, come la rinuncia alla maternità o alla paternità per motivi di età, la rinuncia a realizzarsi professionalmente secondo i propri talenti per non far entrare in panico una propria parte psicotica che ha trovato un suo modo per vivere più tranquillamente in un mondo non competitivo” (Speciale-Bagliacca, 2004, p. 27).

Questa prospettiva ritengo sia coerente ed utile a pensare la *seconda chance* avendo a mente un soggetto che è quello postmoderno, con tutte le fragilità, le parzialità, le debolezze, le molteplicità che lo costituiscono. Un soggetto che si caratterizza per la sua unicità, costruttività e problematicità, che è “persona in quanto si costituisce come tale, operando scelte, fissando gerarchie, testimoniando fedeltà, attivando responsabilità. Scelte, gerarchie ecc. che possono cambiare, anche molte volte. [...] La persona ritorna e come processo e come problema, in una condizione plurale e aperta, ma che garantisce proprio e l’*esser-persona* e il suo *costituirsi al limite* e *come compito* della soggettività, assegnando alla complicata categoria di persona uno statuto post-metafisico, empirico e fenomenologico, problematico-ermeneutico (alla Ricoeur o alla Lévinas)” (Cambi, 2006, p. 55). La condizione problematico-ermeneutica è quella di un soggetto che è “in formazione di sé”, dove il sé è un sé aperto e problematico, un sé che si costruisce, che si dà “forma” mediante l’interpretazione e mediante il conflitto tra interpretazioni, dove la costruzione del sé è un processo sempre in divenire, che “produce senso in quanto dà ordine agli eventi e si carica del compito di progettarli e di volerli. Qui, in questa nicchia ora problematicistica ora ermeneutica, tra decostruzione, interpretazione, progettazione, sta la persona oggi. E ogni soggetto-individuo è nella sua potenzialità persona” (Cambi, 2006, p. 55). Come segnala Cambi, in questa nozione laica e critica di persona convergono molti orientamenti teorici, da quello esistenzialista e poi marxista, alla fenomenologia, all’ermeneutica, agli esiti finali dello strutturalismo, come quello rappresentato da Foucault. Ciò che accomuna queste diverse prospettive è l’idea di un soggetto ad un tempo finito ed insieme costruttore di sé e del proprio mondo, capace di cercare e di desiderare, e che si costruisce – si autoforma – in una continua dialettica e tensione tra

il bisogno di sicurezza e lo slancio verso il possibile, tra lo sguardo nostalgico al passato, con le sue certezze ed i suoi punti saldi, e lo slancio verso il futuro, tra la possibilità ed il rischio, appunto.

4.5 LA SECONDA CHANCE COME EXAPTATION: UNA METAFORA

La sopravvivenza dipende da due fenomeni o processi contrastanti, due modi di raggiungere l'adattamento. Come Giano, l'evoluzione deve sempre guardare in due direzioni: all'interno, verso la regolarità dello sviluppo e la fisiologia delle creature viventi, e all'esterno, verso i capricci e le esigenze dell'ambiente.

Gregory Bateson *Mente e natura*

La metafora¹¹⁰ non è solo un espediente retorico per indurre sorpresa o per abbellire un testo, ma è veicolo di conoscenza, è un trasportatore di concetti che stimola il pensiero a riflettere su analogie e differenze tra le cose. La metafora contiene in sé un legame tra valore conoscitivo, capacità di stimolare inferenze e godimento estetico. La metafora crea similarità ed è luogo di incontro di termini lontani tra loro; anche la scienza si serve del valore euristico delle metafore, anzi ne è intrisa: l'universo come un grande orologio, i coralli di Darwin, il modello di atomo di Bohr ... Ma il processo cognitivo che richiede la metafora è un modello associativo, fondato più su inferenze che su procedure logiche in senso stretto. La metafora crea similarità, non esprime una similarità che già esiste in precedenza: permette quindi di guardare i fenomeni intorno a noi con uno sguardo diverso ed ha il privilegio di poter essere palesemente falsa, eppure efficace.

Noi viviamo in una tensione essenziale e irrisolvibile fra la nostra unità con la natura e la nostra pericolosa unicità. I sistemi che hanno tentato di assegnarci un posto nella natura e di dare un senso alla nostra esistenza concentrandosi esclusivamente o sull'unicità o sull'unità sono condannati all'insuccesso. Ma noi non dobbiamo smettere di chiedere e di cercare solo per il fatto che le risposte sono complesse e ambigue. Noi non possiamo far niente di meglio che seguire il consiglio di Linneo, incarnato nella sua descrizione dell'*Homo sapiens* all'interno del suo sistema. Egli descrisse altre specie fondandosi sul numero delle dita, sulla mole corporea e sul colore. Per noi, in luogo dell'anatomia, scrisse semplicemente il precetto socratico: "Nosce te ipsum" (conosci te stesso).

Stephen Jay Gould

¹¹⁰ Il valore conoscitivo della metafora è stato ampiamente trattato da Umberto Eco in uno dei suoi primi scritti, ancora non semiotici: *Opera aperta* (Milano, Bompiani, 1986). Anche le sue *Norton Lectures* del 1992-1993 sono un grande attraversamento metaforico della narrazione (Umberto Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1997)

L'opera di ricerca, di acquisizione di una forma personale, si è visto, è cosa diversa da un semplice meccanismo di adattamento all'ambiente ed al proprio contesto; può implicare semmai processi di coadattamento, in modo simile a quanto avviene nel mondo naturale e come ci ha spiegato la teoria dell'evoluzione (Pievani, 2006)¹¹¹. Secondo Darwin, la selezione naturale ha un'attitudine che si potrebbe definire da *bricoleur*, tende cioè a riutilizzare ed assemblare ciò che ha a disposizione per fronteggiare nuove necessità, o combina parti preesistenti per svolgere nuove funzioni, anziché sviluppare una struttura nuova. Credo che la teoria dell'evoluzione possa essere usata come possibile contributo anche alla comprensione di alcuni fenomeni che avvengono nel nostro tempo ed introdurci ad una prospettiva originale – meglio – diversa di adattamento. Partendo dall'ambito dei fenomeni che avvengono in natura, una difficoltà che la teoria evoluzionistica ai suoi albori incontrava era quella relativa alla spiegazione di come la selezione naturale potesse dare origine a stadi incipienti di organi che ancora non esistono. Era il caso, ad esempio, dell'occhio, dell'ala, dell'orecchio: strutture molto complesse e dense di coadattamenti, che non potevano essersi evolute in un solo istante ad opera di un *deus ex machina* o come conseguenza di una non ben specificata "variazione orientata" di tipo finalistico. Nel 1872, in *L'origine delle specie*, Darwin propose due ordini di spiegazioni. La prima, riferita ai casi più comuni, sosteneva che sono sufficienti i meccanismi di accumulo di variazioni da parte della selezione: se si verificano piccoli cambiamenti nella struttura di un organo tali da renderlo anche di poco migliore in termini di prestazioni, queste arrecano all'individuo che le possiede un vantaggio differenziale e si accumulano progressivamente nella popolazione andandosi ad integrare con altre variazioni nella struttura. L'esempio è quello dell'occhio, nel quale i tessuti fotosensibili sono nati come rudimentali organi per percepire le oscillazioni di temperatura o l'alternarsi del giorno e della notte, e che successivamente sono stati implementati per modalità di visione più elaborate e diversificate. L'evoluzione dell'occhio sarebbe dunque avvenuta mediante

¹¹¹ "Il «nucleo darwiniano» fondamentale su cui poggia ancora oggi l'architettura della teoria consta di tre principi ampiamente osservati e documentati in natura: 1) la nascita continua di variazione, di novità, di singolarità; 2) l'ereditarietà di queste variazioni individuali, che tendono a trasmettersi di generazione in generazione; 3) l'azione della selezione naturale su queste varietà ereditarie, che attraverso la sopravvivenza differenziale dei portatori di mutazioni vantaggiose fa sì che alcune varianti si diffondano nelle popolazioni più di altre, generando sul lungo periodo l'incessante lavoro di trasformazione delle specie. Sorgenti di variazione, ereditarietà e selezione rappresentano il nocciolo tripartito dell'evoluzione" (Pievani, 2008).

piccoli incrementi cumulativi di funzionalità nello spazio di tempo di “pochi” milioni di anni di evoluzione¹¹².

La seconda spiegazione avanzata da Darwin, invece, chiama in causa un vero e proprio cambiamento di funzione: nel caso delle ali, avrebbero potuto iniziare a svilupparsi nei dinosauri le penne allo scopo di termoregolare il corpo o per funzioni di esibizione, successivamente avrebbero potuto essere cooptate per il volo planato e poi per il volo vero e proprio. Dunque, un organo formatosi originariamente per un dato scopo poteva trasformarsi in un altro avente uno scopo del tutto differente. Darwin coniò il neologismo *pre-adaptation* per avanzare la possibilità che in natura il rapporto tra organi e funzioni fosse ridondante, ossia che le strutture organiche per evolvere dovevano essere non solo flessibili, ma anche ridondanti, e che più organi potessero assolvere una medesima funzione (in modo che uno possa essere indirizzato verso nuove funzioni), così come che un organo potesse assolvere più funzioni, che si vanno ad aggiungere a quelle già esistenti: le penne negli uccelli servono non solo per il volo, ma anche per esibizione. La ridondanza permetteva che un tratto sviluppatosi per una certa ragione adattativa potesse essere “cooptato” o convertito per una funzione anche indipendente da quella che l’aveva preceduta. Tale cooptazione funzionale fu rinominata *exaptation* dai paleontologi Stephen J. Gould ed Elisabeth S. Vrba nel 1982, per indicare come gli organismi spesso riadattino in modo opportunistico, come appunto *bricoleur*, strutture già a disposizione per funzioni inedite.

Il concetto di *exaptation* è quindi un caso di studio evolucionistico particolarmente interessante, perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione “adattazionista” a lungo prevalente nel Novecento. L’*exaptation*, dunque, ci mostra come nell’evoluzione raramente un adattamento è stato costruito sin dall’inizio per “assolvere alla funzione corrente” e come “l’adattamento sia spesso un compromesso con i vincoli strutturali degli organismi e con la loro storia pregressa. Inoltre, ci dà l’idea che i rimaneggiamenti siano sempre un po’ sub ottimali, ma non per questo meno efficaci. La specializzazione funzionale non sempre è una buona strategia, soprattutto in contesti mutevoli dove la disponibilità a convertire e implementare strutture pre-esistenti potrebbe essere assai più indicata” (Pievani, 2006, p. 78). È anche un ottimo

¹¹² Darwin stesso, nel discutere la teoria dell’evoluzione per selezione naturale con l’americano Asa Gray, confessava di «rabbrivire» al cospetto dell’occhio e del lento processo evolutivo che l’aveva prodotto.

antidoto contro gran parte delle argomentazioni neocreationiste relative alla presenza in natura di un supposto "progetto intelligente". Stephen Jay Gould chiamava questo fenomeno "bricolage evolutivo": gli organismi cioè avrebbero un comportamento opportunistico e creativo, tale per cui anziché sviluppare ingegneristicamente una struttura specifica per rispondere ad una pressione selettiva, reagirebbero in maniera più pragmatica, economica e creativa, riutilizzando o riadattando ciò che già hanno a disposizione. Un processo possibile grazie alla flessibilità ed alla ridondanza biologica¹¹³ già ipotizzata da Darwin, il quale aveva visto in essa quel margine di elasticità e di duttilità nel rapporto tra organi ed adattamenti, in assenza del quale – cioè in presenza di specializzazioni troppo rigide – non potrebbero verificarsi cambiamenti.

Questo processo, dunque, è un'utile metafora per leggere alcuni fenomeni dell'epoca attuale¹¹⁴: esso ci può introdurre ad una prospettiva diversa di adattamento, dove un sistema vivente, un individuo, anziché adattarsi secondo gli schemi previsti, evolve facendo ricorso a – cooptando – energie e risorse nate per ragioni diverse o per nessuna ragione affatto. La nozione di *exaptation* trasposta dalla biologia evuzionistica ai sistemi umani può contribuire a mettere in luce le "minoranze attive" che non si adattano e che al tempo stesso non innovano in maniera "rivoluzionaria", non si propongono come nuovi soggetti collettivi, ma sanno ricombinare ciò che sono, per fare cose nuove con ciò che già posseggono¹¹⁵. Nella nozione di *exaptation* si possono rinvenire frammenti di emancipazione e di resistenza che procedono attraverso piccole modifiche, rimescolando in modo creativo le proprie esperienze,

¹¹³ La novità della applicazione dell'*exaptation* alla teoria evolutiva consiste, dunque, oltre che nella miscela di continuità naturale e discontinuità storica, nell'evidenziare come, nella maggior parte dei casi e, soprattutto in quelli più significativi, la selezione naturale avvenga dopo l'emergenza della forma, assegnando a essa una funzione e non prima. " Il cervello umano attuale non si sarebbe evoluto perché indispensabile a una qualche funzione biologica specifica, ma per una riorganizzazione contingente a partire da una struttura anatomica ridondante prodotta da una lunga storia evolutiva." (T. Pievani)

¹¹⁴ Il tema è stato affrontato dalla sottoscritta in un paper dal titolo *Learning by changing or changing by learning? giving oneself a "second Chance"*, presentato in occasione della ESREA Life History and Biography Network Conference "Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities", tenutasi a Milano dal 12 al 15 marzo 2009. Lo stesso CENSIS, tramite il suo presidente Giuseppe De Rita, ha recentemente preso a prestito il concetto di *exaptation* per descrivere la società italiana e per dichiarare che per uscire dalla crisi bisogna andare oltre l'adattamento. Le riflessioni e le indicazioni relative sono presentate nel volume "Oltre l'adattamento. Un mese di sociale 2009", Contributi di Giuseppe De Rita e Giuseppe Roma, Censis, 2009.

¹¹⁵ Sul rapporto tra evoluzione naturale e cultura, si vedano anche i saggi raccolti in (Cavalli Sforza, 2004)

competenze, attitudini. È un'arte di improvvisazione e sintesi creativa¹¹⁶ in cui sono particolarmente allenate le donne, soprattutto nella gestione del quotidiano, della doppia (se non tripla) presenza, nella ricerca del "tempo per sé", di un tempo sottratto al consumo ed alla cura degli altri. Si tratta spesso di vite all'insegna della discontinuità e dei conflitti, dove le energie non sono indirizzate in un unico verso o rivolte verso una singola esplorazione, vite in cui gli impegni sono continuamente ridefiniti e rimodellati. Vite che si compongono come un *patchwork* che tenta di tenere insieme discontinuità e progettualità (Bateson M. C., 1992). Una creatività simile a quella dell'esecuzione di un brano jazz, dove l'improvvisazione è possibile solo grazie alla padronanza di una tecnica, ad un metodo che si è acquisito con il lungo esercizio e con l'allenamento, anche su poche sequenze di note. Una creatività simile a quella che proponeva Bruno Munari quando suggeriva, di fronte ad un problema, di definirlo e smontarlo nelle sue componenti, in tanti sottoproblemi. A ciascun sottoproblema in questo modo si possono trovare delle soluzioni ottimali: la sfida sta nell'armonizzare le varie soluzioni con il progetto complessivo, cercando di conciliare le singole soluzioni che possono contrastare tra loro (Munari, 1981).

Lo stesso Censis cita come esempi di minoranze attive che fanno *exaptation*, ossia che innovano guardando al proprio ruolo sociale con occhi nuovi, gli anziani – tra i quali è presente una percentuale consistente di persone (32%) che svolge attività di volontariato e un'altra ancora che frequenta l'Università popolare di Roma¹¹⁷ – ma anche i migranti, tra i quali stanno aumentando i titolari di imprese individuali, e che contribuiscono in termini di valore aggiunto con una quota prossima al 10% del nostro Pil. Nel mondo imprenditoriale, ancora, il Censis rileva la vitalità e la migliore capacità di tenuta delle imprese guidate da donne¹¹⁸ rispetto a quelle che hanno a capo degli

¹¹⁶ (Bateson M. C., 1992)

¹¹⁷ Si stanno inoltre diffondendo le esperienze di messa in rete e di costruzione di contatti stabili tra imprese e dirigenti in pensione, non come bonus aggiuntivo ad un lauto prepensionamento, ma come contributo volontario, sostenuto da una forte motivazione individuale a mettere a disposizione un patrimonio di conoscenze e competenze acquisito durante la vita lavorativa. Il fenomeno è inoltre particolarmente significativo nel mondo del volontariato, del terzo settore e del sindacato. Non dispongo di dati precisi a riguardo, però tengo a riportare, a testimonianza anche di quanto l'onda di questo fenomeno sia piuttosto lunga, l'episodio di un dirigente dell'azienda presso la quale lavoravo un tempo, accaduto circa quindici anni fa. Questa persona, ingegnere, uscì dall'azienda tramite un pensionamento anticipato ed iniziò ad occupare il suo tempo libero insegnando l'italiano agli stranieri che trovavano rifugio nel nostro paese. Mi riferì di essere estremamente soddisfatto della sua nuova condizione e di aver finalmente trovato quel senso che – a dispetto della elevata retribuzione – non aveva trovato in azienda.

¹¹⁸ Nel 2008 le imprenditrici erano più di 1,4 milioni (il 23,4% del totale), segnando un aumento di 3.238 unità rispetto all'anno precedente.

uomini. Per quanto riguarda le donne, la dinamica *adaptation / exaptation* è particolarmente complessa: la donna è tradizionalmente e culturalmente irretita in una divisione che Pierre Bourdieu ha descritto molto bene sotto il segno del “dominio maschile”: “Le apparenze biologiche e gli effetti assolutamente reali che ha prodotto, nei corpi e nei cervelli, un lungo lavoro collettivo di socializzazione del biologico e di biologizzazione del sociale si coniugano per rovesciare il rapporto tra le cause e gli effetti, e per far apparire una costruzione sociale naturalizzata (i “generi” in quanto habitus sessuati) come il fondamento in natura della divisione arbitraria situata alla radice sia della realtà sia della rappresentazione di essa” (Bourdieu P. , 2009 , p. 9-10). Altrettanto vero è che le donne stentano a sfondare il soffitto di vetro che impedisce loro di accedere in misura maggiore a posizioni di prestigio, a organismi di comando, di direzione e di potere. Tuttavia, la sostanza della vita sociale, l’insieme di rapporti, consuetudini, azioni, vita quotidiana, trasmissione culturale ed educazione, che costituiscono una civiltà è opera delle donne, è curato e mantenuto da loro. Luisa Muraro ha sintetizzato questo impegno citando una bella frase della scrittrice Clarice Lispector: “Io sono al mondo per tre cose: per amare, per educare i miei figli, per scrivere”¹¹⁹. Una prospettiva nella quale gli affetti, le relazioni, l’intelligenza, l’intelligenza dell’amore, procedono insieme, fanno parte di un unico universo quotidiano, che contribuisce a rendere più abitabile il mondo.

Un altro esempio di *exaptation*, infine, credo possa essere ritenuto quello delle moderne auto-blog-grafie, un neologismo nato per descrivere il fenomeno delle biografie che stanno diffondendosi sulla rete, nei blog, dove sempre più persone affidano ad Internet¹²⁰ parti di sé, del proprio presente e della propria storia¹²¹. È in costante crescita e si sta consolidando l’abitudine di comunicare le proprie emozioni tramite la rete, di raccontarsi e socializzare tramite questo mezzo ricordi, fotografie, filmati. “Anche in assenza di finalità formative esplicite le auto-blog-grafie costituiscono

¹¹⁹ http://www.dialogare.ch/Dialo_Activ_testi/D_039_052.pdf. La frase citata è contenuta in Clarice Lispector, *La passione secondo G.H.*, La Rosa, Torino 1982. Ediz. Originale 1964

¹²⁰ Internet stesso è un caso di *exaptation* tecnologica: la sua genesi risale alla fine degli anni ‘50, quando, in piena guerra fredda, gli Usa – guidati da Eisenhower – iniziarono a finanziare e stimolare la ricerca militare nel settore delle comunicazioni. Il primo risultato concreto del progetto fu il sistema Arpanet (varato nel 1969), che connetteva telematicamente quattro nodi strategici degli Usa a scopi di difesa, controspionaggio e condivisione di risorse tra importanti università e centri di ricerca.

¹²¹ Sul tema della scrittura digitale e delle tecnologie per la formazione degli adulti, vedere in particolare i lavori del prof. Roberto Maragliano, Università di Roma 3, Facoltà di Scienze della Formazione.

una pratica apprenditiva nel processo di costruzione e ri-costruzione di sé e della realtà, che valorizza l'aspetto non convenzionale della formazione, poco prevedibile, oggettivabile e quantificabile, ma non per questo casuale e poco significativo. I luoghi della blogosfera rappresentano e ripercorrono esistenze, esperienze che rivelano potenzialità auto formative"¹²². Le auto-blog-grafie non sono banali esibizioni di sé stessi, ma possono essere considerate come "nuove «identità narrative in rete». Sono un micro-universo colmo di contraddizioni, luoghi dove l'io si incontra, aprendo i lucchetti del cuore, spalancando il sipario sul mondo esperienziale, rivelando contesti privati. La scrittura virtuale si fa strumento interpretativo di conoscenza dell'umano sentire e diventa ancora una volta una modalità di crescere e diventare adulti attraverso la condivisione di storie, frammenti più o meno importanti che raccontano universi di esperienze"¹²³. I blog diaristici sono, parafrasando Umberto Eco, delle "opere aperte", essendo l'apertura incorporata nelle stesse logiche di comunicazione e di relazione del format: l'autore del blog costruisce una rete di connessione e di rimandi tra i diversi post che ha scritto nel corso del tempo e tra questi e i diversi contenuti presenti nella rete. Ogni singolo post può vivere di vita propria, quindi essere semanticamente autosufficiente e compiuto, ma assume un significato più ampio se viene letto in connessione con gli altri link che sono stati attivati. I post nei blog possono essere considerati come i sassolini di Pollicino, o come il messaggio nella bottiglia che il naufrago affida al mare: sono tracce, frammenti di sé che saranno raccolti da sconosciuti o che consentiranno alla persona stessa che li ha disseminati di percorrere un giorno a ritroso la propria vita e trovare il senso del proprio tragitto. "La parola digitata sullo schermo diventa un laboratorio di rappresentazione del sé realizzato in un contesto di una cultura dell' "usa e getta", o meglio del "clicca e scappa". L'ecosistema del *weblog* si trasforma in una foresta di sollecitazioni, dietro cui nascondersi anche solo per un attimo, per interrompere la propria vita e sperimentarne un'altra, oppure per guardarsi meglio dentro, un modo come un altro di inventarsi, di raccontarsi una storia, di credere che quella storia sia la propria"¹²⁴: un'*exaptation* della forma diaristica e dell'autobiografia privata; una forma anche questa di scrittura come cura di sé.

¹²² M. Ermelinda De Carlo, http://rivista.edaforum.it/numero14/monografico_decarlo.html

¹²³ ibidem

¹²⁴ ibidem

Ritengo che se si entra nelle pieghe di queste diverse esperienze e dei loro significati è possibile cogliere una dimensione liberatoria insita nel concetto di “chance”: nella seconda scelta si può dispiegare anche un’opportunità - intesa etimologicamente come “nuovo porto”, “approdo”, un luogo cui si giunge dopo aver effettuato un percorso fatto anche di progressi ed arretramenti, la scoperta (dovuta a fortuna o sagacia) di risultati ai quali non si era pensato.

In tal senso, la seconda *chance* può essere decostruita come una declinazione particolare del concetto di “formazione per tutta la vita”: non un processo lineare, accumulativo, incrementale, adattativo, bensì qualcosa che assume viceversa una valenza evolutiva nella sua accezione più piena. La seconda *chance* è anche qualcosa che attraversa e segna fratture profonde, che avviene per separazioni, discontinuità, rotture, che portano il soggetto ad una svolta e ad un nuovo punto di equilibrio. È una dimensione vitale rinvenibile in tutti quegli adulti che hanno deciso di darsi una seconda opportunità, anche mediante svolte radicali (professionali, personali, e/o formative), magari a seguito di momenti di rottura biografica che hanno messo in discussione una precedente stabilità. In questo senso, anche il *lifelong learning* è una tra le diverse strategie di risposta a bisogni più profondi e latenti che chiamano in causa l’identità, l’appartenenza, la progettualità, il genere... Lo stesso *lifelong learning* andrebbe inteso in modo diverso: in termini pedagogici va ripensato proprio il ruolo della formazione nelle biografie individuali, il peso ed il valore diverso che questa assume a seconda dei diversi momenti in cui incrocia la vita delle persone, il significato che queste le attribuiscono, le aspettative e le fantasie che attiva.

Nel concetto di seconda *chance* c’è a mio avviso un’idea di “redenzione”: l’idea che apprendere nel corso della vita non significa accumulare conoscenza, competenze in un processo adattativo lineare, ma che al contrario l’apprendimento sia un processo evolutivo che può aver luogo così come avviene in natura, e che è espresso dal concetto di *exaptation* appena esposto. Un processo che, come ipotizza la teoria degli equilibri punteggiati che gli è complementare, può comportare anche fratture, separazioni, salti evolutivi, quali quelli che possono caratterizzare le biografie degli individui e che causano/sono conseguenza di un diverso tipo di apprendimento, di auto sviluppo e di autoconstruzione.

CAP. 5 - LA “SECOND CHANCE” COME “CURA DI SÈ”

5.1 DECLINAZIONI DELLA CURA DI SÈ DALL’EPOCA CLASSICA A QUELLA MODERNA

Il tema della cura e della cura di sé (la nozione greca di *epimeleia eauton*, che i latini tradussero con *cura sui*), inteso come un dispositivo etico ed antropologico che stava al centro della formazione del saggio, ha origini molto antiche, ed affonda le radici nel pensiero greco classico. La cura, tuttavia, è un fondamento della pedagogia che si è costituito come tale negli ultimi decenni del Novecento, sull’onda di una serie di ricerche condotte in diversi ambiti del pensiero e della pratica educativa, pensiamo a Michel Foucault (Foucault, 2001) (Foucault, 2004), Pierre Hadot (Hadot, 2005), Jean Tronto (Tronto, 2006), Milton Mayeroff (Mayeroff, 1990) e Neil Noddings (Noddings, 1984). In Italia, la cura è stata tematizzata da Rita Fadda (Fadda, 1999) (Fadda, 2002), Luigina Mortari (Mortari, 2002) (Mortari, 2006) (Mortari, 2009), Cristina Palmieri (Palmieri, ed. orig. 2000) e Franco Cambi (Cambi, 2006) (Cambi, 2010). Nel Novecento fu Heidegger a porre la cura al centro della sua analitica esistenziale (Heidegger, 2008), ma la cura si declina come archetipo pedagogico, attraverso la nozione di cura di sé, nozione da cui la cura stessa deriva.

Il primo teorico della cura di sé può essere considerato il Socrate tramandatoci attraverso i Dialoghi di Platone: il “tafano” che attraverso le sue scomode domande invitava gli ateniesi a mettere in dubbio le proprie certezze, a rivolgersi verso se stessi, a conoscere se stessi, prima di “prendersi cura” del mondo e di occuparsi della cosa pubblica. Se l’uomo non sa governare se stesso, infatti, come può ambire a governare la polis? Celebre l’affermazione di Socrate di avere un’unica certezza: quella di non sapere. Il suo unico sapere risiedeva nella consapevolezza dei limiti del suo sapere, il che – in positivo – significava affermare che la ricerca della verità e del bene è un’opera che non si può mai concludere, che non si può esaurire nel possesso di una dottrina, ma che implica una pratica continua di ricerca. “Sapere di non sapere” comportava però anche un elemento tipico del metodo socratico: la critica continua, la confutazione di ogni certezza, la demolizione di ogni pretesa ad un sapere compiuto ed autosufficiente, fosse pure quello posseduto da poeti, politici, sacerdoti, sofisti. Lo stesso sapere degli scienziati e dei tecnici, pur espressione di una competenza determinata, non era per Socrate sufficiente, in quanto non adeguato ad affrontare i problemi della città, dell’anima, della vita, ovvero i problemi della virtù e del bene (Vegetti, 1975). “Nelle

pagine del Socrate platonico il nesso conosci-te-stesso, ricerca, Eros e Logos è fermamente illuminato ed è l'*iter* che viene a rendere ogni uomo più autenticamente se stesso. Indicando così alla pedagogia anche la categoria del prendersi-cura e del prendersi-cura-di-sé come il paradigma fondamentale" (Cambi, 2010, p. 37).

Nel mondo greco-romano, in realtà, cura di sé ed etica sono strettamente intrecciati: dai dialoghi di Platone sino ai testi del tardo stoicismo la cura di sé è stata il modo in cui la libertà individuale si è espressa sotto forma di etica, basti pensare a Epitteto ed ai pensieri di Marco Aurelio. La cura di sé, nel mondo classico, era strettamente connessa alla conoscenza di sé ed era al tempo stesso un'attività del soggetto su se stesso ed un insieme di tecniche: cura era un lavoro etico che si compie su se stessi, un lavorare verso e su qualcosa, che implicava sia un certo sapere sia una tecnica che ne consentiva l'applicazione concreta. Prendersi cura di se stessi era anche e prima di tutto conoscenza: della natura dell'uomo (*anthrôpou epistême*) e conoscenza del proprio modo di essere uomo (*heautoû epistême*). Significava riconoscere di appartenere alla natura, con il suo ciclo di vita e di morte, essere consapevoli che una è la vita e che questa unica vita che ci è data – ed il cui limite è la morte – va vissuta nella sua pienezza e come vita buona. In quanto conoscenza di sé (*heautoû epistême*), significava riconoscere alla vita dell'uomo una profonda differenza con quella animale: l'uomo non era regolato dagli istinti, era libero da comportamenti stereotipati, pertanto viveva nell'area della possibilità e doveva ricercare una propria misura. "Tutto ciò che io sono mi è dato, e la vita non è altro che l'espressione, la fioritura di ciò che in fondo sono. Di qui l'importanza di riconoscere l'ambito della mia possibile estrinsecazione, il progetto di vita per cui sono venuto al mondo, il compito a cui sono stato assegnato e in cui si rivela chi sono. Non sono disponibile per qualsiasi vita, ma per quell'unica vita in cui trova espressione ciò che sono. "Conoscere se stessi" significa allora conoscere i propri limiti, perché, solo nell'esperienza del limite, la vita acquista forma, come l'acquista il fiume che, senza argini, perderebbe la potenza della sua corrente" (Galimberti, 2005, p. 404). Diversamente dagli animali, il limite non è fissato nella natura e nemmeno è richiesto dall'osservanza di qualche morale: l'uomo è già una creatura oltre il limite fin dal momento in cui viene al mondo; egli non ha limiti da infrangere, semmai deve darsi dei limiti, per poter dare forma alla sua vita. Anche l'acqua del fiume che scorre ha bisogno di argini che la contengano e che incanalino la sua potenza, proprio perché così la sua corrente può raggiungere una maggiore forza. La passione deve dunque essere dominata, poiché diversamente se ne è trascinati e

non si riesce ad esercitare quel governo del sé in cui consiste l'arte di vivere. L'arte del vivere (*téchne tou bíou*) è la competenza circa ciò che possiamo o non possiamo fare, è la definizione di una linea di confine, un confine mobile – per la verità – dal momento che il limite ha bisogno di essere continuamente spostato, per dare modo alle potenzialità umane di realizzarsi. Il limite, tuttavia, è anche inscritto nelle potenzialità stesse e questo comporta la rinuncia (*áskesis*). Prendersi cura di se stessi (*epimelèisthai heautoû*) era uno dei principi basilari della vita associata ed uno dei precetti fondamentali di condotta, appunto, dell'arte di vivere.

Seguendo la lettura di Foucault (Foucault, 2004), il principio della cura di sé nella cultura platonica fu messo in ombra a vantaggio dell'imperativo "conosci te stesso": in realtà conoscere se stessi e prendersi cura di sé, nella tradizione dei testi greco-romani sono sempre associati. Anzi, era proprio la cura di sé che consentiva di obbedire all'imperativo delfico. "Conosci te stesso", infatti non rappresentava solo un'operazione di tipo riflessivo, speculativo, ma una pratica che comportava esercizi, una dietetica, una medicina, una cura del corpo, meditazioni, esercizi di lettura e di scrittura: un insieme di tecniche che avevano lo scopo di far conquistare il governo di se stessi, di trovare il proprio limite e di rispettare se stessi. La cura di sé, come dispositivo teorico e pratico, subì anche una serie di evoluzioni: nell'Alcibiade di Platone (Platone, 1970), dove compare per la prima volta, la cura di sé è un precetto che si rivolge ai giovani che si affacciano alla vita adulta, alle responsabilità da assumere nella polis in quanto cittadini. Successivamente, con Epicuro prima e con gli stoici poi, esso diventerà un precetto da seguire nel corso di tutta la vita, non più nell'età di passaggio e diventerà universale, generale e incondizionato: un vero e proprio programma dell'esistenza, senza limiti di tempo, da perseguire per se stessi e non più per il governo della città. "[...] nella forma di cura di sé che viene sviluppandosi all'interno della cultura neoclassica, all'apogeo dell'età d'oro imperiale, il sé appare come l'oggetto di cui ci si occupa, funge cioè da cosa di cui è necessario preoccuparsi, ma emerge anche – ed è questo l'aspetto che mi pare decisivo – come il fine che ci si prefigge allorché ci si cura di sé" (Foucault, 2004, p. 73). Ci si occupa di sé per sé stessi e avendo se stessi come fine. Nell'Alcibiade, inoltre, la cura di sé ha una funzione riparatoria rispetto alle carenze dell'educazione ricevuta, diviene necessaria poiché l'intervento pedagogico non è stato sufficiente: Alcibiade deve prendersi cura di sé poiché è ignorante e nemmeno sa di ignorare, non ha imparato nulla e quel che crede di aver imparato non sono altro che vuote chiacchiere.

Nel corso del periodo ellenistico e romano, al contrario, la pratica di sé assume una funzione di critica: rispetto a se stessi, al proprio mondo culturale, alla vita condotta dagli altri. Cura di sé sarà anche *paraskeuè*, ossia preparazione dell'individuo agli eventuali accidenti, alle sventure che possono accadere nel corso dell'esistenza. Essa comporterà altresì un riavvicinamento tra la pratica di sé e la medicina: così come i medici curano i corpi, allo stesso modo si deve curare l'anima, bisogna mettersi al servizio di se stessi, rendere a se stessi un culto. Per Epitteto la scuola di filosofia era simile ad un ambulatorio (*iatreion*). L'elemento formatore continuerà ad esistere, ma sarà sempre più legato alla pratica della critica. La pratica di sé diviene correzione e sottrazione rispetto agli errori, alle cattive abitudini, alle deformazioni e dipendenze che si sono incrostate sulla persona e che vanno raschiate via. È quanto scrive Seneca a Lucilio nella lettera 50: "Non deve impedirti, caro Lucilio, di sperare bene di noi il pensiero che il male ci ha già afferrato, che da lungo tempo ci possiede: in nessun uomo un retto modo di pensare si instaura prima di uno cattivo. Da questo tutti siamo prima pervasi. Apprendere la virtù significa disapprendere i vizi. Ma con tanto più coraggio dobbiamo avviarci a correggere noi stessi in quanto il possesso del bene, una volta che ci sia stato trasmesso, è perenne: la virtù non si disimpara" (Seneca, 2008, p. 702). Il potere di ridiventare quello che non si è mai potuto essere, il potere di dis-apprendere, di scrostare, è uno degli elementi e dei temi più importanti della pratica di sé così come si va profilando in questo periodo.

La cura di sé è un principio incondizionato, che si rivolge a tutti, ma che pochi in realtà sono in grado di attuare. Assistiamo anche ad una modificazione nel rapporto con il maestro. Nei dialoghi socratico-platonici l'allievo, il giovane, ha bisogno di avere dinanzi degli esempi da poter seguire ed onorare nel corso della vita, ha bisogno anche di acquisire tecniche e abilità che gli permettano di vivere come si deve: deve memorizzare e far proprio un modello (Foucault, 1992). Nel periodo ellenistico-romano il maestro non è più chi ha il dominio della memoria: ora egli è un operatore nel processo di riforma dell'individuo e nella formazione di quest'ultimo come soggetto. Il maestro svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto, è un correttore, un rettificatore, è colui che consente la transizione dalla stoltezza (*stultitia*) alla sapienza. È un filosofo che mette a disposizione degli altri un insieme di principi e di pratiche.

Sul versante delle pratiche, nell'epoca ellenistica importanza significativa rivestiva la scrittura, sotto forma sia di corrispondenza con gli amici che di

hypomneamata, ossia di quaderni cui affidare citazioni, brani di opere, riflessioni personali, e che avevano la funzione di fissare su un supporto materiale le cose dette, ascoltate, pensate. Essi rappresentavano una memoria da richiamare periodicamente, su cui continuare a riflettere e da utilizzare nell'azione ogni qual volta ve ne fosse la necessità. Quanto alle lettere con gli amici, erano anch'esse una forma di auto esercizio per il governo di sé e degli altri, con l'obiettivo di far coincidere lo sguardo dell'altro e quello che si porta su di sé, quindi non una forma di dominio sull'altro, ma esercizio di potere su di sé tramite lo sguardo dell'altro¹²⁵.

La nozione di cura di sé, dunque, si è ampliata nel corso della storia e ha mutato di significato. Possiamo rinvenire in essa il tema di un atteggiamento generale, di un certo modo di considerare le cose, di essere al mondo, un atteggiamento verso se stessi e verso il mondo, appunto. Essa rappresenta anche una forma di attenzione ed un certo tipo di sguardo: lo sguardo che è necessario distogliere dall'esterno per farlo convergere verso se stessi. Infine, designa un certo insieme di azioni da esercitare su di sé da sé, per mezzo delle quali ci si purifica e ci si modifica. Tuttavia, nel principio della cura di sé vi è anche qualcosa di perturbante, che ha fatto sì che si privilegiasse l'imperativo "conosci te stesso". "Occuparsi di sé", "avere cura di sé", "prendersi cura di sé" sono formule che sembrano celare un ripiegamento, una rinuncia: da un lato, nella loro declinazione critica, riecheggiano come una sfida, una volontà di rottura etica; dall'altro, sul versante soggettivo, possono sembrare un ripiegamento dell'uomo incapace di continuare ad attribuire consistenza ad una morale collettiva. Il sé e le tecniche del sé sono progressivamente isolati come un fine ed un mezzo che bastano a se stessi: ci si cura di sé per se stessi ed è nella cura di sé che la cura stessa ricava la propria ricompensa. Un elemento importante all'interno della cultura di sé è quello della salvezza, intesa come obiettivo della stessa pratica filosofica, ossia come capacità di sfuggire da un dominio, di ritrovare la libertà, di preservare una condizione che nulla potrà alterare, intesa anche come attività permanente del soggetto su se stesso, che trova la propria ricompensa all'interno di un certo rapporto del soggetto con se stesso. Ci si salva per se stessi. La cura di sé quindi si disancora sia rispetto alla pedagogia che all'attività politica: è un volgersi verso se stessi in virtù di un impulso provocato dall'interno.

¹²⁵ L'esercizio della scrittura come meditazione era una delle numerose e diverse tecniche di sé diffuse nell'età imperiale. Altri tipi di esercizi erano quello della *praemeditatio malorum*, meditazione dei mali futuri, e quello della *melete thanatou*, meditazione o esercizio della morte.

Una delle più importanti tecnologie del sé messe a punto dall'Occidente è quella della conversione, come nozione religiosa ma anche filosofica. In Platone essa si fonda sull'opposizione tra *questo* e *l'altro* mondo, implica il tema di una liberazione dell'anima rispetto ad un corpo concepito come prigioniero, è compiere un atto di reminiscenza e quindi un far ritorno alla propria patria. Nella cultura ellenistico-romana la conversione non comporta una censura del corpo, lo sguardo deve continuare a rimanere rivolto verso di sé, poiché è il sé la meta, è la fortezza, la cittadella interiore di Marco Aurelio e la conversione è un lungo processo di auto soggettivazione: in gioco è il modo in cui stabilire, dopo aver fissato se stessi come meta, un rapporto pieno ed adeguato di sé con sé stessi. Nella cultura cristiana, invece, la conversione è *metánoia*: penitenza e cambiamento del corpo e dello spirito, è frattura tra un prima e un dopo: il sé che si converte ha rinunciato a se stesso.

Ultima, non meno importante, dimensione della cura di sé è l'ascesi (*askèsis*), intesa come direzione di sé, come *parresia* (dir vero su di sé, parlar franco), come indagine interiore che il soggetto pratica su se stesso. L'ascesi è da intendere come una pratica della verità, un modo per legare soggetto e verità: essa aveva la funzione di costituire il soggetto in forma di soggetto di veridizione. Anche l'ascesi era una forma di "equipaggiamento", una preparazione aperta e finalizzata agli eventi della vita, mediante i discorsi (i *dogmata* e i *praecepta*). L'ascesi faceva del dir-vero un modo di essere del soggetto, non era rinuncia a sé, bensì un mezzo per giungere alla costituzione di sé su di sé, come assunzione di una umanità più compiuta, dove passioni ed emozioni ricadevano sotto il controllo della ragione. Ascoltare, leggere, scrivere saranno da questo punto di vista le forme privilegiate dell'ascesi. Il cristianesimo attingerà a questa fonte, ma introdurrà il concetto di peccato ed una serie di rinunce che avevano come fine conclusivo la rinuncia a se stessi, poiché l'orizzonte ascetico del cristiano era quello della trascendenza, non più l'immanenza greca ed ellenistica. Cura di sé ed asceti, mediante il cristianesimo, attraverseranno poi tutta la cultura medievale e moderna, pensiamo ad Agostino di Ippona, a Montaigne, ma anche al Rousseau delle *Confessioni* come esercizio spirituale.

Schematizzando e riassumendo, si può dire che nel pensiero platonico la cura di sé sia una necessità che dipende dalla nostra ignoranza e che essa sia strettamente connessa all'imperativo di conoscere se stessi; nella cultura ellenistico-romana, la cura di sé si configura come arte autonoma, come auto finalizzazione, come luogo di

formazione di una morale. Nel modello cristiano la cura di sé è invece rinuncia a sé, è penitenza e conversione.

5.2 CURA DI SÉ E SECONDA CHANCE

*Una vita inutile vivrai
se non diventerai qualcuno:
questo diceva a me un signore,
e la sua casa era un reggia.*

*Una vita inutile vivrai
se non saprai capire il mondo:
questo diceva a me un poeta,
che conosceva mille parole.*

*Provai ad essere qualcuno, però
sono rimasto nessuno.
Provai a diventare un poeta,
ma il mondo non ho capito ancora.*

*Una vita inutile vivrai,
se non farai di te quel che vuoi:
mi disse un uomo, guardando il mare;
una vita inutile, vivrai ...*

Luigi Tenco

5.2.1 LE FORME DELLA CURA DI SÉ NELL'EPOCA ATTUALE

La cura di sé nella declinazione e nelle tecnologie messe a punto in epoca ellenistica è particolarmente interessante poiché si lega ad una cultura, ad una ermeneutica del soggetto e – anche attraverso la lettura di Foucault – si rivela una categoria di indubbia attualità (Foucault, 2004), (Foucault, 2001), (Foucault, 1998) per l'epoca odierna. Non a caso, Foucault scoprì ed indagò la cura di sé in epoca ellenistica studiando la storia della sessualità in Occidente e rinvenne nella cura di sé il dispositivo centrale per la formazione della propria umanità. Nella cura di sé possiamo trovare un dispositivo formativo assai significativo per l'uomo di oggi, inserito in una società che abbiamo visto essere inquieta, incerta, liquida, meno incardinata su valori pubblici condivisi. La cura di sé ha ancora qualcosa da dire all'uomo attuale, impegnato nella ricerca di una propria identità, nella costruzione e ri-costruzione del proprio senso ed anche, soprattutto per quanto riguarda l'adulto, nell'opera di "raschiatura", di sottrazione, di tutte quelle sovrastrutture, di quegli atteggiamenti, comportamenti, valori acquisiti che l'hanno reso non autentico, che lo hanno de-soggettivato senza in cambio costituirlo come soggetto. La cura di sé oggi può avere una forte valenza sul

piano etico, entro un quadro che potremmo definire neostoico, come una forma di educazione alla libertà. La cura di sé si configura come autoformazione, come autoanalisi ed autoriflessione che il soggetto esercita su se stesso, come auto maieutica, come dialogo con se stessi e come autogoverno. Il soggetto guida e sostiene se stesso, attraverso una serie di pratiche che oggettivano la presa in cura e la riattivano. Le forme, le tecnologie, le pratiche cui si può appoggiare per rendersi oggettiva sono molto simili alle tecnologie del sé ed agli esercizi spirituali descritti dallo stesso Foucault e sono state individuate nell'ultimo lavoro di Franco Cambi (Cambi, 2010) anzitutto nella narrazione, poi nella lettura, nella scrittura, nell'autobiografia, ma anche in una serie di "esercizi spirituali", quali l'attraversamento di spazi, il vagabondaggio, la pratica dell'ironia, l'arte, la poesia, la cura delle emozioni ... "Ognuno può, e quindi deve, leggere, capire, vigilare, se stesso. Come ben videro gli stoici. Come ci ricorda la cultura filosofico-antropologica, psicologica, pedagogica contemporanea. C'è in ogni io la tensione a comprender-si: a giustificare il sentire o l'agire, a progettare se stessi, a tener-d'occhio il proprio vissuto, attivando un dialogo tra coscienza e autocoscienza, che può anche, via via, formalizzarsi. Darsi forme operative. Leggere, scriversi, meditare, sono vie per coltivare la propria interiorità; che è, poi, proprio questo sguardo duplicante attivato su se stessi, colti nella complessità aggrovigliata del proprio vivere" (Cambi, 2010, p. 38-39). La cura di sé può quindi essere vista come un percorso che coniuga il nutrirsi ed il vigilare: lo sviluppo e la crescita delle proprie possibilità (nutrirsi) ed insieme il controllo e l'autogoverno (vigilare), in una tensione dialettica tra processo e forma che non ha una sintesi, poiché la tensione verso una forma fa parte dello stesso percorso della vita di ciascuno.

La cura di sé, come nella tradizione, è un dispositivo interiore ed un fascio di pratiche. Possiamo rinvenirla nel lavoro con lo psicoterapeuta e da lì nel proprio dialogo interiore, così come nella consulenza e nella pratica filosofica¹²⁶, che in questi ultimi anni stanno conoscendo una ricca fioritura e che hanno recuperato proprio le due dimensioni su cui si reggeva la *cura sui*, ovvero l'attività di pensiero e l'esercizio spirituale. Nella pratica filosofica, tuttavia, "[...] rispetto alle psicoterapie, il centro dell'interesse, e dell'esigenza cui si vuole rispondere, non è la psicopatologia: ciò di cui la pratica filosofica deve prendersi cura è la vita nella sua normalità e, quindi, nella precarietà del suo senso e nell'inconsapevolezza di questa precarietà. Nella

¹²⁶ Mi riferisco in particolare a Gerd B. Achenbach in Germania (Achenbach, 2004) ed alle pratiche filosofiche così come teorizzate e praticate da Romano Màdera e Luigi Vero Tarca in Italia.

convinzione, socratica, che la vita più degna sia quella dedicata all'indagine, alla ricerca del senso. Non avendo al centro del suo interesse le sintomatologie psicopatologiche, la pratica filosofica non è un'attività, e più ancora un'attitudine, che possa dirsi conclusa una volta raggiunto un qualche risultato: essa è infatti una maniera di vivere" (Màdera & Tarca, 2003, p. 42).

Cura di sé è anche quella che si pratica frequentando corsi di pittura o di poesia o di scrittura creativa; la si esercita insieme ad altri partecipando a mostre ed incontri dedicati all'arte o al teatro, oppure facendo i "viandanti" e non i turisti, entrando in contatto con ciò che è altro da noi e scoprendo attraverso l'altro anche parti sconosciute di noi stessi¹²⁷. Cura di sé è anche quella che si pratica facendo attività di volontariato, sia questo ispirato da una morale religiosa o da una morale laica e terrena. La cura di sé però non necessariamente implica un dispositivo specifico, pensato e progettato allo scopo: può essere praticata anche nella conversazione, laddove questa sia realmente confronto di esperienze, di pensieri, di idee, con apertura e senza intenti valutativi o censori. "Alla ricerca di una comprensione (di sé, dell'esperienza, degli altri), da un lato e di uno sviluppo come crescita (di sé, della mente, del proprio *ethos*) dall'altro. E sono tutte pratiche culturali, che emergono dentro quel piano del mondo simbolico di cui l'uomo è sempre attore e che deve riportare a se stesso, ad un tempo, con consapevolezza ed inquietudine" (Cambi, 2010, p. 100)

La cura di sé può anche essere il paradigma pedagogico più funzionale a questa epoca di disincanto, nella quale il soggetto non dispone più delle grandi certezze della modernità ed è alla ricerca di una centratura, di criteri orientativi e regolativi, che non potranno tuttavia avere carattere definitivo. Tuttavia, nel capitolo precedente era stato rilevato il carattere perturbante insito nel principio della cura di sé, ossia il rischio che "occuparsi di sé", "avere cura di sé", "prendersi cura di sé" siano pratiche che si traducono in ripiegamento, individualismo, edonismo consumistico e gregario, abdicando alla prospettiva di una possibile morale collettiva.

Anche la cura di sé presenta un volto "nobile", quale è quello descritto sino ad ora, ed uno più prosaico, che si esprime ad esempio nel solipsismo di un io che non sa guardare oltre se stesso e le sue misere idiosincrasie, oppure in una cura ossessiva per il corpo inteso come oggetto estetico e bersaglio del desiderio altrui, o come corpo che

¹²⁷ Un esempio estremo di ricerca e di "cura di sé" è la vicenda del viaggio di Christopher McCandless narrata nel bel film di Sean Penn "Into The Wild. Nelle terre selvagge", del 2007.

ha sempre bisogno di protezione, di cure mediche e di difese. Inoltre, pure nella versione “nobile”, rimane in dubbio, a mio avviso, il passaggio dal “prenditi cura di te”¹²⁸ al “prenditi cura degli altri”: non vi è una transizione scontata dal piano individuale a quello etico. Vale quanto rilevato già per l’epoca ellenistica: la cura di sé è oggi un principio incondizionato, che si rivolge a tutti, ma che pochi in realtà attuano davvero. È pratica ancora elitaria, a fronte di una domanda potenziale probabilmente molto alta, che possiamo intuire rilevando il successo delle manifestazioni culturali che periodicamente si tengono anche nel nostro paese, dai festival della filosofia a quelli della letteratura, dove è difficile discernere l’effetto moda dall’espressione di domande e bisogni profondi di senso, o dove – più probabilmente – questi convivono con bisogni e motivazioni di tipo più superficiale.

5.2.2 CURA DI SÉ E PRATICHE DI RESISTENZA

Secondo quanto affermava Epitteto, la cura di sé era insieme un privilegio ed un dovere, un dono che vincolava poiché assicurava la libertà e nel contempo obbligava ad assumere se stessi come oggetto di tutta la propria applicazione. Dunque la vera dimensione della cura di sé non stava nell’affermazione dell’interiorità e dell’individualità di un uomo alla ricerca di un sé personale e privato, o nell’isolamento e nel ritrarsi dal mondo, bensì era qualcosa che si doveva innestare nella pratica sociale. La cura di sé, quindi, dovrebbe implicare un occuparsi di sé per occuparsi dell’altro. Lo stesso Hadot sollevò seri dubbi rispetto al rischio di proporre attraverso la cura di sé una cultura del sé esclusivamente estetica, ovvero quella che egli chiamò una nuova forma di dandismo. Riporto testualmente questa sua riflessione poiché mi sembra una buona introduzione a quel versante critico, di sfida, di eticità e di resistenza che la cura di sé può contenere: “Ciò che Foucault chiama le «pratiche di sé» degli stoici, e anche dei platonici, corrisponde a un movimento di conversione verso di sé: ci si libera dall’esteriorità, dall’attaccamento passionale agli oggetti esteriori e ai piaceri che essi possono procurare, ci si osserva per vedere se si sono fatti dei progressi in questo esercizio, si cerca di essere padroni di sé, di possedere se stessi, di trovare la felicità nella libertà e nell’indipendenza interiore. Concordo su tutti questi punti. Tuttavia penso che questo movimento di interiorizzazione sia indissolubilmente legato a un altro movimento, grazie al quale ci si eleva a un livello spirituale superiore, in cui si trova un

¹²⁸ Significativamente, questo è anche lo slogan di una nota ditta di cosmetici (sic).

tipo diverso di esteriorizzazione, un'altra relazione con l'esteriorità, un nuovo modo di essere al mondo, che consiste nel prendere coscienza di sé come parte della Natura, come particella della Ragione universale. Non si vive più nel mondo umano, convenzionale e abituale, ma nel mondo della Natura. Come ho detto altrove, si pratica in questo caso la «fisica» come esercizio spirituale. Ci si identifica così con un «altro» che è la Natura, la Ragione universale, presente in ogni individuo. Si assiste allora a una trasformazione radicale delle prospettive, una dimensione universalistica e cosmica su cui Foucault non ha, a mio parere, sufficientemente insistito: l'interiorizzazione è superamento di sé e universalizzazione" (Hadot, 2005, p. 175). Potremmo dire che la cura di sé è un "camminare verso di sé" come punto di partenza per collocarsi in un tempo ed in uno spazio e per connettere se stessi agli altri, nella dimensione dell'intersoggettività, e per entrare in quella dimensione che Hadot ha chiamato universalistica e cosmica, e che potremmo noi dire ecologica.

La cura di sé si caratterizza come una scelta coraggiosa e rischiosa, poiché invita ad uno stile di vita meno codificato, connotato dall'essere in ricerca e da un uso critico della ragione che non restituisce un sé più robusto, che non disvela nuove verità, ma che in compenso sottrae il soggetto alle pratiche discorsive del potere e lo spinge verso una condizione di movimento, di interrogazione del presente e di azione trasformativa. A questa operazione si può dare una connotazione resistenziale nella misura in cui il partire da sé diventa critica dell'esistente, diventa correlazione con le storie degli altri, e comprensione delle relazioni storico-sociali, della trama micrologica di poteri nei quali si è inseriti. Nel pensiero delle donne, ad esempio, le pratiche di resistenza e di emancipazione sono partite proprio dall'analisi e dalla critica della sfera del privato, dei rapporti quotidiani e familiari, dei comportamenti personali nei rapporti anche più intimi. La cura di sé come pratica resistenziale consente di pensare l'autonomia, ossia di divenire consapevoli che un diverso rapporto con se stessi è possibile e che per suo tramite è possibile anche un diverso rapporto con gli altri. La dimensione resistenziale apre all'intersoggettività ed al piano etico e politico, poiché consente di vedersi come iscritti nel reticolo del potere e di mettere in luce quell'aspetto produttivo del potere già menzionato, facendolo divenire però un potere "per", un potere che lascia essere gli altri, nella loro irripetibile singolarità. Oggi i soggetti sono presi in una contraddizione che ha il sapore del doppio legame: sono da un lato individualizzati, dall'altro irretiti nelle maglie di un potere che nella sua impalpabilità è totalizzante, poiché - come abbiamo visto - permea tutte le dimensioni della vita associata senza essere collocabile

in un punto preciso. La cura di sé come pratica resistenziale, interrogante, critica, intersoggettiva, può dunque essere un'attività *lifelong* che promuove nuove forme di soggettività, che illumina il potere e che interagisce nel campo delle relazioni di potere-sapere. Una forma di autogoverno, di governo di sé e degli altri che supera la razionalizzazione delle relazioni messa in atto dai diversi dispositivi di governo e dall'educazione stessa, in quanto dispositivo (Mantegazza, 2006).

Intesa in questo modo, la cura di sé è un'attività che non postula un modello di uomo cui aderire, ma che invita alla trasformazione ed alla continua ri-costruzione e che ci richiama allo stesso mito di Sisifo¹²⁹ reinterpretato da Camus: un eroe resistenziale, condannato sempre a compiere la medesima fatica ed a guardare in faccia il suo destino. "Se questo mito è tragico, è perché il suo eroe è cosciente. In che consisterebbe, infatti, la pena, se, ad ogni passo, fosse sostenuto dalla speranza di riuscire? L'operaio d'oggi si affatica, ogni giorno della vita, dietro lo stesso lavoro, e il suo destino non è meno assurdo. Ma non è tragico che nei rari momenti in cui egli diviene cosciente. Sisifo, proletario degli dei, impotente e ribelle, conosce tutta l'estensione della sua miserevole condizione: è a questa che pensa durante la discesa" (Camus, 1988, p. 317). Ma Sisifo comprende anche che il destino gli appartiene, che il macigno è cosa sua. Riconosce il suo destino come opera sua, guarda verso la sua vita, verso le diverse azioni compiute che sono divenute il suo destino, di cui lui è stato creatore e le connette attraverso lo sguardo della memoria. "Si ritrova sempre il proprio fardello. Ma Sisifo insegna la fedeltà superiore, che nega gli dei e solleva i macigni. Anch'egli giudica che tutto sia bene. Questo universo, ormai senza padrone, non gli appare né sterile né futile. Ogni granello di quella pietra, ogni bagliore minerale di quella montagna, ammantata di notte, formano, da soli, un mondo. Anche la lotta verso la cima basta a riempire il cuore di un uomo. Bisogna immaginare Sisifo felice" (Camus, 1988, p. 318-319).

5.2.3 CURA DI SÉ E SECONDA CHANCE COME PROCESSI DI SOGGETTIVAZIONE

La cura di sé è una nozione che si può coniugare con l'idea di seconda *chance* in quanto, se presa nella declinazione ellenistica esposta sopra, presenta una serie di

¹²⁹ Secondo il mito, gli dei lo avevano condannato ad un lavoro inutile nell'Ade: con enorme fatica, Sisifo doveva far rotolare un enorme masso sino alla cima di una montagna. Il macigno, per effetto della gravità, ritornava a valle e Sisifo doveva andarlo a riprendere e riportarlo in cima. Senza mai una fine.

punti di convergenza con la prospettiva che nelle biografie individuali ci si possa dare una seconda possibilità. La seconda *chance* dunque si può ritenere conseguenza, esito, di un'attività di *cura sui*; questi due costrutti, insieme, divengono processi formativi di costruzione e ri-costruzione del soggetto. Anzi tutto bisogna tener presente che la cura di sé in Seneca, in Epitteto, in Marco Aurelio era pensata come un compito che oggi diremmo *lifelong*, per tutta la vita¹³⁰, ma che si rivolgeva anzitutto all'adulto. L'esistenza, da questo punto di vista, è un esercizio continuo che – come diceva Seneca - comporta imparare per tutta la vita a vivere. Occuparsi di se stessi, infatti, non è un'attività destinata ai soli filosofi, né deve essere riservata al periodo dedicato agli studi: è un principio valido per tutti, per tutto l'arco della vita, e lo si può intraprendere in qualsiasi momento, a dispetto di quanto si sia fatto prima. Anzi, è un'attività che non necessariamente comporta una frattura con la vita pubblica, con gli incarichi che si possono rivestire sul piano sociale, familiare, professionale o politico che sia: non richiede una rottura con il mondo, ma è una vera e propria pratica sociale, che si può calare in istituzioni e in scuole (Foucault, 2001), si può tradurre in impegno politico e sociale, così come nella dialogicità delle proprie relazioni intersoggettive.

L'invito dell'oracolo di Delfi "conosci te stesso" non aveva tanto una valenza psicologica, era piuttosto l'invito ad essere consapevoli che il destino non è solo qualcosa che giunge dall'esterno, ma anche qualcosa che l'uomo si costruisce attraverso i modi in cui conduce la propria vita. Lo stesso Eraclito diceva che il carattere dell'uomo è il suo destino. Potremmo dire anche che l'invito a conoscere se stessi significa prima di tutto chiedere a se stessi quale tipo di persona si vuole essere. Vale a dire che il modo in cui abbiamo vissuto "destina" il nostro futuro: costruiamo noi il nostro destino in base alle azioni che compiamo. Come ogni altro essere vivente, anche noi siamo sottoposti al destino, al caso, al fortuito, ma entro questo destino c'è per noi uno spazio espressivo e c'è la possibilità di mutarne il segno, di spostare qualche traiettoria, di scartare di lato.

¹³⁰ Già Epicuro nella celebre lettera a Meneceo aveva introdotto il principio in base al quale "Non aspetti il giovane a filosofare, né il vecchio di filosofare si stanchi: nessuno è troppo giovane o troppo vecchio per la salute dell'anima. Chi dice che non è ancora giunta l'età di filosofare o che è già trascorsa, è come se dicesse che non è ancora o non è più l'età per essere felici. Cosicché devono filosofare sia il giovane, sia il vecchio: questo perché invecchiando rimanga giovane nei beni, per il ricordo gradito del passato; quello perché sia insieme giovane e vecchio, per l'assenza di timore di fronte al futuro: bisogna dunque esercitare ciò che procura la felicità, perché se abbiamo questa, abbiamo tutto, ma se manca, facciamo di tutto per averla" (Epicuro, 1996, p. 106)

La cura di sé, inoltre – come abbiamo visto – aveva un carattere sottrattivo, ovvero mirava a togliere quanto si era sedimentato sul soggetto per effetto di una educazione e di un insieme di abitudini e di condizionamenti che lo avevano privato della sua libertà. La cura, attività che inizialmente è stata esercitata da qualcuno su di noi, nella forma di educazione, oggi diventa cura di sé come testimonianza che il soggetto adulto è capace di gestire le proprie necessità in modo autonomo, è capace di autodeterminarsi nelle scelte e nelle decisioni, possiede margini di libertà nel realizzare la propria esistenza. Per effetto della critica serrata cui è stata sottoposta l'educazione a partire dagli anni '60, oggi noi sappiamo che l'educazione non è solo una "cosa buona e giusta", ma che è anche censura e interdetto, è negazione e occultamento, è esercizio della disciplina intesa come assoggettamento (ad un dover essere, ad uno stereotipo di allievo, di produttore, di maschio o di femmina, etc.). Nella formazione è presente anche un volto opaco, poiché attraverso di essa agisce un dispositivo di assoggettamento dell'individuo, che lo costituisce come soggetto, quindi con effetti positivi, e nello stesso tempo lo inserisce in un gioco di modellamento repressivo, di adattamento alle strategie del potere, di conformazione ai modelli anche educativi imposti dal potere stesso. Il dispositivo, con le sue procedure e tecnologie, costruisce il soggetto e la sua storia di formazione ed è il mezzo attraverso il quale il potere si esprime.

La cura di sé come paradigma formativo consente in qualche misura di ri-progettare se stessi e di effettuare quello scarto tra il percorso tracciato ed un possibile a venire. Come suggerisce Salvatore Natoli: "Certo, per avviare un serio lavoro su di sé bisogna liquidare gli alibi – la colpa è del sistema, dell'ambiente, dei genitori, dell'infanzia. Ammesso che tutto ciò sia vero – e spesso lo è – ciò non toglie che ognuno è quel che è. E da lì deve cominciare. Bisogna dunque rompere le inerzie, riportare al centro il principio di responsabilità: prendere in mano le redini del proprio carattere. Da tempo si dice che il soggetto è morto. Ma quale soggetto è morto davvero? È morto il soggetto trascendentale, il soggetto senza corpo, è morto il soggetto astratto, in idea: la rappresentazione, lo spirito, la storia, il progresso, la classe. Tutto questo non è però da considerare un puro errore. Le grandi narrazioni hanno formato uomini, hanno insegnato loro a gioire, patire, amare, lavorare. In generale a vivere e a morire. Hanno avuto successo fino a che hanno dispiegato la loro funzione e hanno mostrato la loro utilità" (Natoli, 2006, p. 81). Oggi, quell'orizzonte di senso che nel Moderno forniva i criteri per decidere del vero e del falso, per stabilire una linea di demarcazione tra il

bene e il male probabilmente non è più comprensibile né può fungere da criterio orientativo nelle scelte e nelle decisioni. Il Novecento ci ha lasciato in eredità un soggetto che non possiede più uno statuto a priori, ma che è frantumato, scomposto, simile ad un ritratto di Picasso, che mostra volti diversi a seconda degli approcci – storici, biologici, sociali, psicologici, filosofici, ecc. – con cui lo si guarda. Nel post-moderno le grandi narrazioni non vi sono più, non vi sono più i grandi soggetti collettivi, tuttavia, per effetto del loro tramonto, sono tornati “al centro i soggetti, questa volta concreti, locali, singolari ed insieme precari: le molte vite che costituiscono l’enigmatica trama del mondo” (Natoli, 2006, p. 82). I diversi destini degli uomini non sono più riunificabili e razionalizzabili entro il lungo processo della storia, quindi la costruzione del destino individuale sta in capo a ciascuno di noi, mediante appunto il lavoro su di sé, con sé e con gli altri. In questo senso, ciascuno, attraverso il ripiegamento, attraverso *un se reculer pour mieux sauter*, si può costituire come *punto di resistenza* e come punto di apertura. La prospettiva della cura di sé astrae dalle impostazioni tecnocratiche ed economicistiche, che abbiamo esposto descrivendo il dispositivo del *lifelong learning* nella sua versione adattativa, per privilegiare percorsi autoriflessivi che aiutino a comprendere la problematicità e la complessità dei singoli ed i vincoli, sociali e culturali, con cui ha a che fare. Essa consente di costruire un sapere del soggetto situato, “connesso alle conoscenze acquisite nella risoluzione dei problemi di vita quotidiana e nella progettazione/valorizzazione della propria esistenza come attore sociale e autore della propria crescita” (Sarsini, 2009, p. 157).

La messa in mora del principio di obbedienza in favore di quello della libertà implica che siano i soggetti stessi a darsi una legge ed a negoziare continuamente questa legge con quella degli altri. Questo comporta essere e sentirsi in transito, in continuo divenire; comporta anche mettere in discussione le strutture di dominio esistenti mediante rivisitazioni, cambiamenti anche piccoli, pazienti e non eclatanti. Un esercizio alle piccole trasformazioni, eppure ad una metamorfosi continua.

5.2.4 SOGGETTIVITÀ E DISPOSITIVI. LA MATERIALITÀ EDUCATIVA COME CHIAVE DI ACCESSO ALLA FORMAZIONE DEL SOGGETTO

Molti interrogativi rimangono aperti riguardo a questi soggetti, sfuggenti, non più dati ontologicamente, difficili da postulare in astratto e tuttavia – come si è detto – concreti, carnali, locali e singolari. Diverse prospettive ce li ritraggono in modo diverso.

Le epistemologie della complessità (Bocchi & Ceruti, 1985), come orientamento nel quale sono confluiti contributi provenienti da diversi ambiti e dal dialogo tra discipline quali la biologia, la fisica termodinamica e la psicologia, hanno messo in crisi la nozione di ragione classica. La teoria cibernetica (Foerster, 1987), la nozione di autopoiesi (Maturana & Varela, 1985), la psichiatria della scuola di Palo Alto (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971), la prospettiva "ecologica" di Gregory Bateson (Bateson G. , 1984), hanno messo in luce l'insufficienza del modello di razionalità cartesiano che non è in grado di cogliere le dimensioni circolari, sistemiche – appunto – l'entropia e l'autorganizzazione che caratterizzano i sistemi viventi, umani inclusi. Siamo quindi di fronte ad un soggetto che in termini biologici ed epistemologici può essere descritto nei termini di un sistema strutturalmente aperto nei confronti dell'ambiente – per dotarsi delle risorse e delle informazioni che gli garantiscono la sopravvivenza – chiuso, a livello di organizzazione, per proteggersi dalle perturbazioni ambientali che lo possono mettere in crisi. La prospettiva costruttivista (Bruner, 1992), (Calvani & Varisco, 1995), che riconosce il coinvolgimento dell'osservatore nei processi euristici di descrizione scientifica e che per questa strada conduce all'idea di una realtà "costruita" nel momento stesso in cui viene percepita, ha sottolineato come la conoscenza sia individuale e situata e come il significato che si attribuisce a un concetto non sia mai univoco, perché influenzato e colorito dall'esperienza personale. È la comunicazione che consente la condivisione intersoggettiva dell'esperienza e che definisce un campo di accettabilità e di compatibilità tra le singole esperienze individuali.

L'approccio sistemico in educazione declinato in senso costruttivista, nell'approccio biografico ci restituisce un soggetto che autonarrandosi ricrea e dà forma alla propria vita per continuare a crescere e per continuare a vivere (Demetrio, 1998). Si tratta di un soggetto insieme biologico e sociale, dove la cultura fornisce all'individuo quell'*imprinting* che andrà a regolare il modo in cui il soggetto conoscerà, agirà, soffrirà, che attraverso il linguaggio organizzerà il modo in cui starà in contatto con il mondo, i suoi sistemi di valori, di credenze, le norme morali. L'educazione gioca in questo condizionamento culturale un peso fondamentale e, in modo più o meno consapevole, più o meno intenzionale, stabilisce e riproduce i modelli e le verità socialmente accettati. L'autonomia individuale, tuttavia, è possibile: laddove si verificano delle sfasature, dei disallineamenti tra ciò che è bio-antropologico e ciò che è socio-culturale, in presenza di idee antagoniste, di conflitti valoriali, di scarti tra le norme proclamate e quanto viene praticato o sentito come bisogno dall'individuo. È quanto avviene

mediante quel particolare processo adattativo che è stato descritto nei termini della *exaptation*, quando si impara a fare cose nuove con ciò che si ha, inclusa la propria esperienza, le scelte compiute, le decisioni magari prese da altri (famiglia, educatori, società) al posto nostro e si attivano quelle parti di noi che sono rimaste sopite o che sono sembrate ridondanza ed eccedenza.

Il processo di cambiamento, e di autonomizzazione, che talora rappresenta un vero e proprio salto evolutivo, tuttavia diviene più comprensibile alla luce della prospettiva ermeneutica, che invita a considerare l'attribuzione di senso, l'interpretazione che ciascuno di noi dà agli eventi che costellano la nostra storia di vita. Gli eventi ci formano, lasciano o meno un segno in noi solo in tanto in quanto noi stessi ce ne facciamo segnare, meglio, attribuiamo loro un significato, li interpretiamo e traduciamo nei termini di esperienze significative. Quindi, se da un lato siamo modellati dal contesto, dalla cultura, dall'educazione ricevuta, dall'altro anche noi partecipiamo a questo processo, mediante l'attività di interpretazione, di "filtraggio", di attribuzione di senso che esercitiamo.

L'ermeneutica in pedagogia costituisce lo sfondo per ripensare la relazione tra soggetto e oggetto, la collocazione storica di ogni soggetto, pensato nella sua funzione di autore di discorsi. Essa vede l'educazione come un processo problematico e circolare, esprimibile con l'idea di formazione. "In questo senso la formazione, la storia di formazione del soggetto, viene intesa ermeneuticamente come un'esperienza di senso. La formazione si esprime dunque attraverso la comprensione e interpretazione del rapporto fra uomo e mondo, e quindi delle precomprensioni che l'uomo incontra nel mondo, fin dall'inizio. In questo senso la formazione è una dimensione originaria e costitutiva dell'essere umano. Il problema della costituzione del soggetto e quello della formazione del soggetto sono dunque strettamente intrecciati, anzi da un punto di vista pedagogico il soggetto si costituisce, e costruisce, attraverso la formazione, e la formazione si snoda in una storia di formazione." (Riva, 2000, p. 104). Se con "formazione" si intende "tutto ciò che ha fatto sì che il soggetto si trovi ad essere quello che è, di volta in volta", bisogna riconoscere che la formazione del soggetto passa attraverso la socializzazione e l'inculturazione e attraverso il suo rapporto con i vari determinismi ambientali che fanno parte della sua condizione di gettatezza, ma anche di interazione e quindi di co-costruzione, di co-abitazione e di co-appartenenza.

È qui che entra in gioco la dimensione materiale dell'educazione (Barone, 1997) come chiave di accesso alla formazione del soggetto: il soggetto, proprio in quanto

“gettato” nel mondo, in un mondo che per lui è fenomenologicamente già dato, è “prodotto” dalle determinazioni storiche, economiche, sociali, culturali nelle quali si viene a trovare, tuttavia nel mentre viene costruito si costruisce proceduralmente, in uno scambio continuo con l’ambiente. L’ambiente entra in relazione con il soggetto attraverso precisi modelli educativi, che però il soggetto a sua volta rielabora, in un continuo processo transattivo. L’educazione, cioè, nella prospettiva materiale e clinica della formazione elaborata da Riccardo Massa (Massa, 2003), consiste anzi tutto in un sistema di tecniche la cui efficacia si fonda sull’applicazione della loro materialità ad un sistema di corpi. Al tempo stesso, la corporeità acquisisce modalità antropologiche specifiche in relazione al sistema di tecniche con cui retroagisce. L’educazione è resa possibile da una struttura storicamente determinata di procedure materiali e di linguaggi, che si esercitano e si applicano proprio sul corpo: le relazioni educative - rileva Massa - non avvengono mai tra coscienze pure e disincarnate. “L’assunto della materialità diviene il centro focale di ciò che in altro modo esprimiamo con il termine “accadimento educativo”, espressione di quello specifico reticolo di pratiche educative comprese nelle relazioni e nelle dimensioni della formazione: spazio, tempo, corporeità, cultura simbolica e materiale. Il materialismo storico come interpretazione della realtà diventa estremamente significativo nell’esplicazione del possibile dispositivo dell’educazione, poiché consente di individuare in modo esplicito questo nucleo di materialità educativa [...]. Ma cosa sono in sostanza tali pratiche, se non una strutturazione complessa di azioni materiali che coinvolgono tra l’altro proprio la dimensione corporea [...]?” (Barone, 1997, p. 126). Tutto il percorso di formazione del soggetto, sia quello intenzionale, progettato e pensato, sia quello non intenzionale, che si intreccia con l’esistenza stessa del soggetto, si snoda proprio intorno al corpo, alla sua materialità, alla sua concretezza radicata nell’esperienza esistenziale (Barone, 1997, p. 172 e segg.). La materialità educativa è l’insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione, sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale e progettazione tecnica. Nella materialità educativa sono comprese le determinazioni concrete vitali intese in senso ampio, che si riferiscono ai condizionamenti economici, storici, sociali, culturali, sia a quelle che attengono al corso della vicenda vitale di formazione – fatta di incontri, eventi, casualità, affetti – sia a determinazioni formative specifiche. Nel mondo della formazione organizzata entrano in gioco sia la storia di vita sia la vicenda della formazione, in un intreccio difficilmente districabile. In questo modo esse rendono il mondo della formazione un “nuovo mondo

vitale” e la formazione ritorna ad essere qualcosa di non riducibile a tecniche e organizzazioni determinate: acquista un significato più ampio e profondo, ma non si risolve per questo nella vita diffusa (Riva, 2000). La formazione organizzata incide nella storia di vita di una persona soltanto interagendo realmente con le condizioni relative alla sua vicenda di formazione.

Il soggetto che ci viene proposto dall’approccio della clinica della formazione (Massa, 1990), (Massa, 1997) è dunque un essere complesso, che fa esperienza con tutto se stesso: con le sue dimensioni corporee, cognitive, emozionali, e con le sue parti cosce ed inconse, costruite e costruttrici. Le strutture su cui si basa la pedagogia non sono rappresentate da un sistema di valori trascendenti o fissati ontologicamente, bensì sono materiali: sono le invarianti di ogni dispositivo educativo (Massa, 2003). La nozione di dispositivo di Foucault declinata in campo educativo permette di impostare una concezione della pedagogia come conoscenza di strutture latenti, dove il dispositivo è ciò che dà forma ed è responsabile dell’esperienza educativa. Il dispositivo non è intenzionale, programmabile, controllabile, non coincide con specifiche istituzioni o tecniche, ma è un sistema complesso, latente e invisibile che coinvolge una serie di stimoli, tattiche ed espedienti educativi. Il dispositivo pedagogico è dunque il modo in cui spazio, tempo, corpo, attività, significati e simboli sono organizzati, predisposti e articolati tra di loro. Il modo di essere dell’uomo è tale per cui le interdipendenze tra l’individuo e gli ambienti con cui entra in contatto non si evolvono tramite totali distruzioni e ricostruzioni del sapere, delle conoscenze, dei ricordi, degli affetti, dei modelli interiorizzati. Esso è strutturato in modo moltiplicativo, più che additivo.

Il senso è da cercare nella costante interpretazione della trama di storie, degli eventi inaspettati, dentro a quei contesti locali in cui il soggetto produce un mondo attraverso la storia delle interazioni tra il suo bagaglio biologico e gli ambienti, e i modelli educativi e i dispositivi pedagogici che ha sperimentato e sperimenta. L’educazione e la formazione sono dunque dispositivi esistenziali: le determinazioni messe in luce dalla filosofia dell’esistenza sono istituite da dimensioni corrispondenti dell’accadere educativo. Siamo esseri culturali e sociali, dipendenti da una cultura, da un linguaggio, da un sapere, da modelli e pratiche educativi. La nostra autonomia non può prescindere da tutto questo e sarà sempre relativa rispetto a questa dipendenza originaria. Tuttavia, quando il gioco relazionale formativo in cui siamo immersi lo consente, è possibile una ristrutturazione auto formativa del soggetto.

PARTE TERZA. TRA GLI ADULTI IN FORMAZIONE: UN'ESPERIENZA DI RICERCA

CAP. 1 – METODOLOGIA E CONTESTO DELLA RICERCA

1.1 LA RICERCA EDUCATIVA QUALITATIVA

Il problema della soggettività è una questione che conduce direttamente al cuore della problematica relativa ai metodi che si utilizzano nella ricerca educativa. Anche senza entrare nel merito dei singoli approcci e dei diversi orientamenti nella ricerca empirica¹³¹, mi sembra che vi sia un primo problema di ordine epistemologico che li attraversa tutti e che è rappresentato dalla definizione di quale sia di volta in volta il campo e l'oggetto di ricerca. A questo primo interrogativo si collegano altre due questioni fondamentali, in relazione al problema dell'oggettività, del ruolo del ricercatore, e del rapporto tra qualitativo e quantitativo.

Qualunque sia la motivazione che ci spinge a conoscere, a porci degli interrogativi, e ad interrogarci sul problema della conoscenza in se stessa, non vi è storicamente alcuna attività umana, teorica o pratica, che non rimandi alla necessità di un modello di misurazione e di verifica della "verità" delle nostre azioni e delle nostre rappresentazioni. Per conoscere abbiamo bisogno di un criterio di orientamento che presieda alle nostre osservazioni, che fornisca senso e significato alle "cose", selezionando quegli aspetti che – per ragioni culturali, ideologiche, anche affettive – ci possono maggiormente interessare. Questo criterio "ordinatore" della realtà è il solo che ci consente di rendere le nostre esperienze confrontabili con le altre, di convenire su dei criteri e di stabilire quindi dei livelli accettabili di "verità" per le nostre conoscenze. Come ha messo in luce Foucault (Foucault, 1985), tutte le epoche sono state caratterizzate da un'episteme, ovvero da un sistema implicito di regole e di riflessioni sulle regole stesse che definisce lo spazio di possibilità (e di pensabilità) entro il quale si costituiscono ed agiscono i saperi caratteristici dell'epoca stessa¹³².

¹³¹ Per una disamina del dibattito sui diversi paradigmi di ricerca e sulle origini della messa in crisi del paradigma positivista, si veda ancora il testo di Luigina Mortari (Mortari, 2007).

¹³² Mediante l'indagine storica, archeologica, Foucault mise in luce come anche l'uomo, in quanto oggetto di sapere specifico, sia un'invenzione recente, che si può datare agli inizi dell'Ottocento e che fu concomitante ai mutamenti intervenuti in tre campi del sapere: economia, in relazione all'analisi della ricchezza; biologia, nell'ambito della storia naturale e filologia, per quanto

“L’*episteme* classica può definirsi, nella sua disposizione più generale, attraverso il sistema articolato di una *mathesis*, di una tassonomia e di un’analisi genetica. Le scienze portano sempre con sé il progetto pur remoto di un ordinamento esaustivo: puntano sempre altresì verso la scoperta degli elementi semplici e della loro composizione progressiva; e nella loro dimensione centrale sono quadro, esibizione di conoscenze in un sistema contemporaneo a sé” (Foucault, 1985, p. 90-91). Si domanda Foucault quale sia l’elemento a partire dal quale possiamo affermare con piena certezza che il cane e il gatto si somigliano meno di due levrieri, anche se entrambi sono addomesticati o imbalsamati, anche se entrambi corrono. La risposta è che in realtà non esiste, neppure per l’esperienza più ingenua, nessuna similitudine e distinzione che non siano il risultato di un’operazione precisa e dell’applicazione di un criterio preliminare: i codici fondamentali di una cultura – quelli che ne governano il linguaggio, gli schermi percettivi, gli scambi, le tecniche, i valori, la gerarchia delle sue pratiche – definiscono fin dall’inizio, per ogni uomo, gli ordini empirici con cui avrà a che fare e con cui si ritroverà. È esperienza comune che non esiste un solo modo di conoscere, anche per fenomeni apparentemente identici: le forme conoscitive sono molteplici e diversi sono i livelli di certezza che ciascuna di esse, nell’ambito dei propri confini, può aspirare a raggiungere.

Vi è uno stretto rapporto tra attività conoscitiva e interessi (pratici o teorici): si conosce sempre a partire da un interesse – una curiosità – ed è proprio la domanda iniziale quella che fonda i criteri di validità, i metodi di accertamento della realtà esterna e quindi anche la pluralità delle forme di conoscenza. Si tratta di un problema di relazioni espressive e comunicative tra l’uomo e ciò che è altro da sé. Non si dà contatto significativo tra l’uomo e il mondo esterno se non tramite la mediazione di un apparato percettivo, teorico, concettuale – influenzato a sua volta da un sistema di interessi che sono storicamente determinati.

Per quanto riguarda la conoscenza scientifica, se e in che misura la scienza realizza una forma specifica di conoscenza? Da questo punto di vista, è antica la tendenza a distinguere tra senso comune, sapere ingenuo, elementare e provvisorio, fondato sulla *doxa*, e una forma alta di sapere, esaustiva ed universale (la filosofia

riguarda la grammatica generale. L’uomo viene quindi collocato come soggetto unitario all’interno di questi nuovi ambiti del sapere, e viene caratterizzato all’interno di quelli che sono i nuovi concetti cardine di questi campi: lavoro, vita, linguaggio. La ricerca archeologica evidenzia come anche l’uomo sia un oggetto labile, generato all’interno di una precisa episteme, che oggi si sta frammentando e dissolvendo.

prima, la scienza poi), fondata sull'*episteme*, sulla conoscenza vera. Ancora oggi questa linea di demarcazione serve a connotare e distinguere i sistemi di conoscenze che hanno per finalità quella di costituire e realizzare il modello di perfezione (o di "autenticità") prevalente da altri tipi di sistemi. Vero è, però, che nell'esperienza quotidiana realizziamo forme di accertamento della realtà che, pur non avendo le caratteristiche proprie del metodo scientifico, sono assunte come forme di conoscenza altrettanto vere, vere in rapporto ai rispettivi criteri di verità. Allora una scienza si può dire tale se è una forma di conoscenza che include in se stessa la garanzia della propria validità. Il problema è dunque quello di stabilire in cosa consistano queste "garanzie" proprie del metodo scientifico e se queste garanzie siano in grado di porre la scienza ad un livello superiore nella gerarchia delle forme di conoscenza umane. Qui a mio avviso sta il punto di contatto, lo snodo che in qualche misura pone sotto il segno della problematicità sia le scienze esatte che le scienze umane, tra le quali la pedagogia stessa.

Anzitutto oggi – come esposto nella parte prima del presente lavoro - è fortemente in crisi l'idea di progresso come processo lineare, e utopia positiva, che aveva informato di sé l'Ottocento e la prima parte del Novecento e che aveva caratterizzato i valori culturali e le aspettative sociali che si erano coagulati intorno ad una certa idea di scienza e di tecnica. Alla scienza si è chiesto molto, probabilmente troppo, e del resto il progresso tecnologico negli ultimi decenni è stato rapidissimo, tanto che diviene sempre più difficile comprendere e padroneggiare scienza e tecnologia, nonché valutare realisticamente ciò che in concreto esse ci offrono. La scienza come "religione laica" ha perso buona parte del suo smalto: non ci ha resi più liberi, né più ricchi, né ci ha dispensato certezze. La scienza ha tentato di sostituirsi ai grandi sistemi filosofici ed ha preteso di possedere caratteri di universalità ed absolutezza che oggi sono fortemente in discussione. Almeno a partire dalle scoperte fatte nell'ambito della fisica quantistica, ossia dalla constatazione che l'osservatore non è un elemento esterno al fenomeno osservato, ma è parte del fenomeno stesso e lo influenza con la sua presenza, la nozione che oggi prevale è quella orientata a fondare la specificità e l'oggettività della conoscenza scientifica su un modello "aperto" di verità. In base a tale modello, il grado con cui le teorie avanzano dipende dalle correzioni successive degli errori che vi sono contenuti, mediante la costruzione, a titolo di ipotesi, di teorie controllabili e mediante la discussione critica delle teorie stesse secondo punti di vista rilevanti. Questo sarebbe il metodo che consente di

avvicinarsi alla verità, senza tuttavia raggiungere mai la certezza. In una prospettiva simile si collocano anche le ricerche di Maturana e Varela e l'*episteme* della complessità (Maturana & Varela, 1985), (Bocchi & Ceruti, 1985).

In fondo, la domanda fondamentale sta nel chiedersi se si possa attribuire all'uomo la capacità di raggiungere conoscenze oggettive e comunicabili senza bisogno di richiamarsi ad un modello di perfezione assiomatica. Il concetto di paradigma, così come espresso da Khun, può essere utile allora ad interpretare il processo storico che porta la scienza a sviluppare nell'esperienza sociale modelli dinamici di obiettività¹³³. Il paradigma cui di volta in volta fanno riferimento le diverse epoche culturali si precisa e si definisce sulla base della stretta correlazione che esiste tra l'operatività pratica e quella teorica della scienza da una parte, e le aspettative sociali che si vengono a formare o vengono indotte in un determinato contesto storico dall'altra. Kuhn definisce *paradigma scientifico* l'insieme delle conquiste scientifiche universalmente riconosciute che per un dato periodo forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili per coloro che praticano un certo tipo di ricerca (Khun, 1969). Si tratta quindi di illustrazioni ricorrenti, quasi convenzionali, ma anche di metafore – aggiungo – di varie teorie nelle loro applicazioni di tipo concettuale, osservativo, strumentale. Queste applicazioni costituiscono appunto i paradigmi della comunità, che si ritrovano nei manuali, nelle lezioni universitarie, negli esercizi di laboratorio. Esse però non comportano anche l'identità dei diversi sistemi di regole cui fanno capo le varie discipline scientifiche.

La scienza contemporanea ha scoperto di avere una storia, anzi di essere in qualche misura un prodotto storico essa stessa e l'intreccio tra correnti metodologiche e concezioni filosofiche è un dato che caratterizza la storia stessa della scienza. Nelle diverse fasi del suo sviluppo, il pensiero scientifico è sempre riuscito a fissare alcuni paradigmi di oggettività, ossia degli standard di precisione in termini di strumenti di controllo critico sull'esperienza, che la rendano intersoggettiva e comunicabile. Questo ha consentito al pensiero scientifico di riscattarsi dal peccato originale del relativismo filosofico e ideologico, nonché di mettere ordine nel pluralismo degli indirizzi metodologici che – all'interno delle diverse discipline – si contendono il primato della razionalità. Allora, se è vero che la scienza ha acquistato consapevolezza critica sia del condizionamento storico che di quello ideologico dei suoi modelli di spiegazione e ha

¹³³ I paradigmi tradizionali, peraltro, sono stati messi in crisi non solo dalla nozione di "complessità", ma anche da quella di "interculturalità" che tanti interrogativi pone ad un ricercatore in ordine alla metodologia ed ai presupposti etici e politici dai quali muove.

appreso a convivere con il paradosso di una oggettività scientifica “non neutrale”, tanto maggiore dovrebbe essere la capacità delle scienze umane – e della pedagogia –, da sempre intrise di valori, di compiere un’operazione simile, mutuando dalle scienze della natura questa regola cardine del metodo scientifico, facendolo propria: rendere espliciti i presupposti concettuali e metodologici di ogni approccio (comprese le “concezioni del mondo”), in modo che le teorie siano controllabili ed in qualche misura confrontabili.

Oggi non esiste un paradigma unico di ricerca: ci muoviamo nell’ambito di paradigmi che sono complementari, ma ciò non toglie che si possa riconoscere “scientificità” alla ricerca anche nelle scienze umane, anche mediante quegli approcci che tentano di superare dicotomie come quella tra soggettivo e oggettivo. Non solo, per quanto riguarda lo specifico della pedagogia, seguendo la lezione di Riccardo Massa è diventata pensabile e praticabile una teoria che, muovendo dalla complessità e dalla materialità dell’esperienza educativa, fonda la pedagogia stessa come scienza, riconoscendola nel suo stare in un preciso spazio-tempo, nell’essere rivolta ai soggetti, permeata e attraversata dai vissuti. In una parola: materiale.

Il quadro culturale in cui si muove oggi la ricerca empirica è comunque quello in cui, superati gli orientamenti positivistici da un lato e quelli spiritualisti dall’altro, è caduta anche l’opposizione tra il formale e l’empirico. Sono relativamente tematizzate le “conoscenze inesprese”, o il “conosciuto non pensato”, che sono in atto in ogni momento della scienza, anche nell’individuazione dei dati. Il passaggio, nelle scienze della natura, da un paradigma di tipo deterministico ad uno di tipo probabilistico ha a mio avviso attribuito maggiore legittimità anche alla ricerca in campo educativo. Non si chiede più alla ricerca empirica di provare delle teorie, ma – come disse Gregory Bateson - si riconosce che “la scienza non prova, esplora” (Bateson G. , 1984) e quindi l’indagine sperimentale è un tratto indispensabile nella costruzione delle conoscenze pedagogiche e non tanto il momento di verifica o invalidazione di un assunto.

Particolare importanza però deve essere data alla fase di formulazione delle ipotesi e di progettazione della ricerca, alla connessione tra teoria di riferimento, ipotesi di ricerca, procedure di indagine. In questo senso abbiamo molto da imparare dall’antropologia culturale e ancora dell’epistemologia. Gli oggetti di conoscenza non sono cose separabili dai modi secondo cui li conosciamo. Conosciamo l’altro mediante la mediazione di un processo di parola, ma il testo dell’altro presenta opacità, resistenze, sottrazioni; inoltre comunicazione e comprensione sono investite anche di caratteristiche affettive, di comportamenti, azioni, sguardi, che non sono

immediatamente “scrivibili” o traducibili. Anzi, l’intraducibilità non è un difetto del modello di conoscenza, semmai è un segnale del fatto che il rapporto con l’altro è un rapporto caratterizzato dall’asimmetria. Dall’antropologia e dall’etnologia abbiamo appreso che se il campo è il luogo della conoscenza, il luogo in cui si raccolgono i dati, esso è anche un luogo a sua volta costruito dalla pratica e dall’esperienza dell’antropologo, è un esperimento vincolato, in un tempo irreversibile, è un rapporto di osservazione in cui il set dell’antropologo è alterato dall’incontro con l’altro. Guardare è anche essere guardati. Il campo stesso è un luogo problematico ed è spesso oggetto di riformulazione. “L’attività dell’etnologo sul campo è sin dall’inizio un’attività di geometra del sociale, di manipolatore di scale, di comparatista in formato ridotto: egli «fa-da-sé» un universo significativo, esplorando se necessario, con rapide incursioni, universi intermedi o consultando, da storico, i documenti utilizzabili. Egli tenta di sapere, per se stesso e per gli altri, di chi può pretendere di parlare quando parla di quelli con cui ha parlato. Nulla permette di affermare che questo problema di oggetto empirico reale, di rappresentatività, si ponga in modo differente in un grande reame africano o in un’azienda della periferia parigina” (Augé, 1993, p. 18)¹³⁴.

¹³⁴ Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Denzin & Lincoln, 2005) riportano le affermazioni di Linda Tuhiwai Smith, una studiosa che ha scelto di privilegiare il punto di vista del colonizzato nello scrivere di ricerca scientifica, inclusa la ricerca qualitativa; secondo tale prospettiva, il termine *ricerca* è inestricabilmente collegato all’imperialismo ed al colonialismo europei e la parola stessa “è probabilmente una delle parole più *sporche* nel vocabolario del mondo indigeno... essa ha a che vedere con i peggiori eccessi del colonialismo”, con i modi in cui “la conoscenza riguardante le popolazioni indigene fu raccolta, classificata e poi restituita all’Occidente” (Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, p.1). Questa *parola sporca* risveglia rabbia, silenzio, sfiducia. “È così potente che le popolazioni indigene scrivono persino poesie sulla ricerca” (ibidem, p.1). È una delle eredità più sordide del colonialismo. Aggiungono gli autori che in effetti la ricerca qualitativa, in molte se non in tutte le sue forme (osservazione, partecipazione, intervista, etnografia), serve purtroppo come una metafora per la conoscenza coloniale, per il potere e per la verità. La metafora funziona così: si afferma che la ricerca, quantitativa e qualitativa, è scientifica, pertanto la ricerca fornisce la fondatezza per rapporti e rappresentazioni dell’*Altro*; nel contesto coloniale, così, la ricerca diviene un modo oggettivo di (rap)presentare l’*Altro* dalla pelle scura al mondo bianco. Le discipline umane, in particolare sociologia e antropologia, furono per le nazioni colonizzatrici strumenti di produzione di conoscenza riguardo ai mondi stranieri. Lo stretto coinvolgimento con il progetto coloniale contribuì in modo significativo alla lunga e travagliata storia della ricerca qualitativa, al suo divenire una parola *sporca*. In sociologia, il lavoro della “Scuola di Chicago” negli anni 1920 e 1930 determinò l’importanza dell’indagine qualitativa per lo studio della vita di un gruppo umano. In antropologia, durante lo stesso periodo, gli studi di Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown e Malinowski, volti a definire la disciplina, tracciarono i profili del metodo per il lavoro sul campo. In tal modo fu chiaramente definita un’agenda: l’osservatore si recava presso un contesto straniero per studiare la cultura, i costumi, le abitudini di un altro gruppo umano. Spesso si trattava di un gruppo che si trovava lungo la strada dei colonizzatori bianchi. I resoconti etnografici su questi gruppi furono incorporati nelle strategie colonizzatrici, nei modi di controllare lo straniero, il deviante o l’*Altro* problematico. Rilevano gli autori come ben presto la ricerca qualitativa sarebbe stata impiegata in altre discipline della scienza sociale e comportamentale, compresi l’educazione

Il dibattito ed il confronto-scontro tra strategie e metodi quantitativi e qualitativi nella ricerca educativa è ampio e di lunga data, risale alle origini della disciplina stessa e può essere ascritto alla contrapposizione tra l'approccio positivistico nelle scienze sociali e quello di matrice ermeneutica, che cerca di cogliere aspetti non quantificabili e non formalizzabili. Storicamente, la ricerca educativa nasce alla fine dell'800 con il nome di pedagogia sperimentale e con l'obiettivo di applicare i metodi delle scienze fisiche allo studio dei "fatti" psicologici e pedagogici (Mantovani, 2000), (Silverman, 2007), (Trincherò, 2009). La qualificazione "sperimentale" implicava l'intento di intervenire in modo controllato mediante uno stimolo su una situazione o su di un fenomeno e registrare le manifestazioni indotte dallo stimolo, astraendo il più possibile da giudizi di valore ed ancorandosi invece a procedure di controllo che garantissero l'oggettività dei risultati. Le radici di tale paradigma di ricerca¹³⁵ affondavano in una concezione galileiano-cartesiana della realtà, una realtà pensata come macchina governata da leggi matematiche. Non a caso tuttora le scienze matematico-sperimentali sono definite *hard*, quasi sempre come sinonimo di esatto, mentre le scienze che utilizzano un approccio diverso sono definite *soft*, ad indicare una certa imprecisione e mancanza di fondazione rigorosa (Guba & Lincoln, 1994). Le scienze sociali, di fatto, per lungo tempo adottarono, importarono (*received*), il paradigma di ricerca delle scienze della natura per indagare il loro oggetto di studio, nel tentativo di emanciparsi dai vincoli filosofici e religiosi, ovvero valoriali, che le caratterizzavano.

A partire dagli anni '70, i metodi qualitativi si affermano sia nelle scienze sociali che in quelle educative ed i ricercatori finiscono per recuperare approcci teorici di diversa natura (etnografia, fenomenologia, ermeneutica, interazionismo simbolico, ecc.) e per sottoporre a critica l'uso dei metodi matematici e fisici. Questa presa di distanza dalle scienze esatte è parte di un più ampio processo di emancipazione dalla tradizione razionalistico-sperimentalista e si inserisce in un altro mutamento che sta avvenendo a livello epistemologico, ovvero nell'idea che la conoscenza non sia

(specialmente il lavoro di Dewey), la storia, la scienza politica, il commercio, la medicina, la puericultura, il lavoro sociale e le comunicazioni.

¹³⁵ Luigina Mortari definisce paradigma "un orizzonte simbolico in cui si trovano individuate precise filosofie di ricerca, metodi per la costruzione di teorie, disegni di ricerca e tecniche di indagine" (Mortari, 2007, p. 17), ossia una cornice costituita da un insieme di assunzioni che guidano l'azione epistemica e che definisce in cosa consiste una ricerca, qual è il suo oggetto, qual è la via per indagarlo, quali sono le procedure per decidere se una conoscenza è vera, qual è lo scopo della ricerca (ibidem, p. 20).

“rappresentazione” di un mondo oggettivo, dato, che è altro da sé, ma che sia semmai “costruzione sociale” (Berger & Luckmann, 1969), frutto di una negoziazione, e che soggetto ed oggetto non siano due entità perfettamente distinguibili. Nella comunità scientifica statunitense queste prospettive si raggruppano attorno al costruttivismo, nel cui alveo si ritrovano sempre più epistemologi, studiosi dell’area cognitiva, ricercatori educativi, specialisti dell’apprendimento e dell’istruzione. È in questa cornice che si va facendo strada l’idea della nascita di un nuovo paradigma, con ovvie conseguenze sul piano della ricerca educativa e della progettazione didattica. In sostanza, si tratterebbe della contrapposizione tra un paradigma di tipo sperimentale-quantitativo ed uno fenomenologico-qualitativo. Forse, tuttavia, non si tratta tanto della contrapposizione tra due paradigmi¹³⁶, quanto di precise circostanze storiche, ovvero della disillusione nei confronti di modelli tecnocratici o della eccessiva formalizzazione e matematizzazione della scienza. In fondo, già in Dewey vi è una integrazione ed un legame costante tra esperienza e pensiero, tra qualitativo e quantitativo, tra dimensione fenomenologica e dimensione sperimentale. L’esperienza può essere cieca, oppure guidata dal pensiero, sino a trasformarsi in “esperimento”: tra i due estremi – esperienza cieca ed esperimento controllato – vi sono dei livelli intermedi, caratterizzati dal grado maggiore o minore di consapevolezza. Come già detto, nell’esperienza vissuta ciascuno di noi utilizza pre-conoscenze, schemi, mappe cognitive, schermi percettivi, ecc.; mentre, quando iniziamo a regolamentare in maniera conscia gli schemi e le aspettative personali che impieghiamo per l’interpretazione dei dati, allora possiamo iniziare a parlare di ricerca. I dati da interpretare devono essere oggettivati, resi passibili di raffronti esterni. In fondo, l’attività di ricerca è sostanzialmente una precisa sequenza di passaggi, di decisioni che prendiamo in base a criteri e regole esplicitabili, con diversi gradi di libertà.

La ricerca qualitativa in Italia si è evoluta all’interno di un orizzonte di tipo essenzialmente filosofico, rispetto al quale ha cercato di acquisire una propria autonomia, con la consapevolezza che anche nella ricerca “partecipante”, anche in quella mossa da intenti critici, è sempre presente questa componente di oggettivazione dell’altro, e che – per contro – l’altro resiste ove possibile allo sguardo indagatore del ricercatore, se ne sottrae, e che l’individuo, o il gruppo, che diventa “oggetto” di ricerca mette in atto dei meccanismi di resistenza e di difesa rispetto all’indagine stessa. Sotto

¹³⁶ In fondo, qualitativo e quantitativo possono essere visti come diverse scelte tattiche all’interno della ricerca, che non si escludono reciprocamente.

questo profilo, allora, in ambito educativo, diventano particolarmente interessanti tutte quelle prospettive, che vanno dalla ricerca-azione, all'approccio biografico-narrativo, alla clinica della formazione, che mirano a stimolare nei partecipanti una maggiore consapevolezza e che si configurano come approcci che, pur all'interno di una necessaria asimmetria, riconoscono da un lato la non neutralità del ricercatore, dall'altro il suo essere parte di una comunità di ricerca. Altra caratteristica fondamentale di questi approcci, indispensabile per non avere connotazioni "colonialistiche", esproprianti, è quella di avere non solo o non tanto intenti descrittivi, ma anche e soprattutto di cambiamento: c'è un sapere da costruire o da far venire alla luce, ci sono risorse da mobilitare, ci sono vissuti che chiedono di venire in superficie... La ricerca, laddove sia davvero qualitativa, esplorativa, intensiva, critica e clinica, deve consistere in un processo diretto al cambiamento. Sotto questo profilo mi sembra si possa accogliere la definizione che ne danno Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, ovvero: ricerca qualitativa come una attività situata che colloca l'osservatore nel mondo. Questa attività consiste di un set di pratiche interpretative, materiali, che rendono il mondo visibile e che trasformano il mondo. Trasformano il mondo in una serie di rappresentazioni, che comprendono le note sul campo, le interviste, le conversazioni, le fotografie, le registrazioni, e gli appunti del sé. A questo livello, la ricerca qualitativa chiama per forza di cose in causa un approccio interpretativo, naturalistico, al mondo. Questo significa che il ricercatore qualitativo studia le cose nei loro setting naturali, tentando di dare senso a, o di interpretare, i fenomeni nei termini dei significati che la gente attribuisce loro. La ricerca qualitativa è dunque un campo di indagine a pieno diritto. Attraversa discipline, campi e materie. Il termine ricerca qualitativa è circondato da una complessa e interconnessa famiglia di termini. Vi sono letterature separate e dettagliate sui molti metodi ed approcci che cadono sotto la categoria della ricerca qualitativa, come *case study*, politica ed etica, indagine partecipante, intervista, osservazione partecipante, metodi visuali, analisi interpretativa. La ricerca qualitativa implica l'uso consapevole e la raccolta di una varietà di materiali empirici – *case study*, esperienze personali, introspezione, storie di vita, interviste, manufatti, testi culturali e produzioni artistiche, testi osservativi, storici, visuali – che descrivono momenti di routine e momenti problematici ed i significati che questi assumono nelle vite degli individui. Secondo questa definizione, i ricercatori qualitativi devono avere nella loro valigetta degli attrezzi un'ampia gamma di pratiche interpretative interconnesse, allo scopo di approssimarsi sempre di più ad una migliore

comprensione della materia che hanno sotto mano. Tuttavia, ciascuna pratica rende il mondo visibile in una maniera differente. Quindi, vi è di frequente l'impegno ad utilizzare più di una pratica interpretativa in qualsiasi studio.

Attualmente assistiamo ad una nuova tematizzazione dei concetti di qualitativo e quantitativo, laddove coloro i quali si occupano di ricerca educativa sostengono che in linea generale nessuno dei due approcci è da escludere a priori, ma che la scelta di raccogliere i dati attraverso strumenti qualitativi o quantitativi dipende dall'oggetto della ricerca o dalla fase in cui ci si trova. In realtà, come nota Susanna Mantovani (Mantovani, 2000), ciascun ricercatore in qualche misura tende a privilegiare per sua formazione personale, attitudine o altro, uno strumento rispetto all'altro. Vi sono inoltre ancora forti resistenze in ambito accademico al pieno riconoscimento del qualitativo nella ricerca in educazione, mentre si privilegiano i parametri di tipo quantitativo. Vi è probabilmente una sorta di identificazione erronea tra numero e oggettività. In realtà tutte le misurazioni si svolgono all'interno di margini di indeterminatezza e sono accettabili o meno a seconda dei criteri che per convenzione si sono assunti. Non si misura solo attraverso il numero: molte operazioni comuni di misurazione non hanno espressione numerica (pensiamo ad aggettivi come "pochi/molti" minore/maggiore", "più/meno", ecc.). Anche i ricercatori qualitativi eseguono operazioni di misura, in quanto l'apparato concettuale della misurazione è sempre attivo all'interno della ricerca, anche se non si esprime in una elaborazione numerica. Ciò che il ricercatore è tenuto a fare, semmai, è esplicitare le proprie assunzioni teoriche, rendere più evidente e trasparente possibile il processo di selezione, raccolta, interpretazione, "pesatura" dei dati. In alcuni casi potrà anche essere utile avvalersi di strumenti e modelli molto formalizzati, laddove questo consenta di raccogliere informazioni in maniera uniforme e con modalità fisse (ad esempio, mediante test o questionari): potremo parlare allora di una tipologia di tipo "quantitativo". In altri casi, può essere più utile avere una griglia molto aperta, che si presti ad essere implementata e modificata qualora si presentino altri dati, non previsti in precedenza. In questo caso è possibile riformulare l'insieme di ipotesi teoriche man mano che la ricerca avanza e quindi anche la raccolta dei dati può prendere una direzione diversa da quella che si era inizialmente tracciata. Sia che si utilizzino metodi di tipo quantitativo che qualitativo, o una loro integrazione, rimane per il ricercatore il dovere di esplicitare i suoi criteri interpretativi, e di tenerli separati dalla tipologia di

dati con cui entra in rapporto, evidenziando anche quali erano quelli di partenza e, se li ha modificati, per quale ragione ed in che modo lo ha fatto.

Vi sono poi temi della ricerca educativa che per loro natura non possono essere aggrediti con strumenti di tipo quantitativo, ma richiedono approcci più elastici, come l'intervista rogersiana, altre forme di colloquio clinico, piuttosto che metodi osservativi mutuati dall'etologia: in questi casi si privilegia l'analisi, lo studio di tipo verticale, in profondità, piuttosto che la quantificazione e la ricerca di una validità di tipo generale. Obiettivo di questa tipologia di ricerca, infatti, è comprendere, ovvero cercare i significati profondi di comportamenti concreti.

1.2 FARE RICERCA EDUCATIVA CON IL METODO CLINICO E NARRATIVO-BIOGRAFICO

Le storie dei marinai hanno una semplicità terra terra, il cui completo significato sta entro un guscio di noce. Ma Marlow non era tipico (eccetto la sua inclinazione a raccontar storie), e per lui il significato di un episodio non era all'interno, come il gheriglio, ma all'esterno, e avvolgeva il racconto che l'aveva provocato soltanto come una incandescenza rivela una foschia, a similitudine di uno di quegli aloni nebbiosi che a volte son resi visibili dall'illuminazione spettrale del plenilunio.

Joseph Conrad, *Cuore di tenebra*

Ho ritenuto la ricerca educativa qualitativa l'approccio più consono ad esplorare la realtà degli adulti che imparano ed in tale ambito metodologico ho scelto come prospettiva privilegiata quella della clinica della formazione, nella sua declinazione narrativo-biografica. L'approccio clinico è insieme un ambito della riflessione pedagogica, un modo di fare ricerca ed una particolare proposta formativa; nelle parole di Riccardo Massa, la clinica della formazione muove da "istanze conoscitive e interpretative estese al mondo dei valori ma non giustificative di essi (quindi né meramente descrittive né eticamente prescrittive). È atteggiamento di decentramento emotivo dall'agire immediato e dai propri assunti educativi, di rispetto dell'altro e di coinvolgimento critico nella sua vicenda. È operatività pratica, e incide di fatto sulla pratica, proprio in quanto progetto di elaborazione emotiva e cognitiva di qualunque possibile esperienza di formazione, agita o subita che sia, organizzata o diffusa, scolastica o extrascolastica, in età evolutiva o in età adulta" (Massa, 1997, p. 28). L'approccio clinico alla formazione è un metodo di ispirazione fenomenologica, critica-ermeneutica e clinica che sul piano della ricerca privilegia lo studio approfondito di singole situazioni, di singoli soggetti e di singoli processi di formazione, utilizzando tecniche come quelle del colloquio in profondità, della ricostruzione di storie di vita o di

accadimenti particolari, tentando di cogliere dall'interno il significato di determinate esperienze e di determinate testimonianze educative (Massa, 1999, p. 582). Essa è un particolare atteggiamento verso l'esperienza educativa: quello di chi si distanzia clinicamente dall'esperienza stessa proprio per poterla meglio ricomprendere, sospendendo ogni aspirazione a generalizzare, arretrando rispetto a fini e valori pur riconoscendoli come costitutivi di qualunque evento formativo. L'approccio clinico implica da un lato una centratura su realtà concrete e individuali, dall'altro uno studio intensivo e processuale di esse, genetico e ricostruttivo. Esso si caratterizza anche per una dimensione intersoggettiva e verbale, nonché interpretativa. Il suo presupposto è che la formazione presenti una tale densità di componenti cognitive e di vissuti affettivi, dove il registro affettivo e quello cognitivo sono connessi all'interno di un registro latente, da richiedere una adeguata elaborazione culturale ed esistenziale, disinteressata rispetto a urgenze progettuali o di ricerca nomotetica. È un approccio che tende ad integrare criticamente gli apporti provenienti da diversi campi della pratica pedagogica, quali la consulenza, la ricerca-azione, l'orientamento, ma anche gli apporti che possono fornire discipline quali la psicologia o la psicoanalisi. Esso prende le mosse dalla fenomenologia dell'esperienza nel mondo della vita, per andare però oltre il dato, per mostrare quegli aspetti nascosti e latenti che sono presenti nell'esperienza stessa, e che fanno riferimento a dimensioni inconsce. L'intento che la clinica della formazione persegue è quello di incentrarsi sulle componenti nascoste della formazione in quanto tale: è dunque una modalità specifica di analisi pedagogica che si può estendere anche a testi scritti, a prodotti culturali in genere, a eventi, oggetti e situazioni umane non intenzionalmente educativi (*ibidem*, pp. 585-587). La questione del soggetto, della sua formazione e della sua storia di formazione, mediante la clinica della formazione possono dunque essere rilette all'interno di un'impostazione di criticità e di radicalità che può dar conto dell'intreccio tra dimensione sociale e individuale, tra oggettivo e soggettivo, tra struttura e contingenza.

In tale prospettiva di ricerca, tenendo conto che l'approccio clinico consente di approssimarsi al soggetto ed all'esperienza educativa anche mediante la tecnica del colloquio e dell'intervista, esso può essere coniugato con l'approccio narrativo-biografico, ovvero con la raccolta, tramite intervista, e la successiva analisi, di una vicenda di formazione appartenente alla biografia dell'individuo. L'approccio biografico risponde all'esigenza di conoscere e comprendere un fenomeno, una realtà, un gruppo sociale, entrando direttamente in contatto con questo, stabilendo rapporti, cercando di

comprendere il punto di vista altrui e le modalità con cui gli altri vivono, descrivono, interpretano la loro esperienza (Dominicé, 1990), (Dominicé, 2000), (Formenti, 1998), (Lichtner, 2008). L'assunto di fondo di tale approccio è che non è possibile comprendere davvero se si prescinde dall'elemento soggettivo, dal vissuto, dal modo in cui le persone hanno costruito i propri percorsi. Il cosiddetto dibattito spiegare-comprendere in metodologia (Bergamini, 1994), (Fornari, 2002), (Orefice & Sarracino, 2004) ha ben evidenziato come le scienze naturali e le scienze umane siano fondate su logiche diverse: se le scienze della natura spiegano, le scienze umane non possono che comprendere, ovvero, mentre l'accadere esterno può essere descritto, la realtà interna può solo essere interpretata e sfugge a qualsiasi categorizzazione (Bertolotti, 2003). Nel caso della ricerca sociale ed educativa, i problemi devono essere prima di tutto "scoperti". La scoperta è un processo che implica il mettersi in contatto con persone concrete, spesso sconosciute, e con realtà sociali con le quali non si ha familiarità. È un processo assimilabile a quanto fa un etnologo che cerchi di vedere la realtà attraverso lo sguardo di chi non appartiene alla sua cultura (Geertz, 2001). Il ricercatore deve dunque elaborare una proposta utile a comprendere il significato da attribuire a ciò che osserva e per comunicarla userà il racconto, ben sapendo che il racconto non è mai un rispecchiamento fedele della realtà, ma un processo interpretativo, una costruzione che mette in relazione degli eventi assegnando un ordine ed attribuendo un significato (Poggio, 2004, p. 31). Jerome Bruner ha riconosciuto come la narrazione sia la principale forma della conoscenza umana, la modalità conoscitiva che consente a ciascuno di noi di dare un ordine alla realtà simbolica nella quale siamo immersi, alla complessa rete di relazioni sociali che ci avvolgono e nelle quali ci muoviamo ed agiamo (Bruner, 1992). Secondo Bruner, conoscere in modo narrativo significa organizzare l'esperienza aiutandosi con schemi che assumono l'intenzionalità dell'agire umano e che ci consentono di comprendere la nostra realtà in base alle rappresentazioni sociali che caratterizzano la nostra cultura e di interpretare ed organizzare la nostra stessa esistenza. Mediante la narrazione cerchiamo non solo di dare ordine alla realtà, ma anche di generare conoscenza, dal momento che, connettendo eventi, azioni, personaggi in forma narrativa, diamo vita ad un processo creativo ed intuitivo, che mette in relazione elementi disconnessi e li porta ad unità, ricercandone una coerenza interna. In tale prospettiva, la narrazione è anche strumento di costruzione identitaria, poiché raccontandoci e raccontando degli altri attiviamo un processo di creazione e di mantenimento del nostro senso del sé: collochiamo la nostra identità all'interno di una

storia e ci posizioniamo rispetto ai nostri interlocutori. Come bene ha detto Adriana Cavarero, “Ogni essere umano, senza neanche volerlo sapere, sa di essere un *sé narrabile* immerso nell’autonarrazione spontanea della sua memoria. Non occorre, infatti, che la memoria personale sia esplicitamente sollecitata nel suo esercizio autobiografico, ossia non occorre che la memoria involontaria si faccia ricordo attivo: ciò in cui il *sé narrabile* trova casa, più che un consapevole esercizio di rielaborazione del ricordare, è la spontanea struttura narrante della memoria stessa” (Cavarero, 2009, p. 48). Ognuno di noi si vive come la propria storia, senza poter distinguere l’io che narra dal *sé* che è narrato.

Per il ricercatore qualitativo, i racconti, le narrazioni, le storie di vita sono strumenti potentissimi che consentono di illuminare alcuni aspetti di un fenomeno che fino a quel momento possiamo aver conosciuto solo indirettamente, mediante statistiche o discorsi astratti¹³⁷. Nel primo caso, noi siamo come una persona al buio che cerca all’esterno della casa e tenta di fare congetture su cosa sta succedendo all’interno. Nel secondo, noi siamo come una persona che apre la porta ed entra e ha visibile di fronte a sé cose che precedentemente ha solo congetturato (Park, 1929, p. 47).

In Italia la ricerca biografica ha una lunga e ricca tradizione, che può essere fatta risalire in sociologia a Franco Ferrarotti (Ferrarotti, 1974), (Ferrarotti, 1981), il quale ha rivendicato l’utilizzo di materiali primari, con il loro carico di soggettività esplosiva, sottolineando nel contempo come in un approccio qualitativo sia richiesta la piena attenzione del ricercatore, il suo totale coinvolgimento e la sospensione delle proprie conoscenze teoriche. Ferrarotti ha definito l’intervista una *con-ricerca*, intendendo con questo che già a partire dalla fase della conoscenza iniziale, preliminare, quando si spiegano le motivazioni della ricerca, le modalità con cui si intende condurla, le finalità previste, e poi dopo, nel corso della narrazione autobiografica stessa, prende corpo un particolare tipo di dialogo tra ricercatore e lo narrante: un processo che coinvolge

¹³⁷ Una rassegna molto ampia, basata su una bibliografia di circa 450 testi, degli approcci alle storie di vita nel contesto europeo non francofono (ma in relazione ai contributi francofoni), in particolare sull’educazione degli adulti e sul *lifelong learning*, è quella del prof. José Gonzalez Monteagudo dell’Università di Siviglia (Monteagudo, 2008). Il saggio esamina tre aree chiave: ricerca, educazione, intervento, e commenta gli importanti cambiamenti intervenuti nelle ultime decadi in relazione alla globalizzazione ed alla epistemologia qualitativa. Vengono presentati e discussi contributi provenienti dall’Italia, dal Regno Unito, dalla Germania, dalla Danimarca e dalla Spagna. L’intento di tale contributo è quello di mettere in relazione gli approcci delle *life histories* con teorie e paradigmi quali quello neorealista, neomarxista, della teoria critica, della psicologia narrativa, ermeneutico, fenomenologico e post-strutturalista.

entrambi i soggetti, irripetibile, ch  il parlato   diverso da interlocutore a interlocutore. Non solo: il ricercatore   chiamato in causa dalla narrazione: il suo interlocutore lo pu  interrogare, pu  richiederne il parere, pu  pesarne il grado di attenzione e di coinvolgimento. Poi, in un momento successivo, il ricercatore dovr  tentare di superare questi stati d’animo, dovr  fare i conti con la sensazione di «cattura» vissuta durante l’intervista. Dovr  fare ricorso a sensibilit  e cultura, utilizzare le categorie scientifiche con le quali ha scelto di lavorare, con il rischio che l’intervistato non si riconosca nel tipo di interpretazione che verr  proposta. Importante anche aver presente che l’intervista si svolge in un “qui ed ora” che rende profondamente situati i pensieri e le emozioni espressi e che in qualche misura hanno la caratteristica di essere in parte inconsapevoli: per questo   possibile che vi siano reazioni di incredulit  o di sorpresa di fronte a un parlato pure fedelissimo al discorso orale, da parte dell’io narrante che ha cancellato il ricordo di quanto ha detto, o che non ha misurato fino in fondo l’abbandono narrativo durante la registrazione.¹³⁸.

Oltre agli importanti contributi ed alle ricerche sul terreno del racconto orale poc’anzi richiamati, in Italia sono fondamentali i contributi sviluppati in questi anni sia nel contesto scolastico sia in quello afferente l’educazione degli adulti da Duccio Demetrio, che ha dato impulso al metodo autobiografico come strumento di ricerca, di formazione e di auto-formazione (Demetrio, 1996), (Demetrio, 2003), (Demetrio, 2008). Le tecniche utilizzate nella formazione autobiografica sono molto varie (Formenti, 1998), spaziando da strumenti di lavoro individuale (diario, ricerca su e di materiali, creazione di oggetti complessi, disegni), a strumenti di lavoro in presenza (intervista non direttiva, questionari, tecniche proiettive), a strumenti di lavoro in gruppo (discussioni a partire da documenti o temi biografici, autopresentazioni, uso collettivo di materiali proiettivi)¹³⁹.

¹³⁸ Ferrarotti ha anche evidenziato l’importanza della contestualizzazione del parlato, che non avviene nel vuoto, nonch  sui legami tra testo e contesto, che scindiamo a scopo euristico, ma che sono strettamente interconnessi. Ferrarotti si   soffermato anche sull’esistenza di comportamenti irrazionali, ovvero sullo spazio dell’a-razionalit , poich  si tratta di concreti comportamenti di uomini e donne: difficilmente comprensibili nella loro problematicit  attraverso misurazioni e quantificazioni asettiche. Alcuni suoi scritti degli anni ’80 in merito usciranno negli USA con il titolo *On The Science of Uncertainty. The Biographical Method in Social Research* (Lexington Books, Lanham, Boulder, New York, Oxford).

¹³⁹ Almeno due iniziative sul terreno della pratica autobiografica e della valenza pedagogica della scrittura sono da segnalare: la “Libera universit  dell’autobiografia”, fondata ad Anghiari nel 1998 da Duccio Demetrio e Saverio Tutino, che nel 2007 ha dato vita a Graphein, Associazione di pedagogia e didattica della scrittura, che intende promuovere una riscoperta delle molteplici

Come si diceva, nell'ambito della ricerca qualitativa, vi è ormai una ricca messe di orientamenti, di studi e di tecniche che si muovono nel campo dell'approccio idiografico e che, pur sullo sfondo mondi semantici differenti, rinviano tutti al riconoscimento di come la nostra vita – in qualsiasi tipo di cultura - sia immersa nelle narrazioni, sin dall'infanzia: nella vita quotidiana, lavorativa, nel rapporto con familiari, amici, con l'analista, con i media, e via elencando (Jedlowski, 2000). Non è semplice, tuttavia, discriminare univocamente le diverse modalità con cui la ricerca può accedere a tali forme di costruzione di senso, di conoscenza, e di interpretazione del mondo. Possiamo in qualche misura tentare di aggregare le diverse matrici culturali in alcuni nuclei teorici, il primo dei quali ha come concetto cardine quello di "narrazione", intesa come una forma di (inter)azione sociale, poiché implica sempre un interlocutore, reale o virtuale che sia (Poggio, 2004, p. 30). L'atto del narrare è un atto relazionale che implica sempre uno scambio ed una negoziazione con un destinatario e che ha come oggetto delle storie, dei racconti. La narrazione può avvenire in forma orale o scritta (o audiovisiva), può avere per oggetto gli altri o riguardare se stessi, tuttavia, proprio perché implica la ricerca di una forma, la scelta di determinate parole o immagini, essa è anche un narrarsi, un parlare di sé, un esporre la propria verità (Biffi, 2010, p. 30).

La narrazione può dare corpo a tre principali tipologie di materiali: la *story*, la *life story*, la *history* (Cortese C. G., 2002). La *story* (storia) è un breve racconto in prima persona dove il soggetto presenta un'esperienza vissuta in relazione ad uno specifico tema indicato dal ricercatore (ad esempio l'inserimento lavorativo, o la relazione con il proprio superiore). La *life story*, la storia di vita, è un lungo racconto in prima persona dove il singolo individuo presenta l'esperienza che ha vissuto nel corso di tutto l'arco della sua esistenza, o di un periodo significativo di essa (ad esempio, la scuola, il lavoro, ecc.). La *history*, infine, è la cronaca, un racconto in terza persona in cui il ricercatore presenta l'esperienza di un singolo individuo utilizzando le proprie parole (per esempio, la carriera di un manager, o il suo fallimento). La produzione di tutti questi materiali avviene mediante uno scambio dialogico tra il ricercatore ed il soggetto narrante che può essere definito *intervista narrativa*, ovvero un colloquio che ha per fine la raccolta di storie (*story* e *life story*).

L'intervista narrativa si può distinguere rispetto a quella biografica o autobiografica poiché non è diretta a raccogliere l'intera biografia o autobiografia

possibilità offerte dalla scrittura, a partire anzitutto dalla questione delle strategie e delle didattiche atte a suscitare il desiderio di scrivere.

dell'intervistato, ma è focalizzata su determinati aspetti della sua vicenda umana. La distinzione, tuttavia, anche in questo caso è più una forma di categorizzazione concettuale che operativa, dal momento che, soprattutto in una prospettiva di clinica della formazione, il gioco di rimandi tra mondo della formazione e mondo della vita sono continui, e la vicenda di formazione del soggetto, nella sua materialità, è qualcosa che sempre mette in gioco tutte le dimensioni che compongono la sua biografia. È questa comunque una classificazione utile a circoscrivere l'ambito di ricerca e, come illustrerò tra breve, rappresenta il punto di partenza dell'intervista stessa.

A sua volta, l'intervista narrativa sfugge alla tradizionale classificazione delle modalità di conduzione dei colloqui, che distingue tra intervista strutturata, semi-strutturata e non strutturata, dal momento che essa si caratterizza per tre aspetti principali: ruolo attivo dell'intervistatore, durata dell'interazione, definizione del formato del materiale atteso. Nell'intervista narrativa, l'intervistatore di volta in volta sceglie quando e come intervenire a sostegno del racconto, fornendo sollecitazioni che possono focalizzare, approfondire o ampliare quanto l'intervistato va dicendo. Nel fare questo, in modo consapevole, egli deve saper controllare il proprio intervento, vale a dire non influenzare il contenuto, bensì migliorare la qualità del materiale. Per quanto riguarda la durata dell'interazione, essa non si può risolvere nello spazio di una o due ore, ma richiede un tempo variabile di più giornate, per dar modo all'intervistato di attingere alla propria memoria, di ripetere, di rettificare, integrare, tentare collegamenti rispetto a quanto già detto. Infine, il ricercatore stabilisce alcune regole che attengono la definizione del formato del materiale atteso, ossia chiede che le risposte dell'intervistato assumano la forma di una o più storie, ad esempio chiedendo di descrivere una situazione in cui la persona doveva prendere una decisione e non sapeva se sarebbe stata quella giusta.

Quest'ultimo aspetto, relativo a come l'intervistatore dovrebbe stimolare la produzione di storie, merita una precisazione, poiché in letteratura è posto con accenti diversi. Alcuni autori (Fontana & Frey, 1994) (Cortese, 1999), (Cortese C. G., 2002), pur riconoscendone il carattere di assoluta apertura, sottolineano come non tutte le domande siano ugualmente efficaci nello stimolare delle storie e propongono delle domande finalizzate appunto alla produzione di un racconto dotato di particolari caratteristiche (un *plot*, dei personaggi, una dimensione temporale, un problema, una soluzione, una morale, ecc.). Altri approcci alla ricerca narrativa sono meno stringenti rispetto alla tipologia della domanda, anche tenendo conto del fatto che in realtà la

domanda iniziale non è quella con cui prende avvio l'intervista, ma generalmente è il secondo momento. L'intervista infatti è spesso preceduta da un contatto, in presenza o telefonico, nel quale il ricercatore spiega la propria richiesta ed ottiene una disponibilità (Demazière & Dubar, 2000, p. 89). È questo in realtà il momento decisivo per il prosieguo, perché è qui che si avvia il contratto iniziale di comunicazione in cui si costruiscono le rappresentazioni e le credenze degli interlocutori sulle poste in gioco e sugli obiettivi dell'intervista (Ghiglione, 1986). Demazière e Dubar hanno messo in luce come non vi siano regole precise che consentano di dire come procedere per ottimizzare le condizioni di un'intervista, rispettando al tempo stesso la deontologia della ricerca (anonimato, libertà di risposta, diritto al silenzio, ...). Vi sono solo situazioni concrete di faccia a faccia tra un ricercatore che vuole comprendere e un soggetto che vuole parlare. Fiducia, empatia, rispetto dell'altro, tatto e trasparenza sono ingredienti indispensabili, dai quali tuttavia non si ricaverà mai un protocollo il cui rispetto garantisca il "successo". Pertanto i due ricercatori, sulla base delle esperienze di ricerca condotte presso molte popolazioni, sostengono che "fidarsi, esplicitare chiaramente la richiesta, esporre gli obiettivi dell'inchiesta, ascoltare e rispettare i punti di vista espressi, dà risultati assai migliori di tutti gli schemi, che spesso sono soltanto questionari mascherati (Demazière & Dubar, 2000, p. 91)

In realtà, tutti i diversi approcci hanno ben presente quale sia la maggiore difficoltà in questo tipo di intervista, ovvero la cornice di interazione, il rapporto tra intervistatore ed intervistato, la fiducia, l'atmosfera, il patto di a-valutatività che deve vigere tra i soggetti, pur all'interno di un rapporto asimmetrico. La simmetria della relazione può essere ricomposta attraverso lo scambio che si realizza tra l'intervistato, che mette a disposizione la sua narrazione, e l'intervistatore che, offrendo il suo ascolto aperto e interessato offre all'intervistato l'opportunità di esprimere i suoi pensieri senza che questo dia luogo a nessun tipo di conseguenza pratica, semmai ad una apertura di senso rispetto al proprio agire. "La chiave per realizzare l'intervista ideale sta nella flessibilità e nella capacità di adattarsi alle circostanze specifiche. [...] La nostra idea è che l'intervista autobiografica si possa approcciare scientificamente, ma che vada effettuata essenzialmente come una sorta di attività artistica (Atkinson, 2002, p. 34).

1.3 IPOTESI DI PARTENZA E FINALITÀ DELLA RICERCA

La ricerca che viene qui presentata ha preso le mosse da un'analisi del contesto economico, politico, culturale in cui oggi si trovano immersi gli individui riassumibile nella formula "epoca del disincanto". La teoria sottostante a questa lettura del presente si colloca nell'ambito della *critical theory* per come è stata declinata dalla pedagogia italiana¹⁴⁰. La nozione di "critica" ha radici profonde nella riflessione filosofica e ha avuto un forte impatto in ambito pedagogico nel nostro paese a partire dagli anni settanta, suscitando anzi tutto una serie di interrogazioni che hanno aperto la ricerca pedagogica verso l'esplorazione di nuove strade – sino ad allora poco considerate (Bertin, 1995), (Granese, 2004). In particolare, ha dato luogo ad una duplice consapevolezza: da un lato della necessità di riflettere sui limiti connessi alle metodologie proprie della ricerca nomotetica, dall'altro dell'esigenza di elaborare strumenti teorici in grado di dar conto dei rapporti tra le scienze della natura e quelle umane e quindi di introdurre anche nel discorso pedagogico quell'intreccio tra i due settori che in ambito filosofico e scientifico era già avvenuto. La teoria critica in ambito pedagogico, inoltre, ha avuto come effetto la costante rielaborazione della teoria stessa, soprattutto mediante una forte attenzione alla dimensione prassica, quindi indirizzata alla elaborazione di modelli educativi coerenti con i criteri di impostazione critica.

La ricostruzione del percorso teoretico e metodologico intrapreso dalla ricerca critica in Italia è operazione complessa e non rientra nell'ambito del presente lavoro, tuttavia essendo il dominio nel quale si collocano le ipotesi dalle quali sono partita, ritengo sottolinearne l'aspetto di metodologia interrogante, destrutturante, che giudica la tradizione e dirige la propria attenzione "sulle nuove ragioni e sui percorsi insoliti che regolano la formazione umana; dà spazio alle metamorfosi semantiche subite da tale categoria teorica a partire dal mondo greco alla contemporaneità; riconosce della formazione il senso di categoria "comprensiva", soggiacente al fatto educativo e al contenuto storico-critico della pedagogia" (Muzi, 2009, p. 26). Sono dunque partita da una nozione laica e critica di persona, da un'idea di soggetto adulto che è sempre in formazione di sé, che è aperto al mutamento, e che è problematicamente in continua

¹⁴⁰ La *critical theory* maturò nell'ambito della cosiddetta Scuola di Francoforte, ad opera di studiosi quali Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse in ambito filosofico, Eric Fromm in ambito psico-sociologico e Walter Benjamin in ambito letterario e filosofico. Per la sua declinazione nel nostro paese, si veda in particolare Marielisa Muzi (Muzi, 2009).

costruzione di sé. Un soggetto, dunque, ad un tempo finito ed insieme costruttore di sé e del proprio mondo, capace di cercare e di desiderare, e che si autoforma in una continua dialettica tra il bisogno di sicurezza e lo slancio verso il possibile, tra lo sguardo nostalgico al passato, con le sue certezze ed i suoi punti saldi, e la tensione verso il futuro, tra la possibilità ed il rischio. Un soggetto postmoderno, con tutte le fragilità, le parzialità, le debolezze, le molteplicità che lo costituiscono, un soggetto che sa “exaptare”, che sa cogliere il lato positivo di quest’epoca di incertezza, che sa stare nelle contraddizioni e nell’insicurezza complessiva riguardo al futuro in modo proattivo, ovvero non subendo, ma ricercando una propria collocazione ed una propria modalità di stare al mondo. Un soggetto non libero, poiché condizionato dal proprio passato e vincolato nel presente dalle proprie condizioni materiali di vita, tuttavia – a dispetto di tutto - dotato di progettualità. Una persona, dunque, che ho epistemologicamente collocato in una nicchia ora problematicista ora ermeneutica, tra decostruzione, interpretazione, progettazione. Ho situato in questa cornice teorica di soggetto l’idea di *seconda chance*, appunto come acquisizione, in un determinato momento della propria biografia, della consapevolezza che vi è la possibilità di elaborare un proprio progetto e di realizzarlo, con realismo e con concretezza. Ho dunque scelto di mettere alla prova queste mie ipotesi prendendo come particolare categoria di adulto quello iscritto al corso di laurea di secondo livello in Scienze della formazione presso l’Università degli studi di Milano-Bicocca.

Soggettività ed esperienza (Dewey, 1993) sono quelle che ritengo essere le parole chiave delle mie ipotesi di ricerca. Per soggettività ho inteso il modo in cui ci si relaziona al mondo, caratterizzato da intenzionalità, da capacità di agire e di interagire con ciò che è esterno a sé. Soggettività, dunque, intesa come attribuzione all’adulto della capacità di auto direzione e di autogoverno, come presa in carico della propria vita, anche da studente e da discente, quindi con una consapevolezza piuttosto precisa del proprio “bisogno di sapere” (Freire, 1971). In questa dimensione di comprensione e di definizione dei propri bisogni ho individuato un potenziale liberatorio rispetto ai condizionamenti pregressi ed a scelte formative precoci che hanno limitato le *chance* complessive degli individui. Ho posto dunque dei soggetti in grado di comprendere e definire i propri bisogni ed i propri obiettivi, che vogliono usare in modo attivo la loro esperienza. Per questo ho ritenuto inadeguato l’approccio tecnocratico e calato dall’alto al *lifelong learning* e ho preferito quelle prospettive che ritengono il *lifelong learning* un’attività tipicamente umana che vede i soggetti come protagonisti attivi e

consapevoli del processo di apprendimento, in tutte le sue fasi, proprio a partire da quella di definizione dei bisogni (dei soggetti stessi, non di qualche entità astratta). Cito a questo proposito una studentessa, una signora impiegata presso i servizi educativi del Comune di Milano, che in un'occasione ebbe a definire l'università e lo studio serale cui si dedicava "la mia oasi nel deserto", rimarcando come a dispetto della fatica che le costava rimettersi sui libri, dopo una giornata di lavoro, con per di più scarse possibilità di frequentare, quello rappresentasse un suo momento di riflessività, e di cura di sé, anche dal punto di vista psicologico.

Per quanto riguarda la motivazione, l'ipotesi che ho sottoposto a verifica è un'affermazione di Malcom S. Knowles, ovvero che malgrado gli adulti siano sensibili a motivatori estrinseci, quali un impiego migliore, la promozione, un incremento retributivo, "i motivatori più potenti sono quelli intrinseci (il desiderio di migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro e così via)" (Knowles, 1996, p. 76). Ho dunque ipotizzato un adulto che vuole proseguire la sua crescita ed evoluzione personale, ma che può essere stato bloccato da ostacoli riguardanti un'idea negativa di sé come studente, o dalla scarsa accessibilità di opportunità o risorse educative, da vincoli di tempo o di risorse economiche, da programmi e metodologie di insegnamento poco sintonici con il suo approccio all'apprendimento, e che in una determinata fase della sua esistenza ha deciso di darsi una seconda *chance* e di mettersi/rimettersi in gioco.

Sul versante dell'esperienza, ovvero di un processo consapevole di costruzione mediante una elaborazione soggettiva delle percezioni e delle impressioni che vengono dal mondo, ho guardato a questa come ad una risorsa ed al contempo come ad un vincolo. Essa, infatti, rinvia a forti differenziazioni individuali, nelle motivazioni come nei bisogni, negli obiettivi, negli interessi, che a rigore – per chi si occupa della formazione dell'adulto – segnalano l'esigenza di strategie di insegnamento molto individualizzate e pensate ad hoc. L'esperienza come risorsa si dispiega in tutte quelle situazioni di apprendimento individuale e in gruppo dove le attività consistono nella soluzione di problemi, in simulazioni, in casi di studio, dove l'adulto può fare ricorso a situazioni vissute, professionalmente o personalmente, e rielaborarle. L'aspetto di vincolo, di potenziale costrizione, è invece in relazione alle abitudini acquisite, ai pregiudizi, ai presupposti che chiudono rispetto al nuovo e che possono indurre automatismi nelle risposte.

Biografia e formazione, mondo della vita e mondo della formazione sono concettualmente separabili, ma per l'individuo rappresentano territori limitrofi, dai confini mobili, labili, continuamente in via di ridefinizione e spesso di sovrapposizione. Questo è ancora più vero laddove la formazione è rivolta a professionisti dell'educazione, che riverberano sugli educandi la loro formazione, il loro approccio all'educazione e che quindi sono iscritti in un circolo formazione/cura di sé – cura degli altri. Il contatto con gli studenti adulti mi ha fatto ipotizzare che la “seconda chance” per coloro che si collocano nell'alveo delle professioni educative e formative passi proprio attraverso percorsi di formazione prima di tutto di se stessi, in una circolarità virtuosa tra cura di sé e cura degli altri. Riporto a tale riguardo quanto afferma Luigina Mortari: “La cura di sé, che si attualizza nella forma dell'autocomprensione, mette il soggetto nella condizione di situarsi come presenza criticamente consapevole; come tale costituisce una premessa necessaria a qualificare le esperienze di formazione al pensare riflessivo, perché è proprio il guadagno, che non è solo cognitivo ma etico e politico, che viene dalla disciplina della conoscenza di sé che consente di sviluppare intensivamente le potenzialità critiche e trasformative di tali esperienze” (Mortari, 2006, p. 142). Questo significa che la riflessione sull'esperienza è un potente motore di critica dell'ordine esistente e nel contempo dotato del potere di costruire “spazi simbolici inediti quando si iscrive in un processo di cura di sé che è innanzitutto un'etica della soggettivizzazione” (*ibidem*).

In gioco vi è anche la biografia ed il percorso del ricercatore: io stessa sono approdata da adulta alla facoltà di Scienze della formazione e vi sono giunta dopo aver compiuto altre strade, formative, lavorative, di vita. Nel corso di questi anni ho incontrato molte persone nella mia medesima situazione, ovvero che si definivano in ricerca: non solo o non tanto di migliori condizioni professionali, ottenibili mediante un diploma di laurea di secondo livello, ma che soprattutto cercavano un luogo dove mettere alla prova le soluzioni trovate nella pratica educativa quotidiana per testarle alla luce della teoria, dove poter mettere a confronto esperienze, ma anche dove trovassero legittimità i propri interrogativi di natura più radicale, esistenziale ed epistemologica. La ricerca che sto qui presentando è stata contemporaneamente una ricerca sugli altri e su me stessa, avendo ben a mente la necessità di mantenere il giusto grado di distanza tra i vissuti altrui ed i miei: dialogando con le persone, ma cercando nel contempo di non sovrapporre la mia mappa cognitiva e motivazionale alla loro. Un

esercizio di attenzione su di me per poter prestare attenzione agli altri, per poter fare della loro esperienza oggetto della mia riflessione e del mio processo conoscitivo.

1.4 I SOGGETTI DELLA RICERCA: “ESSERI ADULTI” ALL’UNIVERSITÀ

La ricerca che viene qui presentata ha come ambito di elezione gli studenti adulti che frequentano il corso di Laurea specialistica/magistrale nella Facoltà di Scienze della formazione dell’università di Milano-Bicocca. La connotazione “adulto” oggi non è univocamente definibile, come esposto sopra, e varia anche di paese in paese. Le politiche europee rivolte alla formazione degli adulti, e le relative ricerche, hanno come età di riferimento quella compresa tra i 25 e i 64 anni; tuttavia vi sono tra i paesi membri grosse differenze rispetto alla transizione alla condizione adulta¹⁴¹. Se per adulto si intende chi è in possesso di un lavoro, o comunque è economicamente autosufficiente e vive per suo conto o con un partner, in Italia le statistiche ci dicono che l’età media alla quale i giovani lasciano la famiglia d’origine è prossima ai 30 anni, la genitorialità è una condizione che si verifica attorno ai 33 anni per gli uomini e ai 31 per le donne e che l’autosufficienza economica è un dato non chiaramente determinabile, essendo in aumento il fenomeno del precariato. Pertanto, per individuare chi fosse lo studente adulto, ho assunto la convenzione anagrafica di considerare tale chi si collocasse in una fascia di età superiore ai 30 anni, avesse un lavoro, non vivesse con la famiglia di origine e potesse essere considerato responsabile ed economicamente autonomo.

Ho individuato come soggetti della ricerca gli studenti iscritti al corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche ed al corso di Laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa (immatricolati fino all’anno accademico 2007-2008). La scelta di questo gruppo di studenti è stata guidata da alcune considerazioni riguardanti il versante della competenza (Batini, 2008). Oggi all’adulto, nel mondo del lavoro, si chiede non solo di *sapere*, *saper fare*, *saper essere*, ma anche di *saper agire* e di *voler agire*: sono queste cinque risorse che alimentano la competenza e in qualche misura sono quelle che maggiormente vengono attivate in un percorso di formazione di secondo livello. Mentre il percorso di laurea di primo livello è finalizzato alla

¹⁴¹ Luca Guizzardi, Rapporto di ricerca: *La transizione all’età adulta in Europa: un’analisi comparativa*, in <http://www.sordelli.net/da-leggere-e-vedere-mainmenu-106/pubblicazioni-di-settore-mainmenu-108/680.html>.

costruzione ed al consolidamento delle prime tre componenti la competenza, nei due corsi di laurea di secondo livello che ho preso in considerazione l'accento è posto proprio sull'intenzione di attivare capacità trasformative, di orientare e di ri-orientare se stessi e gli altri, in quanto professionisti dell'educazione¹⁴². In questo tipo di percorso emerge quindi anche un'altra caratteristica della competenza, che è quella che Boutinet chiama *saper divenire* (Boutinet, 2004), come sintesi del *saper agire* e *volere agire*, e che io ho espresso con la metafora dell'*exaptation*, ossia con la capacità di mettere in atto processi di cambiamento, di emancipazione e di miscelamento creativo delle proprie esperienze, dei propri saperi e del proprio saper fare. Ho quindi ritenuto che gli adulti che si rivolgono a questo tipo di offerta formativa sentano di possedere già delle competenze di base e siano alla ricerca di un luogo dove trovi spazio il cambiamento, di sé e per gli altri.

¹⁴² Gli obiettivi del corso di Laurea in Consulenza pedagogica e ricerca educativa (a.a. 2007-2008) sono così stati definiti dalla Facoltà stessa: "Il corso delinea un nuovo profilo professionale che unisce alle competenze di consulente pedagogico quelle di consulente filosofico e "lavoratore della conoscenza" (*knowledge worker*) a cui fare riferimento nei servizi, nella pubblica amministrazione, nel terzo settore, nella produzione. Questa figura professionale trova una collocazione laddove si avverta la necessità di ricondurre gli aspetti disciplinari della pedagogia, dei saperi filosofici e delle scienze umane a una dimensione di interazione pratica con la vita individuale e con l'esistenza relazionale dell'individuo e dove siano necessarie competenze professionali capaci di rispondere alle esigenze, di ascolto e di accompagnamento, nei percorsi di crescita personale e interpersonale degli individui e dei gruppi sociali. Questa figura professionale può inoltre assumere le funzioni di coordinamento pedagogico nei servizi educativi e socioeducativi. I contesti nei quali può operare sono i servizi educativi per l'infanzia, la scuola, i servizi extrascolastici, i servizi per la prevenzione del disagio, dell'insuccesso educativo, della dispersione scolastica, i servizi riabilitativi, le comunità, la cooperazione e i luoghi in cui è necessaria una formazione interculturale. Il consulente può inoltre operare nel campo dell'aggiornamento degli insegnanti e degli operatori dei servizi educativi e socio-educativi, nella gestione della consultazione e dell'accompagnamento pedagogico attraverso la conduzione di percorsi di ascolto, supporto e formazione rivolti a giovani e adulti e nella ricerca/azione, nella programmazione, gestione e valutazione dei servizi. Tra i compiti del consulente vi sono altresì l'approccio e il trattamento di temi di etica sociale e professionale. La consulenza può estendersi a settori del mondo della produzione e della comunicazione in cui sia alta la componente di cultura formale e simbolica, in cui siano presenti esigenze di orientamento etico, filosofico e sociale e di formazione personale e di gruppo". Per quanto riguarda la Laurea magistrale, invece, così è presentato il percorso formativo nell'anno accademico 2009-2010: "Il corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche vuole formare professionisti nell'ambito dei settori dell'educazione e della formazione, con una buona conoscenza generale dei problemi e delle teorie pedagogiche e con una conoscenza specifica degli ambiti di applicazione di tali conoscenze generali. Tali operatori specialistici sono in grado di proporre consulenze pedagogiche rispetto a problemi complessi, di gestire e coordinare servizi e organizzazioni in ambito educativo, formativo, di cura e di assistenza, di offrire consulenze di riflessione e chiarificazione esistenziale rispetto a percorsi individuali e collettivi sia nella normalità sia nel disagio. Pertanto, la preparazione che il corso di laurea fornirà sarà volta ad acquisire competenze nell'ambito della progettazione e della valutazione dei servizi e degli interventi educativi, della capacità di leggere e interpretare i problemi presenti nei processi educativi e formativi, delle metodologie e degli strumenti per poter dare consulenze e saper gestire contesti organizzativi.

Non secondaria è la questione del genere. La Facoltà di scienze della formazione di Milano-Bicocca è a forte concentrazione femminile¹⁴³, rispecchiando in questo sia lo sbocco professionale, che è indirizzato verso tutte quelle attività afferenti la cura e quindi è tradizionalmente “riservato” alle donne, sia un aspetto più generale che attiene alle motivazioni che stanno alla base della scelta universitaria. Da numerose ricerche condotte sulle università pubbliche milanesi, infatti, risulta che i maschi si orientano più facilmente verso facoltà considerate più richieste sul mercato del lavoro, mentre le femmine si indirizzano verso corsi che soddisfino il loro interesse disciplinare e professionale. Quindi, da un lato – maschile - vi è un ragionamento molto strumentale, dall’altro – femminile - una ricerca di gratificazione soprattutto personale¹⁴⁴. Questa situazione è presente anche nei corsi di laurea di secondo livello, nell’area delle Scienze della Formazione, dove le donne continuano a fare la parte del leone¹⁴⁵.

In considerazione di questi diversi aspetti, gli studenti adulti ai quali mi sono rivolta sono 6 donne ed un uomo. Di questi, due studentesse stanno ultimando il percorso di Laurea specialistica, mentre gli altri cinque studenti sono iscritti al primo anno della Laurea magistrale. L’età è compresa tra i 34 ed i 55 anni. Una sola studentessa si è definita *single*, mentre tutti gli altri hanno costituito una famiglia. Tre di loro sono anche genitori, con figli la cui età varia dai cinque anni ai trenta circa. Per quanto riguarda la collocazione lavorativa, tutti svolgono una professione educativa, chi con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, chi con contratti di collaborazione o con forme definite “atipiche”, ma possono comunque essere considerati economicamente autosufficienti. Gli ambiti sono quello sanitario, scolastico, dei servizi e del terzo settore.

¹⁴³ Gli iscritti complessivi a Scienze della formazione sono 4.991, di cui 4.442 femmine e 549 maschi, pari a circa il 9% del totale degli studenti (Fonte: MIUR – Osservatorio Studenti - Didattica. Dati aggiornati al 30 aprile 2010)

¹⁴⁴ R.Biorcio, G.Grossi, R.Moscati, F.Zajczyk, Osservatorio sulla condizione studentesca – Università Milano-Bicocca, Il 29 ottobre 2009 si è tenuto presso la facoltà di Scienze della Formazione di Milano-Bicocca un Convegno dal titolo “Saperi Mancanti, Saperi Nascosti, Donne e Potere, Uomini e Cura”, in occasione del quale è stato affrontato anche il tema che riguarda i percorsi accademici e in particolare – rispetto al rapporto uomini e cura - la Facoltà di Scienze della formazione, e le professioni legate all’educazione e alle relazioni di cura, fortemente femminilizzate, a fronte di una crescente richiesta, da parte dei servizi e dei committenti, di figure professionali maschili.

¹⁴⁵ Gli iscritti alla laurea magistrale nell’a.a. 2009-2010 sono 124, di cui 103 donne e 21 uomini. Tra questi, di età superiore ai 31 anni 24 sono donne e 9 uomini (Fonte: MIUR – Osservatorio Studenti - Didattica. Dati aggiornati al 30 aprile 2010).

1.5 GLI STRUMENTI: UN PERCORSO PEDAGOGICO-CLINICO E AUTOBIOGRAFICO. IL CAMMINO DELLA RICERCA

La ricerca empirica è stata condotta tra gennaio e aprile 2010 ed è consistita nelle seguenti fasi: contatto con la persona, negoziazione e accordo sul percorso; intervista narrativa-biografica individuale con l'uso del registratore; trascrizione dell'intervista e consegna del testo al soggetto intervistato per una prima restituzione; un incontro successivo di *backtalk* con la persona intervistata; analisi complessiva dei testi utilizzando l'approccio clinico. Restituzione finale all'intervistato. Procedo dunque a descrivere i diversi passi compiuti.

Per quanto riguarda il contatto con le persone, si tratta di studenti con i quali ero entrata in relazione in occasione di alcune attività svolte all'interno dell'università. Per la scelta delle persone da coinvolgere, non vi è stata da parte mia una selezione basata su una metodologia di ordine sociologico in senso stretto (Trincherò, 2009), ovvero di un campionamento di ordine quantitativo. Del resto, l'intento non era tanto quello di pervenire a dati generalizzabili, quanto di indagare il concetto di "seconda chance" e di formazione in età adulta in profondità, quindi di lavorare con un gruppo di persone disomogenee in termini anagrafici e biografici, accomunate dal fatto di avere alle spalle percorsi di studio e di vita non tradizionali. Posso dunque considerare questi studenti rappresentativi di diverse modalità di approccio al tema considerato. Inoltre, trattandosi di una ricerca di tipo qualitativo, che prevedeva un forte coinvolgimento da parte mia, ho scelto le persone anche in base al senso di interesse, alla curiosità che provavo nei loro confronti (Alheit & Bergamini, 1996, p. 52). La conoscenza che ne avevo era assolutamente superficiale, ma avevo l'impressione che da parte loro vi fossero "molte cose da dire" e che quindi non sarei stata costretta a simulare interesse: avrei potuto immergermi nel loro racconto con vera e sincera partecipazione e con empatia. Condizione questa a mio avviso fondamentale per la buona riuscita di una intervista: l'ascolto dell'altro, come unico e vero esperto delle esperienze che va narrando deve essere infatti sostenuto da un interesse genuino (Marradi, 2005). Un ultimo aspetto che ha influito sulla scelta dei soggetti della ricerca ha a che vedere con la disponibilità. Gli studenti adulti sono persone che lavorano, molti di loro non frequentano, alcuni non risiedono a Milano, di conseguenza hanno una scarsa disponibilità di tempo. Prestarsi a dedicare pezzi della propria già densa giornata ad una ricerca non è da tutti. Nel contatto, ho dichiarato espressamente i miei scopi a ciascuno

di loro, individualmente, esplicitando come sarebbe stato utilizzato ciò che avrebbero raccontato, e chiedendo il consenso all'uso – con garanzia di anonimato – di quanto avrebbero detto.

L'intervista si è svolta in luoghi diversi, concordati di volta in volta con ciascuno, in funzione della maggior comodità per la persona e dell'ottimizzazione del tempo. L'unica condizione posta è stata quella di avere a disposizione uno spazio sufficientemente intimo, privo di interferenze esterne. Quanto al tempo programmato per la prima intervista, non è stato prefissato rigidamente in termini di durata, ma avevo previsto e dichiarato che si dovesse dedicare all'intervista almeno un'ora, con l'accordo che ci saremmo fermati quando l'interlocutore avesse ritenuto di non avere più nulla da dire. Di fatto, le registrazioni si attestano su questo arco di tempo, anche se in realtà l'interazione è durata molto di più, perché la costruzione della relazione, del clima psicologico ed emotivo necessari per dare avvio all'intervista sono precedenti alla registrazione, ma sono a mio avviso parte integrante della ricerca stessa. Ho optato per l'intervista non standardizzata, con un basso livello di strutturazione, che mi è parsa particolarmente adatta per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca. Questo tipo di intervista è infatti uno strumento di indagine particolarmente duttile che permette di interagire in modo flessibile con i soggetti che costituiscono l'oggetto di indagine e consente di raccogliere molte informazioni, anche inerenti la sfera emotiva - che si manifesta attraverso il linguaggio non verbale – di quante possano emergere attraverso altre tecniche metodologiche. Ho avviato l'intervista ribadendo brevemente l'oggetto della mia ricerca, l'idea di "seconda *chance*" in relazione alla formazione in età adulta, dichiarando che quell'intervista sarebbe stato un primo momento in cui chiedevo alla persona di parlare liberamente di sé, con una formula del tipo: "ripercorri la tua storia di formazione in relazione alla tua biografia", o "raccontami cos'è questo mettersi in formazione da grande", o ancora: "parliamo un po' di questo "rientro" in formazione rispetto alla dimensione della tua vita". La richiesta iniziale, cioè, non è stata espressa sempre nello stesso modo, proprio perché è stata di volta in volta ritagliata su quanto era avvenuto "fuori onda"; in ogni caso era chiaro che ciò di cui si sarebbe trattato era la connessione tra vita, formazione, età adulta e percezione delle proprie *chances*, dal punto di vista del soggetto narrante.

Ho lasciato sempre che l'intervistato partisse da dove voleva e facesse fluire liberamente pensieri, ricordi, emozioni. Il mio sforzo maggiore è stato quello di tenermi in disparte, ovvero di mettere in atto un ascolto empatico, senza interrompere e

tollerando le pause. Raramente sono stata costretta ad intervenire per aiutare la persona e riprendere il filo quando manifestava di trovarsi in una situazione di empanse. Confesso che talora è stato difficile per me riuscire a non diventare “compagno” del narratore, quando riportava episodi o opinioni che mi coinvolgevano in modo particolare. Ho sempre posto domande molto aperte, ho evitato di chiedere “perché”, o “a quale scopo”, per non mettere il narratore nelle condizioni di dover fornire spiegazioni o di doversi giustificare (Kanizsa, 1993), (Mantovani, 2000), (Rogers, 1983), (Sclavi, 2003), (Trentini, 1989). Mi è stato necessario talora porre qualche domanda di precisazione, relativa alla scansione temporale di un episodio o per verificare la mia comprensione. Per lo più, tuttavia, ho rinviato la domanda specifica all’incontro successivo. Avevo con me anche carta e penna, per fare eventuali annotazioni, tuttavia non ho in realtà scritto nulla, se non qualche parola chiave, valutando che l’uso del notes avrebbe potuto creare una distanza che sarebbe andata a discapito della relazione e dell’ascolto.

L’intervista si è sempre chiusa con un rimando all’accordo preso in precedenza, ovvero con il richiamo a come avrei trattato il materiale messomi a disposizione e con un’indicazione relativa ai momenti successivi. Al termine di ciascuna intervista, ossia dopo essermi congedata, ho annotato a parte, in modo impressionistico, le mie osservazioni, sensazioni ed i miei pensieri, talora avvalendomi del registratore, talaltra di carta e penna. Questo per valorizzare l’individualità e l’unicità del soggetto, ma anche per dare forma alle mie emozioni, e per prendere in qualche modo le distanze dalle sensazioni provate, per dare loro modo di uscire, di scorrere e di decantarsi.

La trascrizione dell’intervista, ovvero il passaggio da un racconto orale ad una forma testuale è un’attività che comporta non pochi problemi di ordine epistemologico e metodologico, poiché la trascrizione comporta sempre una interpretazione di quanto narrato. Diverse erano le opzioni che avevo a disposizione quanto alla scelta del modello di trascrizione, che vanno da una codifica molto dettagliata di tutto quanto è stato registrato (pause, accentuazioni, sovrapposizioni di parole, intonazioni, ecc.) (Alheit & Bergamini, 1996, p. 60 e seg.), a forme in cui il testo viene semplificato per facilitarne la lettura (Demazière & Dubar, 2000, p. 108). Nel decidere il modello, ho considerato che il fuoco dell’analisi era sul contenuto della storia, sui temi affrontati, sullo scheletro complessivo del racconto e che quindi la soluzione più efficace e coerente con lo scopo sarebbe stata quella di riportare tutto quanto era stato detto, rimanendo fedele al parlato di ciascuna persona, usando un sistema di trascrizione che

rendesse comunque il testo leggibile e gradevole da leggere per il soggetto stesso. Ritengo che una eccessiva codifica sarebbe stato un fattore di disturbo e di ostacolo a chi aveva rilasciato l'intervista, più che un valore aggiunto.

Un'intervista, come si è detto, si svolge in un qui ed ora, è connotata da componenti emozionali ed in parte inconse, può quindi accadere che l'io narrante non si riconosca successivamente in quanto ha detto. Soprattutto, l'analisi di un'intervista compiuta in solitudine dal ricercatore finisce a mio avviso per oggettivare il soggetto che vi si è prestato, che ha offerto un pezzo del proprio mondo e che poi se lo vede restituito in una forma che non risponde a quelle che erano le sue intenzioni, anzi, che non se lo vede restituito affatto, poiché la sua narrazione, la sua biografia, diviene oggetto di studio per qualcun altro. Non volevo correre il rischio di trasformare i miei intervistati in "oggetti inerti" che passivamente soccombevano al mio progetto. "La persona alla quale il ricercatore si rivolge, l'interlocutore con il quale si relaziona, il narratore che gli affida il proprio racconto tende allora a sparire, in favore di un contributo scritto che si ritiene lo rappresenti. Ma possiamo affermare che lo sforzo profuso per afferrare il vissuto di una persona sia sempre presente nell'anonimato dei commenti espressi da un ricercatore su dei testi biografici?" (Dominicé, 2006, p. 40). Questo non corrispondeva all'intento della mia ricerca, che aveva a fondamento un orientamento critico e che si avvaleva della clinica della formazione, la quale come metodologia e come filosofia di fondo contempla un'analisi ed un confronto tra il ricercatore e il soggetto della ricerca, finalizzata all'acquisizione progressiva di una sempre maggiore consapevolezza. Inoltre, un'intervista narrativa richiede un tempo di gran lunga superiore allo spazio di una o due ore: deve dar modo alla persona di ripensare a quanto a detto, di rielaborarlo, di tornare sui propri passi, di smentire o di correggere le sue affermazioni.

Per queste ragioni ho utilizzato la tecnica del *backtalk*, un procedimento che coinvolge le persone nell'analisi del ricercatore, chiedendo di esprimere un giudizio sull'appropriatezza delle interpretazioni fornite. Il *backtalk* è un dispositivo per la produzione di nuova documentazione empirica, non uno strumento di validazione delle interpretazioni (Cardano, 2003). Ho dunque inviato ai singoli il testo della loro intervista, con l'invito a leggerlo ed a rivederci in un incontro successivo, a distanza di qualche settimana, per riflettere sulle reciproche considerazioni, ovvero per ascoltare la loro interpretazione ed esporre la mia. Nell'elaborare le loro narrazioni infatti, avevo proceduto per temi, personaggi significativi, situazioni, tessuto di relazioni tra i

personaggi della biografia ed altri protagonisti, quali la famiglia, le organizzazioni, i gruppi, che emergevano in ciascuno di loro. Rispetto a questi elementi avevo avanzato delle ipotesi interpretative sulle quali chiedevo di confrontarmi con loro. Questo secondo momento è stato anche l'occasione in cui precisare, specificare, approfondire i temi che erano rimasti nell'ombra o non erano stati adeguatamente esplorati e per dar modo all'intervistato di commentare le proprie sensazioni ed i propri pensieri. Anche questo incontro è stato registrato, è durato mediamente due ore, e si è rivelato estremamente utile per tutti, proprio perché agli intervistati ha offerto un materiale su cui attivare un'ulteriore riflessione, che ha compreso sia gli aspetti cognitivi che quelli affettivi ed emotivi, e alla sottoscritta ha dato l'opportunità di procedere nel percorso di scoperta.

Mentre nella prima intervista il mio ruolo è stato molto contenuto, ovvero il mio atteggiamento è stato sostanzialmente di ascolto attivo, il secondo momento ha avuto un carattere maggiormente dialogico e di confronto, dove, stante una complessiva unitarietà dei nuclei tematici, a seconda dell'interlocutore alcuni temi sono stati esplorati con maggiore profondità rispetto ad altri. Qui si pone un problema di tipo metodologico ed etico: nel secondo incontro sono venuti alla luce personaggi importanti nella biografia dell'individuo, dei quali tuttavia la persona dimostrava di non voler parlare. In altre occasioni, al contrario, l'intervistato ha narrato episodi e momenti carichi di affettività e di emozioni che nell'intervista precedente erano stati "occultati", più o meno consapevolmente e ha dichiarato: "però, ti ho detto anche delle cose che, insomma, delle cose molto mie, di cui generalmente non parlo. Mi sono scappate ...". Che fare? Per quanto riguarda il primo problema, ho scelto di rispettare l'intimità della persona, ho preso atto per mio conto della reticenza e nel dialogo mi sono concentrata sui contenuti manifesti. Nel secondo caso, nell'analizzare l'intervista, ho selezionato cercando di distinguere ciò che aveva una connessione con il tema della ricerca da ciò che aveva un carattere più confidenziale e che non credo sarebbe eticamente corretto riportare. Temo non vi sia una regola precisa da applicare in situazioni come queste, dove entrano in gioco l'esperienza e la sensibilità del ricercatore: l'attitudine mia è quella di chi entra "in punta di piedi" nel rapporto con l'altro e questa si riflette anche nello stile che adotto quando il mio è un ruolo virtualmente asimmetrico e in qualche misura di potere. Proprio in quanto consapevole del potere che in quel momento sto esercitando, mi sforzo di ridurre al minimo la violazione dell'interiorità altrui e gli effetti esproprianti che essa può avere. Talora, per controbilanciare, utilizzo la regola della

reciprocità, offrendo anche qualche parte di me, in modo tale che l'interlocutore avverta di aver ricevuto almeno quanto ha dato (Semi, 1985). Per finire sul *backtalk*, ritengo che questa tecnica si riveli coerente con la teoria della ricerca critica, che chiede al ricercatore di stare in relazione con altri, di non pensare solo tra sé e sé, finendo così per confermare il proprio pensiero, bensì di porsi in una relazione dialogicamente critica con gli altri, di operare un confronto intersoggettivo. Ho praticato questa forma di relazione con le persone intervistate, dichiarando ed esplicitando – quando c'erano – i miei punti di vista diversi, le risonanze tra il loro racconto e la mia esperienza biografica, le emozioni che anch'io avevo provato e cosa me le aveva suscitate.

Presento quindi di seguito i risultati della ricerca, aggregati secondo i nuclei concettuali presi in considerazione. In realtà, ciascuna persona intervistata meriterebbe un'analisi di tipo individualizzato, proprio per la densità e la ricchezza degli elementi messi a disposizione. Quello che io mi impegnerò a fare qui sarà aggregare nell'analisi quelli che sono i temi e gli atteggiamenti comuni, dando evidenza alle specificità individuali e riportando di volta in volta affermazioni, osservazioni, brani di racconto.

Anche i linguaggi delle persone sono molto diversi e meriterebbero considerazioni di maggior dettaglio rispetto a quelle che andrò a fare. I soggetti sono tutti accomunati dall'aver un livello culturale piuttosto alto, dal condividere una certa *koinè* linguistica, che è quella di chi opera nei contesti educativi, di aver assimilato mediante lo studio e l'esperienza lavorativa una serie di orientamenti pedagogici. Questo si riflette nel loro modo di parlare ed è insieme un vantaggio ed un limite. È un vantaggio perché nella situazione dialogica consente di dare per scontate molte cose, di non doversi soffermare a chiarire il proprio linguaggio e le proprie affermazioni, di poter citare i riferimenti culturali e teorici che si hanno alle spalle senza bisogno di spiegarli. Per contro, è uno svantaggio perché può rendere meno "vere" le proprie affermazioni, ovvero può comportare un eccesso di teorizzazione, o la voglia di fare bella figura con il proprio interlocutore. Qualcuno di loro ha dimostrato di essere molto consapevole di questo risvolto relativo alla propria cultura di provenienza e ha dichiarato apertamente lo sforzo di non accedere ai "testi sacri" della pedagogia, piuttosto che alla propria formazione religiosa, cercando quindi nel proprio discorso di interrogarsi davvero su alcune parole (come "esperienza" o "riflessione"), cercandone un senso che andasse al di là dei luoghi comuni o di quanto convenzionalmente condiviso in ambito accademico.

CAP. 2 – I RISULTATI DELLA RICERCA: DISCORSI, RAPPRESENTAZIONI,
DINAMICHE EMOTIVE

Ogni epoca non solo sogna la successiva ma, sognando, urge il risveglio.

Walter Benjamin

L'orientamento con cui ho esplorato le biografie dei soggetti della ricerca è ispirato alla filosofia critica, che ha come assunto fondamentale quello che la società attuale, con le sue contraddizioni, le sue disuguaglianze ed i suoi divari è un prodotto della storia, quindi non è data una volta per tutte, ma è trasformabile e può essere trasformata. Una tale prospettiva, come detto sopra, porta a vedere anche i singoli come prodotto di una storia, di una vicenda di formazione, che è frutto di strutture materiali, di dispositivi nei quali sono state "catturate", ma entro i quali sono possibili cambiamenti, processi di coscientizzazione e di soggettivazione. Lo sviluppo di una coscienza critica è essenziale per poter progettare la forma della propria vita, anziché esserne un esecutore adattato. Questo tipo di approccio vede il ricercatore impegnato ad interrogare e problematizzare l'esistente, guardando appunto in modo critico alle contraddizioni sociali e culturali che informano la vita (Mortari, 2007, p. 117). Le persone che io ho incontrato, seppure con accenti diversi, stanno già compiendo dei percorsi di ridefinizione di sé stessi e quello che abbiamo fatto insieme ritengo sia essenzialmente una attività riflessiva di messa in luce e di rischiaramento dei passi compiuti e dei tragitti ancora in corso. Una riflessione che è stata riconosciuta da tutti utile come momento di sosta rispetto al flusso della propria esistenza e di ulteriore interrogazione riguardante le proprie scelte e le proprie traiettorie, quindi con un effetto anche auto-formativo e in qualche misura trasformativo.

Nell'analizzare quanto emerso dalle interviste, dunque, mi concentrerò su quegli episodi che evidenziano dei processi di consapevolizzazione, nonché sulle forme di oppressione e di potere presenti nei contesti familiari ed educativi che hanno condizionato gli individui e su tutto ciò che in termini economici e materiali, culturali, affettivi, della percezione di sé, ha rappresentato per le persone un vincolo alla progettazione della propria esistenza. Cercherò di evidenziare nel contempo quali possibili condizioni e strategie hanno messo in atto gli individui nella direzione di una propria emancipazione e come stanno prefigurando il proprio futuro. Questo allo scopo di assumere le loro esperienze come campi di pensabilità di soluzioni alternative rispetto al presente. Nel compiere questo lavoro di analisi presenterò di volta in volta

frammenti di testo tratti dalle loro interviste, per dare voce alle loro biografie ed ai loro pensieri, rispecchiando il linguaggio che loro stessi hanno utilizzato.

Come già dichiarato, non avevo una griglia di intervista strutturata, tuttavia avevo individuato e dichiarato quelli che sarebbero stati i temi da esplorare, ovvero:

- ✓ le esperienze scolastiche precedenti gli studi attuali;
- ✓ la situazione presente, dal punto di vista lavorativo ed i significati a questo collegati;
- ✓ le motivazioni che presiedono alla scelta di riprendere gli studi;
- ✓ la percezione delle proprie *chance* e della possibilità di ridefinirsi;
- ✓ le prospettive ed i significati connessi alla formazione in età adulta.

2.1 GLI INTERVISTATI: UN ACQUERELLO

Come detto sopra, ciascuna delle persone intervistate ha una propria storia, incomparabile ed originale; analizzando le loro vicende per temi, questa finisce per essere diluita e per perdere un po' quel carattere di unicità che la contraddistingue. Per lasciare dunque voce ad ognuno di loro e per mantenere la dimensione identitaria di queste persone, faccio precedere l'analisi da un brano significativo estratto dalle loro interviste, che li possa restituire alla loro dimensione individuale: un episodio, una vicenda, una rappresentazione che danno di sé. Attraverso le loro parole, che non commento, credo si formi un ritratto vitale e dinamico di ciascuno di loro. I nomi sono ovviamente di fantasia.

ANNA

“Travasare e aprire la mente”

Sto facendo un'esperienza di consulenza pedagogica e questo modo di lavorare, con gli educatori, e mettendo a disposizione quello che ho accumulato di esperienza - anche se a volte, quando sono di cattivo umore questa esperienza mi sembra molto variegata, perché di solito uno non si limita, però si concentra, approfondisce magari un ambito ... invece a me la vita, mi è capitato questo, queste diverse esperienze -, comunque, anche mentre lavoro in quel centro, l'esperienza che faccio con i bambini piccoli dal punto di vista logico è fortissima, perché li vedi veramente aprirsi al mondo, anche se usi soprattutto dei materiali semplicissimi, cioè arrivando con montagne di farina gialla e questi che travasano, scavano, guardano ... insomma tu vedi proprio la

mente che si apre ... o con il libriccino, leggere le immagini, raccontare le storie, ..., c'è comunque tutto un percorso logico, di pensiero, di attività che è molto interessante e mi serve anche quando lavoro coi grandi, con i più grandi. Ecco, diciamo che questa esperienza qui mi ha riportato alla mente tutto questo lavoro più sull'attività logica, ecco. Sul pensiero logico. Che è un codice diverso da quello affettivo, è comunque sempre collegato, ma è un ... non lo so, è un po' una riflessione di questi giorni, da un lato può anche diventare una ricerca personale, no? non c'è bisogno a questo punto di farlo a tutti i costi attraverso l'università, perché comunque quello che è bello è che, mentre quando ho finito la prima facoltà dell'università ero proprio stufo, adesso qui mi è rimasto proprio un grande senso di curiosità: verso tanti aspetti, verso tanti aspetti ... verso i diversi codici.

VITTORIO

“La coerenza è una ricerca e non un punto di arrivo”

Beh, bisognava avere le idee chiare, forse, cosa che non è mia e non è della mia generazione, tra le altre cose. Ho cominciato a lavorare a 14 anni ... ovviamente un po' di straforo perché la soglia era 15 anni. Per cui andavo, quasi giocando. Invece a 15 anni, proprio al compimento del quindicesimo anno – infatti il mio libretto di lavoro porta una data che è del tutto vicina al compleanno - ho cominciato a lavorare ininterrottamente fino al ritorno dal militare. Ho fatto il radiotecnico per 4 anni e in quel periodo lì studiavo tantissimo di notte per conto mio, per gli affari miei ... l'indirizzo era quello elettrotecnico, insomma le solite cosette che pensi di mettere insieme per riuscire a lavorare come si deve ... anche lì ho dato qualche esame, sono sempre stato ... un ... uno fuori, a parte ... Dopo di che son stato a militare. E il periodo del militare è stato per me da un certo punto di vista ... bello, perché ero vicino a casa, quindi, ero a casa tutti i fine settimana, praticamente, tranne pochissime eccezioni. Però da un certo punto di vista era anche tragico, perché stare delle giornate intere nell'inattività, lasciar trascorrere il tempo, dovevo lasciare che andasse e non andava, non andava assolutamente bene ... Insomma, in quel periodo lì ho maturato convinzioni diverse e - lo posso dire - il rapporto con i ragazzi e con i ragazzini non è mai mancato nella mia vita attraverso l'oratorio e la parrocchia ... per cui non ho fatto fatica a decidere di dare una svolta completa. Tornato dal militare ho dato gli esami, da privatista, per le magistrali, con vicissitudini assolutamente tragicomiche ... perché ... perché capitano avventure

“amene”: un presidente di commissione che si alza in piedi, mi fa i complimenti e dice: “lei ha una formazione ecc...”, adesso non mi ricordo l’espressione che ha usato, comunque sia, era un complimento, era una lode, enorme. Dice: “lei ha risposto bene a tutte le domande e tutto quanto, tuttavia riteniamo che lei debba andare a frequentare l’ultimo anno perché, dal momento che ha espresso l’intenzione di entrare nella scuola, si vede che lei è un po’ di tempo che è lontano dalla scuola, provi a rientrare e a vedere se” e la cosa tragica è che il ragionamento mi ha convinto, per cui a 23 anni mi sono iscritto all’ultimo anno delle magistrali, e sono andato a perdere tempo insieme ai ragazzini! [...]

AGNESE

“Son proprio egoista in questo momento!”

Un po’ per come sono fatta, un po’ perché, così, per esigenze ... io ho sempre messo davanti qualcos’altro, qualcun altro: è proprio venuta fuori questa cosa in maniera preponderante e mi sono accorta invece che ora sto facendo una cosa per me. Proprio molto, è venuta fuori – perché poi io ci rifletto, macino un attimo – no? – e anche questa cosa ... perché la vivevo, l’ho vissuta, è stata conflittuale: non è stata una cosa semplice eh. [...] è stata dura, perché comunque, non so come dire, forse questi aspetti, adesso non è che mi voglio proprio psicanalizzare, però, sai, questi aspetti comunque dell’essere buono, di fare qualcosa per gli altri ... comunque, questa dimensione un po’ ... che devi fare ... poi soprattutto in ambiti educativi come i nostri, voglio dire [...] comunque c’è questo sottofondo [...] ma a un certo punto, devi riuscire a dire di no, che sembra una banalità, ma non lo è! E, ed è proprio venuta fuori con la scelta della scuola, nel senso che veramente è una cosa per me. [...] è proprio una cosa tua, dire “no: questa cosa la sto facendo per me, soldi, tempo, ... è per me” ... è vero: è proprio venuta fuori così. E non è stata facile da mandar giù, nel senso che ... appunto, ti senti un po’ più “cattiva”, un po’ più ... più egoista. Son proprio egoista in questo momento! Che veramente è una cosa che non ... da mandar g ... cioè ci ho messo qualche mese, adesso, beh, l’ho digerita un attimo ...

ELENA

“tu fai e vai verso, e tutto il resto arriva”

... è un po' come se nel momento in cui tu ti determini a seguire quello che è il tuo impulso desiderante – non so come dire – e tu la vuoi quella cosa, si creano le condizioni materiali perché quella cosa avvenga. E questa è una cosa che puoi sperimentare, non è fideismo: se lo sperimenti poi avviene ... a me succedeva tantissimo nel lavoro, per esempio, questa cosa: quando lavoravo con gli adolescenti, ehm, allora facevamo l'èquipe e a un certo punto dicevamo: “c'è la situazione di questo ragazzo che dobbiamo assolutamente prendere in mano, perché non va bene”; solo parlarne, si sbloccava. E questa era una cosa che sapeva tanto di miracoloso, però che io spiego in questi termini: che tu muovi le energie – e in fondo anche la materia è energia no?, è energia densificata – in un modo tale per cui tu attrai quello che stai pensando, no? Per cui quella situazione ha bisogno di essere curata, o presa in mano, o ... e quindi si sistema ... cioè va, in quella direzione [...] e questa è una cosa molto bella, della vita, cioè quella che la rende anche così ... cioè come se tu a un certo punto sperimenti proprio il tuo essere creatore, cioè il tuo potere creativo ... e di creare sia appunto i limiti, ma sia anche le possibilità, e questa cosa la trovo bellissima ... e soprattutto adesso che mi sembra di esserne consapevole, non voglio più essere io l'artefice di tutte le mie sfighe e di tutti miei malanni! perché, per l'amor di Dio, ecco ... ! quanto meno cerchiamo di pensare solo ... cioè di creare ... situazioni di benessere, di ... di benessere, di realizzazione, di pienezza, di ... Cioè si compiono dei passi ben precisi, però è come se la vita ti viene incontro ... è proprio il detto “aiutati che Dio t'aiuta”, quello: cioè tu fai e vai verso e tutto il resto arriva. Come se ci fosse una co-creazione, ecco: questa cosa sì, la sento. Co-creazione

ARIANNA

“Io sono una donna di frontiera”

Io vengo da un paese dove c'erano i briganti della montagna: questi uomini, e anche donne, disposti un po' a tutto, che contrabbandavano ... per cui ... c'è un po' questa sensazione, dentro me, ma anche nei pazienti, nei ragazzi anche giovani che incontro, anche se loro capisco che è un altro mondo, molto più tecnologico ..., dove la frontiera probabilmente è più diluita su altre cose, secondo me. Dunque, ti sto dicendo queste cose che sono anche, per me molto sacre, perché le sento forti dentro, per cui

sono sempre anche stata molto affascinata dai mondi di frontiera, dall'immigrazione, da ... forse per un bisogno di ricercare quelle che sono le mie origini, ma non perché io venga chissà da dove ... ma perché i miei antenati, i miei nonni e anche i miei stessi genitori hanno fatto un po' quella vita lì, che è una vita, appunto fatta di buio, di una mattina buia, di questo desiderio di trovare la luce, che poi diventa subito sera, nel senso che poi il genitore torna la sera, e anche i nonni che andavano a frodare tornavano poi di sera, perché avevano poi da affrontare il viaggio di ritorno.

Quindi, c'è un viaggio d'andata, un viaggio di ritorno, e quello che ti accade durante è tutto in definizione, cioè lo definisci in base al tuo passo, in base – non so – a quello che sei, a quello che hai. È per quello che secondo me incide molto il nostro contesto: perché siamo fatti di quelle cose lì.

SILVIA

“Io ho un sogno: sogno un luogo che tu senti ti può aiutare per essere libero”

In questa fase della mia vita sento la necessità di ... far passare le cose attraverso appunto l'imparare facendo. Per cui entra molto anche il collegamento con la terra, i ritmi della terra, ... per cui, è stata importante l'esperienza che ho fatto e che sicuramente mi ha portato a riconoscermi anche delle cose che penso di saper trasmettere, di saper fare, però, ho sempre più bisogno di ... far vivere, e vivere delle cose. Perché l'elemento della parola è fondamentale, credo che davvero bisogna dar voce, che è la cosa più difficile anche con i nostri ragazzi, quella di insegnare loro – loro alle volte hanno tante cose da dire, ma non trovano davvero l'espressione giusta – però a un certo punto poi c'è proprio la necessità del fare insieme, no? “sperimentiamo insieme” ... è un passo semplice, e uno dice: “ma ci ho messo tutto 'sto tempo a capire che effettivamente era ... lo stare, il vivere insieme ... [...]

Io ti dico il sogno come vorrei che arrivasse a essere. Intanto una casa, non un palazzo, una casa, che ha molta terra intorno ... un bel ... giardino, roseto, fiori ... cioè molto, molto, curato ma non nel senso pretenzioso ... con tanti colori, i colori sono importanti, il verde è importante [...] comunque una cosa che, che dia colore, degli spazi all'esterno a mo' di aia – perché è importante che le persone, quando si può si stia fuori, si mangi fuori insieme. E quindi una casa non grandissima, ma con la possibilità di avere degli appartamenti autonomi, perché le persone devono avere la possibilità di avere dei momenti in cui stare insieme e devono avere anche la possibilità di ritirarsi nei loro

spazi. Terra, perché, ribadisco, l'intenzione è quella proprio di ospitare o famiglie in difficoltà o donne in difficoltà, e anche i bambini. Più che il discorso di bambini che sono maltrattati, quando parlo di bambini, diciamo anzi adolescenti, ragazzini minorenni soli che sono venuti in Italia, o ragazzini che hanno avuto dei problemi e non possono rientrare in famiglia, per cui più rivolto a un momento in cui poi si sviluppa la loro autonomia, per poi farli uscire. Cioè l'intenzione non è quella di riempire: è quella di far uscire le persone. [...] Non è per la cura-trattamento che io mi vedo. Non sto dicendo che per alcune persone non ce n'è bisogno: ti dico che io mi immagino degli ospiti che hanno problematiche più legate a difficoltà nel trovare lavoro, difficoltà nel riorganizzarsi proprio come famiglia, perché ci sono delle problematiche conflittuali tra genitori, quindi devi rivedere il modo di comunicare, di relazionarti ... quindi, avere la possibilità di fare esperienza, che non è solo "vado dal consulente" e cerco la ricetta: viviamo insieme. [...] Ecco: dev'essere un luogo in cui tu senti che quel luogo ti può aiutare per, per diventare libero. Questo il sogno.

GIUSY

"Più che fare l'artista io lo sono"

Per me la pittura è qualcosa di libero: nessuno te la può imporre o insegnare, a parte le tecniche. Mi sono iscritta in questo corso di Scenografia, all'Accademia di Belle Arti, che mi sembrava la cosa più completa: comprendeva un po' tutto. [...]. E, cosa dire? Beh, lì è stato interessante come erano anche strutturati i corsi. C'era molto questo "tocco" di artisti, molto così alternativi, così, insomma, no?, queste cartellette ... poi io piccolina, con queste cartellette enormi, ..., cioè che andavo per le strade, andavo a piedi, me la giravo a piedi Firenze... E ... beh, ho finito l'Accademia, mi ha aiutato molto mio padre ... io lavoravo anche, da studente, a volte facevo alla pari o baby sitteraggio, insomma così ... però i 4 anni li ho completati, ho dato la tesi, e poi, anche lì: "e adesso, cosa faccio?". Allora tutti: "eh, ma gli artisti ... poi scenografia, poi qua, poi là ..." quindi demoralizzata ... ! Poi ho detto a me stessa: "beh, io l'ho fatta perché son contenta, insomma, l'ho fatta per me", e poi anche perché a quell'età ... si è molto idealisti e quindi volevo entrare nel mondo del teatro e ... questa, insomma questo grande desiderio ... e a un certo punto c'era una persona – amici di famiglia – che avevano della conoscenze su Rai3 – e ... dicevano appunto che mi avrebbero aiutata. Il problema è che Rai3 era a Milano e io a Milano non ci volevo andare e io ho rifiutato, ho

detto “no, io a Milano non ci vado”. Non so se quella poteva essere l’occasione della mia vita, io questo non lo so, so che a Milano non volevo andarci! Quindi, ok, dopo sei mesi, sette mesi, otto mesi, no: otto mesi – quindi anche questi signori: “insomma, ma è un peccato ... qua e là ...” – io a Milano ci vado. Vado da un’altra sorella ... però a fare tutt’altro. E ... e questo è stato un impatto molto molto diverso: molto forte, è una città molto dura, all’inizio, mette veramente alla prova ... e ho cercato lavoro, all’inizio facevo un po’ di tutto... E poi c’era questa illusione di realizzarmi un po’ professionalmente come artista, però ho capito che più che fare l’artista io lo sono, cioè su questo credo di aver raggiunto una stima abbastanza buona, mentre prima magari mi facevo un po’ di menate mie. E ... e quindi quel rimpianto di non aver, di aver perso quel treno di Rai3 mi è un pochino rimasto, però, la vita secondo me ti porta anche a, verso nuove strade, nuovi percorsi, c’avrà un senso ...

2.2 IL PASSATO: L’ESPERIENZA SCOLASTICA E GLI STUDI PRECEDENTI.

Di seguito espongo ora ciò che sono riuscita a portare in superficie, consapevole che questi temi si intrecciano con dinamiche emotive ed affettive che ne sono parte integrante e che cercherò anch’esse di evidenziare.

Un primo elemento che è emerso dalle interviste effettuate è stata non solo una certa, prevedibile, varietà negli studi superiori compiuti, ma anche che buona parte dei soggetti ha alle spalle un precedente percorso universitario, diverso rispetto a quello afferente le scienze dell’educazione. Da sottolineare che tra queste persone solo una ha alle spalle una formazione liceale, mentre tutte le altre provengono da istituti tecnici o professionali, o dalle magistrali. Anche nelle due vicende dove non vi è stata una precedente esperienza universitaria, è accaduta comunque una correzione di percorso successiva al primo diploma di scuola superiore, svolta che si è realizzata mediante la scuola per educatori professionali. Nel caso dell’istruzione post-diploma, ricorre in quasi tutte le persone l’esperienza dell’università come ritorno: alle spalle vi sono percorsi, conclusi o iniziati per essere poi abbandonati, di altri tipi di studi (economia, filosofia, teologia, sociologia, accademia di belle arti). Il fatto che attualmente queste persone stiano seguendo un percorso universitario sembra indicare che esse concepiscono nella propria formazione l’università come un riferimento, come una tappa fondamentale, carica di valenze simboliche, anche se non sempre dichiarate esplicitamente.

2.2.1 IL RUOLO DELLA FAMIGLIA DI ORIGINE

Il valore della formazione universitaria è comprensibile proprio attraverso le parole di una persona che ha iniziato questo percorso per la prima volta e si è sentita sinora frenata a farlo dalla famiglia d'origine, che non l'ha incoraggiata, e da vincoli di natura economica e materiale che l'hanno indotta ad entrare nel mondo del lavoro subito dopo il diploma.

Agnese: Mio padre ha un basso livello di scolarità, era il primo dei figli e ha iniziato a lavorare nei campi da bambino, portandosi dietro i fratelli. Andare a scuola non è mai rientrato troppo nel suo modo di pensare. Quando mi sono iscritta all'università, ora, non gliel'ho nemmeno detto io di persona, l'ha fatto mia sorella, e lui ha detto: "eh, sì, perché lei ha sempre voluto farlo e io non gliel'ho fatto fare". È stata un'ammissione, è difficile ammettere un tuo sbaglio. Non mi hanno mai spinto ad andare a scuola più di tanto.

L'altra persona che sta frequentando l'università per la prima volta vi è giunta attraverso un percorso travagliato di ridefinizione dei propri interessi, che sono passati attraverso la scoperta di non essere interessata ad un lavoro in azienda e la ridefinizione della propria professionalità, frequentando la scuola per educatori, che tuttavia è avvenuta in due fasi, avendola interrotta una prima volta a seguito di una crisi esistenziale relativa proprio al bisogno di comprendere quale fosse davvero la strada che voleva compiere. Il lavoro educativo in comunità, soprattutto quando si è giovani e si ha a che fare con l'esperienza del limite, quale quella che comporta l'essere a contatto con la sofferenza, con il dolore e con la morte, può essere fortemente destabilizzante, se non è adeguatamente sostenuta da figure competenti che si prendano cura del carico emotivo sopportato dagli educatori stessi (Brunori, Peirone, Poffa, & Ronda, 2003): il rischio di *burn out* è dietro l'angolo (Contessa, 1987). Nel caso di questa persona si è verificata una profonda frattura con il passato, rappresentato da un'immagine in qualche misura romantica e volontaristica del lavoro educativo che non ha retto alla prova della realtà, ma che non è stato affatto abbandonato come centro dei propri interessi: l'immagine è stata semmai frantumata e poi ricomposta in un profilo di educatore dotato di strumenti cognitivi ed emotivi, costruiti mediante la formazione alla professione ed attraverso il lavoro su di sé.

Elena: [...] Io mi guardavo intorno e vedevo solo sofferenza e morte! Ad un certo punto ho avuto proprio un crollo: mi mancavano un esame e la tesi, e non riuscivo a finire la scuola, perché mi dicevo: "ma io non voglio fare questo lavoro tutta la vita!" ... era troppo penoso [...] Per cui, ho mollato nuovamente la comunità e ... son tornata a casa in uno stato piuttosto pietoso, devo dire, e però da lì sono un po' ripartita, per cui ho finito la scuola ... ho fatto l'esame che mi mancava, ho dato la tesi e, piano piano, ho ricominciato a rimettermi nel circuito del lavoro educativo, un po' gradualmente.

Nel caso degli altri studenti intervistati, vi sono esperienze universitarie precedenti concluse (Filosofia, Economia e commercio e l'Accademia di belle arti – che è assimilabile) ed altre abbandonate (Teologia e Sociologia). Gli studi conclusi sono corrisposti ad una vera e profonda passione solo nel caso della formazione artistica, percepita come possibilità di seguire la propria inclinazione ed il proprio interesse più vero. Non a caso, questa è risultata essere stata scelta dopo un tentativo non riuscito di frequentare Ingegneria:

Giusy: Prima di iscrivermi all'Accademia, mi ero iscritta ad Ingegneria, a Catania, ma dopo due mesi, non capivo niente di niente. Quella piccola esperienza di due-tre mesi, mi ha fatto capire "no: questa non è la mia strada". Quindi mi sono informata sull'Accademia di belle arti di Firenze e dopo un anno mi sono iscritta e poi ho detto a mio papà (mentalità siciliana ...): "io vado". Mio padre, mi ricordo dal suo sguardo, non disse nulla perché aveva capito che io ero determinata e che era la mia passione e mi ha lasciato andare.

Da notare che, in questo caso come in quello di Agnese, il punto di riferimento nella scelta degli studi è il padre: sta a lui indirizzare, dare o rifiutare il proprio assenso, come rappresentante del principio di realtà, del logos, e archetipo del maschile ordinatore, che presiede allo spazio sociale e produttivo. Negli altri racconti non compare in modo specifico la figura della madre: il potere di influenzamento rispetto alle scelte che riguardano l'istruzione è attribuito in modo paritario ad entrambi i genitori presentati come diade.

Arianna: a me è andata così, son figlia di operai e ho potuto studiare, fino a un certo punto, solo perché loro si son fatti, i miei genitori, si son fatti un ... magari rinunciando poi un po' a tutto quello che era lo stare insieme ai figli. È vero che la quantità non è la qualità, le so queste cose! Però io penso che anche la quantità conti.

Il caso degli altri due percorsi ultimati è interessante, perché corrisponde a quello di due persone di estrazione sociale molto diversa: una sufficientemente benestante, tanto da aver frequentato le scuole private per tutto il periodo dell'obbligo scolastico e successivamente il liceo classico; l'altra proveniente da una famiglia con il padre carabiniere e la madre casalinga, quindi con una condizione economica dignitosa ma certamente non agiata. Le due situazioni sono interessanti perché, con sfaccettature diverse, entrambe segnalano la provenienza sociale come un vincolo: nella prima la scelta degli studi filosofici è contemporanea al conseguimento del diploma magistrale e l'inizio dell'insegnamento nella scuola elementare; come a cercare da un lato di accontentare le aspettative di status, dall'altro di assecondare il proprio interesse lavorativo. Nella seconda, invece, il non elevato livello di scolarità della famiglia d'origine comporta una forte valorizzazione dello studio e dell'istruzione, con una forte connotazione pragmatica, che tuttavia assume caratteristiche vincolanti per il

soggetto, dal momento che rischia di farne una proiezione delle proprie aspirazioni di miglioramento sociale:

Silvia: lo amavo molto la matematica, mi sarebbe piaciuto il liceo scientifico, però, giustamente, i miei genitori – era una famiglia monoreddito – ci hanno sempre incentivato a studiare, però ci hanno anche detto: “ragazzi dovete anche prendere un diploma: non si sa mai se potrete continuare o non potrete continuare”. Quindi, Ragioneria, con l’idea che comunque la matematica c’è lo stesso, e poi, automaticamente, lo sbocco fu Economia e commercio. Gli studi superiori sono corrisposti più a un’aspettativa che gli altri hanno su di te, a un’investitura. Rispondi a te stesso, ma rispondi anche alle persone che stanno investendo. Si è un po’ condizionati anche da quello che i tuoi genitori hanno investito su di te, da quello che si aspettano [...]. A me sarebbe molto interessato Fisica e Matematica, però dovevo andare a Bologna, e comunque era un costo, la mia famiglia non se lo poteva permettere.

Gli altri due casi parlano dell’abbandono delle facoltà iniziate come dettato da vincoli di natura molto materiale, dovuti all’impossibilità economica di mantenere se stessi lavorando e contemporaneamente di studiare, piuttosto che alla difficoltà di conciliare le problematiche connesse alla propria situazione familiare con lo studio. Entrambi affermano che comunque il pensiero di poter riprendere quanto sospeso non è mai stato abbandonato e che ha continuato a lavorare sotto traccia come proprio progetto da completare.

Una persona ha riportato come amara e problematica l’esperienza della scuola media, un istituto privato frequentato da alunni dell’alta borghesia, dotati di un insieme di risorse concrete quali gli spazi per studiare, biblioteche in casa, occasioni di accesso ad un complesso di strumenti di cui lei era priva, provenendo da un contesto operaio. Questa situazione, combinata con una scarsità di quello che Coleman ha chiamato capitale sociale, inteso come relazioni all’interno dei rapporti familiari, ossia come risorse cognitive ed affettive adeguate a sostenerla, è stata fonte di sofferenza e di crisi, tanto più dolorosa in quanto vissuta ad un’età in cui non disponeva della capacità di comprendere e di elaborare il proprio malessere. Una condizione che la persona ha descritto come sensazione di sentirsi diversa dentro, di non avere le medesime opportunità degli altri. Una situazione che, per contro, crescendo, ha fatto maturare il bisogno di indipendenza ed il desiderio di entrare presto nel mondo del lavoro. In realtà, questa vicenda può essere letta proprio alla luce della prospettiva del capitale culturale di Bourdieu, che sottolinea l’influenza che l’eredità culturale gioca nel determinare il successo scolastico. Se la scuola è un luogo di produzione e riproduzione di beni simbolici, nella scuola privata, per chi non appartiene alla stessa classe sociale, è come se questi fossero messi sotto un riflettore, vengono percepiti anche se si è

ragazzini, anche se ci si dice che si è trattati alla stregua di tutti gli altri e se non si riesce a descrivere a parole in cosa consista la differenza tra sé e “loro”. Il raffronto tra la propria condizione e quella di compagni di scuola “più fortunati” è fonte di profondo disagio e malessere: non è facile adattarsi ai modelli, alle regole ed ai valori che stanno alla base della scuola e questo può indurre la persona a sentirsi disadattata e deprivata, senza però riuscirlo ad esprimere a parole, quindi somatizzando.

La scuola privata (cattolica) ha rappresentato una fonte di problemi anche per un'altra persona intervistata, in questo caso tuttavia non a causa del dislivello sociale, bensì per il tipo di modello educativo che veniva lì proposto, combinato con l'educazione ed il contesto familiare:

Anna: Ho frequentato per otto anni la scuola cattolica e sono stata malissimo ... malissimo per tanti motivi, poi malissimo in realtà non dipendeva solo da loro, perché io mi portavo dietro i miei problemi, perché venivo probabilmente da una famiglia un po' chiusa, chiusi loro, chiuso lì, chiusa là, era troppo chiuso, c'era di che soffocare! [...] Bisogna tener presente che io parto da molto lontano, perché dall'educazione degli anni '60/'70 ad oggi, il salto è molto grosso, perché comunque la matrice ti marchia a fuoco, certe impronte ti rimangono di un'epoca diversa.

Emergono però anche figure molto significative nel percorso scolastico delle persone intervistate: insegnanti e docenti che hanno rappresentato uno stimolo e dei modelli positivi che hanno fornito motivazione e hanno trasmesso un'immagine gioiosa dell'apprendere. In particolare una persona ha raccontato con commozione dei propri maestri della scuola elementare (frequentata negli anni '70), descritti come dei “veri educatori”, in quanto “volevano anche bene” e attraverso il loro stile di insegnamento comunicavano il messaggio che lo studio comporta una gioiosa fatica, ovvero che richiede impegno ma che si deve accompagnare al piacere. Questi due maestri sono stati percepiti come una fonte di rafforzamento dell'io del soggetto, capaci di attendere i tempi dell'alunno, di sostenere e di unire all'insegnamento la comprensione empatica e l'affettività. Un'altra loro caratteristica segnalata come positiva è l'attenzione al gruppo classe, lo sviluppo nei bambini delle capacità di mutuo aiuto, il lavoro di gruppo come strumento di apprendimento per tutti e la scarsa importanza data alla dimensione valutativa, che generava assenza di competitività e spirito di collaborazione. A testimonianza di come le esperienze educative e scolastiche vissute nell'infanzia modellino il proprio approccio alla vita e possano influenzare le modalità con cui si affrontano successivamente gli studi, questa persona ha dichiarato di aver interiorizzato tali figure positive e di continuare a portarle con sé anche nel proprio

desiderio di continuare a studiare, e di percepire questo come un processo che avviene insieme agli altri, che va condiviso e partecipato.

2.3 IL PRESENTE: IL MONDO DEL LAVORO CHE STA NEL MONDO DELLA VITA

Così come l'educazione non è la vita, ma radica la sua ragion d'essere e il significato ultimo delle sue strutture nel mondo della vita, allo stesso modo il lavoro (pedagogico) degli adulti intervistati mette continuamente alla prova la loro percezione soggettiva della realtà con la realtà stessa, li costringe ad interrogarsi sulla propria maturità emotiva, richiede una crescita di consapevolezza rispetto ai sentimenti e agli aspetti che entrano in gioco nel lavoro e nella relazione educativa. Comporta un confronto costante con l'organizzazione della quale fanno parte, che è fatta di persone, procedure, risorse, finalizzate al conseguimento di obiettivi socialmente rilevanti. Nel luogo di lavoro, in questo caso il servizio, l'istituto scolastico, l'azienda ospedaliera, o la onlus, si intrecciano dinamiche e conflitti che rinviano a diverse dimensioni dell'organizzazione stessa: i ruoli, il potere, le relazioni interpersonali con i colleghi e con l'utenza, le immagini, i modelli e le rappresentazioni che soggiacciono all'agire di questi soggetti.

2.3.1 DENTRO AL DISPOSITIVO: I RUOLI E IL POTERE

Per quanto attiene l'ambito scolastico, vi lavorano tre persone: una come insegnante in una scuola dell'infanzia, le altre due come professioniste impegnate su singoli progetti e su attività di consulenza e supervisione pedagogica.

Nel caso del primo soggetto, il rapporto con l'istituzione e con l'apparato burocratico connesso al sistema scolastico è piuttosto difficile e conflittuale, scontrandosi sostanzialmente la sua visione "attivista" dell'insegnamento e dei rapporti tra corpo insegnante, genitori, bambini e territorio, con quell'insieme di procedure, di formalismi, di distinzioni di ruoli che spesso impregnano il mondo della scuola. Un peso significativo è stato attribuito da questa persona al ruolo giocato dal dirigente scolastico, che nella scuola dell'autonomia ha virtualmente un ruolo manageriale e può incidere tanto sui processi di apprendimento quanto sulla costruzione del potere e dell'autorità (Riva, 2008, p. 119). Il conflitto con il dirigente scolastico, avvenuto circa quindici anni fa, è ancora oggi una ferita non del tutto rimarginata, poiché ebbe come effetto una profonda demotivazione ed il ritrarsi nel

chiuso della propria classe e della gestione dell'ordinario. Una posizione rispetto alla scuola definita dalla persona stessa "da impiegato statale", che fa quanto richiesto, cura la propria classe e nulla più, ovvero – in questo caso – cerca al di fuori del lavoro quelle gratificazioni e quegli interessi che non trovano soddisfazione all'interno.

La figura negativa di dirigente è descritta come una persona che usa la comunicazione non come uno strumento per farsi conoscere, ma come un mezzo per affermare se stessa, per prevaricare e manipolare. Viene posto un forte accento proprio sull'uso del linguaggio, che tra l'altro ebbe sulla persona intervistata un effetto così dirompente da attribuire a questa vicenda le sue ancora attuali difficoltà a mettersi in relazione con un pubblico, ad esprimersi in modo fluido, a non provare un momento di imbarazzo ogni volta che sa di doversi confrontare all'interno di un collegio docenti, pur avendo alle spalle una pluriennale esperienza nella gestione di momenti collegiali. Le difficoltà sono insorte proprio in conseguenza di questo "brutto incontro", che sembra segnare una frattura tra un prima, fatto di impegno, di slancio ideale, di spirito di servizio ed un dopo, segnato da un blocco, da sentimenti negativi, da dolore, da ritiro. Il successivo cambio di dirigente scolastico – circa cinque anni dopo - è ciò che segna la svolta e porta gradualmente quest'insegnante a ri-motivarsi e ad un rinnovato impegno all'interno dell'istituto, seppure con meno entusiasmo e con maggior disincanto. Quella che rimane costante è tuttavia la tensione dialettica tra un coinvolgimento professionale e personale che si vorrebbe esprimere appieno in tutte le sue sfaccettature (dall'esperienza di essere vicario, alla partecipazione agli organi collegiali, all'impegno sindacale) e la micro-conflittualità quotidiana connessa ad una definizione percepita come troppo rigida degli ambiti di azione delle varie figure operanti nella scuola, come dice Vittorio:

Diventa pesante la scuola per la gestione di dinamiche, di competenze, le colleghe, quello che devi far tu, quello che devo far io, ... , nella segreteria adesso c'è una lotta in ballo rispetto a compiti, a ruoli, da definire, da ridefinire, da chiarire, Può essere pesante questo.

Nel caso delle altre due persone che operano in ambiente scolastico, la situazione è diversa, sia perché non sono in ruolo, una lavora su progetti e l'altra come consulente, sia perché hanno dichiarato un grande piacere ed interesse per le attività che si trovano a svolgere. Per una di loro, tra l'altro, la scuola rappresenta un ritorno, avendo lavorato come insegnante elementare per 13 anni, prima di abbandonare l'insegnamento e dedicarsi alla famiglia, decisione che a suo tempo fu considerata necessaria, ma insieme molto difficile, poiché significava abbandonare un lavoro denso

di passione e di coinvolgimento emotivo. Il raffronto tra la propria esperienza pregressa nella scuola, avvenuta negli anni '70, e quella attuale induce Anna ad una riflessione poco lusinghiera sul presente:

La scuola è cambiata tantissimo, perché io ho lasciato una scuola battagliera, critica, che aveva voglia di innovare e adesso ritrovo una scuola omologante, pesantissima...! Nella mia innocenza pensavo: “abbiamo lasciato un mondo battagliero, sarà andato avanti a battagliare, accidenti! Non solo, ma è verissimo che di fronte a difficoltà di apprendimento nei bambini, tracchete, chiamiamo subito lo psicologo! Che l'insegnante provi a cambiare strada e ad andare a destra anziché a sinistra, ma neanche a parlarne! Perché un tempo c'era comunque questo pensiero di adeguare il modo di insegnare alla mente del bambino, alla realtà del bambino. Mentre invece qui, l'impressione che ho io è che: “questo è il percorso, questi sono i risultati, se non ci arrivi chiamiamo la psicologa”.

Bisogna dire che il ruolo di consulente e pedagogo, tutto sommato, consente anche di infrangere qualche equilibrio e di mettere in discussione modalità di approccio all'apprendimento giudicate troppo efficientiste e poco rispettose dei bisogni dei bambini:

Ho fatto una primissima riunione di équipe, dove proprio non ce l'ho fatta a limitarmi a fare domande e a non esprimere il mio pensiero; non ho detto loro che erano matti, però ho detto che pur riconoscendo che c'erano delle carenze, che c'era il bisogno di lavorare, di fare i compiti, eccetera, non si impara solo attraverso i compiti: lo si può fare anche giocando! Però tu immaginati – perché poi a quella riunione lì c'erano anche tutti i grandi capi di questa associazione, dove arriva una persona di più di cinquant'anni con presunte due lauree che dice “basta! Fateli giocare a rubamazzetto, che è molto meglio!” E queste le vedevo, le vedevo, che più passava il tempo e più impallidivano e gli occhi si ingigantivano: erano francamente terrorizzate. ... Anche se poi l'hanno accettato.

Anche Giusy opera in ambiente scolastico ed è attualmente impegnata su alcune scuole dell'infanzia di una provincia della Lombardia nell'ambito di un progetto finalizzato all'intercultura ed alla sperimentazione e promozione di diversi linguaggi espressivi, che coinvolge insegnanti e famiglie. Questo è da lei descritto come un'esperienza di grande interesse e soddisfazione proprio per la dimensione co-progettuale di questa attività e per l'opportunità che le offre di sperimentarsi come formatrice e con ruoli diversi, ossia con educatrici ed insegnanti. Tale intervento, tuttavia, viene contrapposto ad una precedente esperienza negativa, in una residenza sanitaria, dove, per usare le sue parole:

mi sono trovata con un gioco di potere che non mi è piaciuto, nel senso che io dovevo coordinare un servizio e io non sapevo niente e invece questa persona mi stava manipolando, voleva praticamente buttar via un gruppo di animatori che c'erano e dovevo essere io comunque a decidere [pausa]. Da lì ho capito che c'erano questi giochi molto ... e allora da lì ho capito “ok, io ho un'etica, non mi interessa coordinare nessun servizio, eee, mi spiace”. [...] Poi avevo anche proposto un atelier di arte-terapia, che al direttore era piaciuto tantissimo, solo che qualcuno mi ha messo i bastoni tra le ruote, perché io non, non ero d'accordo a utilizzare delle strategie particolari che dal mio punto di vista andavano a

danno degli altri, e ... quindi ... mi è dispiaciuto un po' per questo, ecco. Alla fine, in ambienti così grandi, soprattutto penso nell'ambito sanitario, ..., questi interessi, questo opportunismo, questi giochi particolari ... sono molto sottili, ... allora ho capito che non sono delle strade che a me interessano: ci perdo l'opportunità di far carriera, pazienza.

L'ambito sanitario si presenta come denso di criticità anche per le altre persone intervistate che vi lavorano. Due di loro lavorano presso una Asl afferente a due diversi comparti territoriali, ed entrambe nell'ambito del disagio psichico. Vi sono dei temi che ricorrono come fonte di insofferenza, di conflitto e di demotivazione e che comprendono il problema della distribuzione dei carichi di lavoro, l'eccesso di burocratizzazione – che finisce per privilegiare il rispetto formale delle procedure a scapito dei bisogni della persona, sia di quella che vi lavora, che di quella a cui il servizio è rivolto.

Elena: lavorare in contesti così come la Asl è veramente un po' depauperante: ci sono delle dinamiche organizzative, del servizio, che a volte ti tolgono proprio la motivazione ...

L'aziendalizzazione dei servizi ospedalieri sembra aver portato all'eccesso l'attenzione alla quadratura dei bilanci, spesso ottenuta riducendo il personale al minimo indispensabile e non prevedendo per le persone che vi lavorano la possibilità di ruotare all'interno dei diversi reparti. Conseguenza di tale modalità di gestione è la "cronicizzazione" non solo dei pazienti – in questo caso psichiatrici – ma degli operatori stessi, che oltre tutto non si sentono rispettati come persone e reagiscono avanzando domande di trasferimento o appellandosi a loro volta alle norme ed alle procedure.

Come rileva Agnese, una criticità ulteriore del lavoro educativo in ambiente sanitario, peraltro, investe la natura stessa di questo tipo di lavoro, che ancora oggi è difficilmente comprensibile per chi viene da una formazione di natura strettamente clinica. Vi sono grosse difficoltà nel comprendere la differenza di ruolo tra un infermiere, che è una figura medica, ed un educatore, che è una figura sociale:

o per lo meno diciamo che l'infermiere in ambito psichiatrico è un infermiere sui generis, nel senso che comunque ha a che fare con la relazione: è un infermiere che sì, può darti delle gocce, però alla fine la parte da trattare, diciamo, è la relazione, poiché è quella che è disturbata. E questo poi è un ambito degli educatori alla fine ... quindi, in definitiva, tutti fanno tutto, dove però l'infermiere ha in più la possibilità di somministrare i farmaci. ... una situazione molto confusiva.

In centro diurno adesso siamo due educatori e due infermieri, però comunque in un centro diurno è diverso, perché diciamo che proprio gli infermieri lì diventano educatori, perché o fai un po' l'educatore, sennò, lì non ci stai, nel senso che fai delle cose diverse da quello che è il ruolo: chi è troppo rigido non riesce a farlo come infermiere ...

Sono le relazioni con i colleghi quelle che in misura preponderante influenzano la qualità del lavoro per chi opera all'interno dei servizi sanitari e sono in grado di

cambiare di segno l'interesse e lo spirito con cui viene svolto il proprio lavoro. In un caso, vi è un rapporto pluriennale con una collega che è fatto di amicizia e di collaborazione e che, attraverso lo scambio, il supporto reciproco e la solidarietà, contribuisce a rendere tollerabili molte situazioni definite altrimenti insopportabili. In un altro caso, al contrario, l'immagine che emerge è quella di un ambiente depauperante, dove è difficile persino mantenere delle relazioni minime tra persone che lavorano gomito a gomito, e dove le frustrazioni lavorative, di carriera, economiche, influenzano negativamente il clima complessivo e la qualità stessa del servizio. In tale contesto viene rimproverato anche ai colleghi che lavorano nei servizi di essere arroganti e superficiali, di supporre di conoscere ormai tutto perché da anni fanno lo stesso lavoro e pensano di non avere più nulla da apprendere:

Elena: e questa è una presunzione enorme, perché comunque ... caspita, tu, quando vai a fare i corsi e li fai in un certo modo, ti rendi conto di quanto invece hai da imparare, anche nel tuo lavoro, no? E quindi cominciare anche a mettere in discussione ... probabilmente è anche una misura di, come dire, di sicurezza, di salute mentale: ritenere di avere tutte le competenze per fare il tuo lavoro. In effetti le hai anche, però, attenzione: non è che le hai una volta per tutte!

In ambito psichiatrico lavora anche Arianna, che presta il suo servizio per due giorni la settimana in una comunità riabilitativa e per gli altri tre sul territorio, in un centro (situato in piccolo paesino sul lago di Como) che ha contribuito a trovare e costituire insieme ad un collega psichiatra. Il centro si pone non come un luogo psichiatrico ma come un luogo di ri-socializzazione, dove la cittadinanza è invitata a partecipare insieme alla persona, ovvero al malato psichiatrico, che vive in quel contesto geografico. La struttura è all'interno della Asl e convive fianco a fianco con altri servizi: veterinario, pediatria, centro ricreativo, università della terza età, e si trova di fronte al Comune:

quindi una sorta di agorà! La scelta non è casuale, nel senso che le porte sono aperte, per cui siamo molto visibili, ed essendo la realtà piccola, ci incontriamo con bambini, genitori, veterinari, che hanno un loro ruolo e grazie ai quali siamo riusciti anche a trovare dei lavori protetti per alcuni nostri pazienti. È un contesto molto fluido, con queste porte aperte che si aprono e si chiudono, dove il paziente psichiatrico, ma anche il cittadino – perché siamo riusciti comunque a coinvolgere una parte della cittadinanza – si apre e si chiude quando ve ne è il bisogno. E questo lavoro, che è stato un po' di sperimentazione, perché s'è partiti proprio dal mattone, è stato un lavoro per me molto bello e appassionante, che ci ha messo davanti a tutti i nostri limiti, chiaramente, ma anche al desiderio di costruire qualcosa insieme. Perché poi noi abbiamo costituito quell'ambiente ridipingendolo, ma non da soli: insieme ai pazienti, al volontario ...

La rappresentazione che lei fornisce del proprio lavoro è molto meno conflittuale di quelle appena esposte, non emergono dinamiche di potere, né conflitti di

ruolo all'interno del servizio. Emerge piuttosto un ampio margine di libertà nella definizione dei propri compiti e nella predisposizione stessa del dispositivo educativo nel quale opera. Il potere qui sembra essenzialmente un potere positivo di azione e di scelta, un potere produttivo in termini foucaultiani, caratterizzato da un dispositivo aperto verso l'esterno, dalla capacità e dalla libertà di definirne gli spazi interni (insieme al collega) e da una dinamica interno-esterno simboleggiata dall'essere le porte aperte verso l'esterno, ossia verso la cittadinanza ed il territorio.

Il lavoro presso una onlus che ha come missione quella di svolgere attività di prevenzione, assistenza, cura, formazione professionale e reinserimento socio-lavorativo ai giovani tossicodipendenti o affetti da altre forme di disagio, anche ospitandoli in centri di accoglienza e cura, ha un carattere ancora diverso. In questo caso si tratta di un lavoro cercato, scelto, fortemente voluto e sostenuto da un coinvolgimento ideale e progettuale che travalica gli ambiti strettamente professionali. Un ente del privato sociale dove Silvia è entrata con un profilo amministrativo e si è gradualmente ridefinita (anche mediante la formazione) come educatore. Una realtà nata in embrione circa trent'anni fa e che è ormai traghettata dalla fase di statu nascenti ad una di istituzionalizzazione e consolidamento, che è accreditata presso la Regione e che gode di notorietà e prestigio a livello nazionale, ma che continua sostanzialmente ad essere identificata con il suo fondatore, persona carismatica e dalla forte personalità. In tale contesto insorgono talora conflitti che hanno per oggetto proprio la tensione tra due spinte diverse: l'una che mira a mantenere il carattere originario con cui è nata l'iniziativa, fortemente spontanea, poco burocratizzata e basata essenzialmente sul lavoro volontario, l'altra che si confronta con il mercato, con il bisogno di accedere a finanziamenti e risorse economiche e che viene percepita dalla persona intervistata come un rischio di livellamento e di omologazione a tante altre iniziative, come un rischio di "perdere un po' l'anima". Il passaggio, che è tuttora in corso, comporta una managerializzazione della gestione e l'introduzione di figure con un'alta competenza specifica soprattutto sull'acquisizione e l'allocazione delle risorse economiche. Figure che sono presentate come altamente professionalizzate e poco coinvolte in termini ideali.

Io sto riscontrando un po' ovunque ... per cui magari spendono una barca di soldi per il manager che, "la testa" loro dicono, c'è bisogno della testa – in amministrazione. Dico "oh, ragazzi, un attimo. D'accordo che ci deve essere una persona competente, però alla persona che è competente devo far respirare l'aria che tira qua", per cui questa non può chiedere quello stipendio aziendalistico, e noi dobbiamo invece chiedere un pochino in più.

Quindi, va bene il professionista, però che capisca che c'è un valore aggiuntivo oltre alla parte remunerativa, no?

Un altro problema segnalato riguarda l'esternalizzazione di tutto quello che non è strettamente educativo, come ad esempio le funzioni amministrative. Il processo è abbastanza "naturale" quando una organizzazione si estende e si ingrandisce, ma crea delle contraddizioni nei comportamenti e, ancora, nel senso attribuito al proprio lavoro dai vari ruoli all'interno dell'associazione:

anche sulle risorse del personale, dovremmo rivedere tante cose, perché siamo ancora, nasciamo ancora piccoli, ma siamo diventati grandi ... io credo che dobbiamo ritornare di più a un discorso di semplicità e di trasparenza sulle cose e sugli obiettivi che si vogliono realizzare ... con tutte le negoziazioni e mediazioni che siano possibili. Mi sembra che mentre il privato comincia, forse, ma perché gli conviene, ad essere più attento a quelli che sono i bisogni, il privato sociale comincia ad arrancare tanto, economicamente, quindi a far partire delle cose anche utili che però poi non hanno le gambe per andare avanti e che mancano di continuità. Però è vero che chi è nato più sull'intervento fa fatica a fermarsi. ...

L'aspetto positivo di tale tipo di situazione è comunque la possibilità di esprimere il dissenso, il fatto che gli spazi di discussione con il leader sono lasciati aperti, e che il leader stesso lasci delega e valuti poi sui risultati ottenuti:

effettivamente lui lascia un gran margine di autonomia e di delega, anche se ti "bacchetta" se non sente dire le cose come vuole lui ... lui è più un interventista... il punto è che, in mezzo a questi cambiamenti così veloci, ci vorrebbe molta formazione, ci vorrebbero dei seri investimenti sulle persone che lavorano all'interno. Temo però anche che i percorsi formativi interni siano molto autoreferenziali, molto simili ad una formazione aziendale, che è necessaria ma non sufficiente, che ha bisogno di essere unita ad altro ...

2.3.2 LE RELAZIONI CON L'UTENZA

Tutte le persone intervistate hanno sottolineato il lavoro con l'utenza, si tratti dei bambini, dei malati psichici, dei tossicodipendenti, o di altri educatori, come fonte principale di senso e di motivazione nel proprio lavoro, che consente di far superare le difficoltà interne e che rappresenta l'ancoraggio fondamentale per non cadere nell'autoreferenzialità. L'utenza rappresenta proprio il contatto con l'esterno, anche se talvolta troppo imbrigliato nelle esigenze del servizio, che prevedono di rispettare i tempi programmati per i colloqui, o la rigida applicazione di procedure che sono percepite come ostacoli alla costruzione di una efficace relazione e comunicazione. In un solo caso è emersa una certa insofferenza, o per meglio dire stanchezza, verso la propria tipologia di utenza, che viene descritta in modo un po' ambivalente come da un lato "pesante", trattandosi di pazienti psichiatrici, dall'altro "gratificante" perché attraverso il lavoro con loro si ha la possibilità di crescere sotto il profilo professionale e

umano in ambienti protetti, sia per gli utenti stessi che per gli operatori. La persona che ha manifestato questo tipo di disposizione verso i propri “clienti” ha anche espresso il desiderio di “scollarsi di dosso” l’ambito psichiatrico come settore privilegiato del proprio intervento ed ha raccontato di ripetuti tentativi fatti nel tempo per ridefinirsi professionalmente, ruotando su diverse tipologie di servizi, ma per ironia della sorte finendo sempre per occuparsi di persone con disturbi mentali.

Arianna, invece, è arrivata alla psichiatria dopo aver svolto lavoro educativo con giovani e con minori e ci si è affacciata con titubanza e timore, anche verso le figure dei medici psichiatri. Nella situazione attuale ha sottolineato come aver a che fare con i pazienti psichiatrici significhi principalmente mettersi in contatto con le persone e con le loro storie, delle quali la prima cosa che emerge è per lei il dolore, un dolore di cui farsi carico e da condividere stando metaforicamente accanto alle persone, anziché di fronte:

perché un po’ forse ci stiamo abituando, noi professionisti in psichiatria, a sederci sempre da una parte e questa cosa a me non piace, non mi è mai piaciuta, e sarò anche un po’ idealista in questo, però non mi piace sedermi solo da quella parte. Il mio lavoro in psichiatria è stato proprio un contatto continuo con la persona e un lavoro costante con la quotidianità della persona. Della persona io vedo un po’ il percorso prima, il mentre e il dopo, perché la seguo sia nella comunità riabilitativa che quando esce. Ecco, è il lavoro secondo me più bello e anche più faticoso perché lì la persona ha a che fare con la cittadinanza, che è imprescindibile, ma la cittadinanza non è così sensibile a quella diversità, perché il “matto” – così ancora oggi viene vissuto – non viene così accettato anche nel mondo d’oggi.

Un lavoro educativo e di cura (Palmieri, ed. orig. 2000) dove la distinzione tra “io” e “loro” diviene talvolta labile, dove vi sono forti meccanismi di identificazione tra la propria storia e quella dei pazienti:

non è necessario - anche se è importante – scindere il nostro, noi stessi, da quello che poi siamo sul lavoro; non riesco, ma penso anche che non vada bene, e il fatto di mettermi in contatto con quello che sento e quelle che sono le mie inclinazioni mi consente di essere poi più vicino – spero – alle persone che ho la fortuna di curare: di fare insieme a loro un percorso di cura.

Nel suo racconto, ciò che la accomuna ai pazienti è proprio una storia condivisa che consiste nell’aver le stesse radici geografiche, nell’appartenere alla stessa terra, nel trovarsi in un luogo di frontiera, che è una frontiera fisica (trovandosi ai confini con la Svizzera) ma anche una frontiera esistenziale e biografica:

questa cosa fa parte della nostra storia: anch’io sono di quelle parti ed è dentro noi questa, questa cosa qua. Ed è dentro soprattutto le storie di persone che soffrono. Già sono sulla frontiera sempre e comunque essendo diversi, o pensati e vissuti come tali ... È chiaro che non è la frontiera, non è il confine che vive la persona che da un paese va in un altro – perché lì è un altro discorso - . Però, come dire, noi cresciamo in quella cultura, siamo

abituati – per dire – uso il “noi” perché anche i miei pazienti vengono da lì, per cui è molto importante che, io mi sento molto affine a loro, nella storia, nell’archetipo: quello lì, insomma, è nostro.

2.3.3 IL LAVORO PEDAGOGICO: IMMAGINI, RAPPRESENTAZIONI, MOTIVAZIONI

Gli intervistati sono giunti al lavoro educativo in parte per scelta in parte per necessità, in seguito alla mancata realizzazione di un progetto professionale precedente (fare l’insegnante in un caso, trovare uno sbocco alla propria inclinazione ed al proprio talento artistico in un altro). In tutti comunque, il lavoro pedagogico è sostenuto da una motivazione solida e sufficientemente consolidata, che in alcuni si lega strettamente alla dimensione sociale, in altri è connotata maggiormente da una dimensione intersoggettiva e dalla ricerca di ritagliarsi un lavoro “a misura di se stessi”, ovvero dove trovino spazio parti di sé che attengono alle proprie convinzioni ed ai propri valori.

Nelle diverse rappresentazioni del lavoro pedagogico si intrecciano vicende biografiche, riflessioni ed elementi in parte inconsci che meriterebbero ciascuno un’analisi di tipo individuale, ma che provo ad attraversare estrapolando parti delle interviste effettuate e dando loro un titolo che è insieme una sorta di slogan e di programma di lavoro e che credo possa dare conto della ricchezza e della pluralità di forme che può assumere il lavoro pedagogico stesso per chi ne è protagonista.

In Vittorio la scuola è una costante da almeno trent’anni e pur con tutte le vicissitudini, le fratture, le “zuffe” esperite in questo lungo periodo, viene ironicamente definita come una sorta di “malattia” dalla quale non si riesce a guarire, che talora si sopisce, ma che si ripresenta sempre e che ha una forte connessione con una dimensione etica, politica e sociale:

Una delle motivazioni che mi hanno portato a entrare nella scuola come professionista, cioè a voler andare a insegnare, a lavorare nella scuola, è proprio stato il desiderio di mettere a posto qualcosa, se non altro per qualcuno, per quei “poveretti” che riuscivo ad incontrare. Ed è proprio questo che ha giustificato l’inserimento nella scuola materna: perché tutte le “frottole” che raccontano le maestre d’asilo quando dicono che il loro lavoro è utile e indispensabile eccetera, in realtà sono vere. In realtà si riesce ad avere un intervento formativo sui ragazzini così piccoli che è fortissimo. Si riesce, a volte, a superare delle difficoltà che sono enormi – il che non va sempre a buon fine, perché poi occorre che tutto ciò che viene dopo, le figure parentali piuttosto che i docenti che trovano, procedano in un certo senso. Non si va sempre alla soluzione definitiva, però si riesce a lavorare su difficoltà fortissime e in maniera molto, molto risolutiva.

In un altro caso, non solo il proprio viene definito con orgoglio il lavoro di chi si occupa degli “scarti delle istituzioni”, ma anche come un lavoro di frontiera, sia perché è rivolto a chi si trova nella frontiera mobile tra salute mentale e disagio psichico, sia

perché, come abbiamo visto, risuona con una frontiera di tipo geografico, che è considerata insieme causa del disagio e della devianza (nel caso degli adolescenti) e però anche elemento imprescindibile dell'identità e delle radici profonde di chi proviene da quelle zone. Un lavoro sempre fortemente connesso al territorio ed al sociale, sostenuto da un forte impegno politico e associativo (anche se non partitico), ma anche con la consapevolezza che occupandosi degli altri si sta nel medesimo tempo prendendosi cura di sé e della frontiera tra le parti in ombra e quelle più chiare della propria persona:

Arianna: Ho visto che ci sto mettendo molto tempo per conoscere parti di me; alcune zone d'ombra sono consapevole che ci sono e sono ancora lì ... Il mio lavoro di analisi su di me mi ha consentito proprio anche di pormi in un modo comunque "ravvicinato", ma anche distante dalle ombre delle persone che ci sono: non sempre riusciamo a vederle o a sentirle, però vedo anche con quelle persone con cui ho a che fare che se non mi approccio in questo modo, pensando che quella persona che ho dinanzi è fatta soprattutto di ombre, mi limito. Ai tempi, quando ho iniziato il mio percorso, ero forse troppo presa dalle luci. Poi, mi sono riassetata, mi sono detta: "fermati e cerca di riprendere quello che un po' ti ha accecato, cioè: non farti accecare troppo dalle esperienze, ma, davvero considera quelle ombre" ... io subisco un po' il fascino delle zone silenziose e ombrose.

La cura di sé mediante il prendersi cura degli altri è abbastanza presente in tutti i soggetti intervistati, talora come consapevole punto di partenza della propria professione, talaltra come approdo attuale, frutto di una riflessione sul senso e sugli scopi del lavoro svolto.

Il lavoro educativo si connota molto anche come ricerca, delle proprie parti silenziose in alcuni casi, in altri invece di codici diversi da quello verbale, per instaurare una relazione educativa e terapeutica, come nel caso di chi si occupa di arte-terapia e sta sperimentando diverse forme di comunicazione con i propri utenti, allo scopo anche di pervenire ad una proposta frutto della propria elaborazione. In Anna è molto forte ancora l'aspetto di ricerca, inteso come bilanciamento degli aspetti cognitivi ed emozionali che caratterizzano l'insegnamento e l'apprendimento e che si esprime attraverso il piacere che dichiara nel vedere che "le menti dei piccoli si aprono". Questa dinamica di apertura mi è parsa corrispondere ad un suo percorso soggettivo, espresso dichiarando di provenire da ambienti "chiusi". Il bisogno di travasare, di far fluire emozioni, esperienze, vissuti è espresso metaforicamente attraverso queste attività di manipolazione di oggetti e di materiali proposte ai bambini in età pre-scolare. Viene evidenziato l'aspetto cognitivo di quanto accade in tali esperimenti, che tuttavia non può essere disgiunto dalle forti emozioni che vi si accompagnano in bambini di quell'età.

La dimensione sociale sembra avere in alcuni un peso non significativo, puntando più su aspetti relazionali ed educativi che vengono rappresentati come affrontabili all'interno dell'istituzione nel rapporto educatore-educando.

Un forte afflato etico e sociale anima anche chi definisce il proprio scopo come quello di “dare una mano a rendere visibile un essere umano” ed è approdato al lavoro educativo dopo altre esperienze professionali che non soddisfacevano questa esigenza:

Silvia: io, non posso immaginarmi un lavoro dove non c'è genuinità. [...] ecco, io mi sento bene stando con delle persone che hanno bisogno di una spintarella, poi quando vanno, vanno! Quello è bellissimo, è gratificante da morire. Perché credo davvero che nella vita, io sono stata ... fortunata, da un punto di vista proprio affettivo, emotivo, nel senso che, per carità, ho avuto anch'io le mie batoste, su alcune cose, però, da un punto di vista emotivo mi sento serena. Le inquietudini ci sono sempre, però, ... io comunque mi stimo, sì, molto ... e vorrei che le persone imparassero a farlo: perché poi è da lì che pensi che quello che hai in mente è possibile, riesci anche a misurarti, con i tuoi limiti, con le tue risorse ... capisci che non tutto puoi fare ed è giusto che sia così.

2.4 IL PRESENTE: MONDO DELLA VITA E MONDO DELLA FORMAZIONE

Vita, formazione, esperienza professionale: abbiamo visto come l'approdo al lavoro educativo sia stato per alcuni una decisione presa già in età giovanile, per altri l'esito di percorsi più accidentati ed incerti; per qualcun altro vi è stato l'incontro con figure significative, che hanno in qualche misura incoraggiato l'ingresso nel mondo educativo. Anche il rapporto con il mondo della formazione in età adulta presenta delle forti variabilità, sia per il modo in cui si sta realizzando, che per gli obiettivi che vi sono sottesi.

2.4.1 MOTIVAZIONI ED OBIETTIVI CHE PRESIDONO LA SCELTA DI RIPRENDERE GLI STUDI. SECONDA CHANCE E CURA DI SÉ.

Tra le ipotesi di partenza della ricerca volevo verificare – come indicato sopra – se l'adulto sia più sensibile ai motivatori intrinseci (il desiderio di migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro e così via) rispetto a quelli estrinseci (un impiego migliore, la promozione, un incremento retributivo). Chiaramente le persone che ho intervistato non sono un campione rappresentativo della popolazione degli studenti universitari adulti, eppure le loro riflessioni sembrano andare tutte nella direzione della ricerca di un bersaglio interno più che in quella del conseguimento di un titolo spendibile sul mercato. Le gradazioni con cui queste motivazioni sono espresse variano da persona a persona, da chi ipotizza

che la laurea di secondo livello possa consentire un accesso ad una professione diversa, soggettivamente migliore, a chi sembra non preoccuparsene affatto, perché si dichiara comunque soddisfatta del proprio lavoro. Anche in chi concepisce la laurea in termini strumentali, si accompagna una motivazione di natura più intrinseca che riguarda proprio la qualità della vita e che si riverbera su una diversa modalità di approcciarsi al lavoro. Sarebbe inoltre fuorviante descrivere la ripresa degli studi come un “dopo”, come una frattura rispetto ad un “prima” durante il quale la dimensione dello studio era assente. Al contrario: queste persone si muovono nel segno della continuità, dal momento che la ricerca e la formazione sono delle costanti del loro percorso biografico, talora necessarie in termini professionali, talaltra dettate dalla curiosità intellettuale, dal bisogno di non fermarsi al dato, di comprendere e comprendersi. La differenza tra il “prima” e il “dopo” sta semmai nel voler dare ufficialità, nel tentare di “certificare” quanto si è acquisito attraverso l’esperienza ed i propri percorsi di studio.

Nel caso di Vittorio, ad esempio, il punto di partenza, l’innesto è arrivato attraverso le tecnologie, ossia con il tentativo di integrare una serie di competenze e di capacità che aveva acquisito da autodidatta e che lo avevano condotto anche a lavorare in progetti di formazione degli insegnanti sull’utilizzo degli strumenti informatici:

in quell’ambiente facevo delle cose che mi riuscivano abbastanza bene e quindi mi è capitato di fare formazione a un sacco di persone. Dopo di che onestamente è nato un certo imbarazzo quando mi chiedevano: “ma tu quante lauree hai?” “no: veramente neanche una!”. E credo che questa sia stata una delle cose: la motivazione non era tanto quella di acquisire delle cose per, ma quella di saper mettere ordine nei ragionamenti fatti, saper inquadrare la competenza spicciola perché – stiamo parlando di tecnologie nella scuola. [...] Su questo io mi sono più o meno arrabattato da solo a trovare coerenze, a trovare logiche eccetera e felicemente ho constatato che invece il mondo si stava muovendo anche in questo senso e ho ritenuto, appena ho avuto la possibilità, di inquadrare il tutto in una logica funzionale rispetto a interessi didattico-pedagogici che erano poi la molla per partire. Quindi una esigenza di sistematizzazione di conoscenze proprio in vista di un trasferimento anche di competenze, se vuoi.

Mi interessava raggiungere una certa ... coerenza mia, una certa capacità mia dal punto di vista culturale. Ecco, mettiamola così: dal punto di vista culturale avere, allargare un orizzonte. In questo si è collocata molto bene l’università, il tipo di università che ho fatto, perché essendo strutturata un pezzettino in tutta Italia, mi ha dato una panoramica effettivamente unica, credo, rispetto ad altre possibilità ... e quindi mi ha dato delle risposte sufficienti da questo punto di vista.

Da questa vicenda ha preso avvio per lui un percorso che è iniziato con l’università a distanza in Scienze dell’educazione e sta proseguendo ora con il corso di Laurea magistrale:

Il discorso è che io non avevo in mente esattamente dove arrivare e ancora, avendo ricominciato con la laurea magistrale, non ho un obiettivo ben definito sul dove

arrivare una volta avuto il pezzo di carta. In realtà, anche qui, mi interessa pochissimo, se devo dir la verità. Ma non ho una finalità ben precisa e ben delineata. È chiaro che sto lavorando nel settore ed è chiaro che queste competenze ritornano poi, rimbalzano nella mia vita professionale in continuazione da trent'anni a questa parte e quindi tutto sommato .. c'è da dire che in 30 anni non ho perso la voglia di discutere, ragionare, pensare, mettere la testa dentro queste cose. Quindi non ce l'ho un obiettivo forte, di dove arrivare.

Io in realtà non ho mai smesso di "studiare", nel senso che non ho mai studiato ufficialmente, perché la scuola dell'ufficialità poco mi garba e poco mi piace, però ho sempre continuato ad interessarmi a un sacco di cose.

Nel caso di Agnese e di Giusy compaiono in modo più marcato dei motivatori estrinseci. Nel primo caso, il bisogno di cambiamento, la possibilità di aprirsi al lavoro nel mondo della scuola, che sinora le è stato precluso, perché, pur "essendo nata maestra", non è mai riuscita ad inserirsi lì. Un titolo di secondo livello sembrerebbe offrire qualche opportunità per mettere a frutto la propria esperienza lavorativa, anche se, contemporaneamente, Agnese dichiara di non vedere degli sbocchi immediati. Moltissimo hanno contato nel suo caso anche gli esempi e le sollecitazioni che le sono venuti da altre persone: colleghi di lavoro che dopo la laurea hanno cambiato attività, ma anche la sorella che ha ripreso a studiare, conseguendo quel diploma di maturità che aveva abbandonato da giovane, l'amicizia con la collega che la spinge ad intraprendere insieme questa nuova avventura ... In realtà, fanno poi gradualmente capolino altri tipi di bisogni: quello di ritagliarsi uno spazio proprio, di rassicurarsi rispetto alle proprie capacità e competenze e di prendere un po' le distanze dal lavoro, prima vissuto in maniera forse troppo totalizzante.

Silvia è in una prospettiva di continuità: nel 2004 ha preso la seconda laurea (in scienze dell'educazione) ed ora è iscritta al percorso di laurea magistrale. Nel frattempo ha anche acquisito il diploma di mediatore familiare. Il percorso attuale non ha la stessa carica di interesse e di emotività suscitato da quello precedente, si caratterizza soprattutto come un'esigenza per poter avere un titolo che le consenta di realizzare un suo progetto di vita:

Io son fatta appunto ... così, nel senso, oltre alle abilità individuali che uno sente di avere, io ho bisogno di rafforzare le competenze anche formali, che non son formali: son sostanziali perché ti permettono di capire quello che stai facendo ... per cui, allora, io venni a Milano nel '99, nel settembre del '99. Nel 2001 mi iscrissi alla facoltà in Bicocca di Scienze dell'educazione. C'erano delle tematiche molto interessanti, che quindi mi appartenevano di più, per cui riuscivo anche a studiarle, e poi riportarle anche molto all'esperienza lavorativa che vivevo. Quindi, veramente questa seconda laurea è stata un'esperienza bellissima! Per cui, nel 2004 mi laurea, perché veramente l'intenzione era quella di non utilizzare troppo tempo: era una laurea che serviva anche per l'accreditamento della struttura comunitaria... lo ho constatato che nella mia vita ogni volta che desidero fare un cambiamento, anche di

lavoro, ho la necessità di rimettermi in moto con la formazione, perché lì mi sento di acquisire delle competenze in più, che magari ho dentro, però non ce le ho organizzate, non ce le ho strutturate. Per cui, con grande sacrificio, mi sono iscritta alla Magistrale. Questa volta non nego che questi due anni sono molto diversi dall'iscrizione del 2001: nel 2001 era proprio una passione.

Giusy è l'unica a parlare di "riqualificazione", espressione curiosa in una persona che comunque ha un titolo conseguito all'Accademia, ha un diploma di educatore e ha compiuto altri percorsi formativi, tra cui uno in arte-terapia. L'accezione con cui usa questa parola serve in realtà ad esprimere una ricerca che lei sta compiendo per integrare la sua dimensione artistica – che rimane comunque il tratto caratterizzante la sua identità – con una declinazione pedagogica, che ha già iniziato a sperimentare in ambito educativo, ma che reputa ancora in via di definizione:

Vorrei provare a mettere insieme questi due canali: la parola e l'immagine. È un approccio che ti fa vivere in un modo più completo, perché non tutti hanno lo stesso rapporto con la parola piuttosto che ... quindi trovare un dialogo tra i diversi linguaggi ... quindi è quella forse la difficoltà. Io vedo molto, ad esempio, che per me la parola a volte è castrante e quindi non riesco a trovare magari il termine giusto, ad articolare la frase, a strutturarla, perché magari il mio mondo in quel momento è un'espressione più non verbale ... quindi riesco magari più a mimarla o disegnarla che spiegarla a parole. Quindi probabilmente questo percorso universitario mi darà l'opportunità magari di apprendere ancora di più dalla parola ...!

Integrazione è una parola chiave anche per Elena, declinata pure nel suo caso sul bisogno di riunire aspetti che sono stati scissi: le parti razionali e quelle emozionali, la materia e lo spirito, tanto che al percorso universitario che sta portando a termine ha affiancato un'altra esperienza formativa, dove è data molta rilevanza alla dimensione corporea. Sono trascorsi ormai cinque anni dalla sua iscrizione al corso di laurea specialistica, eppure, il ricordo di quel momento è ancora estremamente vivido:

perché, se penso alla scelta, al momento in cui ho scelto, ... diciamo spinta anche da una situazione un po' insoddisfacente, in campo lavorativo ... anche la situazione che si stava chiudendo (stavo chiudendo una relazione affettiva), per cui avevo questo vuoto, anche, che in qualche modo dovevo riempire, e quindi è stato come un po' uno stimolo: trovare un ambito in cui investire comunque, sia a livello di risorse vitali che mi sentivo dentro e che avevo voglia di mettere in gioco, sia anche come progettualità. Ecco: io sentivo che aprivo un'avventura ... progettuale che mi avrebbe portato da qualche parte, non sapevo dove. E, immediatamente ... a parte che mi ricordo proprio l'emozione, proprio come il primo giorno di scuola ... no: proprio, il primo giorno quando mi sono iscritta, proprio quando andavo a iscrivermi, quindi anche questo status di studente, che arrivava nuovo, oltre a quello di lavoratore, comunque in un'età in cui pensi di avere quasi definito un po' la tua vita ... invece proprio ti apre: ti apre un mondo. E quindi questa cosa l'ho proprio sentita, ho proprio sentito questa emozione.

Per Anna la spinta è nata dopo una serie di vicissitudini familiari molto dolorose e dopo il tentativo di risalire la china aprendosi all'esterno, con l'impegno nel

volontariato e con la ripresa di contatto con il mondo educativo abbandonato anni addietro:

Allora a quel punto ho cominciato a scartabellare su Internet e a vedere cosa stava succedendo, cioè com'era cambiata l'università ... mi sono guardata su Internet molto bene i programmi sia della Cattolica che della Bicocca, e quello che mi ha assolutamente convinto a iscrivermi in Bicocca è che avevo colto questa voglia di impostare il lavoro pedagogico prima di tutto su se stessi. Perché comunque, dopo 13 anni di insegnamento, dopo, a quel punto saranno stati almeno 5/6 anni che lavoravo con le educatrici, al di là di tutti i pensieri e i "credo" e le motivazioni, quando sei implicato nella relazione pedagogica, tiri fuori quello che sei, e basta ... e tutto il resto sono discussioni. E quindi avevo captato questa, questa voglia di, di introspezione. Ed era quello che veramente mi interessava, mi piaceva la pedagogia, mi piaceva la filosofia, mi piaceva tutta l'impostazione, ma quello l'avevo trovato anche in Cattolica: quello che qui era chiaro che sarebbe stato diverso era il lavoro introspettivo, che solo in quel modo ti trasforma, ecco.

Arianna descrive il suo percorso sotto il segno dell'autonomia personale, un'autonomia alla quale è stata educata dalla famiglia d'origine e che poi è diventata una sua caratteristica esistenziale, una parte costituente di sé, che lei a sua volta cerca pedagogicamente di far maturare anche nei pazienti che segue. Un tratto che la caratterizza:

non è neanche più un bisogno: l'autonomia è qualcosa che è ... non solo il mio percorso formativo, ma anche la mia vita è stata così. Una ricerca di autonomia partendo fin da piccola: autonomia nel lavoro, autonomia economica, avere una casa per conto mio, pur con tutte le fatiche ... Anche la scelta autonoma di re-iniziare a studiare ora, perché viste le mie origini non ho potuto prima, è una decisione mia. È qualcosa che avevo lasciato in sospeso, che era lì, e sulla quale mi ero ripromessa di tornare. È avvenuta tardi, in età matura, però forse perché i tempi giusti erano quelli, sono maturati oggi.

La cura di sé è un paradigma formativo che attraversa e accomuna tutte le persone intervistate e si sostanzia nel lavoro riflessivo su di sé, nel rapporto e nel dialogo con i testi di studio e con quelli scelti per passione (da Nietzsche a Saramago, a Giuliana Conforto e Socrate), in qualcuno anche attraverso la scrittura, nell'assunzione del principio di responsabilità, attraverso una rivendicazione critica dei propri percorsi biografici, delle scelte compiute, anche di quelle più contraddittorie. In più di un caso è stata affermazione di una vera e propria scelta di autonomia e di presa di distanza dall'educazione ricevuta e dai percorsi formativi precedenti, esprimibile con la formula "ho dato, ho risposto alle aspettative che erano state investite su di me, ora voglio andare per la mia strada". Si esprime anche come tentativo di far venire alla luce parti di sé – quelle più intraprendenti e coraggiose - che sono rimaste in ombra perché considerate non coerenti con l'ideologia familiare (Cramer, 1996), o con una certa rappresentazione di ciò che è accettabile e di ciò che non lo è. La cura di sé per

prendersi cura degli altri qui insiste molto anche sulla ricerca di altri codici, di altri linguaggi, diversi da quello verbale, che non è ritenuto sufficiente per entrare in contatto con queste parti di sé, nonché con gli altri di cui ci si prende cura. Diviene allora per alcuni un percorso di ricerca materiale, sui materiali (in una dimensione artistica, terapeutica e pedagogica), sui corpi (in ambito formativo ed auto formativo), sugli spazi (attraverso il viaggio, il vagabondaggio in montagna o nelle città di mare), anche sulle tecnologie, laddove queste rappresentano un modo per cercare le logiche e le coerenze e far ripartire l'entusiasmo anche per le attività pedagogiche. È anche darsi dei permessi ed è pratica di resistenza: autorizzarsi a fare solo ciò che si ritiene abbia un significato e continuare, malgrado tutto, a pensare come fa Vittorio:

io non pretendo di cambiare il mondo, ma – concedetemi – il mondo non pretenda di cambiare me. Dire che non pretendo di cambiare il mondo, per uno della mia generazione significa essere diventato molto grande ... ho capito che non lo cambio il mondo, comunque. Ma nulla mi impedisce di lavorare per il cambiamento, perché questo è la mia vita, questo è la logica del discorso. Io non mi sono arreso. Questa è la mia vita: il tentativo di muovere quello che mi sembra che non vada bene, tant'è vero che sono ancora in campo nonostante la vetusta età.

2.4.2 GLI INVESTIMENTI EMOTIVI ED AFFETTIVI, I SIGNIFICATI SOGGETTIVI, LE RISORSE INDIVIDUALI

Significati della scelta che si sta portando avanti, dimensioni emotive ed affettive, risorse interiori di cui ci si avvale, sono per lo più espressi attraverso il linguaggio metaforico. Propongo una sorta di percorso guidato attraverso le parole degli intervistati, per far sentire il più possibile la loro voce, limitandomi ad organizzare le citazioni in un discorso coerente. Con questo non pretendo di restituire la "verità" di quanto gli intervistati hanno detto, ma voglio dare un'interpretazione il più possibile rispettosa, per quanto personale, delle loro parole. Per il suo potere evocativo, la metafora è ciò che riesce a dar conto e a dire l'ineffabilità dell'esperienza formativa; nell'immagine la parola diviene azione, conserva con la sua plurivocità, la vitalità dell'esperienza (Rezzara & Riva, 1999, p. 87 e 90).

L'immagine dell'apertura è molto ricorrente in tutti gli intervistati. In particolare:

Aprire finestre

Silvia: non mi ricordo chi era il professore, uno dei primi esami che feci in Scienze dell'educazione e si parlava appunto della globalizzazione, e mi piacque molto il punto di vista suo ... appunto la formazione ti dà la possibilità di avere più finestre e poi sta a te dove decidi di affacciarti. Questo ci credo, però, le finestre sai che ci sono e le apri tutte, devi capire, dopo ti prendi le responsabilità che vuoi, però ...

Riaprire i pensieri

Arianna: Ho seguito un percorso di formazione sulla progettazione – perché io faccio parte di un’associazione che si occupa di volontariato sociale - e questo percorso mi ha consentito di conoscere altre persone, di vedere, di sentire, i grandi limiti miei, proprio nel confronto, nel senso che a volte mi arrocco su alcune mie posizioni. Questo mi ha consentito di aprire il pensiero. Quindi probabilmente sono arrivata a riprendere i miei studi attraverso anche questo percorso che ho fatto prima e grazie anche all’incontro di questo docente che mi ha un po’ ... cambiato: sono state poche parole che mi hanno consentito di dirmi: “Arianna, sei giunta a un momento in cui puoi fare delle scelte, son passati 10 anni dalla tua sociologia, però se senti in modo pressante questo desiderio, vai avanti”. Ecco, quindi io giungo qua per questi motivi, che si legano anche al mio “ora”, che è il mio lavoro, che io amo molto. [...] E poi un’altra esperienza che mi ha portato a riprendere gli studi, l’ho fatta anche quella l’anno scorso e anche lì mi ha aperto un altro mondo: è il mondo dei genitori, che io non conosco perché non sono mamma.

Però il senso, il fil rouge è proprio questo, il mio filo conduttore è stato: ho abbandonato, ho fatto degli studi e li ho fatti scegliendoli, e sono stati belli ma molto, troppo teorici, quindi ho avuto poi il bisogno di impattarmi con una realtà lavorativa, troppo concreta ...! Quindi, proprio in modo forse proprio bipolare sono oscillata da una fase teorica a una fase troppo concreta e questa cosa mi ha attanagliato e quindi mi ha stretto e quindi mi sono dovuta, ho dovuto riaprire appunto i pensieri, ho dovuto riprendere un po’ le fila – non da sola, ma avvalendomi anche dell’aiuto di una supervisione clinica.

Aprirsi a un’avventura

Elena: Mi viene da dire subito che mettersi in formazione da grande è una ricchezza enorme. Questo è quello che io ho sentito, ehm, cioè nel momento in cui ho iniziato quel percorso. Primo, perché lo hai scelto con una consapevolezza, non tanto consapevole di quello che saresti andata a fare, perché, se penso alla scelta proprio al momento in cui ho scelto, ... è stato come un po’ un, uno stimolo: trovare un ambito in cui investire comunque, sia a livello di risorse vitali che mi sentivo dentro e che insomma avevo voglia di, ehm, di mettere in gioco e sia anche come progettualità, ecco, questa cosa qui, io, io sentivo che aprivo un’avventura ... progettuale che mi avrebbe portato da qualche parte, non sapevo dove.

Altre metafore, che rinviano al corpo, alla materia, hanno a che vedere con la contrapposizione tra “pesantezza” e “leggerezza”, con la malattia e la cura, con un qui ed ora che già produce un risultato positivo perché introduce un principio di speranza:

Scoprire la leggerezza

Agnese: io sono proprio contenta, di questo, nel senso che riesco a stare anche sul lavoro in un modo diverso, con una leggerezza che invece prima non c’era: prima, veramente, prima era come se tutto iniziasse lì e finisse lì. Non vedevo prospettive, non vedevo cambiamenti ... Per cui io adesso non è che ho in mente che cosa, in che cosa ... non ho un’idea chiara, probabilmente dovrò arrivare magari a finire gli studi per capire che cosa potrei fare ... o che cosa voglio fare, che cosa è possibile. Sicuramente il fatto di avere un’ipotesi diversa, una speranza diversa, ti cambia la vita già adesso. Poi magari resterò lì, non farò nient’altro ... però, sicuramente, ha cambiato la vita già da adesso, già da quando mi sono messa dentro a questa cosa nuova. Dove lavoro io non ho prospettive, non mi aspetto che la laurea mi dia un avanzamento , perché le figure sociali all’interno degli ospedali sono l’ultimo gradino ... Non c’è una valorizzazione di quello che fai in più, di quello che fai di nuovo. È tutto lasciato alla tua buona fede e alla tua voglia di fare.

Per me è più importante il livello personale, esistenziale, anche perché in questo momento non vedo possibilità concrete immediate, anche se non le escludo. Vorrei mettere a frutto la mia laurea. Se c’è l’opportunità vado anche via.

Compiere un percorso terapeutico

Anna: mi sono iscritta ed è iniziata quest'avventura. Mi sono iscritta, soprattutto perché – nel frattempo poi si sono ammalati molto gravemente i miei genitori - una malattia lenta, estenuante - e in tutto questo periodo sono andata da una psicologa ogni tanto a farmi aiutare, perché è veramente devastante come esperienza di vita ... tra l'uno e l'altro son 15 anni che sono in ballo – prima lui e poi lei ... per fortuna questa persona l'ho incrociata nel momento in cui stavo per iscrivermi e mi ha dato la spinta finale. Poi mio padre è morto. Ho avuto un periodo brutto e dopo ho incominciato a studiare e ho comprato libri di qui, libri di là, leggevo uno, mollavo l'altro, ..., finché insomma ho dato il primo esame, che è stato sull'autobiografia, quindi era proprio lì che c'erano le note dolenti! Ed è iniziata questa voglia di ... sì, un po' di rimettersi in gioco, per cui c'era questo richiamo forte al pensiero educativo. Ho dato prima tutti gli esami che mi piacevano e dopo, dopo c'è stata la prova di resistenza, in quest'ultimo periodo, perché dopo che ho dato l'ultimo esame ho avuto proprio il momento di crisi più nera: ho sentito come un ciclo terapeutico che si era chiuso, e quindi diciamo, come aver raggiunto un traguardo: un traguardo di cura l'avevo chiuso. Adesso si trattava di decidere se tenere duro e finire anche l'iter burocratico [...] Indubbiamente quello che ho studiato è stato profondamente trasformativo: ha avuto questa ... capacità di cambiare il mio modo di pensare e di essere. Sì, sì: anche in questo senso un percorso terapeutico di ... cura, cioè di ... di ricerca approfondita, che parlasse anche all'interiorità, al modo di essere ... senz'altro.

L'arte è terapeutica per me

Giusy: io non ho una grande motivazione rispetto alla scelta che ho fatto. Se devo essere sincera con me stessa, ho qualche perplessità. Mi chiedo se gli strumenti che mi darà il percorso che ho appena intrapreso mi possono essere utili, se mi possono arricchire per creare e costruire un approccio mio. Non mi voglio disorientare rispetto alla mia dimensione artistica, sarebbe come abbandonare tutto quello che ho fatto in questi anni. Perché credo molto che l'arte sia terapeutica, anche intesa come prevenzione: può catturare una persona, si può crescere anche con questa strada che ha tanti incroci. Vai, esplori, entri, in un percorso che per me non ha mai fine. La ricerca sui materiali, poi, ti fa scoprire i tuoi limiti, così come mi accade quando mi relaziono ad una persona: si parte da una conoscenza, da una esplorazione, dal contatto, dal dialogo, e lì viene fuori anche il caos. Però il caos, come nel caso dei grandi artisti, ti porta oltre, alla costruzione di una dimensione che va oltre, oltre, oltre. Si aprono dei mondi che sembrano inesplorabili, e invece ti accorgi che non è così.

Farsi riprendere dalla "malattia"

Vittorio: io credo che quella della scuola sia proprio una malattia, un contagio da cui fuggi di tanto in tanto ma che poi ti riprende sempre. Come un asino riprendo sempre più a farmi contagiare: lo so e ci vado!

2.5 LA PROSPETTIVA DEL "RISCATTO" E DELLA RIDEFINIZIONE DI SÉ. TRA FRATTURE, SCARTI E NUOVE OPPORTUNITÀ

Si è dunque visto come nelle persone intervistate siano diverse le motivazioni che presiedono la decisione di intraprendere gli studi attuali e come la dimensione progettuale sia più marcata in alcuni, più opaca in altri. C'è chi sente già di aver raggiunto dei risultati, di aver ridefinito la propria immagine di sé, attraverso le

esperienze fatte, attraverso le competenze acquisite sul lavoro e la formazione che le ha accompagnate. In questa prospettiva la formazione è concepita come un insieme di strumenti in più per riflettere, per praticare degli ulteriori cambiamenti, per “aprire degli squarci”, per ricevere spinta e respiro. Una tappa che Silvia sente di aver raggiunto consiste nella capacità di vedersi “come si è e non come ci rappresentano gli altri”:

Ho fatto fatica a far uscire questa parte “coraggiosa”, o “spregiudicata” di me. Ho dovuto fare i conti con quella persona che per tanti anni altre persone delle quali mi fido mi hanno rappresentato addosso. Solo recentemente anche i miei cominciano a vedermi per quello che sono, anche cogliendomi per quello che sono. C’è sì questa calma con cui mi rappresentavano, ma c’è anche questo desiderio di dire “fammi uscire fuori per quello che sono, no?!”

Agnese ha frequentato molti di corsi di formazione e di aggiornamento connessi alla sua professione. Recentemente si è trovata lei stessa a fare da docente ad alcuni neo-assunti e tra i motivi che l’hanno indotta ad intraprendere gli studi universitari ha indicato anche questo: il desiderio di formarsi per formare gli altri, o quanto meno di avere dei punti di riferimento cognitivi e teorici quando si trova in queste situazioni. Tuttavia, come motivo scatenante alla sua decisione, ha indicato l’episodio della malattia del padre – accaduto circa un anno fa - e la necessità per un certo periodo di assentarsi dal lavoro per poterlo assistere. Questo ha creato una frattura: ha dovuto rivedere il peso che dava al lavoro, ridimensionarlo, uscire dalla spirale del sentirsi indispensabile, accettare che poteva anche non essere lei ad aprire e chiudere l’ufficio senza che “crollasse tutta la baracca”. Ha iniziato così a mettere un po’ di distanza tra se stessa ed il servizio in cui opera, in particolare nei confronti della propria responsabilità, dalla quale si sentiva manipolata attraverso un’attribuzione di responsabilità ed autonomia che finiva in realtà per irretirla sempre più nelle maglie del lavoro, pur non ricevendo nulla in cambio. La ridefinizione della propria scala delle priorità, l’accettazione del limite, hanno da un lato avuto come esito la decisione di iscriversi all’università, dall’altro un atteggiamento maggiormente rivendicativo anche sul luogo di lavoro. Nel suo caso, si può leggere una dimensione di riscatto sia in questa vicenda, sia nella prospettiva, pragmatica, che accompagna il percorso appena intrapreso:

è come se io i pazienti psichiatrici ce li avessi incollati addosso e non riuscissi a togliermeli. Ogni volta che ho cercato di cambiare, anche quando mi sono anni addietro occupata degli inserimenti lavorativi, mi hanno offerto i pazienti psichiatrici! Capisco che in una società altamente specializzata, io mi sono specializzata in quello (razionalizzo), però sarebbe un modo anche di togliermi di dosso questa etichetta, mi farebbe piacere. Perché dietro l’etichetta c’è il contenuto: se penso al lavoro in una scuola, sarebbero dei bambini,

dei ragazzi. Qui invece sono i pazienti psichiatrici. Ci posso convivere, ma ci convivo ancora meglio anche grazie allo spiraglio di poter pensare che forse farò anche altro.

Un racconto di Saramago (*Tutti i nomi*) è invece la metafora con cui Arianna descrive il suo percorso, iniziato con la passione per la politica che l'aveva indotta ad iscriversi a Sociologia, senza poter poi, di fatto, proseguire quegli studi. Il protagonista, José, lavora alla Conservatoria Generale dell'Anagrafe. È un uomo abitudinario e grigio, una figura apparentemente senza storia, senza misteri. Nella realtà, però, egli coltiva un hobby assolutamente speciale: copia diligentemente e di nascosto le documentazioni conservate presso l'Anagrafe, che riguardano personaggi famosi, dove si riportano i nomi dei genitori, gli indirizzi, le date importanti della vita. José colleziona queste informazioni e le aggiunge a ritagli di giornale, fotografie, materiale vario. Ha la fortuna di abitare in un piccolo appartamento adiacente alla Conservatoria, alla quale può accedere ogni notte, aprendo una vecchia porta, per "rubare" queste informazioni. Una sera José raccoglie affrettatamente e per sbaglio qualcosa che nulla ha a che vedere con il resto: una foto di una donna sconosciuta ...

... un'azione così, spontanea, nel senso che è legata ad altro. Insomma, cade questa foto e compare a lui un volto di donna e lui inizia ad essere affascinato da questo volto, per cui cerca, inizia a ricercare la storia di questa donna, di questo volto, e lo fa commettendo una serie di reati. Questo uomo – un po' come l'impiegato Joseph K di Kafka - questo uomo dà ascolto a una sua ricerca e parte, per cui forza l'archivio di notte, commette tutta una serie di reati a cui lui non pensa molto, in modo molto anarchico – come piace a me...! – Si affeziona a questa donna, ma in realtà alla ricerca di questa donna ... poi lui scoprirà chi è questa donna ...

Ma la cosa bella, la cosa che a me ha entusiasmato è la ricerca, per cui, tornando a me e alla mia sociologia che ho lasciato lì, mi è sempre rimasta questa foto, di questo desiderio di studiare, di andare avanti nelle cose, e sono arrivata all'oggi: oggi ho una possibilità di vita diversa, un lavoro stabile, la possibilità quindi di mantenermi, la casa, ... - e la possibilità quindi di re-iniziare il percorso. Lo faccio a partire dalle pratiche filosofiche. A me era rimasta una sorta di mancanza, ed è una mancanza che mi sono portata dietro nei dieci anni che poi si sono susseguiti, nel mio percorso lavorativo e anche di esplorazione personale, perché poi ho letto molto, libri, perché amo molto leggere.

La foto di questa donna sconosciuta è uno "scarto", qualcosa di marginale, che però per il protagonista finisce per diventare la ragione di vita. Così come, nella vicenda di Arianna, vi è qualcosa che si è dovuto scartare, perché non compatibile con le necessità cui doveva far fronte, ma che si traduce in ricerca personale, per altre strade, con altri strumenti, per colmare il vuoto che ne è derivato. Nel racconto di Saramago e di Arianna vi sono in realtà molte altre suggestioni e possibili piste di lettura. Una di queste consiste nell'assumere la categoria dello *scarto* nel quadro della riflessione pedagogica, come fa Mariagrazia Contini, e considerare lo scarto come modalità di

esistere, assumendo la progettualità non come titanica capacità di decidere la propria sorte, ma come impegno a individuare e produrre senso assumendosi la responsabilità di operare delle scelte, di perseguire un obiettivo, di aprirsi al cambiamento: “E io amo coloro che non vogliono conservare se stessi. Coloro che tramontano io amo con tutto il cuore: poiché essi passano oltre”, dice ancora Zarathustra (Contini, 2009, p. 20).

2.6 LA DIMENSIONE SPIRITUALE

La sensibilità verso la cultura dei partecipanti mi ha indotto successivamente a prendere in carico e ad esplorare un elemento che teoricamente avevo poco considerato e che invece è emerso come tema forte in molti di loro. I miei presupposti di partenza – come dichiarato più volte – erano laici e materialisti. Nel dialogo con i soggetti intervistati, invece, la dimensione spirituale, talora esplicitamente connessa alla fede cattolica, talora meno ascrivibile ad un preciso orientamento religioso, è emersa come un elemento costitutivo della propria identità, un forte motore per l'azione e un principio esplicativo delle proprie scelte. In realtà avrei dovuto prevederlo e faccio qui ammenda: ho lasciato inizialmente nell'area di ciò che non è significativo un aspetto che invece conoscevo e avevo più volte incontrato, che ha a che fare con le motivazioni stesse che portano a scegliere professioni legate alle relazioni di aiuto. Quella della “missione” e della “vocazione” alla professione è infatti una questione che attiene a un livello di latenza pedagogica molto profonda (Rezzara & Riva, 1999), che può affondare le radici in bisogni infantili non risolti (Miller, 1996), così come nella volontà di presidiare i paletti della norma sociale, o culturale o religiosa, di cui si fa interprete l'educatore (Riva, 2004, p. 130). Le persone che ho intervistato, tuttavia, sono sembrate sufficientemente smalziate da questo punto di vista: vale a dire che, apertamente interrogate rispetto al rapporto tra lavoro pedagogico e atteggiamento di fede, o tra un'impostazione a-religiosa quale è quella proposta nella Facoltà di Milano-Bicocca ed il loro credo, hanno aperto su riflessioni frutto di una elaborazione da tempo in corso. Posso affermare che si tratta di una dialettica e di una ricerca in atto, per coniugare etica, valori, credenze e azione educativa. Le attitudini di queste persone verso il sacro, tra l'altro, sono molto diverse: vanno da un'adesione problematica e talora conflittuale alla fede cattolica, ad un atteggiamento di tipo più sincretistico, che accoglie suggestioni provenienti dalle filosofie e dalle religioni mistiche, al laicismo vero

e proprio, non esente tuttavia da tensioni escatologiche ed ideali. Credo di poter accogliere tutte queste pur diverse declinazioni entro la categoria dello “spirituale”, che non è semplice da definire, ma che può essere inteso come quell’insieme di idee circa l’esistenza umana in base alle quali la persona dà forma alla sua esperienza, affinché questa acquisisca senso. O come la pratica della ricerca del proprio centro (Mortari, 2007, p. 125). Presento di seguito, senza commentarli, alcuni estratti che danno conto a mio avviso delle diverse forme che assume quell’atteggiamento che ho accolto sotto la categoria dello spirituale.

✓ *Non c’è separazione tra l’impegno di fede e l’impegno sociale: è assolutamente assurdo e contraddittorio pensare che le cose siano diverse. Non possono essere diverse. Su questa terra siamo tutti uguali. Non esiste che chi ha la fede ha una proiezione di un sé che è diverso dalla proiezione di chi non ha fede. [...] L’esperienza ch’io vivo qui mi porta ad un impegno, ... diciamola religiosamente: non capisco come si possa pensare di servire Dio e non i fratelli o i fratelli e non Dio. L’attenzione ai fratelli – diciamola pure con parole religiose, visto che ci stiamo avventurando in questo settore – l’attenzione ai fratelli non è cosa diversa dall’attenzione a Gesù Cristo o alla cosa di Dio, e d’altronde Gesù Cristo l’ha banalmente espresso nel senso del linguaggio dei Vangeli, che semplice non è: “quando farete questo al più piccolo dei miei fratelli, l’avrete fatto a me”. E questo cosa voglia dire teologicamente diventa difficile, ma si comprende abbastanza intuitivamente che c’è una dimensione, un legame profondo, che lega la dimensione sociale con la dimensione religiosa ... l’una non sta in piedi senza l’altra.*

Bisogna saper riflettere su se stessi e sapersi rapportare agli altri, evitando l’autoreferenzialità. Acquista di senso ciò che fa l’uomo solo se è rapportato agli altri uomini: non è possibile pensare che quello che accade a me serva solo a me. È indispensabile per l’uomo fare le cose insieme agli altri, perché il senso delle cose, il fine ultimo delle cose, non è dato da un pensiero privato, in nessun modo. Si può essere profeti o condottieri, ma è auto celebrativo, si rischia il delirio, lo scollamento con la realtà. Coniugare riflessione ed esperienza: rapportarsi con gli altri, evitare l’autoreferenzialità, ma anche gustare quello che si fa, perché è solo nella relazione che riesci a gustare quello che fai.

✓ *Io sono praticante, vado tutte le domeniche in chiesa, ho la mia fede, come posso, ed è una sfera, molto intima e personale. Beh, poi non è solo intima e personale, perché comunque in chiesa vado, però poi ho vissuto prima di tutto sulla mia pelle, invece, quelli che sono gli effetti negativi e limitanti di una fede interpretata in modo chiuso, pesante. Ma non è quella la fede! Per me. È come se anche lì fossi riuscita ad arrivare alle radici, di quello che veramente è di profondo e significativo per me la fede... e quello lo vivo quotidianamente. Dopo, vedo in giro situazioni che non mi piacciono, e quelle ho cercato di superarle ... perché, sicuramente la fede mi dà dei valori, però, i valori si son portati dietro nel tempo, nella cultura, nelle scuole cattoliche, eccetera, una valanga di sovrastrutture, che a volte erano antagoniste di questi valori, alla fine. E quindi, piano, piano, con un lavoro di critica, ho eliminato queste parti e ritrovato, mi son tenuta i miei valori e costruito un modo di concepire l’educazione che possiamo considerare a prescindere, e invece che forse è più, è anche più autentica. [...] Quindi a un certo punto è stata una sofferenza grossa cambiare, criticare, che gli altri accettassero queste mie critiche, eccetera. E quindi c’è stato un periodo in cui ho buttato tutto alle ortiche; poi, piano piano invece ho recuperato, ho recuperato certi valori, che forse appunto la loro caratteristica è proprio quella di essere, di andare all’essenza, e poi mi son fatta un mio percorso interiore dal punto di vista pedagogico,*

educativo, che teneva come sfondo questi valori, ma alla fine non trovava nel mondo cattolico stretto il modo di realizzarli. [...] Infine, appunto, piano piano, nel tempo, mi sono ricostruita anche un altro modo, ecco, di concepire l'educazione, che assolutamente, anzi, va molto meglio, come in Bicocca, con la sua voglia di essere laica.

✓ *Il percorso di studi universitario per me è stato trasformativo, perché ogni percorso che comincia ti apre anche tante altre vie, per cui da lì è sorta anche la voglia di mettersi in discussione su altri fronti: quell'inizio, quell'apertura iniziale è stata poi per me l'apertura anche ad un lavoro diverso, su di me. Avevo fatto anche psicoterapie, quindi, non ero, come dire, all'oscuro ... Da allora però, ho iniziato ad intraprendere dei percorsi di crescita: finalizzati non tanto alla risoluzione di stati di disagio, ma proprio ad un'apertura nuova, ad un'evoluzione. Ecco: non tanto alla risoluzione di qualcosa che non andava, ma proprio alla crescita. Ci sarebbe molto da ridire su tutte queste metafore sulla crescita, sull'andare avanti, lo so! Comunque, da lì io sento che è partita tutta la mia ricerca profonda e questo è molto bello [...] E adesso sto cercando di unire le mie due anime: quella più intellettuale e quella più spirituale, essendo ormai convinta che non esiste alcuna differenza tra le due, nel senso che sono tutt'uno ... Sto cercando di trovare un modo per declinare la mia vita, il mio ambito anche professionale – soprattutto la mia vita però -, verso l'integrazione di tutta una dimensione che è spirituale e quindi che concerne tutto l'invisibile, l'intangibile, quello che è molto profondo ... Sto ancora facendo un po' di fatica a tenere insieme i pezzi, nel senso che a volte sembra che uno escluda l'altro, soprattutto se ti riferisci a tutto l'aspetto scientifico: quello che deve dimostrare, quello che deve provare, mentre la dimensione spirituale non è affatto né dimostrabile, né altro, però è sperimentabile, e quindi forse è lì che può essere trovato un punto di aggancio ...*

✓ *Io penso che la dimensione spirituale ci sia anche nei laici, intesa come una dimensione di ricerca. Se la religione abbraccia il discorso dell'umanità, della vicinanza, va bene, va benissimo! Sembra che il religioso abbia più certezze, non so se poi sia così davvero. Ci sono persone come Vito Mancuso che le domande se le fanno, però sono rari! Nella scelta degli studi la mia non è una spinta che passa già dal trascendente: la mia è una spinta molto più "guerrigliera", è fatta di sangue, di ossa, è più viscerale. Anche se la tensione ideale torna, anche in quelli come noi. Forse anche quella dei credenti è viscerale e guarda in alto, e forse altri partono da terra e poi ... il cielo lo guardano anche gli altri ...*

La dimensione spirituale, nelle diverse forme che ho richiamato attraverso le riflessioni delle persone intervistate, quindi sia nella versione teista che laica, consente di praticare un varco verso quel principio espresso da Bloch nel suo celebre libro "Principio speranza" (Bloch, 1994), dove il filosofo riapre alla prassi umana quella dimensione del "possibile", del futuro, che Kierkegaard aveva riabilitato attraverso l'annuncio del "non - ancora - avvenuto", dichiarando che la speranza è la più umana di tutte le emozioni. Bloch dedica molta attenzione ai "sogni diurni", poiché ritiene che gli uomini sognino la realizzazione dei propri desideri giorno e notte, e che quindi si debba prendere in considerazione anche l'esperienza quotidiana dei "sogni ad occhi aperti". Questi si differenziano da quelli notturni non solo perché privi di censura e di travestimento simbolico, ma anche e soprattutto perché sono progressivi ed

anticipatori, cioè rivolti verso il futuro, anziché verso il passato rimosso. Un sogno di questo tipo è quello che ha raccontato Silvia, descrivendo il suo progetto di abitazione per adolescenti e famiglie in difficoltà.

I sogni diurni sono la cellula germinale del pensiero utopico, prorompono soprattutto in quelle situazioni della vita in cui “albeggia” e “fermenta” maggiormente l’attesa del nuovo: nel tempo della gioventù, nei periodi sociali rivoluzionari (le “età giovanili della storia”) e nella creatività artistica e culturale. Aggiungo io: questi sogni si possono rinvenire anche in quella età della vita che si definisce “adulta”, dal momento che l’adulto ha quelle caratteristiche di incompiutezza e di apertura più volte evidenziate. Il fatto che l’uomo sogni ad occhi aperti è già di per sé rivelativo di un destino di incompiutezza. Del resto, un’analisi approfondita dell’uomo e dei suoi modi di essere conferma che l’individuo è costitutivamente mancante di qualche cosa, ossia che egli abita in uno stato di oscurità e di non-possesso della propria identità. L’uomo si trova in una condizione di oscurità e di “fame” ontologica che lo spinge, al di là della negatività del presente, verso la positività del futuro. Questa situazione globale di tensione trova nella speranza, la più umana di tutte le emozioni, la sua cifra più significativa, quella che meglio rivela l’uomo a se stesso. L’uomo non tanto *ha* speranza, quanto è speranza, ossia sforzo congenito di procedere al di là del buio iniziale (l’oscurità indigente dell’attimo vissuto) verso la luce finale (il raggiungimento della propria identità e auto trasparenza) (Abbagnano, 1996, p. 96 e 97). La speranza, in questa prospettiva è ciò che differenzia l’uomo dagli animali, poiché l’uomo si protende verso il futuro, non vive nell’istantaneità degli animali, ma nella sua irrequietezza cerca di trascendersi.

Per Bloch la coscienza dell’uomo è “coscienza anticipante”, poiché, mossa dal desiderio e dalla speranza, essa anticipa il futuro. Il continente della speranza è uno spazio molto affollato, che tutti noi abitiamo, ma che, come l’Antartide, è in gran parte inesplorato. Egli cerca proprio di disegnare la mappa dei diversi territori del continente speranza, una speranza che possa contrapporsi al principio dell’angoscia, poiché la speranza ci mostra un mondo in movimento, in evoluzione, e in quanto tale un mondo da non prendere così come è, ma da progettare e da cambiare.

La speranza quindi assume anche una forte valenza politica, poiché è il sentimento di una ragione partecipe e attiva che riconosce come vanno le cose, ma non si limita a rifletterle: cerca di farle andare meglio (Bloch, 1994, p. 6). Senza la speranza la ragione non potrebbe volare, e senza la ragione la speranza sarebbe cieca. È la

speranza in altro che consente di nutrire un pensare non contemporaneo. Pensare significa oltrepassare, ossia andare col pensiero oltre l'esistente per ideare il nuovo. La speranza ha un carattere conoscitivo, permette al pensiero di articolarsi, di andare oltre l'immediatezza del vissuto. La speranza ci rende capaci di non accettare ciò che può essere cambiato e fa assumere quell'atteggiamento necessario all'azione che è la determinatezza esistenziale e politica (Mortari, 2007, p. 119 e 120).

Secondo Bloch il mondo possiede da tempo il "sogno di una cosa", che per Marx era la società liberata dall'alienazione, e che egli chiama "ortopedia del camminare eretti": l'ideale di un uomo che non striscia procedendo come un rettile, ma che cammina a testa alta, rivendicando la propria dignità e la propria autonomia. Frammenti di questa ortopedia sono quelli che ho rinvenuto nelle vicende degli studenti che ho presentato qui.

CONCLUSIONI

Ho iniziato il percorso di ricerca con molte perplessità, con una visione tutto sommato pessimistica del contesto nel quale anch'io, come prodotto di questa epoca, mi trovo ad abitare. In fondo, con il lavoro che qui ho presentato, stavo cercando un senso al mio lavoro pedagogico, che nasce da una libera scelta ma nel quale gli interrogativi e i dubbi finiscono sempre per ripresentarsi. Talvolta sembra di girare a vuoto, di nuotare contro corrente e di non avere forze a sufficienza per resistere, per cercare di mantenere una propria autonomia di pensiero, per trovare il giusto equilibrio tra i propri bisogni e quelli altrui. A volte viene da pensare che è troppo tardi, che si è già percorsa troppa strada, che sono troppe le incrostazioni sedimentate, le influenze subite, le esperienze fatte, per guardare con occhi limpidi e speranzosi al presente e per comunicare agli altri una tensione positiva e trasformatrice verso il domani. Non è un caso che io abbia dato molto risalto al problema del futuro: è cosa che riguarda tutti noi in quanto esseri umani, abitanti di questo pianeta, e ci riguarda in quanto specialisti dell'educazione, che sull'intenzionalità e sul progetto fondano la ragione del proprio mestiere. L'atteggiamento che abbiamo verso il futuro informa il modo in cui ci avviciniamo agli educandi, bambini o adulti che siano, il modo in cui li sogniamo, nell'accezione più piena di questo verbo: con tutto quel grado di indeterminatezza, con quell'alone di mistero e di indescrivibile che è parte del sogno stesso e che lascia a chi è sognato lo spazio per poter agire. Credo che il nostro atteggiamento verso il futuro sia davvero capace di creare un mondo, anzi, tanti mondi.

Avevo bisogno però di fondare questa dimensione progettuale e di farlo in maniera non fideistica, bensì ricercando nella teoria e nell'esperienza le tracce di questa possibilità. Ho dunque cercato nella nozione di "seconda chance" e nel paradigma pedagogico della cura di sé i germi di un principio liberatorio e trasformativo. Ho provato a pensare all'adulto come ad un soggetto di cui qualcuno si è preso cura, che ha vissuto all'interno di una serie di condizionamenti, sociali, educativi, familiari, che ha intrapreso un determinato percorso biografico, formativo e professionale, ma che ha ancora la possibilità di scartare: la sua *seconda chance* consiste proprio nell'assunzione della consapevolezza di poter darsi e di poter realizzare un proprio progetto. Un soggetto entrato in un mondo per lui già dato, condizionato da un insieme di situazioni non scelte e che tuttavia scopre di avere davanti a sé un orizzonte di possibilità, e che scopre che la scelta di una strada o dell'altra dipende da

sé, dalla sua libertà, magari anche da qualche ristrutturazione e da qualche ridefinizione delle proprie priorità.

Ho ritrovato la cura di sé come un paradigma formativo che attraversa e accomuna tutte le persone con le quali ho condotto la ricerca. La cura di sé si configura come autoformazione, come autoanalisi ed autoriflessione che il soggetto esercita su se stesso, come auto maieutica, come dialogo con se stessi e come autogoverno. La forma nella quale si presenta è quella di una costante attività di riflessione su di sé: individualmente, nel rapporto con gli altri, nel dialogo con i testi. In alcuni la cura di sé si sostanzia anche attraverso la scrittura, in qualcuno passa attraverso l'analisi, ovvero attraverso un lavoro di ricerca condotto con il contributo di una figura specialistica. Se l'adulto si caratterizza per autonomia e senso di responsabilità, posso dire di aver rinvenuto nelle testimonianze e nei pensieri raccolti una forte assunzione proprio del principio di responsabilità, unita alla rivendicazione critica dei propri percorsi biografici, delle scelte compiute, anche di quelle più contraddittorie. In più di un caso vi è stata l'affermazione di una vera e propria scelta di autonomia e di presa di distanza dall'educazione ricevuta e dai percorsi formativi precedenti.

La cura di sé per prendersi cura degli altri è un tema molto presente in chi si occupa di formazione e di educazione e questo apre alla riflessione sul rapporto tra egoismo e altruismo, sul problema del bisogno e della risposta al bisogno con cui si imbatte chiunque svolga un lavoro educativo e di cura. In questo senso, cura di sé è anche darsi dei permessi ed è pratica di resistenza, autorizzarsi a fare solo ciò che si ritiene abbia un significato e cominciare ad aprire la scatola del senso del dovere per guardarci dentro. Cercare di comprendere fino a che punto il sacrificio dei propri bisogni è appagante e rispondente ad altri bisogni (sentirsi utili, aiutare gli altri, ricevere gratitudine e riconoscimento) e quando inizia a diventare una gabbia per sé e per gli altri stessi.

Cura di sé e cura degli altri è un'attività che si esprime anche nella ricerca di altri codici, di linguaggi diversi da quello verbale. Il percorso di ricerca materiale, sui materiali (in una dimensione artistica, terapeutica e pedagogica), sui corpi (in ambito formativo ed auto formativo), sugli spazi (attraverso il viaggio, il vagabondaggio in montagna o nelle città di mare), anche sulle nuove tecnologie, laddove queste rappresentano un modo per cercare un'integrazione pensata tra tecnologia e pedagogia, mi sembrano tutti dei possibili filoni di interrogazione e di ricerca per la teoria e la pratica della formazione.

Cura sé e seconda *chance* sono in un certo senso le due facce di una stessa medaglia, che stanno entro quella che ho chiamato la nozione “alta” di *lifelong learning*: un processo “exattivo” di apprendimento e di trasformazione che ha luogo e può aver luogo nel corso di tutta la vita. La nozione di cura di sé presa nella sua declinazione ellenistica e coniugata con l’idea di seconda *chance* presenta molti punti di convergenza con la prospettiva che nelle biografie individuali ci si possa dare una seconda possibilità. Nella cura di sé ho visto un approccio dotato di una forte valenza sul piano etico, come una forma di educazione alla libertà. Ritengo che essa abbia ancora qualcosa da dire all’uomo attuale, soprattutto per quanto riguarda l’adulto, impegnato nell’opera di “raschiatura”, di sottrazione, di tutte quelle sovrastrutture, di quegli atteggiamenti, comportamenti, valori acquisiti che l’hanno reso non autentico. La cura di sé può anche essere il paradigma pedagogico più funzionale a questa epoca di disincanto, nella quale il soggetto non dispone più delle grandi certezze della modernità ed è alla ricerca di una centratura, di criteri orientativi e regolativi, che non potranno tuttavia avere carattere definitivo. La cura di sé come paradigma formativo consente in qualche misura di ri-pro-gettare se stessi e di effettuare quello scarto tra il percorso tracciato ed un possibile a venire. Questo comporta essere e sentirsi in transito, in continuo divenire; comporta anche mettere in discussione le strutture di dominio esistenti mediante rivisitazioni, cambiamenti anche piccoli, pazienti e non eclatanti. Un esercizio alle piccole trasformazioni, eppure ad una metamorfosi continua.

Nelle persone intervistate sono diverse le motivazioni che presiedono alla decisione di intraprendere gli studi attuali e la dimensione progettuale è più marcata in alcuni, più opaca in altri. C’è chi sente già di aver raggiunto dei risultati, di aver ridefinito la propria immagine di sé, attraverso le esperienze fatte, attraverso le competenze acquisite sul lavoro e la formazione che le ha accompagnate. In questa prospettiva la formazione è concepita come un insieme di strumenti in più per riflettere, per praticare degli ulteriori cambiamenti, per “aprire degli squarci”, per ricevere spinta e respiro. Allora, compito di chi educa e forma, in questa fase della vita, dovrebbe divenire quello di accompagnare il soggetto, affinché questo possa autodeterminarsi, vivere nella forma, creare differenza ed essere reso capace di realizzare il proprio progetto di mondo. Essere sognato e sognarsi.

Questo, per non concludere, apre a mio avviso molte altre piste di ricerca, che riguardano la dimensione progettuale delle agenzie e delle istituzioni che si occupano della formazione degli adulti, tra le quali l’Università stessa. Credo andrebbe messa a

tema una riflessione sui modi con cui l'università può accogliere ed accompagnare gli adulti in questi percorsi, sapendo guardare insieme alla loro dimensione professionale ed a quella esistenziale, valorizzando la loro esperienza, mettendola a patrimonio, contaminando e facendosi contaminare.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1956). *Possibilità e libertà*. Torino: Taylor.
- Abbagnano, N. (1979). *Storia della filosofia. Filosofia del Romanticismo. Filosofia tra il secolo XIX e il XX* (Vol. III). Torino: UTET.
- Abbagnano, N. (1996). *Storia della filosofia. La filosofia contemporanea* (Vol. VII). (G. Fornero, A cura di) Milano: TEA.
- Achenbach, G. B. (2004). *La consulenza filosofica*. Milano: Feltrinelli Apogeo .
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Avellino: Nottetempo .
- Agamben, G. (2005). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Angelo Guerini e Associati SpA.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005, September 5). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy* , 20, p. 595-613.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Augé, M. (1993). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Bacone, F. (1992). *Novum Organum*. Bari: Laterza.
- Balbo, L. (2008). *Il lavoro e la cura*. Torino: Einaudi.
- Ballarino, G., & Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.
- Batini, F. (A cura di). (2008). *Le competenze e l'educazione degli adulti* (Vol. 10). Massa: Pier Vittorio e Associati, Transeuropa.
- Bauman, Z. (2002). L'istruzione nell'età postmoderna. In Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza* (p. 157-176). Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.

- Bellatalla, L. (2004). Adulto o eterno adolescente? In L. Bellatalla, E. Marescotti, & P. Russo, *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti* (p. 29-45). Milano: Franco Angeli.
- Bellatalla, L., Marescotti, E., & Russo, P. (2004). *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bergamini, S. (A cura di). (1994). *Biografie nella ricerca sociale*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bertin, G. M. (1995). *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolotti, G. (A cura di). (2003). *Ermeneutica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Besozzi, E. (2006). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (A cura di). (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.
- Biffi, E. (2010). Educare (con) le storie. In E. Biffi (A cura di), *Educatori di storie* (p. 13-71). Milano: Franco Angeli.
- Blandino, G. (2002). *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*. Torino: UTET.
- Bloch, E. (1994). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.
- Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Torino: Einaudi.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (A cura di). (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (2006). *La riproduzione*. Rimini: Guaraldi.
- Bourdieu, P. (1978). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1976). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Firenze: Guaraldi.
- Boutinet, J. (2004). La persone adulte et sa construction identitaire prise aux dilemmes de ses compétences. In C. Pellois, J. Vivier, & J. Aubret, *Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne*. Bruxelles: Peter Lang.
- Braidotti, R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*. Milano: Feltrinelli.

- Bramanti, A., & Odifreddi, D. (2006). *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Brighenti, E. (A cura di). (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*,. Trento: IPRASE, Collana Studi e ricerche.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Boringhieri.
- Brunori, P., Peirone, M., Poffa, F., & Ronda, L. (2003). *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Varisco, B. (A cura di). (1995). *Costruire decostruire significati*. Padova: Cleup.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: De Agostini.
- Cambi, F. (2006). Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico. In F. Cambi, & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere* (p. 55-79). Milano: Apogeo.
- Cambi, F. (1994). I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato. In F. Cambi, & S. Ulivieri (A cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici* (p. 4-30). Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). La formazione come "Bildung". Lo sfondo storico. In F. Cambi, & L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere* (p. 81-91). Milano: Apogeo.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Cambi, F., & Frauenfelder, E. (A cura di). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: UNICOPLI.
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., & Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Camus, A. (1988). Il mito di Sisifo. In A. Camus, *Opere. Romanzi, racconti, saggi* (p. 195-335). Milano: Bompiani.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Castiglioni, M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Unicopli.
- Catucci, S. (2005). *Introduzione a Foucault*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Cavalli Sforza, L. L. (2004). *L'evoluzione della cultura*. Torino: Codice edizioni.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (A cura di). (2007). *Giovani a scuola, Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: Il Mulino.
- Cavarero, A. (1995). *Corpo in figure. Filosofia politica della corporeità*. Milano: Feltrinelli.

- Cavarero, A. (2009). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ceriani, M. (2009). *Parole di donne*. Roma: Ediesse.
- Coleman, J. (2006). Capitale sociale e sviluppo di capitale umano. In M. Colombo, *E come educazione: autori e parole-chiave della sociologia dell'educazione* (p. 291-308). Napoli: Liguori.
- Contessa, G. (1987). L'operatore sociale corto-circuitato: la burning-out syndrome in Italia. *Rassegna Stampa Handicap* (4), 6-12.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Cortese, C. G. (2002). Il potere delle storie. Prefazione. In R. Atkinson, *L'intervista narrativa* (p. VII-XLI). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cortese, C. G. (1999). *L'organizzazione si racconta*. Milano: Guerini.
- Cramer, B. (1996). *Segreti di donne. Le relazioni precoci tra madre e figlia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dahrendorf, R. (1995). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dahrendorf, R. (2003). *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*. Roma-Bari: Laterza.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2003). *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*. Torino: UTET.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: 1997.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Demetrio, D. (1998). *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Milano: Guerini e Associati.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (A cura di). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (2005). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2005). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (ristampa ed.). Firenze: La Nuova Italia.
- Di Marco, C. (1999). *Percorsi dell'etica contemporanea*. Milano: Mimesis.
- Dominicé, P. (2006). Il racconto di vita come apprendimento. In L. Formenti (A cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta* (p. 36-47). Milano: Unicopli.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Josey-Bass.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Eliade, M. (1980). *La nascita mistica. Riti e simboli d'iniziazione*. Brescia: Morcelliana.
- Epicuro. (1996). Lettera a Meneceo. In Epicuro, *Lettere. Sulla fisica, sul cielo e sulla felicità* (N. Russello, Trad., p. 106-112). Milano: R.C.S. Libri & Grandi Opere.
- Fadda, R. (1999). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione*. Roma: Armando.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- Ferrarotti, F. (1974). *Vite di baraccati*. Napoli: Liguori.
- Ferrarotti, F. (1981). *Vite di periferia*. Milano: Mondadori.
- Foerster, H. v. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fontana, A. (2007). Intenzionalità educativa e organizzazioni contemporanee. Fare formazione tra destino, rivolta, oblio e retoriche manageriali. In AA.VV., & F. Cappa (A cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia* (p. 189-197). Milano: Franco Angeli.
- Fontana, A. (2008). Verso una geopolitica dell'età adulta. Nuovi adulti, vecchi problemi, atavici dilemmi e mondi che verranno. *Adulità* (28), 71-79.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p. 361-376). Thousand Oaks: Sage.
- Formenti, L. (A cura di). (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.

- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.
- Fornari, F. (2002). *Spiegazione e comprensione. Il dibattito sul metodo nelle scienze sociali*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1998). L'etica della cura di sé come pratica della libertà. In M. Foucault, *Archivio Foucault* (Vol. 3, p. 273-294). Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2001). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2001). *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1985). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (2004). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1984)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2004). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1994). *Poteri e strategie*. Mimesis.
- Foucault, M. (2004). *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France, 1977-78*. (M. Senellart, A cura di) Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freud, S. (1968-1993). *Il disagio della civiltà* (Vol. X). Torino: Boringhieri.
- Frosh, S. (1991). *Identity Crisis; Modernity, Psychoanalysis and the Self*. London: Macmillan.
- Galimberti, U. (2006). *Dizionario di psicologia*. Novara: Istituto Geografico De Agostini S.p.A.
- Galimberti, U. (2005). *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gallino, L. (2001). *Il costo umano della flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (2007). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Geertz, C. (2001). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Ghiglione, R. (1986). *L'Homme communiquant*. Paris: Colin.
- Giddens, A. (1983). La società europea degli anni ottanta: divisioni di classe, conflitto di classe e diritti di cittadinanza. In G. Pasquino (A cura di), *Le società complesse* (p. 153-199). Bologna: Il Mulino.
- Giosi, M. (2009). La critica dell'educazione e l'ottica della formazione. In F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi funzione* (p. 214-278). Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Granese, A. (2004). Il pedagogista critico. In *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (p. 65-75). Milano: Angeli.
- Graves, R. (1983). *I miti greci*. Milano: Longanesi.
- Groppi, A. (A cura di). (1996). *Il lavoro delle donne*. Bari: Laterza.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Hadot, P. (2005). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (2008). *Essere e tempo* (1927 orig. ed.). Milano: Mondadori. "I classici del pensiero".
- Héritier, F. (2002). *Maschile e femminile: il pensiero della differenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1997). *Dialettica dell'illuminismo*. Milano: Feltrinelli.
- Hugo, V. (1958). *I miserabili* (Vol. II). (F. Bruni, Trad.) Roma: Edizioni Casini.
- Iannone, R. (2007). *Società dis-connesse. La sfida del Digital Divide*. Roma: Armando.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Studio.
- ISTAT. (2009). *Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2008*. Avellino: RTI Poligrafica Ruggiero S.r.l.
- Jaeger, W. (1997). *Cristianesimo primitivo e paideia greca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Milano: Bompiani.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jullien, F. (2006). *Pensare l'efficacia in Cina e in Occidente*, . Roma-Bari: Laterza.

- Jung, C. G. (1934). *Il divenire della personalità*.
- Jung, C. G. (1979). *Psicologia e educazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung, C. G. (1999). *Tipi psicologici*. Torino: Universale Bollati Boringhieri.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Khun, T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Klein, M., & Riviere, J. (1969). *Amore odio e riparazione*. Roma: Astrolabio.
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lash, C. (2004). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano-Roma: Franco Angeli.
- Lo Verso, G. (1994). *Le relazioni soggettuali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Löwith, K. (2000). *Da Hegel a Nietzsche. La frattura rivoluzionaria del secolo XIX*. Torino: Einaudi.
- Lyotard, J.-F. (1985). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Màdera, R. (1998). *Carl Gustav Jung. Biografia e teoria*. Milano: Bruno Mondadori.
- Màdera, R., & Tarca, L. V. (2003). *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (A cura di). (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Mahler, M. (1978). *La nascita psicologica del bambino. Simbiosi e individuazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mahler, M. (1985). *Le psicosi infantili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mantegazza, R. (A cura di). (2003). *Educare a resistere. Proposte e progetti per una pedagogia della resistenza*. Milano: Editrice Barti.
- Mantegazza, R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Milano: Elèuthera.
- Mantovani, S. (A cura di). (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marcuse, H. (1955). *Eros e civiltà* (1980 ed.). Torino: Einaudi.

- Marescotti, E. Parole e concetti della Pedagogia degli Adulti. In *L'ossimoro intrigante* (p. 47-71).
- Mariani, A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*. Napoli: Liguori Editore.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Marradi, A. (2005). *Raccontar storie*. Roma: Carocci.
- Marrou, H.-I. (2008). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
- Marshall, T. H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1990). Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. In R. Massa (A cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (p. 561-593). Milano: Laterza.
- Massa, R. (A cura di). (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Massa, R. (A cura di). (1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mayeroff, M. (1990). *On caring*. New York: Harper Collins Publishers.
- McDougall, J. (1988). *Teatri dell'io*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sè*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mitchell, S. A., & Black, M. J. (1995). *L'esperienza della psicoanalisi. Storia del pensiero psicoanalitico moderno*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Monteagudo, J. G. (2008, Décembre). Approaches non francophones des histoires de vie en Europe: Note de synthèse. *Revue Pratiques de formation/analyses* (55), p. 9-83.
- Montefoschi, S. (2004). *Opere* (Vol. I). Milano: Zephro Edizioni.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L., & Sità, C. (A cura di). (2007). *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erickson.
- Moscati, R. (2008). Dispersione scolastica: ragioni e responsabilità. In R. Moscati, E. Nigris, & S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola* (p. 1-27). Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*. Bari: Laterza.
- Muraro, L. (2004). *Maglia o uncinetto. Racconto linguistico-politico sulla inimicizia tra metafora e metonimia*. Roma: Manifesto libri.
- Muzi, M. (2009). Filosofia, storia e pedagogia. Teorie critiche a confronto. In M. Muzi (A cura di), *Pedagogia critica in Italia* (p. 13-32). Roma: Carocci.
- Muzi, M. (A cura di). (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Natoli, S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcelliana.
- Natoli, S. (1999). *Progresso e Catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Christian Marinotti Edizioni s.r.l.
- Nietzsche, F. (1996). *Così parlò Zarathustra*. Milano: R.C.S. Libri & Grandi opere S.p.A.
- Nietzsche, F. (1977). *La nascita della tragedia*. Milano: Adelphi.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley: University of California Press.
- Orefice, P., & Sarracino, V. (A cura di). (2004). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli - Scienze della Formazione.
- Palmieri, C. (ed. orig. 2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare* (2007 ed.). Milano: Franco Angeli.
- Papi, F. (1975). *Filosofie e società. Teorie e ideologie nell'epoca delle grandi trasformazioni*. Bologna: Zanichelli.
- Park, R. (1929). Sociology. In W. Gee, *Research in Social Sciences: Its Fundamental Methods and Objectives*. New York: Macmillan.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: Franco Angeli.

- Pievani, T. (2006). *La teoria dell'evoluzione. Attualità di una rivoluzione scientifica*. Bologna: Il Mulino.
- Pievani, T. (2008). *L'evoluzione della mente*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Pisati, M. (2000). *Mobilità sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Platone. (1970). Alcibiade. In Platone, & C. Carena (A cura di), *Dialoghi* (p. 237-285). Torino: Einaudi.
- Poggio, B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Radice, R. (A cura di). (2002). *Stoici antichi. Tutti i frammenti*. Milano: Bompiani.
- Rezzara, A., & Riva, M. G. (A cura di). (1999). *Formazione clinica per il dirigente scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico, come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini studio.
- Riva, M. G. (A cura di). (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Riva, M. G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*. Firenze: Psycho.
- Rossi, R. (2005). *Formazione e nuova cittadinanza, 2005, Rubbettino, pp. 53-54*. Catanzaro: Rubbettino.
- Rousseau, J.-J. (1994). *Discorso sull'origine della diseguaglianza, in Scritti politici (Vol. I)*. Bari: Laterza.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Emilio o dell'educazione*. (P. Massimi, A cura di) Cles (TN): Oscar Mondadori.
- Rovetta, R. (2008). Analisi critica delle linee di tendenza della politica scolastica. In M. G. Riva, *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione* (p. 15-53). Pisa: Edizioni ETS.
- Russell Hochschild, A. (2006). *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*. Bologna: Il Mulino.
- Russo, P. (2003). Pedagogia e età adulta. In L. Bellatalla, G. Genovesi, & E. Marescotti, *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (p. 137-152). Milano: Franco Angeli.
- Sarsini, D. (2009). L'educazione degli adulti. In F. Cambi, M. M. Giosi, & D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione* (p. 153-169). Roma: Carocci.

- Schopenhauer, A. (1969). *Il mondo come volontà e come rappresentazione*. (N. Palanga, Trad.) Milano: Mursia.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa* (2007 ed.). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Semi, A. A. (1985). *Tecnica del colloquio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sen, A. (1992). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Seneca, L. A. (2008). *I dialoghi. Lettere morali a Lucilio*. Milano: Mondadori. I classici del pensiero.
- Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Severino, E. (1996). *La filosofia contemporanea. Da Schopenhauer a Wittgenstein*. Milano: BUR Rizzoli.
- Silverman, D. (2007). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Speciale-Bagliacca, R. (2004). *Ubi Maior. Il tempo e la cura delle lacerazioni del Sé*. Roma: Astrolabio.
- Tarozzi, M. (2001). *Pedagogia generale. Storia, idee, protagonisti*. Milano: Guerini Studio.
- Toscano, M. A. (A cura di). (2007). *Homo instabilis. Sociologia della precarietà*. Milano: Editoriale Jaka Book Spa.
- Tramma, S. (1997). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Studio.
- Trentini, G. (A cura di). (1989). *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*. Roma: NIS.
- Trincherò, R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Tronto, J. (2006). *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (orig. 1991 ed.). Reggio Emilia: Diabasis.
- Ulivieri, S. (1997). *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Vegetti, M. (1975). Filosofia e sapere della città antica. In M. Vegetti, F. Alessio, U. Fabietti, & F. Papi, *Filosofie e società* (Vol. 1, p. 1-344). Bologna: Zanichelli.
- Verde, F. M. (2007). *(S)legati (d)al lavoro. Adulti giovani e occupazione tra ricomposizione e frammentazione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Walzer, M. (1987). *Sfere di giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

Weber, M. (1974). *Il metodo delle scienze storico-sociali* (1958 ed.). Milano: Mondadori.

Weber, M. (2004). *La scienza come professione. La politica come professione* (1917 ed.). Torino: Einaudi.

West, L. (2006). Apprendimento familiare: una sfida radicale. In L. Formenti (A cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta* (p. 181-198). Milano: Unicopli.

Zennaro, A., Polla, A., & Tenzon, S. (2002). La psicologia delle relazioni oggettuali. In A. Lis, C. Mazzeschi, & A. Zennaro, *La psicoanalisi. Un percorso concettuale fra tradizione e attualità* (p. 145-160). Roma: Carocci.

Zincone, G. (1992). *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*. Bologna: Il Mulino.