

Università

© 2018 Progedit
Prima edizione giugno 2018

Progedit – Progetti editoriali srl
Via R. De Cesare, 15 – 70122 Bari
Tel. 0805230627
Fax 0805237648
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
www.facebook.com/ProgeditEditore

Publicato con il contributo di Ateneo
per il funzionamento del XXX ciclo
di Dottorato di Ricerca in Scienze
delle Relazioni Umane dell'Università
degli studi di Bari Aldo Moro.

Viviana De Angelis

Educare al bene

Appunti per una pedagogia
del coraggio



Ai sensi della legge sul diritto d'autore e del codice civile, è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso, realizzata con qualsiasi mezzo (elettronico, meccanico, fotocopie, microfilms, registrazioni o altro), anche ad uso interno o didattico. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

ISBN 978-88-6194-369-8

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Finito di stampare nel giugno 2018
presso Creative Artworks Group srl
Reggio Calabria – IT
per conto della
Progedit – Progetti editoriali srl

*Lo zelo per la Tua verità mi divora...
ho visto con sgomento salire e crescere
dalle viscere di questa inquieta e tormentata umanità,
il miasma di gemiti inesprimibili e di sofferenze silenti
che sono ancora senza riscatto
e che restano indelebilmente impressi
come marchio a fuoco
sulla mia fragile coscienza e sui volti spenti e biechi
di coloro che senza un materiale tornaconto
non hanno più doni,
né parole, né lacrime, né carezze
per nessuno.*

INTRODUZIONE

Il coraggio di educare al bene è l'esito di un itinerario di riflessione e ricerca condotte sul doppio binario di una profonda teoresi filosofico-pedagogica e di una percezione empirica, guadagnata nel corso di prolungate, e a volte complesse, relazioni educative, vissute in prima persona con i soggetti della formazione. In particolare, la pratica educativa degli ultimi anni sembra manifestare in maniera sempre più inequivocabile l'urgenza di un rinnovamento dell'educazione che passi attraverso la fondazione di una nuova scienza dei valori, in grado di incarnarsi progressivamente nelle pieghe della storia. Essa è nello stesso tempo *telos* e imprescindibile incipit per il ripensamento dell'educativo e per il superamento di alcune derive della contemporaneità.

Le domande essenziali poste al principio – *che cosa insegnare? come insegnare? e quale tipo di pedagogia pensare o proporre?* – richiamano spessore e arditezza di una riflessione teorico-pratica orientata primariamente verso la comprensione degli attuali insuccessi o gap dell'educazione e, in seconda battuta, verso la ricerca di nuove strategie e frontiere pedagogiche in grado di perseguire e realizzare la finalità sostanziale e originaria dell'educazione: *insegnare a vivere*.

Tali domande, apparentemente lontane sia dai temi classici della ricerca pedagogica, sia da quelli al momento più in voga, rispondono a un'esigenza fondativa in senso ontologico e fenomenologico sempre più emergente, che, assecondata da una rinnovata "sensibilità" e "audacia" pedagogica, consentirebbe, forse, di accostarsi a quei temi in maniera più consapevole, avveduta e didatticamente efficace. Esse, inoltre, appaiono specificamente pertinenti rispetto ai recenti accadimenti culturali e sociali e, in particolare, rispetto alla frantumazione dei saperi e al disorientamento culturale ed esistenziale che interpellano *ad experimentum* nuove progettualità pedagogico-esistenziali.

La critica indiretta rivolta alla pedagogia contemporanea riguarda "contenuto", "forma" e architettura epistemologica di una scienza de-

stinata a incidere profondamente sulla realtà umana e sociale, imprimendo a menti e coscienze traiettorie di sviluppo stabili o semi-permanenti, difficilmente destrutturabili senza ricorrere ad adeguati strumenti, e una concomitante dilatazione del campo di esperienza.

La genesi dell'indagine teoretica intrapresa andrebbe ricercata nel confronto e in particolare nello "sbilanciamento" tra un'idea classica di educazione – tradizionalmente intesa dalla filosofia occidentale come *paideia* delle virtù, inscindibilmente legata alla ricerca della verità e del vero bene, animata da un desiderio di perfezione dell'uomo e di tutte le sue facoltà – e alcune recenti evidenze statistiche, su talune posture comportamentali diffuse nelle società industrializzate e sull'attuale condizione giovanile, che fanno pensare a un notevole ridimensionamento delle attese umane e a un pericoloso adeguamento del processo di civilizzazione in chiave etica e sociale a valori umani ed esistenziali di molto inferiori alla soglia ottimale.

Rispetto a tali evidenze si è pensato di proporre un'attenta riflessione e un esame auto-critico sia alla pedagogia intesa quale sapere dell'educazione teoricamente elaborato secondo organicità e rigore razionale, sia ai saperi pratico-sociali dell'educazione impegnati nella trasmissione della cultura, dei linguaggi, delle tecniche, delle regole e dei miti dei popoli.

Se alcune indagini sulla condizione giovanile "agli inizi del nuovo secolo" (Bologna et al., 2015; United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC, 2015; UNODC, 2017) rivelano una profonda inquietudine e il senso di smarrimento che le giovani generazioni provano dinanzi ai profondi cambiamenti che caratterizzano la post-modernità e forniscono una mole di dati particolarmente interessanti per la riflessione pedagogica (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007), è forse giunto il momento per la pedagogia di interrogarsi e di compiere una coraggiosa e coscienziosa introspezione per accertare "adeguatezza" e "contiguità" tra fini e mezzi dell'educazione.

Sono i fini, in questo momento storico, inadeguati alle attese di perfettibilità umana o alla zona di sviluppo prossimale dell'uomo? O lo sono invece i mezzi? O entrambi?

Riflettere su alcuni fenomeni sociali che si vanno sempre più diffondendo nelle società industrializzate consente di parlare di educazione da una prospettiva storiograficamente fondata, lontana sia da astratte e idilliache teorie sul mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, sia dai

bisogni a volte troppo “utilitaristici” e “opprimenti” di un sistema scolastico articolato e complesso in cui il bisogno di valutare/misurare lo sviluppo di conoscenze e competenze specialistiche di alunni e docenti, secondo rigide e dogmatiche schematizzazioni arbitrariamente assunte dalle scienze empiriche, relega alle periferie del sapere pedagogico e costringe al silenzio le occorrenze educative primarie dell’individuo.

Sempre più diffusamente emergono la necessità di prendere in considerazione la “sete”, per lo più inespressa, di conoscenze utili a un’esistenza dignitosa e felice con i propri simili e l’occorrenza di riferimenti e “ancoraggi valoriali”, indispensabili per promuovere una progettualità educativa ed esistenziale a lungo termine, in cui anche la sofferenza e l’insuccesso, prima di essere “evitati” o “banditi” quali “nemici” di un umano riuscito, siano invece accolti quali momenti essenziali del processo formativo e quale via obbligata per il raggiungimento di una piena maturità intellettuale ed esistenziale.

La storia del pensiero filosofico e pedagogico occidentale inaugurata da Platone e Aristotele non ha mai smesso di indagare, con modalità e finalità diverse, l’ontologia e l’axiologia umane per comprendere sempre più approfonditamente essenza, facoltà e potenziale di perfettibilità umana, inscindibilmente legati alla possibilità di “auto-affermazione” e “realizzazione” dell’individuo nel tempo dell’esistenza.

Tuttavia, nella prima metà dell’Ottocento, l’avvento del positivismo – il movimento filosofico e culturale francese che si è sviluppato, non come un sistema filosofico definito e unitario, quanto piuttosto come un “clima” o una “moda” culturale simile all’Illuminismo, di cui ha condiviso la fiducia incondizionata nella scienza e nel progresso scientifico-tecnologico, da cui avrebbe dovuto dipendere il progresso sociale dei popoli – ha imposto una battuta d’arresto alle speculazioni di tipo metafisico, ritenute “inutili e fasulle astrazioni” e ha imposto i propri ideali di progresso e di liberazione tramite il sapere scientifico, fino a diventare la cultura predominante della classe borghese e a influenzare fortemente la cultura ottocentesca europea e transoceanica.

Nonostante la profonda incidenza culturale, il positivismo, però, ha finito per sembrare un nuovo dogmatismo, che pretendeva di ingabbiare l’uomo negli schemi riduttivi del razionalismo scientifico. Anzi, il positivismo, come ha affermato Nicola Abbagnano, è apparso ben presto come un “romanticismo” o una “idealizzazione della scienza” e ciò giustifica la massiccia “reazione antipositivistica” che “ha caratte-

rizzato la filosofia degli ultimi decenni dell'Ottocento e degli inizi del Novecento”.

Le nuove filosofie anti-positivistiche sono accomunate dalla forte opposizione al positivismo. In Francia con Émile Boutroux, Maurice Blondel, Henri Bergson è emerso il carattere spiritualista del pensiero filosofico, indirizzato a riconoscere il primato della coscienza nell'interpretazione della realtà.

Nello stesso periodo si sono affermate altre correnti di pensiero come il neoidealismo di Samuel Alexander, Alfred North Whitehead, Benedetto Croce e Giovanni Gentile, che hanno riaffermato l'idea della storia “come sfera della libertà e dello spirito, e quindi di ogni valore morale, rispetto a quello della scienza sperimentale, come sfera della necessità e della natura, irresponsabile e perciò scevra da valori”.

L'accesa polemica tra neo-positivismo e anti-positivismo si è protratta anche nel secondo dopoguerra, senza che mai si giungesse a una risoluzione del conflitto filosofico.

Negli ultimi anni un diffuso oblio dell'essere a favore dell'ente, anche in ambito pedagogico, ispirato al neo-positivismo e ai metodi d'indagine delle scienze esatte, e legato all'incapacità dell'uomo di superare il livello inautentico della vita quotidiana, ha spostato il baricentro dell'educazione da un piano ontologico e axiologico a uno ontico. Le conseguenze di una simile impostazione teoretica non hanno tardato a sopraggiungere.

Lo studio delle funzioni sensoriali e neo-corticali dell'uomo, anche in chiave educativa, arricchito dagli sviluppi della psicologia e delle scienze biologiche, ha fortemente sbilanciato la conoscenza dell'umano sul “particolare” a scapito di una visione integrale e d'insieme. Anche la conoscenza delle leggi di sviluppo di dimensioni più ampiamente spirituali e, comunque, non riferibili al mero dato biologico, è stata messa in discussione e così è accaduto che dimensioni tipicamente umane, quali l'autocoscienza e la volontà che, se adeguatamente sviluppate, fungerebbero da centro unificatore, propulsore e stabilizzatore nell'individuo, come dimostrano studi classici e più recenti su cui varrebbe la pena riflettere, siano cadute nell'oblio, come se gli studi scientifici avessero potuto dimostrarne l'inesistenza.

Nel clima fortemente neo-empirista e neo-positivista che ancora adesso si respira nell'Occidente industrializzato, nonostante la dimostrazione dell'illusorietà della fiducia incondizionata riposta nella ragio-

ne e nella scienza che avrebbero dovuto assicurare il progresso sociale dei popoli, la parola “metafisica”, per quanto pertinente e utile alla comprensione integrale dell’umano, sembra difficilmente accostabile alla riflessione pedagogica attuale, impegnata a rincorrere le sfide della contemporaneità.

Incombenze istituzionali sempre più onerose, sfide di un mondo globalizzato e parcellizzato, problemi emergenziali che quotidianamente i soggetti della formazione sono costretti ad affrontare attraverso la costruzione d’indicatori e di strumenti metodologici atti a “misurare” il fenomeno educativo, impediscono al sapere pedagogico di orientarsi verso la ricerca teorico-pratica di ciò che sarebbe veramente utile ed essenziale per lo sviluppo di ogni potenzialità umana e vantaggioso per la costruzione di società più giuste e solidali.

In questa direzione, volendo offrire un nuovo contributo all’attuale dibattito sul ruolo che le scienze dell’educazione hanno in vista di una nuova umanizzazione del genere umano, si è inteso intraprendere un approfondimento specificatamente pedagogico di quelle dimensioni meta-empiriche che, pur non essendo immediatamente esperibili con il metodo investigativo delle scienze positive, incidono implicitamente nelle dinamiche educative. Inizialmente è stata intrapresa una riflessione teoretica ed epistemologica sul valore delle dimensioni dell’umano non immediatamente riconducibili alla sfera empirica, richiamando alcune voci della cultura contemporanea che appaiono particolarmente rilevanti rispetto ai temi annunciati. Il vivace confronto tra filosofi dell’educazione di diversa matrice antropologica, come Edgar Morin, Wolfgang Brezinka e Alasdair MacIntyre, che sono tuttavia accomunati da un ideale itinerario tematico che polemizza contro la pedagogia contemporanea e richiama la stessa alla propria missione originaria, consente di individuare un ideale punto di convergenza nel bisogno di una integrale riforma dell’educazione. Ciò rende possibile la riapertura delle frontiere della ricerca filosofico-pedagogica anche a dimensioni come quelle ontologica, axiologica e metafisica che, negli ultimi anni, sono state relegate alle periferie della cultura contemporanea per la prevalenza di un neo-scientismo che tende ad attribuire alle scienze fisiche e sperimentali, e ai loro metodi, la capacità di soddisfare tutti i problemi e i bisogni dell’uomo.

La presa di coscienza dell’illusorietà di un movimento intellettuale che si ostina a sopravvivere in sembianze ormai vuote e la necessità di

rivolgere l'attenzione investigativa a dimensioni più ampiamente spirituali dell'uomo, che si prestano a dischiudere sentieri di ricerca per lo più inesplorati per una più approfondita comprensione dell'umano, diventano un punto di partenza per la progettazione di una nuova architettura epistemologica del sapere pedagogico e per il conferimento di un nuovo senso all'educazione.

A partire da tali premesse, l'ipotesi-guida della ricerca condotta è stata l'esistenza di una zona di sviluppo prossimale nell'individuo, non adeguatamente considerata dal sapere pedagogico, dal quale è necessario ripartire per rinnovare l'educazione.

Se, infatti, non solo l'evidenza empirica dell'indagine condotta su un campione di studenti pugliesi, ma anche la testimonianza storiografica di uomini e donne che, in diverse epoche storiche si sono distinti per virtù, cioè per ἀρετή, *aretè*, che nell'accezione greca significa:

- disposizione d'animo volta al bene;
- capacità di una persona di eccellere, di compiere atti in maniera ottimale, di essere, cioè virtuoso secondo un "modo perfetto d'essere";
- forza d'animo;
- vigore morale e fisico;
- eccellenza umana;
- capacità di ben governare la *polis*;
- realizzazione dell'essenza innata della persona, protesa sin dalla nascita alla perfezione, non si comprende allora bene la ragione per cui la pedagogia, soprattutto negli ultimi tempi, abbia indebolito il legame con la filosofia, a scapito di una visione integrale della persona e di una comprensione ontologica dell'umano.

Se da un lato l'esigenza d'indipendenza nei confronti del pensiero filosofico e di fondazione come scienza autonoma spiega almeno in parte l'allontanamento dalla filosofia e l'accostamento alle scienze positive e alle scienze umane, con la conseguente parcellizzazione e specializzazione dei saperi che concernono l'educazione, meno chiara appare la perdita del senso dell'uomo, la frattura tra spirito e corpo interna all'uomo che ne è derivata e il rifiuto di un nuovo confronto con le scienze dello spirito in vista di una possibile fondazione metafisica dell'essere e dell'esistenza che peraltro non è neppure esclusa dalle neuroscienze.

Difatti, come ha affermato la filosofa Edith Stein (Stein, 1932), “conoscere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) umano può consentire all’educatore di sapere che cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura” e se “è ugualmente importante [dell’altro] conoscere le leggi generali della vita dell’anima umana per tenerne conto nell’opera educativa”, l’interrogativo sull’essere in quanto persona e sulla sua fondazione ontologica e assiologica non può che divenire punto di forza e motore di qualsivoglia esperienza educativa e/o teoretica pedagogica.

Seguendo il presente filone di studi, si è prima intrapresa una riflessione filosofica sull’educazione, attraverso un’indagine non di tipo intellettualistico, o psicoanalitico, o esistenziale sull’essere umano, ma, al pari di filosofi dell’educazione di matrice personalista, alla maniera steiniana: a carattere metafisico, capace, cioè, di comprendere l’umano alla maniera rinascimentale (Chiosso, 1998), “nella completezza delle sue dimensioni” (ivi, p. 8).

Dopo aver accostato la filosofia analitica alla teoria di Lev Vygotskij sulla zona di sviluppo prossimale, nella quale, attraverso l’individuazione di una distanza tra il livello di sviluppo attuale e quello di sviluppo potenziale, si spiega come l’apprendimento del bambino si svolga con l’aiuto degli altri, è stato focalizzato l’oggetto proprio della conoscenza pedagogica: l’uomo nella sua dimensione non computabile e, in particolare, la sua volontà, ossia la coscienza intenzionale, in seguito definita “potenziale di perfettibilità”.

Più tardi, individuato il locus specifico dell’azione pedagogica, ossia la sede dove è collocata la possibile risposta agli stimoli afferenti, la cabina di regia dell’uomo, il principio spirituale, alla guida delle sue azioni, si è cercato di tradurre in esperienza educativa le conoscenze acquisite per verificare se la stimolazione di quella sede producesse variazioni qualitative significative e, quindi, apprezzabili, alle risposte di tipo cognitivo e alle posture comportamentali dei soggetti sottoposti alla ricerca quali-quantitativa.

In particolare, utilizzando la teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij e quella dello *scaffolding* di Bruner, a essa complementare, è stato definito e implementato un modello educativo d’intervento atto a stimolare il potenziale di perfettibilità dell’individuo per mezzo di stimoli audio-visivi, della dilatazione del campo di esperienza e di uno *scaffolding*, un insieme, cioè, di strategie di aiuto utilizzate da alcuni

esperti per agevolare il processo di apprendimento di contenuti e posture comportamentali ad alto impatto sul piano socio-etico-affettivo. Tale esperimento ha dato risultati qualitativi apprezzabili anche se parziali e comunque non definitivi.

L'ultimo approdo dello studio quali-quantitativo è stato l'acquisizione della certezza che non sia plausibile altra spiegazione per la scelta di posture comportamentali a forte valenza socio-etico-affettiva da parte di alcuni individui, se non quella dell'esistenza di un principio spirituale alla guida delle azioni dell'uomo, il solo che possa rendere ragione dell'unicità e irripetibilità delle risposte apportate al pensiero e all'azione da ciascuno degli educandi coinvolti nella ricerca, in seguito ad un intervento educativo progettato per agire sulla zona di sviluppo prossimale, stimolando in maniera progressiva il potenziale di perfeibilità umana.

La volontà umana – dal latino *voluntas*, affine a *velle* (volere), il principio spirituale che regola le azioni nell'uomo – è stata l'oggetto dell'intervento educativo. Essa, come si è visto, può essere intesa in due maniere: come specifica facoltà di volizione, cioè come potere insito nell'uomo di scegliere e realizzare un comportamento idoneo al raggiungimento di fini determinati, distinta, quindi, da ogni forma inferiore di attività pratica (tendenza, istinto, impulso, abitudine, ecc.); o, in genere, come attività rivolta a creare o modificare la realtà, cioè come disposizione a fare qualche cosa.

L'attivazione in alcuni individui di tale dispositivo naturale nel corso dell'esperimento educativo condotto costituisce il *Leitmotiv* di una conoscenza più approfondita dell'uomo e dei principi che regolano il funzionamento della sua coscienza intenzionale in vista di una più lungimirante ed efficace opera educativa.

L'auspicio finale del presente lavoro, che ha inteso dimostrare per via empirica l'esistenza della volontà quale motore primo dell'azione nella specie umana e, per via deduttiva, l'insopprimibile bisogno educativo da esso derivante, è, infatti, la presa in carico da parte del sapere pedagogico di tale esigenza. Accanto a ciò si segnala l'urgenza di avviare un nuovo filone di studi filosofico-pedagogici sull'uomo e sulle leggi di funzionamento delle alte facoltà neo-corticali che, in autonomia rispetto alla psicologia e conformità con le acquisizioni delle scienze umane, contribuisca a realizzare una comprensione più approfondita e unitaria dell'umano.

Il paradigma educativo che ne consegue è quello di una *paideia* della volontà tutta intenzionata alla conoscenza e costruzione di traiettorie di sviluppo in grado di agire sul potenziale di perfettibilità umana e, in particolare, su quello dei soggetti della formazione e dei professionisti della salute. L'axiologia di tale *paideia* tiene conto dell'ontologia di una volontà che non è data una volta per sempre all'atto della nascita ma che, al contrario, si auto-costruisce e sviluppa nel corso dell'esistenza per effetto di scelte e attività di tipo riflessivo a carattere intenzionale.

Lo sviluppo della volontà umana si realizza sempre mediante uno *scaffolding*, un insieme, cioè, di strategie di aiuto utilizzate da esperti significativi che agevolano con la parola e l'esempio il processo di auto-edificazione.

Al termine di uno studio ancora aperto e in fieri, resta da chiedersi: la *paideia* della volontà potrà contribuire allo sviluppo di un umano riuscito? Tale *paideia* potrà un giorno divenire disciplina curricolare nei piani ministeriali dell'obbligo scolastico? La pedagogia contemporanea investirà risorse in tale direzione e sarà in grado di operare una coraggiosa inversione di rotta per superare la parcellizzazione dei saperi sull'educazione e recuperare una visione unitaria e molteplice dell'uomo e della sua esistenza? La pedagogia saprà, infine, affrontare le numerose sfide di un'educazione ormai al bivio tra possibilità di fallimento *aut* rinnovamento? *Posteritas indicet*.

Note

¹ Nuovi media, Intercultura, Genere, Bullismo, Cyber Bullismo, Inclusione, per citarne solo alcuni dei più attuali.

² Uso di droghe leggere, aggressività, defuturizzazione, individualismo ecc.

³ Caratterizzata da fluidità relazionale, insicurezza, superficialità etico-esistenziale.

⁴ Dal greco *tó óv*, ossia "ente", significa "ciò che concerne gli aspetti essenziali dell'essere"; nella filosofia greca indica "la scienza dell'essere".

⁵ Scienza o teoria dei *valori* logici, estetici, etici, che considera ciò che nel mondo è o ha "valore".

⁶ Tra gli autori menzionati, singolare è la posizione della filosofia heideggeriana che pone in maniera paradossale la questione metafisica. Heidegger non solo non nega il problema metafisico, come nello stesso periodo storico hanno fatto neo-positivismo e neo-empirismo, le nuove correnti filosofiche sorte nella prima metà del Novecento con il Circolo di Vienna, impegnate nella diffusione dell'idea che la filosofia avrebbe dovuto assumere il medesimo rigore metodologico delle scienze positive, ma

interviene in maniera decisa contro la polemica antimetafisica, ri-ponendo il tema metafisico in maniera nuova e apertamente paradossale. Se, difatti, come sostengono i due movimenti di pensiero che condividono una fiducia incondizionata nella scienza e nel progresso scientifico-tecnologico, ossia il positivismo logico e l'empirismo logico, la scienza si occupa della realtà e di *null'altro*, afferma Heidegger, e se *al di fuori e al di sopra* dell'ente non vi è *null'altro* che meriti l'attenzione di un'indagine conoscitiva, è evidente che sono proprio le due correnti filosofiche del neo-positivismo e neo-empirismo a porre, negandolo, *quel nulla* che, per il filosofo, deve essere oggetto della speculazione filosofica. Il *nulla* diviene il tema dominante del pensiero filosofico-metafisico di Heidegger. A proposito del tema metafisico, il filosofo afferma anche che “se oggi più che mai la scienza deve affermare per la sua serietà e purezza, che essa si occupa unicamente dell'ente, l'attenzione del filosofo deve rivolgersi sul versante opposto” – il tema della filosofia sarà dunque il *nulla* stesso (Heidegger, 1953, p. 12).

⁷ Il potenziale di perfettibilità umana è qui identificato con la facoltà volitiva della coscienza intenzionale.

⁸ *Ontico*: ciò che riguarda l'ente concreto, empirico. A conferire importanza e un significato particolare alla distinzione *ontologico/ontico* è stato, nello scorso secolo, Martin Heidegger, il filosofo che fin dal primo periodo della sua riflessione, in *Essere e tempo* (1927), ne ha fatto uno dei cardini del suo ripensamento della tradizione filosofica occidentale: questa, privilegiando il *senso dell'essere* come “presenza”, cioè come tutto ciò che è stabile, visibile, dato, ha tematizzato gli enti concreti (l'ontico) a scapito di tutto ciò che, pur non essendo presente, concreto e visibile, è radicalmente diverso dagli enti (l'ontologico). Heidegger, di contro alle scienze naturali e al positivismo, che ne era stata l'espressione filosofica tipica, ha rivendicato un nuovo primato della filosofia, l'ontologia, cui spettava di stabilire, anteriormente e indipendentemente a ogni altra disciplina, l'autentico senso dell'essere. In tale prospettiva, l'antitesi ontologico/ontico è accostata a un'altra distinzione fondamentale: *autentico/inautentico* (Heidegger, 1927). Il richiamo alla prospettiva filosofica di Heidegger appare essenziale per introdurre la riflessione sull'attuale sbilanciamento in senso teoretico dell'ontico sull'ontologico, problema, questo, che era già stato denunciato dal filosofo tedesco nel 1927 e che, negli ultimi anni, si va sempre più accentuando. L'ammonimento heideggeriano di recuperare un livello di profondità riflessiva maggiore, attraverso la proposta di una Scienza dell'essere nel tempo (Heidegger, 1927), appare particolarmente pertinente da un punto di vista non tanto gnoseologico, quanto piuttosto metodologico, per superare alcune derive (come la prevalenza dell'ontico) della cultura contemporanea che negli ultimi anni ha pensato l'ontologico come “il più generale” e quindi come ciò che, essendo più povero di determinazioni, dovesse essere bandito dalla ricerca teoretica. Ora, pur non condividendo gli esiti della ricerca teoretica heideggeriana e il suo approdo ontologico – l'*Abgrund*, “l'abisso”, cioè il *fundus* “privo di fondamento” – si ritiene opportuno proporre la sua metodologia della ricerca teoretica, ossia l'approccio ontologico, in vista del superamento della frantumazione dei saperi relativi all'educazione e al ripiegamento sull'ontico che impediscono una visione approfondita e unitaria su fini e mezzi dell'educazione.

⁹ Sul valore e l'importanza delle facoltà spirituali e sul senso religioso innato negli individui umani, che va riconosciuto ed educato sin dalla prima infanzia, in modo che si realizzino le naturali disposizioni morali, propedeutiche sia allo sviluppo integrale della persona umana, che alla realizzazione del futuro e onesto cittadino del domani, cfr. Montessori (1972); Giussani (1966); Moscato (2015).

¹⁰ Per citarne solo alcuni dei più rappresentativi sul piano della profondità teoretica nel panorama europeo; non me ne vogliamo gli altri: s'intende seguire, in questa sede, un itinerario tematico che accomuna gli autori menzionati nella critica all'educazione contemporanea e nella promozione di una ricerca aperta anche alle dimensioni meta-empiriche.

¹¹ Quelle richiamate anche da autori quali Montessori (1972); Giussani (1966); Moscato (2015) e riferibili al nucleo centrale della persona umana: arbitrio e volizione. Per indagare le due facoltà principali dell'intelligenza umana non è possibile utilizzare l'epistemologia delle scienze positive (osservazione dei fatti e verifica sperimentale delle teorie), ma è necessario ricorrere alla gnoseologia delle scienze dello spirito, ossia alla gnoseologia delle scienze che hanno come loro oggetto la realtà costitutiva dell'umano.

¹² In particolare psicologia e sociologia.

¹³ Effetto di una scelta metodologica su cui ancora in ambito filosofico e pedagogico si discute. Cfr. Berti (2007). La relazione fu tenuta al convegno "Giussani, Morin, MacIntyre. Tre icone per l'educazione del futuro", organizzato nei giorni 17-19 ottobre dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione e dalla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Torino.

¹⁴ In particolare filosofia e teologia.

¹⁵ Cfr. Eccles (1994). John Eccles, premio Nobel per le sue ricerche di neurofisiologia, scomparso nel 1997, dimostra che i presupposti sui quali la neurobiologia moderna fonda le proprie conclusioni vanno radicalmente ripensati: l'io non è il prodotto dell'attività cerebrale, ma, al contrario, è il vero motore della complessa catena di reazioni chimiche ed elettriche che formano il supporto materiale della coscienza. Grazie a studi rigorosi sulle funzioni della corteccia cerebrale e all'applicazione dei principi della fisica quantistica all'interazione tra mente e cervello, John Eccles arriva alla formulazione di una teoria sul modo in cui si realizzano i movimenti volontari, teoria che riporta la mente, intesa come principio spirituale, alla guida delle azioni dell'uomo. Il dualismo interazionista di Eccles, che rifiuta il riduzionismo scientifico, si differenzia pure da altre forme di dualismo interazionista. Si tratta sempre di un dualismo tra il fisico computabile e il fisico non computabile, ma per Eccles il cervello è il tramite per l'io spirituale e, quindi, immateriale. Tentando di rispondere all'inquietante interrogativo su quale parte del cervello possiede la coscienza, afferma che l'ipotesi più plausibile alla luce della TEP e di altri esperimenti è che la coscienza appartiene al cervello nella sede dove essa viene evocata dall'attenzione, che agisce su aree selezionate della corteccia cerebrale per determinare l'eccitazione. Tale eccitazione porta all'amplificazione delle risposte dendronali agli stimoli sensitivi afferenti e, così, all'attivazione degli psiconi e alla coscienza.

¹⁶ Fondazione fenomenologica dell'etica dei valori.

¹⁷ “Virtù a Scuola” è stato proposto con successo ad alcune scuole della provincia di Bari come progetto pilota di educazione socio-etico-affettiva per l’ampliamento dell’offerta formativa.

¹⁸ Forza interiore utilizzata per compiere atti che scaturiscono da una decisione personale nell’uomo.

BIBLIOGRAFIA

- Berti, E. (2007). *Alasdair MacIntyre: comunità e tradizione*. 17-19 ottobre, Torino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di) (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: il Mulino.
- Bologna, E., Adamo, D., & Quattrocioni, L. (2015). *Uso e abuso nel consumo di alcol tra i giovani*. Roma: ISTAT.
- Chiosso, G. (1998). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Eccles, J. (1994). *Come l'Io controlla il suo cervello*. Milano: Rizzoli.
- Giussani, L. (1966). *Il senso religioso*. Milano: Jaca Book.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo* (1927). Milano: Longanesi.
- Heidegger, M. (1953). *Was ist Metaphysik?* (1929). Firenze:???
- Montessori, M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Moscato, M. (2015). *Religiosità ed educazione religiosa: nuove linee di ricerca*, in "Nuova Secondaria", 5, XXXII, 14-21.
- Stein, E. (2000). *La struttura della persona umana* (1932). Roma: Città Nuova.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2015). *World Drug Report 2015*. Vienna.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2017). *World Drug Report 2017*. Vienna.

CAPITOLO 1

IL PRIMATO PEDAGOGICO DEL BENE COMUNE¹

È possibile parlare di educazione partendo da due paradigmi filosofici che consentono di interpretare il carattere fondamentale dell'attuale società: la perdita del senso religioso dell'uomo (Borghesi, 2015) e l'indifferenza o individualismo, o "iper-individualismo", post-moderno.

Tali caratteri, e in modo particolare il primo, sono certamente collegati con la scelta più meno intenzionale operata dalla pedagogia contemporanea di rinunciare a ricercare e proporre una possibile fondazione metafisica dell'essere umano, che peraltro, come si è già detto, non sarebbe scartata neppure dalle neuroscienze². L'effetto di tale rinuncia è la frattura tra spirito e corpo con la conseguente perdita del senso dell'uomo integrale e la rinuncia a indagare tutto ciò che non sia direttamente riconducibile a un elemento fisico computabile.

A proposito, poi, del paradigma dell'indifferenza post-moderna, Bauman, filosofo e sociologo polacco, considera l'individualismo, o iper-individualismo, come elemento caratterizzante la condizione dell'uomo contemporaneo; si tratta di un individualismo che presenta caratteri più accentuati e radicali dell'individualismo moderno (Bauman, 2008). Inoltre, nonostante il darsi di alcuni processi in controtendenza rispetto alla direzione fondamentale in cui si muove la società post-moderna, non si può tuttavia nascondere il carattere ancora minoritario e marginale di tali processi, insieme alle difficoltà e agli ostacoli che essi incontrano e che ne rallentano l'emersione.

Laddove Nietzsche affermava il carattere ambivalente dell'uomo, che non è egualmente morale nelle diverse ore della giornata e al quale non è possibile sottrarsi (Nietzsche, 1993; Nietzsche, 2012), Bauman propone, come antidoto all'attuale individualismo, la prospettiva di un agire morale in un tipo di mondo che promuove e incoraggia alacramente egoismo

e indifferenza verso gli altri e che “non è particolarmente propenso alla condotta morale, alla cura degli altri, sia vicini che lontani, e che resta quindi sordo allo spirito di fratellanza che si basa sull'accettazione della reciproca responsabilità, sulla mutua buona volontà, sulla comprensione, sulla fiducia, sulla solidarietà” (Bauman, 2007, p. 14).

1.1 Una crisi delle relazioni senza precedenti: alcuni effetti dell'impiego della Rete e della tecnomediazione

A margine del complesso dibattito scientifico sui caratteri che contraddistinguono la società post-moderna, emergono sempre più diffusamente esperienze comportamentali tra i giovani, italiani e non, atte a rappresentarli³ come “individui difficili” e che rinviano ad alcune derive sociali di fronte alle quali la pedagogia è chiamata a un'indifferibile assunzione di responsabilità che conduca a un progressivo e profondo auto-esame.

Le attuali derive sembrano collegate per lo più alla perdita del carattere sacro o religioso della vita, al ripiegamento su sé stessi o narcisismo (Bellingreri, 2014) e alla rivoluzione digitale, cui sono collegati due aspetti esistenziali attualmente molto diffusi e non solo fra le giovani generazioni: *a)* la fiducia incondizionata nelle possibilità personali individuali, unita a una difesa parossistica della libertà personale; *b)* la frattura tra essere e apparire enfatizzata da un uso improprio dei social network⁴.

La fiducia incondizionata nelle possibilità personali è uno degli effetti più manifesti dall'avvento del web e delle reti sociali. L'analisi delle reti sociali ha evidenziato come la struttura e la densità⁵ contribuiscano a determinarne la potenziale utilità per i singoli individui (Granovetter, 1998). Ora, tale potenziale, unito a una rapidità e facilità di accesso alle informazioni, può generare e, di fatto, sovente genera nell'individuo una sorta di “sentimento di onnipotenza”, “un eccesso di io”, cioè una distorsione d'intenzionalità della coscienza ambigua e pericolosa che induce il soggetto a ritenere che ogni cosa sia “alla propria portata” e che non vi siano più né limiti, né divieti alla propria libertà⁶. Egli crede di avere a disposizione possibilità illimitate di azione e interazione; ritiene il proprio campo d'azione inesauribilmente dilatato ed è sempre più persuaso che lo spazio mediatico, abbattute le “colonne d'Ercole dell'umano”, abbia finalmente lasciato intravedere orizzonti di potenzialità

e *performances* umane sconfinata e per lo più inesplorata, in cui persino il principio naturale del “rispetto della libertà altrui” è stato definitivamente abbattuto. Non è difficile immaginare gli effetti devastanti che una simile illusione può produrre sulla ragione umana di un soggetto ancora in formazione e che ancora non ha raggiunto la piena maturità psico-fisico-spirituale.

In ambito psicologico e pedagogico, sempre più frequentemente, si riflette sulla forza persuasiva che la ricerca di un fugace consenso interindividuale e i legami deboli favoriti da un uso improprio dei social network hanno di impattare la mente umana, fino al punto di orientare le scelte esistenziali delle giovani generazioni verso attitudini cognitive e comportamenti che enfatizzano la frattura tra essere e apparire (Cantelmi, 2013).

Tonino Cantelmi, il primo in Italia a studiare la *tecnodipendenza* e l'impatto della tecnologia digitale sulla mente umana, sostiene che la rivoluzione digitale, inaugurando affascinanti universi di conoscenza e di esperienza, sta modificando il registro delle nostre possibilità mentali e sensoriali (ivi), contribuendo a plasmare una nuova cultura e differenti forme e modalità di sentire il rapporto con se stesso, con l'altro da sé e con il mondo.

Proprio perché cariche di fascino, queste possibilità devono indurci a percepire e a riflettere criticamente circa i loro effetti sulla vita psichica e relazionale. Le dinamiche della vita reale si possono rivelare insufficienti e inadeguate ad una vita in Rete che è davvero tutta da inventare. La comunicazione virtuale è caratterizzata da ipertestualità, ipermedialità, elevata velocità, sostanziale anonimato, giochi d'identità, superamento dei normali vincoli spazio-temporali, parificazione dello status sociale, accesso a relazioni multiple, insorgenza di emozioni imprevedibili, anarchia e libertà di trasgressione: ingredienti straordinari per trasformare il cyberspazio in un'affascinante dimensione del nostro stesso vivere. In Rete, dunque, è possibile amare, studiare, comprare, sognare, è possibile, in altre parole, vivere. Le caratteristiche della comunicazione virtuale possono rendere la Rete più agevole della realtà, anzi tanto gradevole da instaurare una sorta di dipendenza. Alcuni studi, che ho condotto con la collaborazione di molti psichiatri e psicologi, indicano che il 10% dei navigatori è esposto a questo rischio: un dato inquietante e a mio parere eccessivo. È necessario studiare questo strano fenomeno dei net-dipendenti quando Internet non sarà più un evento ma un'includibile realtà (Cantelmi, 2009).

La tecnomediazione delle relazioni (chat, blog, sms, social network), che costituisce, da alcuni anni, la nuova privilegiata forma di relazione interpersonale, agevola e sviluppa la frattura tra essere e apparire. La “connessione”, nuova forma eletta di relazione interpersonale, infatti, oltre a consentire espressioni narcisistiche di sé, esalta emotivismo, doppiezza, provvisorietà, ambiguità e liquidità di relazioni umane ormai sempre più prive di garanzie di autenticità e durata.

Il gioco ambiguo e indefinibile dell’identità, consentito dalla tecnomediazione, cioè “la rinuncia all’identità e al ruolo in favore di un’assoluta fluidità dell’identità stessa e dei ruoli, con la conseguente rinuncia alla responsabilità della relazione e alle sue caratteristiche generative” (*ibid.*), produce una frattura profonda tra contenuto e forma dell’esser-ci. Non ha più importanza edificare, attraverso un processo auto-educativo, un contenuto d’essere all’altezza di edificanti relazioni interpersonali e utili a guadagnare una “forma comunitaria di consenso”; ciò che conta nei social network è “apparire” interessanti, appetibili, *aperti* a ogni cambiamento, per guadagnare gradimento, consensi e un maggior numero possibile di *likes*, unità di misura della reputazione di un individuo, espressa attraverso il gradimento tecnomediato.

1.2 *La condizione giovanile in Italia: indizi di un preoccupante degrado esistenziale e sociale*

Il paradigma filosofico della perdita del *sensu religioso* in epoca post-moderna appare indispensabile per la comprensione delle cause sottese allo sviluppo di alcune traiettorie culturali e sociali indagate dal filosofo morale scozzese Alasdair MacIntyre. Egli afferma che, se nei decenni passati il diffuso sentimento religioso, congiunto alla convinzione del carattere sacro della vita propria e di quella altrui, poneva un freno agli eccessi delle passioni e consentiva ai popoli occidentali di ordinare gli appetiti sensoriali all’interno di un progetto esistenziale incline alla sobrietà, all’equilibrio e perfino alla virtù, in tempi più recenti, a seguito della diffusione di certa cultura laicista e di alcune esperienze comportamentali importate dalla cultura nordeuropea e americana (MacIntyre, 2011), si assiste a fenomeni individuali e sociali, soprattutto fra i più giovani, che non possono non destare preoccupazione fra i soggetti della formazione.

Le ultime due indagini dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia “agli inizi del nuovo secolo” rivelano l'inquietudine e lo smarrimento giovanili dinanzi ai profondi mutamenti sociali, che fanno da sfondo e forniscono una mole di dati, particolarmente interessanti, per la riflessione pedagogica (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007).

Un tratto che sembra caratterizzare il profilo dei giovani contemporanei, e che emerge dalle più recenti statistiche, è la mancanza di modelli di riferimento, di solidi ancoraggi valoriali e la “propensione ad assumere riferimenti identitari flessibili, unita alla certezza che, non essendoci più qualità che non siano transeunte, la nostra fisionomia si frammenti piuttosto in mille anime mortali” (Bellingeri, 2014, p. 14). Altri tratti (ivi) che caratterizzano il profilo dei giovani contemporanei sono: *a*) mancanza di stabilità nelle relazioni interpersonali; *b*) difficoltà nella comunicazione; *c*) mancanza di linguaggi condivisi; *d*) marcata individualizzazione; *d*) narcisismo; *e*) difesa parossistica della libertà personale; *f*) soggettivazione e fraintendimento delle norme sociali; *g*) difficoltà relazionali con genitori e insegnanti; *h*) diffuso disimpegno sociale e politico; *i*) mancanza del senso di colpa; *l*) tramonto del Super-Io; *m*) cultura estetica diffusa; *n*) cultura edonistica diffusa; *o*) attenzione a vivere il momento presente; *p*) grande fiducia nelle possibilità personali; *q*) mancata speranza verso il futuro.

I caratteri descritti appaiono gli stessi richiamati da Bauman nel concetto di “società liquida” usato per descrivere la superficialità e labilità delle relazioni umane. Liquido è opposto di solido e dà l'idea dell'instabilità, provvisorietà, contingenza. La metafora della liquidità esprime plasticamente la precarietà in cui siamo immersi, con la sempre più diffusa difficoltà d'intessere relazioni anche solo minimamente autentiche, prive cioè di apparenze e schermature⁷ e stabili, capaci, cioè, di resistere alle “prove” della vita e all'usura del tempo. La “contingenza” delle relazioni interpersonali (*ibid.*) è specchio di un cambiamento culturale ancora in atto in cui la sollecitudine attenta e rispettosa per l'altro appare sempre più sbiadita e in disuso. L'altro non è considerato come un bene in sé, un valore oggettivo e sostanziale con il quale è possibile “entrare in relazione” per perseguire e realizzare un bene comune, ma è sempre più spesso “un oggetto”, “una cosa di poco valore, sostituibile e rimpiazzabile”, di cui potermi servire qualora “ne avessi voglia o bisogno”, al pari di altri oggetti o utensili che sono a mia disposizione. Poco importano i sentimenti

altrui; ancor meno le credenze, le necessità, le convinzioni, i sogni, le speranze di chi ho di fronte. Poco importa che nelle relazioni interpersonali la fiducia reciproca sia inibita già al primo incontro, così come la disponibilità a perdonare o a soprassedere sulle fragilità e sugli errori altrui, o che, a causa di ciò, il profumo di amicizie autentiche ed edificanti si respiri sempre più raramente in città affollate e caotiche, dominate dalle leggi ciniche dell'interesse, del profitto, dell'inquietudine, dell'indifferenza, del sospetto, della convenienza e della fretta. A pochi importa ancora quali siano i "contenuti" dei dialoghi tra giovani e adolescenti; quali le "modalità espressive e relazionali adoperate nella quotidianità"; quali i modelli di riferimento⁸ scelti per sopperire alla perdita di autorevolezza e significatività degli adulti più prossimi; quali la "superficialità o l'arroganza dei tratti"; quali i "dubbi e le incertezze nascoste nel profondo di una coscienza ancora in formazione" e con quale "leggerezza e rapidità" si inaugurino e s'interrompano, senza alcuna ponderatezza, né remora, relazioni affettive e amicali cui un tempo sarebbe stata, forse, garantita una qualche forma di solidità e durata.

Tali atteggiamenti o attitudini comportamentali palesemente convergono verso un vissuto esperienziale in cui proprio gli adulti di riferimento, talvolta eletti modelli per la coscienza intenzionale degli educandi e, più spesso, agenti involontari⁹ della loro struttura cognitiva e affettiva, sono stati più e più volte protagonisti, dentro e fuori i contesti formativi, di relazioni interpersonali prive di "contenuti" o "forme" riconducibili a ciò che è proprio e specifico di un essere umano e, in particolare, alla naturale attitudine dell'intelligenza e della volontà umana a ricercare la verità e il bene comune.

Un'altra condotta a rischio di devianza fra le giovani generazioni nelle società industrializzate, che si sta diffondendo in maniera capillare e su cui, tuttavia, non esiste ancora una letteratura pedagogica specifica ed esaustiva, è la nuova abitudine al *binge drinking*¹⁰ che anche l'Italia ha importato dai paesi dell'Europa settentrionale. L'assunzione smodata di alcol (minimo sei bicchieri di seguito), finalizzata a un rapido raggiungimento dell'ubriachezza e praticata generalmente in occasione di feste e spesso, anche regolarmente, nel fine settimana da ragazzi e ragazze indistintamente, senza discriminazione di ceti o provenienza sociale, è una grave minaccia per la salute e il benessere delle giovani generazioni e rappresenta una nuova sfida non solo per gli Istituti Supe-

riori di Sanità, ma anche per le famiglie, per la pedagogia e per l'intero sistema formativo dei paesi industrializzati.

L'ubriacatura volontaria e ripetuta, prevalentemente di birra, per stordire¹¹ e sentirsi disinibiti, combattere la timidezza e sentirsi grandi, per trasgredire e dimostrare di essere forti, per mostrare, infine, ai propri amici di essere emancipati e all'altezza della situazione e di riuscire a reggere un certo quantitativo di alcol, ha diverse origini e svariate cause. Il primo contatto con l'alcol, che in Italia spesso avviene tra gli 11 e i 12 anni, contro i quattordici del resto d'Europa¹², e che è in aumento soprattutto tra le donne, spesso avviene per caso, magari durante una festa tra adolescenti, in una gita scolastica, o in un locale gradevole, per una happy hour in un bar alla moda, o in discoteca e persino in seguito a un invito a casa di un amico un po' "più trasgressivo ed emancipato", sfuggito al controllo genitoriale. Complici, a volte, i prezzi scontati delle bibite, molto zuccherate e con frutta, che nascondono il sapore dei liquori forti. Gli effetti sulla salute sono devastanti, perché l'organismo di un adolescente è ancora in evoluzione e l'alcol rallenta lo sviluppo cognitivo e affettivo ed espone al rischio altissimo del coma etilico.

Se inizialmente l'ubriacatura volontaria e ripetuta può regalare sensazioni di euforia e benessere, in seguito deprime e produce nei giovani sensazioni di svuotamento, ansia, tristezza e continui sbalzi di umore.

Il fenomeno della "precocità" riguarda in generale i bambini e gli adolescenti: tutto è "consumato" prima e molto rapidamente. L'abuso alcolico non solo è più precoce – abbiamo casi di bambini di 11 anni – ma anche più estremo, più compulsivo e segue modalità e ritmi diversi dall'abuso alcolico "classico": è contaminato da sostanze, comportamenti di sfida alla morte, sessualità. Gli adolescenti hanno scoperto l'alcol e lo usano come una "miccia" per accendere esplosioni emotive (lo sballo) e spegnere l'angoscia. Occorre sottolineare che sino ai 15-16 anni l'Oms consiglia la totale astensione dall'alcol e quindi la precocità dell'abuso è da considerarsi un rischio grave per la salute dei ragazzi. Si sta intensificando la moda nordeuropea del *binge drinking*, ovvero il bere compulsivamente senza mangiare durante le uscite notturne, in modo da ottenere lo "sballo". Inoltre, il rapporto Espad mostra che il 42% dei ragazzi minorenni e il 21% delle ragazze minorenni beve solo per ubriacarsi. L'alcol è per loro una moda pericolosa come, ahimè, ce ne sono tante? Oppure il suo abuso è

sintomo di un disagio profondo? L'abuso alcolico corrisponde a due esigenze dell'epoca moderna: il bisogno di "emozioni forti" e la spinta narcisistica alla sfida ad oltranza, in una logica di "grandiosità" e di "onnipotenza". È questo il mix psicologico alla base dello sballo alcolico e del *binge drinking*.

Il bisogno di provare emozioni forti, *sensation seeking*, nasce dal bisogno di lottare contro un sempre più grave senso di vuoto che sembra pervadere l'intimo di molti adolescenti. Il bisogno narcisistico di sentirsi onnipotenti nasce dalle sempre maggiori insicurezze e incertezze di adolescenti privi di autentici punti di riferimento esterni. Un tempo chi abusava di alcol era una persona matura, spesso proveniente da un contesto sociale disagiato. Invece, ora, pare che l'ubriacarsi sia divenuto uno *status symbol* fra tanti giovani e giovanissimi della moderna società del benessere. [...] Il consumo di alcol, utilizzato come sballo, spesso insieme ad altre sostanze e spesso, purtroppo, associato a comportamenti estremi, non è legato a un disagio sociale, ma a un disagio psicologico, al *dolore interiore* di adolescenti costretti a cercare risposte in un contesto ambiguo, dove gli adulti sembrano rincorrere le mode adolescenziali o restare in un desolante silenzio. In altri termini non è questione di povertà, ma di dolore¹³.

Lo scienziato Tonino Cantelmi, da anni impegnato nello studio di un fenomeno ormai dilagante, afferma (Cantelmi, 2011a) che la nuova moda della società del benessere è sintomo di un disagio profondo e dell'incapacità dei giovani contemporanei di sopportare il dolore interiore, la contrarietà, l'incomprensione, la delusione, le avversità della vita, in una parola, l'insieme delle esperienze emotive negative che, adeguatamente vissute, accompagnate, decodificate e interpretate, costituiscono il sentiero obbligato del processo di maturazione individuale. La congruenza tra i dati riportati dalla recente letteratura internazionale sul tema del *binge drinking* e la pluriennale esperienza clinica, maturata insieme a un'equipe di professionisti della salute impegnati nel contrastare le dipendenze patologiche, indirizza la ricerca delle cause proprio verso l'incapacità dei giovani contemporanei di sopportare il dolore interiore. Un simile disagio, tanto diffuso, quanto incompreso e, a volte, erroneamente tralasciato, fa emergere interrogativi inediti riguardo alla responsabilità educativa di agenzie formali e informali:

I genitori di oggi sono affettuosi, vogliono bene ai loro figli, sono accudenti, ma hanno rinunciato a educare, cioè a narrare sé stessi, a trasmettere

valori e idee, a mettersi in gioco in modo autentico. Assistiamo cioè ad un terrificante silenzio degli adulti, alla loro fuga dalla responsabilità educativa, a scelte ambigue e ambivalenti. E le agenzie educative, come la scuola, sembrano travolte dalla crisi dell'educazione. Così le comunità dei bambini e degli adolescenti costruiscono un sapere *tecno-referenziato* e imparano a fare a meno di adulti più fragili di loro. Occorre recuperare il coraggio dell'educazione, in altri termini dobbiamo piuttosto pensare a scuole per genitori: insomma dobbiamo educare i genitori a fare i genitori (*ibid.*).

Il filosofo Michele Illiceto, da anni impegnato sul fronte della comprensione ermeneutica e fenomenologica della genitorialità post-moderna, recentemente ha parlato d'immatunità educativa delle famiglie (Illiceto, 2017), di esorcizzazione del dolore¹⁴, del passaggio epocale da una genitorialità etica¹⁵, quella di trenta-quarant'anni addietro, a una genitorialità estetica¹⁶ e della necessità di una nuova educazione al dolore, che insegni i veri valori e ciò che realmente conta nella vita, attraverso la testimonianza, la narrazione, cioè, di esperienze realmente vissute, ad alto contenuto educativo e valoriale. In *Padri, madri e figli nella società liquida. Antropologia dei legami familiari* (Illiceto, 2017), richiamando Recalcati, afferma che:

amare non è donare ciò che si ha, ma è donare quello che non si ha. La madre cioè dona la propria mancanza. Ecco l'adulto di cui si parlava sopra. L'adulto che ci manca. Che vuol dire donare la mancanza? Significa dire: "Figlio mio non posso darti tutto, perché io non sono tutto, quindi non ti arrabbiare con il mondo se non ti dà tutto." Illudiamo i nostri adolescenti quando facciamo loro intendere che possiamo dare loro tutto, ed invece sappiamo che ciò non è possibile. Quando poi il bambino non avrà di fatto tutto quanto gli è stato promesso, ecco che dirà: "Mamma, hai detto che potevo avere tutto e ora?" Il ragazzo, l'adolescente, si sentirà illuso proprio perché deluso. E che farà? Si vendicherà con l'adulto che gli ha promesso il mondo intero, quando egli ben sa che ciò non potrà mai accadere. Donare *la mancanza*, invece, prepararlo alla perdita e alla rinuncia che, con sacrificio, in seguito potrà anche colmare (Illiceto, 2017).

Anche il fenomeno denunciato nell'ultimo *Report mondiale sulle droghe* (United Nations Office on Drugs and Crime – UNODC, 2016) può essere letto alla luce delle considerazioni appena fatte. La cannabis continua a essere la droga illecita di elezione in Europa: circa venti milioni di adulti (15-64 anni) ne hanno fatto uso nell'arco del 2016. Si

stima che l'1% circa di tutti gli adulti siano consumatori quotidiani o quasi quotidiani di questo tipo di droga¹⁷. Se ci si sposta oltreoceano, l'America settentrionale (Canada) ha la percentuale più alta, il triste primato di adolescenti (con età compresa fra i 10 e i 12 anni) che nell'anno passato ha fatto uso, almeno una volta, di cannabis (circa il 39%). Seguono gli Stati Uniti con una percentuale di consumatori di cannabis pari al 28% e un'età pari a 10 anni. L'Italia vanta la triste percentuale (11%) di consumatori di cannabis, con un'età compresa fra i 15 e i 19 anni, il che equivale a dire che in Italia, su dieci adolescenti con età compresa fra i 15 e i 19 anni, 1,1 ha fatto uso, nell'anno appena trascorso, almeno una volta di cannabis (una quantità tutt'altro che irrilevante!).

L'alta prevalenza della droga si riflette anche nel numero di pazienti sottoposti al trattamento specialistico della tossicodipendenza. Il numero complessivo di pazienti che si sottopongono per la prima volta a un trattamento per problemi legati alla cannabis in Europa è aumentato da 45.000 nel 2006 a 61.000 nel 2013 e l'analisi osserva che circa un quarto di coloro che si sottopongono al trattamento per consumo primario di cannabis (23.000) sono stati segnalati dal sistema giudiziario penale (Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze – EMCDDA, 2015).

Una nuova conferma alla tendenza, quella dell'uso di stupefacenti, sempre più in espansione sembra provenire dall'ultima Relazione europea sulla droga 2015¹⁸. L'Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze (EMCDDA), che esamina le nuove dinamiche e dimensioni del problema delle droghe in Europa con un monitoraggio ventennale, ha segnalato con preoccupazione la recente diffusione d'insolite *diuturnitas*¹⁹:

In una serie di paesi europei si segnala anche l'assunzione per via parenterale di Metamfetamina insieme ad altri stimolanti (ad esempio catinoni sintetici) tra piccoli gruppi di uomini omosessuali. Questi cosiddetti “*slamming party*” rappresentano un fenomeno preoccupante a causa della combinazione di comportamenti a rischio relativi sia alle abitudini sessuali, sia al consumo di droga. Si stima che 2,1 milioni di adulti (15-64 anni) abbiano consumato cocaina nell'ultimo anno, di cui 1,8 milioni sono giovani adulti (15-34 anni). Dopo un periodo in cui le compresse vendute come *Ecstasy* erano considerate dai consumatori prodotti di scarsa qualità e adulterati, l'MDMA in polvere e in compresse ad alta purezza è attualmente più diffusa (cfr. la sezione relativa

alla purezza nel seguito). I catinoni sintetici (ad esempio Mefedrone, Pentadrone e MDPV) sono ora una costante sul mercato degli stimolanti illeciti in alcuni paesi europei e vengono spesso consumati in modo intercambiabile con Amfetamina ed Ecstasy (Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze, 2015, pp. 4-5).

Sempre più frequentemente i mezzi di comunicazione denunciano il preoccupante fenomeno dello spaccio di stupefacenti a scuola, reso noto dal racconto di alcune lettere anonime di denuncia; si tratta di una consuetudine tutt'altro che marginale, anzi diffusa e in via d'espansione, che richiede una nuova presa di coscienza, per una mobilitazione non più differibile e per una sinergia tra forze dell'ordine e agenzie formative.

Gentile Direttore,
sono uno studente dell'Istituto Armando Perotti di Bari. Le scrivo per denunciare un fenomeno molto diffuso e preoccupante all'interno della scuola: lo spaccio di stupefacenti. L'anno scorso il suo giornale ha scritto di numerosi episodi accaduti all'interno delle sedi dell'istituto. È per questo che mi rivolgo a lei, con la speranza voglia pubblicare il mio grido d'allarme. Lo spaccio di stupefacenti avviene nei bagni di tutte le sedi, da quella centrale alla succursale, dove molti ragazzi, dal primo al quinto anno, entrano per comprare erba o fumo e fino allo scorso anno ci sono stati anche casi in cui ho visto vendere cocaina. In quegli stessi bagni si fumano quelle sostanze come fossero normali sigarette. Gli spacciatori sono ragazzi 16enni, i quali vendono [...] anche all'esterno dell'istituto. Nella scuola sono tutti stanchi di vedere certa gente andare avanti e indietro per i corridoi. Le perquisizioni effettuate sono troppo poche e in ogni caso, non si sa come, gli spacciatori vengono a sapere del giorno in cui avvengono e quindi arrivano a scuola senza sostanze addosso. Gli studenti, quelli che non spacciano e non consumano droghe di nessun tipo, chiedono una sorveglianza maggiore da parte di tutti, partendo dalla dirigente e dai professori. Ringrazio tutti coloro che ascolteranno le parole di uno studente che si sta mettendo tutti contro²⁰.

Dinanzi a fenomeni sociali tutt'altro che in arretramento, appare necessario promuovere una solida educazione umana e civica, fondata su un progetto esistenziale e capace di attivare e portare a maturazione la coscienza intenzionale degli individui, vero motore delle azioni umane (Bertolini, 1993).

1.3 Il bisogno di recuperare le radici dell'educativo

Parlare di educazione partendo da alcune statistiche riguardanti prevalentemente abitudini comportamentali di pre-adolescenti e adolescenti e, cioè, da un'analisi retrospettiva, potrebbe sembrare un fatto insolito, ma in realtà risponde a una precisa scelta metodologica che consente di tracciare lo sfondo concettuale per una riflessione critica sull'educazione che intende ancorarsi all'esperienza concreta e ai vissuti esistenziali dei giovani contemporanei.

L'analisi di alcuni fenomeni sociali che si vanno sempre più diffondendo nella post-modernità consente, infatti, di parlare dell'educazione da una prospettiva critica oggettiva, lontana da astratte e idilliache teorie sul mondo dell'infanzia e dell'adolescenza e vicina, invece, ai bisogni educativi primari impliciti, quelli esistenziali più profondi che fanno fatica a emergere e dei quali percepiamo l'esistenza sia per via indiretta e deduttiva, da uno studio ontologico della natura umana mai definitivamente concluso, sia per via empirica, attraverso l'osservazione e l'ascolto dei vissuti dei soggetti della formazione.

Se un numero così rilevante di adolescenti e giovani oggi dichiara di avere difficoltà relazionali con gli adulti e con il gruppo dei pari e, inoltre, assume frequentemente comportamenti a rischio che minano il proprio welfare, la salute e incrinano pericolosamente la traiettoria di sviluppo del proprio *success of life*, è necessario interrogarsi circa l'efficacia e la validità dei nostri sistemi formativi e chiedersi quanto l'azione educativa sia "efficace" rispetto alla missione originaria che, come ha evidenziato Morin, altro non è se non *insegnare a vivere* (Morin, 2015).

Se la ricerca pedagogica ha dimostrato in molteplici contributi che l'educazione deve essere necessariamente posta in relazione al progetto di crescita e sviluppo di ogni individuo, a motivo del ruolo centrale che essa svolge rispetto a ogni auspicato progresso sociale che si colloca, ormai, in una dimensione planetaria, come mai, poi, a conti fatti, gli esiti di un'azione educativa pluriennale sono così "lacunosi" sul piano etico ed esistenziale?

Franco Cambi, analizzando le contraddizioni dell'educazione nel mondo moderno, utilizza tre paradigmi interpretativi, in altre parole, tre coppie di fattori che sembrano agire nella storia con una tensione dialettica e che sono connessi allo sviluppo educativo planetario: *Conoscenza e Mito, Violenza e Mercato, Cura e Diritti*²¹. La prima coppia

di fattori è il risultato della conoscenza e dei miti che si sono prodotti nel tempo. La Conoscenza e il Mito sono cresciuti nel XX secolo fino a farsi coscienza comune e “dando al mito un valore più sociale e culturale e meno letterario-ideale” (Cambi, 2012, p. 14). Si pensi solo al lavoro di Freud e della Montessori che hanno illuminato la conoscenza del mondo dell’infanzia. Per Freud l’infanzia è la radice dell’Io, dei suoi traumi, degli schemi regolativi inerenti alla psiche (l’Edipo), della sua storia esistenziale ed è anche il modello di un’alterità (l’eros perverso e polimorfo).

Maria Montessori, studiando attraverso l’infanzia, l’universo educativo in modo scientifico e progettuale, e scoprendo le energie vitali del bambino, insieme alla ricchezza delle disposizioni morali (Montessori, 1962), pone le basi per uno sviluppo individuale che in potenza è forza trainante dello sviluppo sociale e umano dei popoli e che forse a oggi, dopo più di mezzo secolo, non è stato ancora compreso in tutta la sua grandezza.

La seconda coppia di fattori, Violenza e Mercato, è in realtà un paradigma arcaico e modernissimo al tempo stesso, che asservisce da sempre l’educazione, rendendola schiava di logiche perverse come la prepotenza umana e il marketing. In modo particolare, riferendosi all’infanzia, Cambi afferma che la seconda coppia di fattori “la domina, la sfrutta, sottoponendola a pratiche che la snaturano e ne soffocano i bisogni e le attese” (Cambi, 2012, p. 14).

La terza e ultima coppia di fattori, Cura e Diritti, in questo periodo in auge, secondo Cambi, è legata a una teoria e prassi educativa che tutela l’educazione e l’avvia “in direzione di una vera società democratica, egualitaria, tollerante e aperta” (*ibid.*). La pedagogia, secondo tale prospettiva, ponendosi su questa complessa e sottile frontiera dialettica, è chiamata a svolgere una funzione centrale e planetaria insostituibile.

1.4 *L’educazione integrale della persona umana*

Resta, tuttavia, da chiedersi se l’attuale teoria e prassi educativa che tutela l’educazione, quella cioè che si fonda sulla coppia di fattori Cura e Diritti e che, secondo la prospettiva di Cambi, avvia l’educazione “in direzione di una vera società democratica, egualitaria, tollerante e aperta” (*ibid.*), stia difatti realizzando tale utopia. I venti sociali e culturali

nazionali e internazionali che soffiano sulla storia contemporanea parlano di un pianeta parcellizzato e lacerato da lotte e conflitti profondi e fanno pensare piuttosto a un'azione educativa collettiva ancora inefficace rispetto ai valori universalmente condivisi di giustizia, uguaglianza, democrazia e pace. Come mai, allora, l'impegno condiviso non è ancora sufficiente per realizzare un umano riuscito e una società civile realmente democratica, nonostante vi siano a disposizione strumenti inediti, *tools* di portata planetaria, come il web e le nuove tecnologie della *Digital Mobility*?

L'ipotesi critica che sembra maggiormente degna di considerazione, e che potrebbe guidare la ricerca pedagogica, è che l'attuale teoria e prassi educativa che tutela l'educazione, non sia stata capace di com-prendere²² il *proprium* dell'educazione: il *vir*, per gli antichi, cioè la persona umana nella sua interezza e unicità di spirito incarnato. Approfondendo tale idea, si presenta l'assunto secondo cui vi sarebbe una sorta di ristrettezza nel *paradigma del civis* su cui si fonda la tutela dell'educazione e conseguentemente si afferma la necessità di ampliare il paradigma della tutela dell'educazione, comprendendo tutto l'uomo nella sua grandezza, molteplicità, profondità e irripetibilità, ossia nella sua dimensione squisitamente e autenticamente spirituale. Non si tratta di una "sottigliezza" di natura formale che investe solo il *logos* pedagogico, ma di una questione ontologica cruciale e teoretico-fondativa, che può decidere direzioni ed esiti del processo formativo e da cui andrebbero "ri-configurate teoria e prassi educativa".

Prima di intraprendere una scelta antropologica carica di conseguenze sul piano epistemologico-fenomenologico e financo politico-esistenziale, è opportuno spiegare le ragioni di tale scelta, atta a superare il paradigma filosofico del *civis*. La prospettiva antropologica intrapresa, sposando una visione dell'uomo più ampia e universale, interpreta il paradigma del *civis* solo come una componente, seppur rilevante, del paradigma filosofico del *vir*. Vi sono almeno due ordini di ragioni che avvallano la scelta effettuata. La prima pone dinanzi allo sguardo la validità formale e di contenuto del paradigma prescelto. Essa è verificabile anche sul piano empirico. Se vi è un effetto, gli indizi o segnali²³ soggettivi e intersoggettivi di un'educazione monca, o con deficit, che non riesce, cioè, a comprendere e configurare in modo ordinato tutte le performance esistenziali dell'uomo e che

non sa insegnare all'uomo a vivere bene, evidentemente deve esserci una causa: un'educazione lacunosa, che muove da una conoscenza incompleta dell'uomo. È possibile, pertanto, ipotizzare l'esistenza di una parte dell'uomo, una zona, cioè, di sviluppo prossimale per nulla, o quasi, "investita" da processi educativi i quali, nella migliore delle ipotesi, sono progettati per impattare un individuo inteso come *civis* e null'altro di più.

La presenza di un effetto incontrovertibile, l'attuale crisi dell'educazione, ci induce a considerare in modo critico il paradigma filosofico del *civis*, a deporne il primato e a intraprendere una conoscenza più approfondita dell'umano.

Anche sul piano storiografico e giuridico è possibile cogliere l'insufficienza e la frammentarietà di un paradigma incompleto, quello del *civis*, nel quale non si possono racchiudere ontologia e axiologia umane.

La formazione di un soggetto inteso come *civis*, secondo il paradigma della 'Educazione civica'²⁴, cioè come cittadino, nel senso pieno del termine, che deve essere educato a riconoscersi all'interno di una comunità, a vivere le relazioni in "spirito di unità e di comunione"²⁵, appare poco plausibile senza un'adeguata stimolazione delle disposizioni morali del soggetto che, come ha insegnato la tradizione filosofica occidentale a partire da Platone e Aristotele, non possono essere né frammentate né disgiunte e che sono riconducibili all'unico spirito umano.

Stessa sorte è riservata all'intento di formare un cittadino, nel senso pieno del termine, capace di esercitare la propria libertà in senso democratico, secondo il paradigma della 'Convivenza democratica'²⁶ e rispettoso della dignità altrui, secondo il paradigma della 'Convivenza civile'²⁷. Come potrà un individuo raggiungere tali obiettivi senza essere formato alla scuola della *paideia* delle virtù, la sola capace di insegnare all'uomo la vera libertà che consiste nella "capacità di dominare le proprie inclinazioni al male"²⁸, che sovente ostacolano lo sviluppo umano personale e la convivenza pacifica fra individui, secondo ciò che sia la tradizione filosofica occidentale sia una semplice fenomenologia dell'esistenza potrebbero confermare?

Come potrebbe, infine, un individuo chiamato ad "assumere" un "habitus civico", "una coscienza democratica co-responsabilizzata", promotrice di una "cittadinanza universale", rivolta al bene comune e a un esercizio diffuso dei diritti umani contro ogni barriera culturale, ideale o reale, secondo il paradigma 'Cittadinanza e Costituzione'²⁹,

realizzare tutto ciò se *homo homini lupus*³⁰, se nell'uomo, cioè, insieme al desiderio del bene, vi sarebbe un istinto naturale che a volte si traduce in inclinazione al male e alla menzogna, che non è possibile estirpare definitivamente³¹ e che è necessario conoscere e correggere, di volta in volta, affinché non abbia a prendere il sopravvento sulla libertà umana, fino a tramutarsi in esplicita e reiterata "sopraffazione del proprio simile"³²? Tale realtà esistenziale, conosciuta già nell'antichità, secondo quanto affermato da una celebre³³ concezione della condizione umana tramandata attraverso i secoli, prima ancora che si affermasse il modello contrattualista della filosofia politica di Hobbes³⁴, di recente è stata misconosciuta e negata, per via di un diffuso relativismo e nichilismo convenienti più al neo-paganesimo dei costumi delle società industrializzate che alla ricerca disinteressata della verità, della giustizia e del bene comune.

È possibile, allora, ipotizzare che una causa del mancato conseguimento di taluni dei traguardi formativi proposti dal paradigma filosofico del *civis* e del paradigma della 'Convivenza democratica'³⁵ risieda nella frattura tra spirito e corpo, particolarmente accentuata e diffusa nella post-modernità, da cui deriverebbe la perdita del senso dell'uomo integrale e la rinuncia da parte del sapere pedagogico a indagare tutto ciò che non sia direttamente riconducibile a un elemento fisico computabile.

In altri termini, la mancata ricerca da parte della pedagogia di una conoscenza integrale dell'uomo e di una possibile fondazione metafisica si sarebbe tradotta, in tempi recenti, in pratiche educative frammentarie, parcellizzate e lacunose, incapaci di realizzare la missione educativa originaria: *insegnare a vivere* e generare un *umano riuscito*.

Quale il possibile rimedio? La sostituzione del paradigma del *vir*³⁶ a quello del *civis* e il ri-collocamento del secondo quale sottoinsieme del primo appaiono sensate se affiancate a una conoscenza più approfondita della struttura ontologica umana e, in particolare, del ruolo attivo che la mente, intesa come principio spirituale, svolge alla guida delle azioni dell'uomo. Tale conoscenza potrebbe divenire incipit per la messa a punto e implementazione di un nuovo modello di pedagogia atto a stimolare le sedi recettive attive delle alte facoltà spirituali dell'uomo e, in particolare, la coscienza intenzionale, in modo da osservarne poi le eventuali risposte.

1.5 *La pertinenza ontologica e storiografica del paradigma filosofico e pedagogico della cura*

In *Reconstruction in Philosophy* (Dewey, 1920) Dewey affermava che “quando si capirà l'identità tra processo morale e processo di crescita, l'educazione formale e più consapevole dell'infanzia sarà vista come il mezzo più economico ed efficiente per far avanzare e riorganizzare la società”. Stando a Dewey, quindi, non solo acquistano un valore particolare gli elementi umani non computabili, ossia le disposizioni morali, ma si afferma altresì un principio essenziale per la pedagogia: che il processo di crescita è un processo morale, ossia l'identità tra educazione ed etica. Ma che cosa s'intende per processo morale?

A distanza di quasi un secolo dalla stesura di un'opera tanto rilevante per l'educazione dell'uomo non si riesce a comprendere perché, nonostante i sistemi formativi delle società industrializzate abbiano investito e ancora investano capitali, tangibili e non, nell'educazione formale intenzionale e più consapevole d'infanzia e adolescenza, non ci siano ancora effetti apprezzabili in vista dell'avanzamento umano e della riorganizzazione della società.

Se le cose stanno così, è possibile allora che il problema risieda nella pratica educativa o, piuttosto, nella natura dell'etica proposta dai sistemi formativi occidentali. Un'etica, come quella di Dewey, senza ontologia e non fondata su imperativi categorici³⁷, è sempre aperta al rischio di una continua de-strutturazione e ri-negoziatura di norme e valori che inficia la validità e verificabilità di una teoria, esponendo i soggetti alla perdita di un criterio oggettivo di giudizio con cui valutare ciò che “è giusto” da ciò che “non lo è”.

L'etica fluida, senza ontologia, senza imperativi categorici, è un'etica ambigua, pericolosa, instabile, incapace di edificare individui e società solidi. Essa espone continuamente gli individui al rischio della “soggettivazione delle norme” e del relativismo e impedisce allo stesso pragmatismo di pervenire alla conoscenza della verità e alla verifica della validità di una teoria attraverso la pratica.

La mancata realizzazione di un nuovo umanesimo e la mancata riorganizzazione della società in senso autenticamente democratico costituiscono un problema aperto per la filosofia dell'educazione e inducono a interrogarsi approfonditamente circa il rapporto educazione/etica e circa la necessità di recuperare dalla tradizione filosofica occidentale

alcuni “contenuti” e “paradigmi teoretici” illuminanti per invertire il cammino dei popoli e iniziare una nuova metamorfosi della coscienza degli individui.

Negli ultimi anni una filosofa e pedagogista italiana, Luigina Mortari, si è occupata del rapporto etica/educazione e nella *Filosofia della cura* (Mortari, 2015) ha approfondito la conoscenza dell'essenza della vita umana, cogliendo alcune caratteristiche capitali di tale relazione. Prima di accennare agli esiti teoretici della sua filosofia fenomenologica della cura che cerca evidenze esperienziali e che, attraverso una densa fenomenologia, individua alcuni modi di esserci propri dell'aver cura – che, se fossero implementati attraverso una nuova prassi educativa diffusa, potrebbero portare risultati significativi in vista dell'edificazione dell'uomo –, è necessario chiarire il concetto di “etica”.

Per Luigina Mortari l'etica è il nocciolo stesso o cuore della pratica di cura (ivi, p. 115). Etica deriva dal greco *ἦθος*, *èthos*, che significa “carattere”, “comportamento”, “costume”, “consuetudine”; è riferita allo studio dei fondamenti razionali che permettono di assegnare ai comportamenti umani uno “status deontologico”, attraverso cui sia possibile distinguerli in “buoni”, “giusti”, “leciti”, rispetto ai comportamenti ritenuti “ingiusti”, “illeciti”, “sconvenienti” o “cattivi”, secondo un ideale modello comportamentale o morale. Ora, l'etica proposta nel saggio è riferita alla cura e ha come campo specifico d'applicazione l'educazione. L'etica della cura è fondata sull'ontologia della struttura umana, differente per caratteri e grado di complessità rispetto a quella propria degli esseri che appartengono al regno animale. L'ontologia umana è strutturata in modo tale che la vita degli uomini “non può fiorire” (ivi, p. 11) senza la cura altrui. Tuttavia, anche se la cura appare come fatto essenziale e quasi una necessità biologica vitale nel campo dell'esperienza umana, sin dal momento della nascita, non è escluso che tale fatto, così onticamente vicino, rimanga sconosciuto nel suo significato ontologico, come già Heidegger (1927) aveva avvertito. Tal eventualità spiegherebbe anche il fatto che, nonostante la cura sia esperienza essenziale e nonostante il termine cura sia largamente in uso, su di esso manca, di fatto, un sapere adeguatamente rigoroso e perspicuo.

Luigina Mortari afferma che la mancanza di un sapere disciplinato intorno alla cura si potrebbe legare all'ignoranza che c'è sull'ontologia umana in epoca post-moderna. Dinanzi alla diffusione di tecnologie multimediali sempre più raffinate e performanti, alla parcellizzazione e

specializzazione di saperi scientifici e alla moltiplicazione delle discipline curricolari, le viscere spirituali dell'uomo e la sua coscienza intenzionale appaiono più che mai sconosciute.

Il merito particolare della filosofia etica della cura è duplice: da un lato consiste nell'aver individuato il "nucleo vivo" ma non immediatamente evidente della cura, un principio di trascendenza che si struttura in posture dell'essere; dall'altro, nell'aver individuato una direzione di senso per l'educazione: la ricerca del bene comune. Utilizzando il metodo fenomenologico, la filosofa è in grado di strutturare una teoria descrittiva della cura, nel cui cuore palpita un nucleo spirituale: il principio di trascendenza³⁸.

Parlando in termini fenomenologici i modi di esserci sono le immediate evidenze fenomeniche dell'agire con cura, che chi-ha-cura manifesta concretamente e che l'altro percepisce nel vivo della relazione; mentre le posture dell'esserci non sono azioni precise che chi-ha-cura manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come l'"al-di-qua" dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione di cura: possono essere definite come evidenze fenomeniche trascendenti, che risultano rilucere nei modi di essere (Mortari, 2015, pp.115-116).

L'alternanza processuale tra "manifestazione" e "nascondimento", "forma" e "contenuto", rivela il nucleo trascendente della cura che, "al di qua" del riconoscimento di un'occorrenza biologica che spiegherebbe l'origine delle reciproche azioni di cura che "si-fanno" gli individui, rende la relazione umana di cura propriamente "umana" e, cioè, "libera, consapevole, conveniente all'antropologia umana e persino disinteressata ed eticamente fondata" per garantire il bene comune. Le evidenze fenomeniche trascendenti, pertanto, costituiscono il vero humus generativo dell'agire con cura, ossia l'humus generativo dei modi d'esserci di chi agisce con cura, e richiamano altresì il contenuto delle forme d'essere, ossia le posture dell'esserci verso cui, quali "perle preziose nascoste" – in quanto sono di fatto sotterrate nell'humus della coscienza umana – inevitabilmente rinviano le azioni concrete di "chi-ha-veramente-cura-dell'altro" e "non finge di averne". Il principio di trascendenza per Luigina Mortari è l'humus generativo che prepara l'azione di cura e che fa "rilucere" i modi d'essere di chi agisce con cura, rimandando costantemente a un al-di-qua dell'azione, a un desiderio disinteressato di bene verso il proprio simile. Tale desiderio, se libera-

mente assecondato dalla volontà umana, può tradursi in un esercizio non occasionale, ma costante di cura da cui trae origine l'incarnazione progressivamente stabilizzata di posture dell'esserci che, a uno sguardo superficiale, nella relazione interpersonale l'altro potrebbe anche non cogliere, ma che di fatto, quale "corpo luminoso palpitante", nell'esperienza meravigliosa della "testimonianza"³⁹, ha il potere di "accendere" nello spazio esistenziale proprio e altrui "il desiderio di trascendenza, ossia la passione per l'ulteriore" (Mortari, 2006, p. 12).

Il prezioso contributo di Luigina Mortari è originato dalla sua sensibilità e dalla capacità che ha di porsi in ascolto dei bisogni educativi primari dell'essere umano: quelli essenziali e originari, legati all'esistenza concreta e alla "qualità etica di tale esistenza", che sono ancora poco riconosciuti e considerati dal sapere pedagogico. Tale contributo si rende massimamente evidente nell'aver individuato una direzione di senso per l'educazione. Il senso dell'educazione sta, per la filosofa, "nel volere per l'altro la piena attualizzazione del suo poter essere" e "la pratica educativa non può che qualificarsi come azione atta a rendere l'altro sensibile alla sua chiamata a esserci, cioè a scegliere di scegliere, perché vivere secondo la propria scelta, già a partire da Aristotele [...] è condizione necessaria per condurre una vita buona" (*ibid.*).

L'educazione si trova pertanto a essere concettualizzata come "una pratica guidata nell'intenzione di offrire quelle esperienze che, sulla base di una rigorosa indagine teoretica, costantemente misurata con i dati emergenti dall'indagine empirica, risultano atte a sviluppare nell'altro il desiderio di trascendenza, ossia la passione per l'ulteriore nel proprio spazio esistenziale, che è tutt'uno con il rendersi disponibili alla chiamata della cura" (*ibid.*).

Nel cuore della cura dell'uomo palpita un germe divino: il principio di trascendenza, fondamento ontologico dell'etica della cura:

Poiché non tutto ciò che è reale, si rende immediatamente manifesto, risulta necessario adottare anche il principio di trascendenza, che impone di lasciarsi guidare dai fili di evidenza per andare a cogliere anche ciò che la mente immediatamente non vede. Se si applica il principio di trascendenza, si può risalire al nucleo vivo ma non immediatamente evidente della cura, che si struttura in posture dell'esserci. Parlando in termini fenomenologici, i modi di esserci sono le immediate evidenze fenomeniche dell'agire con cura, che chi-ha-cura manifesta concretamente e che l'altro percepisce nel vivo della relazione; mentre le posture dell'esserci non sono azioni precise che chi-ha-cura

manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come al-di-qua dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione di cura, possono essere definite come evidenze fenomeniche trascendenti, che risultano rilucere nei modi di essere (Mortari, 2015, pp. 115-116).

Esso è la misura alta e altra dell'educazione del *vir*, dell'uomo, cioè, inteso in senso classico – l'“uomo completo”, “fatto di anima e di corpo” – e consente di sentire la responsabilità non solo della propria “qualità” o “connotazione umana” della vita, ma anche di quella altrui. Spiegando, infine, il farsi concreto dell'essenza della cura in un'educazione altra, ancora possibile nell'era planetaria, Luigina Mortari descrive i modi d'essere dell'autentica cura dell'uomo:

- il prestare attenzione;
- l'ascoltare;
- l'esserci con la parola;
- il comprendere;
- il sentire con l'altro;
- l'esserci con una distante prossimità;
- l'usare delicatezza e fermezza;
- la fatica dell'esporsi all'altro.

Si tratta di disposizioni relazionali essenziali all'interno di una visione che non è sistematica, ma neppure occasionalistica e che l'autrice stessa definisce “realistica ed empirica” (Mortari, 2015, p. 239), per indicare la sua “qualità di attenzione” alla realtà. E la realtà della cura umana è fatta di incontri unici e irripetibili:

Insegnavo in una classe prima. Come ogni mattina arrivavo presto a scuola in modo che i bambini, arrivando con lo scuolabus mi trovassero già in classe. Mentre aspettavo c'era sempre qualcosa da fare. Quella mattina ero impegnata a scrivere una relazione. Arrivano i bambini e mi salutano allegri. Alessandro, il più piccolo del gruppo, mi viene incontro e mi dice: “Ciao Maestra, ho una cosa importante da raccontarti.” “Va bene, racconta. Ti ascolto.” Alessandro incomincia a raccontare, io, intanto, continuo a scrivere la relazione. “Maestra ascoltami!” “Ma sì, ti sto ascoltando, continua!” E intanto che dico queste parole continuo a scrivere la mia relazione. Alessandro ricomincia il racconto, ma poi s'interrompe; mi sento le sue mani piccole sul viso, me lo gira verso di lui e mi dice: “Se non mi guardi vuol dire che non mi ascolti davvero. Ma le

cose che ho da dirti sono importanti.” Aveva ragione. “Certo, ti ascolto.” Ho appoggiato la penna sul tavolo e ho chiuso il quaderno. Alessandro ha ripreso a raccontare mentre io con la dovuta attenzione lo ascoltavo (Mortari, 2015, p. 219).

È evidente che la cura, secondo la Mortari, non può essere considerata come un “sistema”, un’architettura epistemologica, ma come uno “spazio umano di attenzione reale e dedizione operosa”, specifica, richiesta dalla situazionalità di un incontro unico e irripetibile⁴⁰ tra due individui, nel quale è richiesto il meglio dell’uomo.

Proseguendo l’itinerario teoretico delineato dalla filosofa italiana e, facendo un passo in avanti, affermiamo, in aggiunta a quanto sostenuto dalla filosofa veronese che, dal punto di vista pedagogico, sarebbe poco fruttuoso e didatticamente inefficace, sul piano di un’auspicata e sempre meglio definita sistematicità educativa teoretica ed empirica, affidarsi alla “casualità e occasionalità” di esperienze di cura capaci di suscitare o meno un desiderio di trascendenza. Occorre passare dal piano del sentimento a quello di una razionalità interpretativa; occorre, pertanto, mettere a punto un metodo pedagogico, innovativo, teoreticamente fondato sulla conoscenza di ontologia e axiologia umane, che sappia insegnare ai soggetti della formazione l’“autentica relazione di cura”, quella fondata sulla misericordia, la benevolenza e la gratuità, a partire da esperienze “fortuite” e “occasionalì” per l’educando, ma intenzionalmente favorite dall’accortezza e dalla lungimiranza dell’educatore. Non basta, infatti, per l’educatore, conoscere le direzioni di senso dell’agire educativo; è necessario conoscere in maniera sempre più approfondita l’ontologia umana e le leggi di funzionamento e di sviluppo del principio spirituale⁴¹ che muove l’intenzionalità della coscienza umana nel suo divenire storico, in modo da coniugare l’azione di cura con l’attivazione di quei recettori che agiscono sulla zona di sviluppo prossimale, ossia sul potenziale di perfettibilità umana e che consentono di mettere in moto tutto il processo di edificazione dell’umana natura. Ciò può giovare davvero sia alla pratica educativa che alla ricerca pedagogica. Difatti, pur riconoscendo quali esperienze reali, autentiche e particolarmente significative sul piano formativo, sia l’accensione del “desiderio di trascendenza”, che la “passione per l’ulteriore”, che si sperimentano solo in alcune relazioni di cura, e, in particolare, in quelle descritte nella fenomenologia mortariana, riteniamo utile, in

seconda battuta e in vista del consolidamento di una visione “realistica ed empirica”, operare una “decantazione” di tali esperienze, per avviare una ricerca metodologicamente fondata, sistematica e multidisciplinare, capace di tradursi in azioni educative di autentica cura⁴², quanto mai necessarie, al tempo della “grande crisi”, per favorire lo sviluppo e la formazione integrale degli individui.

Note

¹ Cfr. De Angelis (2015).

² Cfr. nota 5.

³ Proprio a causa della capillare diffusione di “comportamenti a rischio di devianza” tra individui le cui condizioni socio-culturali non sono ascrivibili alle tradizionali categorie dei “soggetti difficili”, si ritiene che sia necessario applicare i risultati delle ricerche condotte da Piero Bertolini sui “ragazzi difficili” all’intera generazione giovanile della presente epoca storica. Tale asserzione appare ragionevolmente supportata da due evidenze di carattere empirico: 1. l’elevata esposizione degli educandi a rischi socio-culturali non sempre circoscrivibili e prevedibili dai soggetti della formazione, che richiedono, pertanto, misure speciali d’intervento riconducibili alle categorie bertoliniane della “difficoltà” e della “complessità” sociale; 2. l’imprevedibilità di reazioni emotive e comportamentali ascrivibili alla medesima categoria sociale (cfr. Bertolini & Caronia, 1993).

⁴ In seguito alla diffusione del web, per rete sociale si deve intendere, nell’ambito di una delle forme più evolute di comunicazione in rete, l’insieme virtuale di individui, in un qualsiasi gruppo, connessi tra loro da diversi legami sociali. Se storicamente la rete sociale è stata, in primo luogo, una rete fisica (si pensi alle comunità di lavoratori, ai circoli dopolavoristici, alle reti sindacali e ai luoghi di culto), ai giorni nostri, quando si parla di social network, ci si riferisce piuttosto a un insieme virtuale d’individui, on line, connessi tra loro per un interesse comune o solo per “amicizia” (termine che negli ultimi anni, in seguito alla diffusione del web e dei social network è soggetto ad alcune ambiguità di significato e presenta non poche problematicità: si può parlare di “amicizia” solo in presenza di un “interesse comune”? E ancora: si può parlare di “amicizia” e contare il numero di amici a partire dai *likes* presenti sulla propria pagina Facebook?). I principali social network sono: Facebook, MySpace, Instagram, Twitter, Google+, LinkedIn, Tagged.

⁵ Le reti piccole e dense possono, ad esempio, rivelarsi talvolta meno utili di reti “più ampie” e con la presenza di “legami deboli”. Queste ultime si presterebbero, infatti, di più allo scambio di nuove idee e opportunità, favorendo in questo modo i processi d’innovazione. Cfr. Granovetter (1998).

⁶ È questo l’aspetto più ambiguo e problematico su cui è necessario iniziare a riflettere.

⁷ Si pensi, in via esemplificativa, alla consuetudine diffusa tra le giovani generazioni (e non solo) d’intessere, via web, relazioni inautentiche e menzognere in cui la

propria identità è celata dietro pseudonimi, apparenze, schermature. Tale costume, favorito dalla mediazione dei *tools* della *Digital Mobility*, non può che destare fondate preoccupazioni per i rischi, a volte imprevisi, che possono celarsi dietro opzioni non adeguatamente ponderate.

⁸ A volte ambigui e pericolosi a fronte di una pienezza di maturità non ancora conseguita.

⁹ Per l'educando.

¹⁰ Locuzione nominale inglese che indica l'assunzione smodata di alcol (minimo sei bicchieri di seguito), finalizzata a un rapido raggiungimento dell'ubriachezza e praticata generalmente in occasione di feste o durante il fine settimana. "Il b. d. si sta diffondendo tra gli adolescenti" (ISTAT, 2014).

¹¹ Cfr. Malagutti, M. *Perché oggi i ragazzi alzano troppo il gomito?* in: <http://www.nonsolocarnia.info/alcol-e-giovani-perche-oggi-i-ragazzi-alzano-troppo-il-gomito/> (ultima consultazione dicembre 2017).

¹² *Ibid.*

¹³ Cfr. *In città: Alcolismo tra adolescenti* – intervista a Cantelmi, T. (2011). <https://toninocantelmi.wordpress.com/2011/04/22/in-citta-alcolismo-tra-adolescenti-intervista-a-cantelmi-in-citta-alcolismo-tra-adolescenti/> (ultima consultazione: 29/11/2017).

¹⁴ La volontà da parte di un genitore di allontanare ad ogni costo, dal proprio figlio, qualsiasi esperienza dolorosa e spiacevole, per regalargli solo soddisfazioni, piaceri e benessere.

¹⁵ Propria della famiglia edipica, di stile autoritario, trasmissivo, asimmetrico, in cui i figli erano il frutto di un'attesa comunitaria e in cui l'educazione al sacrificio, il conflitto generazionale e il confronto di tipo asimmetrico tra genitori e figli, costituiva un momento essenziale nel processo di maturazione degli individui e, in cui, la libertà dei figli era il risultato di una conquista faticosa.

¹⁶ Propria dell'attuale famiglia definita come estetica, in cui i figli sono il frutto di un desiderio privato, che a volte coincide con una difesa parossistica e ingiustificata della libertà personale, a scapito di quella altrui e soprattutto di quella dei soggetti più deboli; di stile simmetrico e permissivo; affettiva, narcisistica, in cui i ruoli non sono ben distinti e le emozioni negative sono assolutamente bandite.

¹⁷ Un aumento del consumo si osserva in Bulgaria, Francia e in quattro paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Svezia, Norvegia).

¹⁸ Il pacchetto completo della Relazione europea sulla droga 2015 è disponibile all'indirizzo www.emcdda.europa.eu/edr2015.

¹⁹ Abitudini comportamentali che si ripetono frequentemente.

²⁰ Lettera anonima di denuncia. Cfr. <https://bari.ilquotidianoitaliano.com/sociale/2017/10/news/erba-e-cocaina-nei-bagni-da-spacciatori-16enni-lettera-denuncia-di-uno-studente-del-perotti-174467.html/> (ultima consultazione: 7/12/2017).

²¹ La contraddittorietà attuale dell'educazione, secondo Cambi è strettamente connessa "a una dinamica di compresenza dialettica e di tensione oppositiva, ma anche di integrazione critica che si articola su tre coppie di fattori asimmetrici tra loro, ma interagenti e attivi in contemporanea un po' ovunque nel Mondo" (Cambi, 2012, p. 13).

²² Di prendere con sé, cioè di farsi carico della sua totalità e interezza.

²³ Aggressività, individualismo, difesa parossistica della libertà personale (Cantelmi, 2011b; Bellingeri, 2014).

²⁴ Istituito con il D.P.R. 585 del 13 giugno 1958.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Istituito con D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985.

²⁷ Introdotta con la Legge delega 53/2003.

²⁸ Qui inteso come ciò che contrasta con la realizzazione del bene *comune* degli individui. Per approfondire la riflessione sulla distinzione tra *bene* e *male*, sarebbe interessante, in epoca post-moderna, lacerata da una difesa sempre più parossistica della libertà personale e del bene iper-individuale, che rende indefiniti i confini di ciò che oggettivamente e universalmente può essere considerato come bene per gli individui, ripensare ai concetti di bene e male, partendo dalla definizione kantiana di bene morale. Il filosofo tedesco, nella *Critica della Ragion Pratica* (1788) ha definito il bene morale come imperativo categorico che può essere formulato con il seguente principio: “Agisci in modo che la massima della tua azione (soggettiva) possa diventare legge universale (oggettiva)”. Nella dottrina del formalismo kantiano la moralità dipende non dalle cose che si vogliono, ma dal principio per cui esse sono volute dal soggetto; infatti, non è morale ciò che si fa, ma una stessa azione può essere morale o no, a seconda dell’intenzione con cui la si compie. La lingua italiana per esprimere la differenza nell’intenzione che muove un’azione, propone due termini: moralità e legalità. Il primo indica un’adesione formale e di contenuto (cioè nell’intenzione) a una norma sociale; il secondo indica, invece, un’adesione puramente formale ad una norma sociale che potrebbe essere infranta qualora il soggetto non fosse visto da altri, o non andasse incontro ad una sanzione amministrativa.

²⁹ Varato con D.lgs. n. 169 del 30 ottobre 2008.

³⁰ Letteralmente “l’uomo è lupo per l’altro uomo”. Sulla storia di questa espressione latina, cfr. Tricaud, 1969.

³¹ Secondo quanto affermato anche dai Padri della Chiesa. Cfr. Agostino, *Confessioni*, libro VII, in cui è affrontato il problema del male. L’opera scritta nel 398 d.C. è unanimemente ritenuta uno dei massimi capolavori della letteratura cristiana e una delle autobiografie di più sconcertante modernità che l’antichità ci abbia lasciato (cfr. Gentili et al., 1979).

³² Come il lupo che, per sopravvivere, sbrana l’animale più debole e indifeso.

³³ Il cui precedente più antico si legge nel commediografo latino Tito Maccio Plauto. Cfr. Plauto, T. M. (206 a.C.). *Asinaria*.

³⁴ Cfr. Hobbes, T. (1658). *Elementa philosophiae*.

³⁵ Vedi nota 34.

³⁶ Secondo i latini è l’uomo integrale fatto di corpo e anima.

³⁷ Come l’etica kantiana.

³⁸ Il termine *trascendenza*, generalmente usato per indicare *ciò-che-è-al-di-là-dell’io*, cioè il mondo esteriore e il mondo interiore, che si rivela poi alla coscienza, viene qui utilizzato secondo il significato indicato da Maria Zambrano, che richiama l’andare oltre ciò che è dato, ossia uno sporgersi sull’ulteriore. Cfr. Zambrano (1996).

³⁹ Con il termine *testimonianza* si intende la manifestazione di un bene nascosto posseduto da un soggetto e che, nella relazione di cura, inaspettatamente “appare”,

suscitando “gioia profonda e meraviglia”, in entrambi gli interlocutori. L’esperienza della testimonianza è in grado di suscitare un profondo desiderio di trascendenza, di risvegliare il sentimento religioso e, adeguatamente interpretata dalla retta coscienza, consente di comprendere che nell’agire è possibile andare molto “più in là” dall’utile, dall’istintivo e, persino, dal necessario, secondo un mero “istinto di sopravvivenza e auto-conservazione”, che sovente cela allo sguardo umano gli sconfinati orizzonti della “gratuità”, in cui l’individuo realizza la piena attualizzazione del suo “poter essere”.

⁴⁰ Ogni incontro, di fatto, è tale, essendo ogni attimo dell’esistenza umana “unico, irripetibile e denso di effetti”.

⁴¹ La volontà umana.

⁴² L’azione di *autentica cura* è stata in precedenza definita come un’azione propriamente “umana” e, cioè, “libera, consapevole, conveniente all’antropologia umana, intenzionata e persino disinteressata ed eticamente fondata”, per garantire il bene comune e manifestare le evidenze fenomeniche trascendenti (Mortari, 2015, p. 28). L’azione di autentica cura può essere considerata, a pieno titolo, “azione educativa”, in quanto, seppure in maniera implicita, è mossa dall’intenzione del Bene altrui e, nelle forme più alte e perfette, aspira alla piena attualizzazione del proprio e dell’altrui “miglior-poter- essere”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge & Oxford: Polity Press, Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Bellingreri, A. (2014). *La sfida dell'educativo nella società liquida*. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghesi, M. (2015). *Luigi Giussani. Conoscenza amorosa ed esperienza del vero. Un itinerario moderno*. Bari: Edizioni di Pagina.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di). (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di). (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cambi, F. (2012). *Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno*. In Corsi, Ulivieri (2012).
- Cantelmi, T. (2009). *L'era digitale e la sua valenza antropologica: i nativi digitali*. Relazione tenuta al III Convegno Internazionale della Società Italiana di Psicotecnologie e Clinica dei nuovi Media – SIP tech – Palermo, 23-25 novembre.
- Cantelmi, T. (2011a). *Alcool e ricerca di emozioni forti negli adolescenti*. Tavola Rotonda “I giovani e l'alcool: una vita bevuta”. Roma, 24 maggio.
- Cantelmi, T. (2011b). *Erosi dai Media*. Roma: San Paolo.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida*. Roma: San Paolo.
- Corsi M., Ulivieri S. (a cura di). (2012). *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: Edizioni ETS.
- De Angelis, V. (2015). *Success and Welfare for life*. Atti della Conferenza internazionale SIPED, Bressanone, 2-5 dicembre.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Olt and Company.

- Gentili, B., Pasoli, E., & Simonetti, M. (1979). *Storia della letteratura latina*. Bari: Laterza.
- Granovetter, M. (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo* (1927). Milano: Longanesi.
- Illiceto, M. (2017). *Padri, madri e figli nella società liquida. Antropologia dei legami familiari*. Foggia: Pacilli Editore.
- ISTAT (2014). *Giovani a rischio. Determinanti nell'abitudine al Binge Drinking*. Roma.
- Kant, I. (2005). *Critica della ragion pura* (1781). Roma-Bari: Laterza.
- MacIntyre, A. (2011). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Bloomsbury.
- Montessori, M. (1962). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Paravia Mondadori Edizioni.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nietzsche, F. (1993). *La gaia scienza e idilli di Messina* (1881). Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (2012). *Così parlò Zarathustra* (1883). Milano: Adelphi.
- Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze (EMCDDA). (2015). *Relazione europea sulla droga 2015 – Vent'anni di monitoraggio*. Lisbona.
- Tricaud, F. (1969). *Homo homini deus, Homo homini lupus: Recherche des Sources des deux Formules de Hobbes*. In R. Koselleck & R. Schurr (a cura di). *Hobbes-Forschungen*. Berlino: Duncker & Humblot.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2016). *World Drug Report 2016*. Vienna.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

CAPITOLO 2

L'EMERGENTE BISOGNO DI RI-EDIFICAZIONE DELL'UMANO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

Le ricerche di alcune voci rilevanti della cultura contemporanea, nel panorama europeo, sembrano convergere in un itinerario tematico che, da qualche anno, problematizza un'esigenza pedagogica ormai inderogabile: il bisogno di rinnovare l'educazione e di approdare a una nuova epistemologia della complessità, partendo da un'attività teoretica sull'ontologia umana e promuovendo una nuova cultura della trans-disciplinarietà, capace di riabilitare quei saperi come la filosofia e la religione che, malgrado il contributo da essi realizzato nel corso di una storia plurimillenaria, tra luci e ombre, in vista della comprensione e dell'edificazione dell'umano¹, sono stati considerati “desueti” e relegati ai margini del dibattito pedagogico contemporaneo da una sempre più diffusa tendenza scienziata che attribuisce erroneamente alle scienze computabili, e ai loro metodi, la capacità di risolvere tutti i problemi e di soddisfare i bisogni conoscitivi dell'uomo.

Tali ricerche diventano un punto di partenza imprescindibile per la ricerca pedagogica contemporanea, al tempo della crisi del modello occidentale d'individuo, poiché, suggerendo nuove vie di percorribilità per un ripensamento teoretico-pratico dell'educazione, alimentano una ragionevole speranza nella possibilità di costruire, per i popoli della terra, un futuro migliore anche attraverso l'educazione.

2.1 Edgar Morin, teorico di una riforma planetaria dell'educazione

Il bisogno di approdare a un'epistemologia della complessità aperta alla trans-disciplinarietà e capace di cogliere la missione originaria ed essenziale dell'educazione – che altro non è se non insegnare a vivere,

abilitare, cioè, l'individuo alla vita pratica del quotidiano – è il tema dominante del saggio *Insegnare a vivere* che Edgar Morin, una delle figure più importanti della cultura contemporanea, ha voluto dedicare all'educazione, per offrire riflessioni e suggestioni quanto mai utili nell'attuale dibattito pedagogico.

Nel saggio (Morin, 2015), che idealmente completa una trilogia dedicata ai problemi dell'educazione, il filosofo francese torna a riflettere sul delicato tema dell'educazione nell'era contemporanea, soffermandosi, più che su nuove strategie didattiche o sul pluralismo disciplinare e sulla parcellizzazione di saperi che appaiono sempre più specialistici e distanti tra loro, su questioni di fondo che richiamano piuttosto la missione educativa originaria e che pongono agli educatori di oggi interrogativi scomodi.

La filosofia dell'educazione proposta da Morin, aprendo il sipario su una società sempre più complessa, disorientata e contraddittoria, descrive nuove traiettorie di sviluppo per un'educazione integrale dell'essere umano in cui, superando la frattura tra conoscenza e vita, tra essere e apparire, sia possibile ricomporre il volto di un'umanità precorritrice di una nuova forma di umanesimo, più conforme alle intime aspirazioni di ogni individuo.

Dopo *La testa ben fatta* (Morin, 2000) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (Morin, 2001), due riferimenti imprescindibili della pedagogia contemporanea, l'autore approfondisce il tema dell'educazione e mostra come teoria e prassi siano un binomio inscindibile su cui è opportuno riflettere, affinché esso divenga imperativo categorico di una nuova forma di educazione. Il problema principale dell'educazione consisterebbe, infatti, secondo Morin, nella necessità di ristabilire un nuovo equilibrio tra teoresi e praticità per superare la parcellizzazione dei saperi e recuperare, così, un approccio olistico con le produzioni socio-culturali dell'uomo, tale da rendere possibile una nuova comprensione umana dell'uomo e della natura. Per realizzare ciò il filosofo e sociologo afferma l'esigenza di superare l'antica barriera che l'uomo ha costruito fra cultura umanistica e saperi tecno-scientifici e chiarisce che non si tratta di una questione accademica, o di conflitto tra differenti facoltà, perché in gioco vi è l'urgenza di una nuova comprensione che ricollochi l'uomo nella natura (Morin, 2015, p. 12).

È questo il tema principale del primo capitolo del saggio e di qui nasce l'invito a rinnovare l'educazione, perché, finché si continueranno

a tenere separate le due rive della cultura, rendendole rivali, non si riuscirebbero a gestire le ricadute dell'intervento dell'uomo sulla natura e di quest'ultima sulla comunità umana. Si tratta, infatti, di una comunità di destino, ricorda Morin, che si avvia a diventare sempre più planetaria, come esito della globalizzazione o, come meglio suggerisce la lingua francese, della mondializzazione, che coinvolge non solo i gruppi umani, ma anche le loro relazioni con il pianeta e con l'intera biosfera.

L'incipit alla riflessione teoretica viene fornito al filosofo francese dall'*Emilio* di Rousseau che sembra richiamare l'autentica ed essenziale missione della pedagogia (ivi, p. 11). Nel libro che ha ispirato intere generazioni di filosofi e pedagogisti ci sarebbe, secondo Morin, il punto di partenza per una *nuova pedagogia* e in esso sarebbe descritta la finalità originaria del faticoso compito educativo: "vivere e insegnare a vivere" (*ibid.*).

L'insegnamento, quindi, in tale prospettiva, non sarebbe finalizzato esclusivamente all'acquisizione di saperi e conoscenze puramente teoriche e astratte – sganciate, perciò stesso, dalla vita concreta –, ma sarebbe al contrario un prezioso strumento con cui poter tradurre le conoscenze acquisite in azioni e fatti di vita pratica. Interessantissima a nostro avviso, e degna di un'attenzione particolare nell'attuale dibattito pedagogico, appare questa brillante intuizione che Morin riesce a cogliere, coniugando sapientemente l'analisi sociologica dell'età contemporanea, che sa riconoscere i limiti dell'odierna società, con lo studio di fonti che hanno illuminato il passato e che forse sarebbe il caso di riscoprire e proporre alle giovani generazioni di educatori ed educandi.

Una conferma all'ipotesi di lavoro formulata da Morin sembra venire da un altro grande esperto di educazione: Dewey. È ben nota, infatti, la lezione del filosofo americano che in *Democrazia ed educazione* definiva l'educazione come una necessità ontologica dell'uomo, finalizzata alla stessa vita biologica e alla conservazione della specie umana e consistente nella trasmissione, ai più giovani e inesperti, delle conoscenze acquisite dagli adulti nel corso dell'esperienza (Dewey, 1966). Anche in questo caso, teoria e prassi in campo educativo formavano un *unicum*. La scissione tra le due dimensioni esistenziali, o livelli culturali, è iniziata, secondo Morin, in età contemporanea e, in modo particolare, negli anni Novanta. Nel tempo del pluralismo dei saperi e del capitalismo cognitivo (Fumagalli, 2002), che non sono certamente estranei al

filosofo francese, le lezioni rousseauiana e deweyana, su quella che si potrebbe senza alcun dubbio definire un'economia della conoscenza², appaiono quanto mai attuali per cercare di arginare alcune derive della cultura contemporanea.

Nell'opera di Rousseau l'insegnante afferma a proposito del suo allievo: "Vivere è il mestiere che voglio insegnargli" (Morin, 2015, p. 11). Questa massima di Rousseau, pur apparendo a Morin eccessiva e non totalmente condivisibile, avvicina l'educatore a ciò che dovrebbe essere la sua finalità principale: aiutare l'allievo, cioè, a "imparare a vivere" (ivi, p. 12); insegnare soprattutto quel tipo di conoscenze che sono utili alla vita pratica, piuttosto che trasformare la mente umana in un deposito di conoscenze utili soltanto ad accrescere la boria umana.

È pur vero che non esistono regole universali per insegnare a vivere una vita, quella di ogni individuo, unica e irripetibile, fatta di sorprese e imprevisti, di gioie e dolori che talvolta pervadono l'anima sino a colmarla e sopraffarla, ponendo l'individuo in uno stato di vulnerabilità e disorientamento profondi; tuttavia l'educatore, secondo Morin, può aiutare i giovani a "imparare a vivere" (*ibid.*) un'esistenza equilibrata e pienamente umana, traducendo nella pratica del quotidiano le conoscenze acquisite, in un'ottica di economia della conoscenza (Rullani, 2004), intesa non come capitalismo cognitivo (Fumagalli, 2002), ma piuttosto come *Ethical Economy*³ fondata sugli autentici valori (Arvidsson & Peitersen, 2012).

A vivere si può imparare, afferma l'autore, solo attraverso l'esperienza, con l'aiuto dei propri genitori e degli educatori, attraverso i libri, la poesia e gli incontri (Morin, 2015, p. 12), per sempre meglio orientarsi ed evitare o ridurre, per quanto possibile, gli immancabili errori e difetti di conoscenza che possono tradursi in scelte sbagliate con esiti imprevisti o imprevedibili.

L'insegnante è chiamato primariamente, secondo Morin, ad aiutare gli allievi a sviluppare la capacità riflessiva e ad agevolare il processo dell'imparare a vivere che deve durare tutta la vita, in una prospettiva *life-long*, *life-wide* e *life-deep* – in altre parole, in una prospettiva estesa all'intero corso della vita e realizzata nella pluralità degli ambienti in cui si svolge il quotidiano –. L'arte di vivere, infatti, è frutto di un complesso equilibrio che l'individuo può raggiungere coniugando sapientemente la propria esperienza e attività riflessiva con gli *inputs* ricevuti da genitori, educatori, cultura e incontri che si realizzano nel corso della vita.

È noto, e l'esperienza stessa lo conferma, che l'incontro "casuale" con una persona buona e umanamente significativa possa decidere di un'esistenza buona e felice, pienamente conforme ai desideri e alle attese di un individuo, nonostante tale esistenza possa essere costellata di imprevisti e difficoltà che in alcuni momenti mettono a dura prova la resilienza umana. Al contrario, l'incontro "casuale" che diventa ripetuto, o un'amicizia non-buona, possono portare un soggetto verso sentieri imprevisti e pericolosi nei quali è facile imbattersi, ma dai quali si vien fuori a forza di braccia, con segni che restano quasi sempre indelebili. Nell'uno e nell'altro caso la capacità riflessiva sviluppata dalla coscienza intenzionale del soggetto e l'educazione ricevuta nei termini di un *ethical economy* giocano un ruolo decisivo nelle scelte del soggetto.

Secondo Morin, l'arte raffinata e complessa del vivere umano, che certamente non può tradursi nel mero soddisfacimento degli istinti, né nell'accumulo di conoscenze – come se la ragione umana altro non fosse che un contenitore da riempire in qualche modo –, sembra essere ostacolata da una condizione particolare della post-modernità: la sovrabbondanza di saperi separati, dispersi e parziali che diviene inevitabile "fonte di errore" (*ibid.*) per la mente umana.

Il *problema del vivere* diviene allora per Morin un *problema di conoscenza* e il problema epistemologico esige di essere considerato come problema centrale e primario nell'educazione "dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano" (ivi, p. 15) nella *società della conoscenza*.

Viviamo in un tipo di società che promuove la conoscenza in ogni sua forma e con mezzi tecnologici d'avanguardia, rivoluzionari e inimmaginabili sino allo scorso decennio. La *Digital Mobility* e la digitalizzazione sono ormai le vie privilegiate dell'interazione sociale e le uniche percorribili per cogliere tutte le opportunità offerte dai nuovi mercati globali. Piattaforme per lo sviluppo di applicazioni web e mobile, sempre nuove e maggiormente performanti, sono già sui mercati di una *Marketing Technology* che raggiunge via etere individui di ogni età, cultura e condizione sociale, a qualunque latitudine del pianeta, con effetti di vasta portata su cui è difficile esprimere una valutazione oggettiva. Luci e ombre si dispiegano su una realtà esistenziale in cui l'Homo on line è sempre più passivo e meno consapevole degli effetti, non necessariamente biologici, del flusso d'informazioni cui è continuamente esposto, con ricadute negative in termini di sviluppo e utilizzo della propria capacità riflessiva che ne è come assonnata o annebbiata.

Oltre alla sovrabbondanza del flusso d'informazioni che la *Digital Mobility* presenta all'individuo istante dopo istante, costringendolo a compiere un faticoso esercizio mentale di cernita di *data* da "eliminare" o "salvare" in memorie virtuali espandibili quasi all'infinito, il filosofo francese dell'*Insegnare a vivere* critica anche l'eccessiva parcellizzazione e separazione dei saperi veicolati attraverso i processi formativi, che rende frammentaria la conoscenza e impedisce il processo di sintesi tanto necessario per interpretare correttamente i fatti della propria esistenza, coglierne nessi e valutare l'efficacia dei mezzi in rapporto ai fini prefissati.

La nostra educazione – afferma Morin – per quanto dia strumenti per vivere in società (leggere, scrivere, far di conto), per quanto dia gli elementi (sfortunatamente separati) di una cultura generale (scienze della natura, scienze umane), per quanto si dedichi a preparare o a fornire un'educazione professionale, soffre di una carenza enorme, per quanto concerne un bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei propri errori e delle nostre illusioni, cercare in ogni occasione la conoscenza più pertinente possibile (ivi, p. 17).

Più avanti, analizzando la crisi multidimensionale dell'attuale società, il filosofo francese afferma che "al cuore della crisi dell'insegnamento c'è la crisi dell'educazione", motivata dal fallimento "nell'insegnamento a vivere" (ivi, p. 47). Panacea a tutto ciò è la riforma di pensiero ed educazione che l'autore propone con veemenza, nella seconda parte del saggio, quale unico rimedio per l'attuale crisi dell'educazione e che, per essere efficace, e cioè portatore di un vero cambiamento, "dovrebbe essere pensata non solo a livello di università, ma già a livello di scuola primaria" (ivi, p. 80).

L'imbarazzo più evidente si coglie nella necessità di dover ri-educare gli educatori e l'unica via d'uscita da tale impasse sembra essere, per Morin, l'auto-educazione degli educatori. Essa può realizzarsi con il ricorso ai *bona exempla*, attinti dal presente e dal passato, che certamente possono sollecitare la coscienza intenzionale a un agire migliore. Si tratta di un rinnovamento dal basso che può senza dubbio essere avviato e dare buoni risultati, prima ancora che si attui l'auspicato rinnovamento dall'alto, quello, cioè, delle istituzioni.

D'altra parte "se l'interesse e la passione (Eros) sono desti in molti insegnanti di filosofia, storia, sociologia, questi insegnanti potrebbero ampliare da sé la loro cultura e stabilire legami organici per insegna-

menti comuni, con insegnamenti di altre discipline” (ivi, p. 81). Lo scopo della riforma dell’educazione, infatti, “che comprende la revisione e l’aggiornamento delle conoscenze” e “l’esercizio della ginnastica psichica dell’auto-esame” (ivi, p. 105), e che coincide con “il ben vivere di ciascuno e di tutti” (*ibid.*), richiede una rigenerazione dell’Eros.

L’insegnamento, e un insegnamento così concepito, evidentemente non può essere per tutti, ma solo per chi ha sentito nel cuore la vocazione a insegnare, per coloro nei quali “l’Eros era presente nell’amore per il sapere che avrebbero dispensato” (*ibid.*), insieme all’amore per la gioventù da educare. Solo uomini e donne mossi da un anelito così forte potranno promuovere una riforma, più ricca di una rivoluzione, che si configura come una vera e propria “metamorfosi” (ivi, p. 107) dell’educazione e che potrà forse tradursi in un nuovo umanesimo del terzo millennio.

2.2 *Wolfgang Brezinka, epistemologo della pedagogia come scienza pratica dei valori*

Fra gli uomini e le donne del nostro tempo che, mossi da un anelito educativo forte e lungimirante, proteso verso la ri-edificazione dell’umano, sono stati in grado di ideare e avviare in Europa una vera e propria “metamorfosi” dell’educazione, seppure ancora agli albori e in embrione, campeggia Wolfgang Brezinka, il più importante pedagogista cattolico di lingua tedesca vivente.

Riconosciuto a livello internazionale come autore di testi classici, tradotti in quindici lingue, ha il merito di aver indagato in profondità le cause dell’attuale crisi culturale del mondo occidentale e di aver colto un tratto particolare dell’attuale condizione giovanile: la difficoltà di compiere scelte rilevanti, percepite dal soggetto come definitive o “irreversibili”.

Il contributo teoretico di Brezinka non è rappresentato esclusivamente dall’indagine antropologica e sociologica condotta sull’attuale condizione giovanile e descritta con un insolito rigore metodologico e acume critico, ma è significato dall’analisi fenomenologica sui modi d’essere e di pensare propri della cultura contemporanea, descritta attraverso alcuni tratti caratteristici: frammentarietà, disorientamento, insicurezza, defuturizzazione, crisi dei riferimenti assiologici⁴, assenza di schemi interpre-

tativi unitari di tipo tradizionale, individualismo, a-moralità, nichilismo e relativismo. A fronte di tutto ciò, la coraggiosa proposta di educazione al bene autentico, “in tempi di cambiamento culturale” o, meglio, di turismo culturale⁵ e di trasformazioni radicali che, per la loro ampiezza e continuità, hanno modificato profondamente l’attuale società, si erge quale profezia di un umanesimo ancora possibile nell’era planetaria. La via di realizzazione è quella di una nuova educazione ai valori, la cui architettura epistemologica è edificata sul fondamento di primati educativi insostituibili: la famiglia naturale, con la sua antropologia e la sua storia, e le comunità di fede, con la ricchezza del patrimonio della tradizione e dei costumi che definiscono l’identità di un popolo.

I frutti delle ricerche del pedagogista hanno suscitato un deciso risveglio culturale e animato un acceso dibattito nel settore specifico. Generazioni di studenti, anche italiani, si sono formati sui suoi testi e in *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (Brezinka, 2011), in modo particolare, è possibile cogliere stimoli interessanti per condurre una profonda riflessione critica su cosa significhi educazione “in tempi di cambiamento culturale”.

Prima di addentrarci nella comprensione di un testo pedagogico di particolare significatività, è necessario evidenziare come le principali emergenze educative della società contemporanea possano essere riassunte in un unico paradigma: il bisogno di iniziare a ricercare il *vero* bene per l’uomo, quello autentico ed essenziale in grado di realizzare il ben-essere del *Daisen*⁶ nel mondo, in ogni attimo e condizione esistenziale, in un’epoca, quella post-moderna, assai complessa, ma al tempo stesso prodiga di opportunità inedite.

La ricerca del bene, infatti, sembra essere la risposta adeguata alla consapevolezza che, se nessuno vive per se stesso, ma sempre è posto in relazione con l’alterità, cercare per l’esistenza propria e altrui le cose di valore che la rendono degna di essere vissuta è un progetto educativo e culturale che coinvolge la coscienza intenzionale degli individui nella sua intima pluralità.

Data la difficoltà di pensare il bene, il problema non si supera evitando di confrontarsi con tale tema per salvaguardare differenti prospettive di *environments* interculturali, quanto piuttosto ravvivando la consapevolezza dei limiti conoscitivi della ragione umana che rendono la ricerca mai definitivamente conclusa e dando inizio a un’indagine multi-disciplinare e multi-culturale.

Ora, essendo il problema della ricerca del bene autentico per l'individuo e la collettività una questione ontologica e assiologica assai complessa per la riflessione pedagogica, nella post-modernità si è cercato più volte di aggirare l'ostacolo rimanendo su un piano calligrafico e decentrando l'attenzione della pedagogia, spostandola dall'uomo al metodo, dal piano della soggettività a quello dello strumento. Tale decentramento è più volte sfociato nella relegazione delle questioni teoriche basali alle periferie del sapere pedagogico con il conseguente ripiegamento sull'ontico. Accanto all'impoverimento epistemologico e utopico è stato prodotto anche un depauperamento del *logos* con la conseguente trascrizione della realtà educativa in meccanicismi e automatismi allarmanti, poco attinenti alla realtà di rapporti interumani vitali, non circoscrivibili a rigidi e asfittici schemi concettuali.

Wolfgang Brezinka, invece, contravvenendo all'attuale tendenza della pedagogia eccessivamente sbilanciata verso l'osservazione dei frammenti dell'educativo, ha rilanciato nell'indagine pedagogica un approccio etico e ontologico attraverso cui è stato possibile recuperare una visione integrale dell'uomo e i cui esiti si sono tradotti nell'individuazione di una nuova *via* di ri-edificazione dell'umano: l'educazione ai valori.

In *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (Brezinka, 2011), il pedagogista tedesco ha descritto l'attuale società: caratterizzata da rapidi cambiamenti, in cui certamente si dispone di più libertà e di maggiori possibilità di agire, apprendere e fare esperienze, ma nella quale è sempre più difficile delineare orizzonti culturali ed educativi stabili, ben definiti e condivisi su cui costruire la propria unica e irripetibile esperienza esistenziale in relazione *con* gli altri. "La liberazione da tradizioni, autorità e controllo sociale sugli stili di vita", infatti, "provoca anche sradicamento, isolamento e mancanza di sicurezza" (ivi, p. 9) e "tutto ciò pesa sugli adulti e rende difficoltosa l'educazione dei giovani" (ivi, p. 10).

Non si tratta di astratte considerazioni sganciate dalla realtà concreta, ma dell'esito conoscitivo prodotto dall'incontro di teoria e vita, studium ed esperienze realmente vissute. Nel corso della sua lunga e prestigiosa carriera accademica, Brezinka ha costantemente approfondito i temi educativi in relazione allo sviluppo integrale della persona e alla sua libertà, a partire dalla ricerca di senso che connota, consapevolmente o meno, l'esistenza di ogni individuo e che è legata all'antropo-

logia umana. “Non solo: i criteri educativi e la pedagogia⁷ sono sempre stati studiati da Brezinka anche in stretto rapporto con l’evoluzione della società. Tutto ciò, senza mai evitare e anzi ricercando il dialogo con le tendenze culturali, più o meno innovative, che nascevano e si imponevano al dibattito pubblico e che entravano nelle pratiche educative scolastiche a ogni fascia d’età”⁸.

Da studente ha conosciuto il nazismo e la sua potenza distruttiva e il peso assunto dalle ideologie totalitarie anche nella deformazione dei principi educativi.

Nei primi anni di docenza ha soggiornato negli Stati Uniti misurandosi con un’altra way of life, fondata su differenti criteri ispiratori, con una visione del mondo e della persona in cui una certa idea di libertà fa da perno a tutte le scelte e sostiene ogni costruzione teorica e pratica. Esperienze, queste, che insieme alla fede cristiana e al cattolicesimo tedesco influenzato dal pensiero di Romano Guardini⁹, hanno inciso profondamente sullo spirito e sui risultati della sua ininterrotta ricerca¹⁰.

L’esortazione al coraggio di educare bene è costruita sull’idea che ciò si verifica e diventa possibile a condizione che si conosca e si pratichi un’etica umana e professionale controcorrente, fondata su valori stabili, capaci di produrre una progressiva umanizzazione dell’uomo e di trasformarne la visione del mondo:

il coraggio di pretendere di più da sé stessi e dal proprio stile di vita, vivendo coerentemente secondo i valori che danno significato e stabilità alla vita, gioia duratura e consolazione nel dolore (Brezinka, 2011).

Non è possibile intraprendere il faticoso percorso di auto-trascendimento senza prima collocarsi in una prospettiva valoriale capace di produrre una dilatazione del campo visivo. In essa il soggetto potrà essere co-autore di una propria faticosa “impresa di visione del mondo” che sarà validata o smentita nell’esperienza concreta. Per attuare poi il trasferimento di una simile esperienza teorico-pratica nella relazione educativa si dovrà assumere uno stile educativo fondato sull’*entropatia*, tecnica pedagogica volta a cogliere la visione del mondo altrui.

Proprio pensando a un’esperienza di tal natura, Romano Guardini afferma: “Vorrei aiutare gli altri a vedere con occhi nuovi” (Guardini, 1994). Il teologo tedesco, infatti, è consapevole che l’incipit di una re-

lazione educativa capace di rinnovare l'individuo risiede essenzialmente nel ri-collocamento del soggetto in una prospettiva valoriale capace di mediare un'esperienza entropatica che dischiuda il suo orizzonte conoscitivo su un potenziale di perfettibilità fino ad allora sconosciuto e inimmaginabile.

Il processo di de-costruzione e assunzione della prospettiva valoriale altrui, nella quale è contenuta una nuova possibile visione del mondo e dell'umano riuscito, abbisogna di un costante esercizio che unisca fede e mondo, spiritualità autentica¹¹ e vita concreta. Tale esercizio è descritto da Romano Guardini come:

l'incontro continuo, per così dire metodico, tra la fede e il mondo. E non solo il mondo in generale, così come fa anche la teologia quando si pone diversi problemi, ma in concreto, come nel caso della cultura e delle sue manifestazioni, della storia, della vita sociale (Guardini, 2004, p. 20).

In un passo di *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (Brezinka, 2011) si legge qualcosa di molto attinente all'esigenza presentata dal teologo tedesco di favorire negli individui una dilatazione del campo d'esperienza attraverso la fede e il mondo. Essa è in grado di generare una nuova visione del mondo e può espletare la sua valenza trasformativa in vista di una nuova umanizzazione.

Il modo in cui le persone conducono la propria vita dipende in gran parte dagli ideali in cui credono [...]. Senza ideali non sapremmo come agire, cosa fare e non fare, cosa scegliere. Gli obiettivi educativi sono ideali della personalità, importanti in egual modo sia per gli adulti sia per bambini e giovani (ivi, p. 67).

Anche l'ascolto, il rispetto e la cura della tradizione – intesi come fattori di stabilizzazione per l'educazione delle nuove generazioni e come condizione essenziale per garantire, insieme al discernimento tra bene e male, la piena maturazione dell'individuo e l'esercizio dell'autentica libertà – appaiono in controtendenza rispetto all'attuale visione del mondo e della cultura. La tradizione, però, non è qui da intendere quale acritico e nostalgico attaccamento al passato, quanto piuttosto come “eredità”, patrimonio comune dei popoli e sapere universale, temprato dalla storia, da cui è possibile trarre il meglio tra i sedimenti delle conoscenze e delle pratiche umane susseguitesi nell'evoluzione dei tempi.

L'esortazione al coraggio di educare bene ben si coniuga con un'arditezza teoretica inedita in un'epoca di crisi educativa in cui il senso religioso, oltre ad essere negato e misconosciuto, è considerato quasi una debolezza della ragione umana. Tale arditezza si spinge sino all'affermazione della necessità per gli educatori di compiere e manifestare apertamente la propria scelta antropologica:

In un tempo di pluralità di valori e di nichilismo [...] tralasciare valutazioni, oppure rimanere neutrali come si usa nella scienza, non aiuterebbe nessuno nell'ambito della pedagogia pratica. Non esistono vita umana ed educazione prive di valori. Chi vuole fornire un aiuto orientativo all'educazione pratica, deve esporsi moralmente. Questo, in società pluralistiche, non potrà avvenire senza conflitti (ivi, p. 143).

La consapevolezza di poter incontrare, in tale esposizione morale, ostilità e incomprensioni, è il prezzo che si deve essere disposti a pagare, insieme alla fatica e al coraggio di educare bene.

Del resto se *posteritas iudicium*, ossia se sarà la storia a validare o smentire una simile impostazione teoretica che persegue finalità educative pratiche, come sarebbe possibile biasimare una simile utopia che persegue livelli altissimi di perfettibilità umana in un'ottica comunitaria e universale?

Le parole di Romano Guardini appaiono ancora una volta particolarmente efficaci per esprimere una realtà incontrovertibile, su cui ha senso proporre la prospettiva pedagogica di Brezinka della tradizione e dei valori come via di ri-edificazione dell'umano:

L'unico modello per valutare con successo un'epoca è domandare fino a che punto si sviluppa in essa e raggiunge un'autentica ragion d'essere *la pienezza dell'esistenza umana*, in accordo con il carattere peculiare e con le *possibilità* della medesima epoca (Guardini, 1965).

Ora, essendo difficile affermare l'esistenza in epoca post-moderna di tali parametri e, in particolare, del successo umano e sociale e di una pienezza d'esistenza umana, quali indicatori di efficacia educativa, in relazione al carattere peculiare dell'epoca e ai mezzi di cui essa dispone, è doveroso concludere che siamo ancora lontani dal superamento della crisi educativa e che è necessario proporre un modello pedagogico di *literacy valoriale*, quale via ancora poco

considerata e pressoché inesplorata di umanizzazione nell'era planetaria.

2.3 *Alasdair MacIntyre e il neo-aristotelismo angloamericano*

Alasdair MacIntyre, filosofo aristotelico e tomista, è sicuramente uno dei più originali e interessanti pensatori contemporanei. Nell'opera intitolata *Dopo la virtù* (MacIntyre, 1981) ha portato un contributo decisivo al dibattito sull'etica nella filosofia di fine Novecento. Superando contrattualismo¹² e utilitarismo¹³, ha prospettato la possibilità di una nuova fondazione etica per la filosofia contemporanea: l'etica delle virtù¹⁴. Il suo contributo può essere considerato un punto di riferimento imprescindibile per l'attuale ricerca filosofico-pedagogica in vista di una possibile fondazione etica della pedagogia e di una riforma dell'educazione.

Nella Prefazione alla seconda edizione il filosofo scozzese, richiamando le altre opere¹⁵ scritte dopo l'edizione del 1981 e accennando alla discussione critica che ne è derivata a causa della confutazione radicale del liberalismo¹⁶, evidenzia come:

qualora vi fossero state buone ragioni per confutare il nucleo dell'impianto argomentativo di *Dopo la virtù*, avrei avuto tutto il tempo per individuarle con certezza. Fino a questo momento però, non ho trovato motivi sufficienti per abbandonare le tesi principali di *Dopo la virtù*: qualcuno mi tacerà per questo motivo di una testardaggine invincibile; quale che sia il giudizio sul mio conto, rimane il fatto che ho imparato molto nel frattempo, integrando e modificando di conseguenza le mie tesi e argomentazioni precedenti¹⁷.

Più avanti, argomentando la propria convinzione dell'inconsistenza del discorso morale della modernità – motivata sia da un'analisi storiografica in cui egli ricostruisce le tappe principali del cambiamento di mentalità che c'è stato nella modernità, sia da una considerazione di carattere filosofico-esistenziale, che spiega il cambiamento –, a partire dal genere di vita che ricalca la logica e si comprende alla luce dei concetti formulati da Aristotele, afferma la necessità di una scelta etica ormai inevitabile e improrogabile: Nietzsche o Aristotele per superare l'impasse.

Inoltre, ricostruendo l'evoluzione del pensiero occidentale riguardo al problema etico, MacIntyre afferma che nell'antichità i cosiddetti principi morali erano originariamente inseriti in una situazione di credenze pratiche e modi consolidati di pensare, sentire e agire, che li rendevano comprensibili e che tale situazione, ove i giudizi morali trovavano una ragion d'essere in riferimento a criteri impersonali "giustificati da una concezione condivisa del bene umano" (MacIntyre, 2006, p. 2), è cambiata.

Venuti a mancare situazione e giustificazione, per via dei complessi processi di trasformazione sociale e morale occorsi alla fine del Medioevo e alle soglie della modernità, era necessario individuare nuovi sentieri di fondazione e giustificazione per le regole e i precetti morali. In particolare bisognava attribuire loro un nuovo statuto, una nuova autorità e una nuova giustificazione.

Nonostante che dal XVIII secolo in avanti i filosofi morali dell'Illuminismo europeo abbiano tentato di sviluppare un nuovo statuto etico, l'unico risultato cui si è giunti è stato, di fatto, una moltiplicazione di teorie rivali. Ora, essendo la cultura morale della modernità priva delle risorse che possono farla progredire nelle proprie ricerche, "cosicché sterilità e frustrazione sono l'inevitabile conseguenza con la quale essa è costretta a misurarsi per venir fuori dall'impasse in cui si trova" (ivi, p. 17), ciò giustifica la scelta metodologica di proporre le tesi di Aristotele, in seguito ampliate e arricchite dalla lettura della *Summa Theologica* di Tommaso D'Aquino:

San Tommaso mi ha fatto capire che il mio tentativo di spiegare il bene sociale ricorrendo semplicemente a una teoria della società, in termini di pratiche, tradizioni e dell'unità narrativa delle vite umane, non sarebbe stato adeguato finché non fosse stato esplicitamente fondato in una metafisica. Pratiche, tradizioni e tutto il resto possono funzionare, come di fatto funzionano, solamente in quanto gli uomini hanno un fine verso il quale muovono in ragione della loro natura specifica. Così ho capito che, senza rendermene conto, avevo dato per scontata la verità di qualcosa di molto simile alla dottrina del bene che si può leggere nella quinta quaestio della prima parte della *Summa Theologica* (*ibid.*).

In seguito alle riflessioni sui testi di Tommaso e sui commenti ai medesimi da parte di alcuni studiosi tomisti contemporanei, MacIntyre afferma la necessità di superare il rifiuto della modernità di considerare

e attingere dalla tradizione filosofica occidentale e, in particolare, dalla tradizione delle virtù, argomentando come la rilettura del nostro passato sia necessaria per comprendere la nostra identità e le nostre relazioni morali di oggi “alla luce di una tradizione che ci renda capaci di superare gli ostacoli che la modernità, specialmente la modernità avanzata, impone a una simile conoscenza di sé”(ivi, p.18).

Accanto alla necessità di una nuova ricerca storica attraverso la quale si possano comprendere le aporie della cultura moderna e recuperare le radici dell’etica occidentale, in modo da superare alcune derive della post-modernità, MacIntyre afferma che il liberalismo non è più accettabile, poiché “le società politiche liberali s’impegnano per definizione a negare qualsiasi spazio per una concezione sostantiva del bene nel dibattito pubblico, e ancor meno possono accettare che la loro vita comune possa essere fondata su una concezione determinata del bene”(ivi, p. 22).

Questa critica del liberalismo non deve essere assolutamente interpretata come indice di una mia personale simpatia nei confronti di qualsiasi genere di conservatorismo contemporaneo. Il conservatorismo è per molti versi l’immagine speculare del liberalismo cui professa di opporsi. Il proprio impegno a sostegno di uno stile di vita strutturato dall’economia del libero mercato genera un individualismo distruttivo al pari di quello del liberalismo. Dove il liberalismo ha tentato di usare il potere di trasformare le relazioni sociali caratteristiche dello stato moderno, favorendo leggi permissive, il conservatorismo si serve del medesimo potere per attuare i propri propositi di coercizione, promulgando leggi proibitive. Conservatorismo e liberalismo sono ugualmente in opposizione alla visione di *Dopo la virtù* (*ibid.*).

La critica al liberalismo si unisce a quella dei moralisti conservatori contemporanei, spesso responsabili, secondo MacIntyre, con la loro boria e il loro dogmatismo, di molti dei drammi culturali della modernità. Punti di riferimento credibili sarebbero, invece, persone anche umili e semplici, amanti del vero bene e in continua ricerca, nelle loro scelte quotidiane, di un’etica ancora possibile nell’era planetaria:

La tradizione delle virtù riaffiora, infatti, periodicamente all’interno della vita quotidiana, nella vita di persone comuni che si impegnano all’interno di una varietà di pratiche, compresa quella di mettere su e sostenere relazioni familiari e di vicinato, scuole, cliniche, e forme locali di comunità

politiche. Questa rigenerazione rende capace la gente comune di mettere in discussione i modelli dominanti del dibattito morale e sociale: e le istituzioni che trovano la loro espressione in modelli simili. Mentre scrivevo *Dopo la virtù*, immaginavo persone di questo tipo, e ancor oggi scopro con piacere che proprio loro ne sono i lettori più adatti, quelli più capaci di riconoscere nelle tesi centrali del libro, l'articolazione filosofica d'idee che loro avevano già elaborato in maniera spontanea a partite dalla loro vita quotidiana, l'espressione delle motivazioni che in qualche modo già spiegavano la loro condotta (ivi, p. 23).

L'esistenza di tali persone può ragionevolmente alimentare la speranza in un futuro migliore e rappresenta, di fatto, un'evidenza empirica della possibilità di una libera fondazione etica dell'esistenza, da cui non si può più prescindere se s'intendono riscoprire le radici di un umano riuscito e di una riforma della cultura e della società, a partire dall'educazione.

Alla fine del saggio MacIntyre afferma che "stiamo aspettando un nuovo San Benedetto" (*ibid.*).

Per il filosofo scozzese la grandezza di Benedetto sta nell'aver reso possibile l'istituzione di un monastero centrato sulla preghiera, sullo studio e sul lavoro, "nel quale e intorno al quale le comunità potevano non solo sopravvivere, ma svilupparsi in un periodo di oscurità sociale e culturale". Gli effetti della fondazione benedettina e la loro ricaduta istituzionale grazie a quanti in modi diversi hanno seguito la sua regola "erano in gran parte imprevedibili per quei tempi" (ivi, p. 23).

Il valore positivo dell'esperienza benedettina si coglie in modo primario su un piano esistenziale e, in seconda battuta, su un piano sociale e culturale, quale effetto impreveduto e imprevedibile di un archetipo di rinnovamento umano che, in un periodo di oscurità sociale e culturale, avrebbe potuto indicare un nuovo *telos* per il progresso comune dei popoli e che, di fatto, col valore inestimabile della testimonianza di vita, fu in grado di indicare.

Il monachesimo occidentale inaugurato da San Benedetto, infatti, aveva proposto un nuovo modello di esistenza umana, più autentica, ispirata ai valori evangelici, alla fede religiosa e alla coerenza tra i valori positivi di credenze e tradizione e le pratiche di vita. Esso, inoltre, aveva indicato nella Regola benedettina la via di un nuovo possibile equilibrio tra riflessività e azione, preghiera e lavoro, meditazione e *vita activa*, con il quale superare gli eccessi e le derive molto ricorrenti al tempo, nell'uno o nell'altro senso.

In tal esperienza religiosa e culturale dei primi secoli del cristianesimo, non fu un programma culturale ed educativo a indicare una forma di agire possibile ma, inversamente, fu la pratica esistenziale, cioè l'esperienza realmente vissuta, altrimenti definita testimonianza di alcuni uomini e donne¹⁸, a ingenerare un rinnovamento spirituale e culturale che alimentò e arricchì la riflessione e il dibattito culturale sia nel mondo laico che in quello cattolico.

L'approdo ultimo della riflessione etica di MacIntyre sembra essere l'attesa d'inaspettate possibilità di rinnovamento, attraverso l'opera di uno o più uomini e donne virtuosi, eccellenti e pieni di fede come Benedetto da Norcia¹⁹, il monaco cristiano²⁰ che nel VI secolo d.C. diede origine al monachesimo occidentale, una condizione di vita religiosa intrapresa dopo l'abbandono del mondo e realizzata con l'intento di seguire sino in fondo²¹ l'insegnamento evangelico: essa si sarebbe presto diffusa nell'Occidente cristianizzato con esiti imprevedibili.

È necessario, però, interpretare correttamente l'auspicio del filosofo scozzese, per non incorrere in errori gnoseologici difficilmente superabili. Se ci si pone dal punto di vista della sua antropologia, sarà più facile comprendere che egli non auspica tanto un rinnovamento umano attraverso la fuga dal mondo e il ri-proponimento delle stesse modalità attuative del monachesimo occidentale delle origini. Il suo desiderio è rivolto, piuttosto, verso la ripresentazione del contenuto di tal esperienza spirituale e culturale. Egli, infatti, si augura che i desideri di rinnovamento custoditi nel cuore di un'umanità sofferente e le esperienze innovative di vita buona di alcuni uomini e donne del nostro tempo possano trovare, in nuove figure carismatiche, una via di formalizzazione e di diffusione nel mondo contemporaneo.

L'utopia del filosofo, infine, sembra essere rivolta anche verso l'individuazione di una nuova Regola che consenta, nella caotica e frammentaria esistenza post-moderna, di ri-trovare un nuovo equilibrio tra riflessività e azione, preghiera e lavoro, meditazione e *vita activa*, per superare le attuali aporie e derive, che sono forse paragonabili a quelle dei primi anni del cristianesimo.

L'implicito rimando di *Dopo la virtù* a tali istanze rimane una questione aperta e interessante che meriterebbe ulteriori approfondimenti.

2.4 *La necessità della cura come pratica umanizzante nella tradizione filosofica occidentale e nella pedagogia contemporanea*

Ritornando a riflettere sul clima d'incertezza e insensibilità della contemporaneità, è ormai chiaro come il sapere pedagogico non possa più restare indifferente, né sottrarsi al compito di elaborare un nuovo programma educativo trans-culturale che vada verso la condivisione di un progetto comune di cittadinanza planetaria, sorretto dai valori di un'etica comune (Pinto Minerva, 2002). Tra le sfide più ambiziose c'è sicuramente quella di insegnare a vivere, come afferma Morin, e di recuperare i valori positivi della tradizione, della religiosità, della cooperazione e della cura dell'alterità.

L'uomo ontologicamente è un essere-per-l'altro e non è in grado di vivere senza la collaborazione altrui. Com'è stato dimostrato dal corso della storia, l'eventuale mancata cooperazione tra gli uomini primitivi non avrebbe permesso di sopravvivere alle asperità dell'ambiente circostante e sarebbe venuta meno persino la costruzione dei villaggi rurali, espressione di una prima volontaria organizzazione sociale.

Anche gli studi neuro-scientifici più recenti hanno ormai accertato che gli esseri umani sono biologicamente "programmati" per connettersi tra loro, grazie a neuroni specchio²² che riescono a far intuire in tempo reale i sentimenti e le emozioni altrui sin dalla più tenera età. Ancor più recentemente sono stati scoperti particolari nuclei cerebrali utili per percepire emozioni proprie e altrui e per gestire gli affetti: si tratta del sistema limbico e dell'amigdala che insieme costituiscono il nucleo dell'intelligenza emotiva.

La straordinaria capacità del neonato non solo di mettersi in relazione con l'altro, ma anche di mettersi nei panni dell'altro, è stata recentemente oggetto di approfondimenti a opera di due ricercatori italiani, Ulisse Mariani e Rosanna Schiralli, i quali, dopo aver riflettuto su tali attitudini, ne hanno descritti gli effetti in *Le emozioni che fanno crescere. Come rendere autonomi e sicuri i nostri figli* (Mariani & Schiralli, 2007).

Quando ad esempio si prova a muovere le mani davanti agli occhi di un neonato posto nella culla, questi sicuramente risponderà con un cenno simile, tendendo le manine per salutare. I palmi delle mani sono rivolti verso il suo sguardo e quindi il piccolo, per imitazione, dovrebbe mostrare il dorso delle sue manine. "Il bambino invece risponde specularmente, mostrando i palmi e da ciò s'intuisce che egli già possiede la

capacità di *mettersi dal nostro punto di vista*, regolandosi di conseguenza” (ivi, p. 27).

Allo stesso modo, se i neonati sputano la pastina e sono sgridati dai genitori, reagiscono spesso con una risata, poiché riescono già a distinguere, per via dei neuroni specchio, le intenzioni non violente dei propri genitori da quelle connotate da autentica rabbia, cui risponderebbero invece con il pianto o lo spavento.

Parietti, studiando tali comportamenti in *Neuroni specchio, empatia e design. Progettare sistemi d'interazione per la riabilitazione di bambini colpiti da ictus perinatale e i loro caregiver* (Parietti, 2015), afferma che “se si evidenzia un profondo legame tra le funzioni motorie e queste funzioni superiori, allora diventa chiaro come ciò che sta alla base di comunicazione e imitazione sia quel linguaggio costituito dalle posture del nostro corpo, e dalla contrazione o rilassamento dei muscoli, compresi i più piccoli” (ivi, p. 16). E, ancora più avanti, rifacendosi agli studi di Ekman (2010) e Rizzolatti (2006) – i quali hanno osservato come una parte di questi neuroni che si attivano in corrispondenza di specifiche azioni risponda anche a specifici stimoli visivi, cioè si attivano anche quando vediamo qualcosa –, afferma che ciò sta a significare che i suddetti neuroni si attivano sia in corrispondenza dell'esecuzione di un'azione che in corrispondenza di alcuni oggetti. In particolare

quando attraverso quegli oggetti compiamo l'azione che essi codificano: la sola vista di un oggetto attiverà quindi gli stessi neuroni visuo-motori che si attiverrebbero nel momento in cui volessimo afferrarlo. Questa è la spiegazione di come sia possibile interagire con tutto ciò che ci circonda: esistono dei neuroni che relazionano gli oggetti alle azioni compatibili per utilizzarli, sia che l'azione rimanga in uno stato potenziale, sia che essa vada a compimento [...]. Un oggetto è percepito in base alle qualità fisiche che suggerisce ad un utente, alle azioni appropriate per manipolarlo, ovvero le sue *affordances* (ivi, p. 109).

Secondo quanto è stato affermato da Gibson nel *The Ecological Approach to Visual Perception* (Gibson, 1979).

Le attività che si riferiscono al mondo delle emozioni, e a una forma aurorale di *Visual Communication*, già presenti nel neonato, secondo quanto confermano i recenti studi neuro-scientifici, interpellano in maniera specifica anche la ricerca pedagogica. Essa, tradizionalmente impegnata nello studio, in chiave educativa, della dimensione relazionale

dell'uomo, in alcuni suoi recenti indirizzi si va sempre più orientando verso l'utilizzo del paradigma teoretico della cura non solo per conseguire una nuova comprensione ontologica e fenomenologica dell'umano, in linea con le attuali acquisizioni delle scienze umane e biologiche, ma anche con l'intento di progettare, sperimentare e diffondere nuove pratiche di umanizzazione sempre più ampiamente condivise.

I primi studi sulla relazionalità umana che abbiamo preso in considerazione risalgono agli anni Cinquanta. Essi attestano come il bambino, appena venuto al mondo, abbia bisogno di sentire il calore del corpo della madre, il suo profumo e la sua presenza rassicurante, oltre ad aver bisogno del sostentamento utile per la crescita. Secondo tali studi, contrariamente a quello che si potrebbe comunemente pensare, il legame madre-figlio non è principalmente legato alla necessità di ricevere nutrimento. A tal proposito Harry Harlow, con una serie di esperimenti condotti tra il 1957 e il 1963, ha dimostrato che il bisogno affettivo è da sempre più importante di quello nutritivo. Utilizzando come cavie delle scimmiette appena nate, egli le separò dalle madri naturali per affidarle a due diversi tipi di madri surrogate: la prima, denominata madre di pezza, era soffice e calda ma senza latte; la seconda, denominata madre di ferro, possedeva un biberon per il sostentamento ma il corpo in acciaio era inadatto a fornire qualunque tipo di calore materno. Gli esperimenti di Harlow dimostrarono che le scimmiette preferivano passare tutto il loro tempo abbracciate alla madre di pezza, abbandonandola per pochi minuti solo quando il bisogno di nutrirsi prendeva il sopravvento.

Il bisogno affettivo negli esseri umani è ancora più spiccato per via di una differenza qualitativa rispetto alle specie inferiori, guadagnata nel salto evolutivo e attestata biologicamente dalla presenza di una neo-corteccia evoluta cui corrispondono *performances* cognitive e affettive esponenzialmente più elevate (Eccles, 1994).

Il neonato che riceve cure dalla propria madre e, più in generale, dalla propria famiglia, dovrà imparare con il tempo a diventare un adulto in grado di offrire ad altri le stesse cure e attenzioni che ha ricevuto. Le cure umane, però, a differenza di quelle delle altre specie viventi, sembrano seguire una direzione che va oltre, eccede, cioè, l'istinto di conservazione e sopravvivenza e che chiama in causa una specifica intenzione di bene, propria dell'attitudine volitiva dell'auto-coscienza umana, vero potenziale di perfettibilità dell'uomo.

Già Aristotele faceva riferimento all'intenzionalità umana presente nella relazione di cura, quando affermava che chi si prende cura dell'altro non sta compiendo un gesto meccanico, in obbedienza a un istinto, ma è "in cerca di qualcosa di buono per l'altro", intende, cioè, realizzare un autentico bene nei confronti dell'alterità. L'attitudine umana alla cura discenderebbe, secondo Aristotele, dalla struttura ontologica dell'uomo. La natura dell'anima²³, costitutivamente presente nell'essere umano, rende la cura manifestazione esplicita di una "tendenza al bene", mentre la realizzazione del bene dipende dalla condizione dell'anima. L'anima che vive secondo virtù realizza il bene verso il quale è protesa e diviene capace di autentici gesti di cura.

La virtù è una disposizione abitudinaria riguardante la scelta, e consiste in una medietà in relazione a noi, determinata secondo un criterio, e precisamente il criterio in base al quale la determinerebbe l'uomo saggio. Medietà tra due vizi, quello per eccesso e quello per difetto²⁴.

La virtù non è un comportamento improvvisato o saltuario, ma è frutto di un esercizio costante dell'anima sensitiva che, attraverso l'uso di ragione, si allena a dominare gli istinti e consegue le virtù etiche, abitudini di comportamento o attitudini conseguenti a una pratica ripetuta. Ad esempio il coraggio è il risultato di un allenamento pratico dell'anima sensitiva che, sottoposta ai comandi della ragione, riesce a controllare le passioni contrarie, viltà e temerarietà, e progressivamente raggiunge una medietà in relazione al soggetto.

Contrariamente alla tradizionale morale aristocratica²⁵, che considerava la virtù come appartenente per natura alla nobiltà di sangue, e all'intellettualismo etico socratico-platonico²⁶, che credeva che la virtù dipendesse dalla conoscenza intellettuale e che bastasse conoscere il vero bene per operarlo, Aristotele riteneva²⁷, con una sensibilità che lo accosta all'attuale paradigma fenomenologico della cura, che il solo insegnamento teorico di una *literacy alle virtù* da parte dell'educatore non fosse sufficiente a sviluppare posture etiche virtuose nell'educando. Nel processo educativo, infatti, c'è bisogno della fusione tra conoscenza intellettuale ed esperienziale perché si possa generare una postura comportamentale virtuosa nell'educando. Solo attraverso una serie di sforzi ripetuti, inizialmente faticosi e forzati, si educa la volontà a dirigersi spontaneamente verso il bene, fino ad acquisire un "abito" morale, una condotta, virtuosa, spontanea e continua.

È proprio la dimensione esperienziale a far sì che l'etica della cura, secondo una visione tipicamente aristotelica, non possa poggiare su regole fisse o su precetti generali, poiché ogni situazione relazionale presenta una propria specifica complessità. Inoltre, se l'agire etico per Aristotele è finalizzato alla ricerca del bene dell'altro e se anche l'educazione è finalizzata alla promozione del benessere altrui, così come ogni autentico gesto di cura, allora è possibile affermare sia che la pratica di cura, per realizzare il proprio fine, non può prescindere da una *paideia* delle virtù; sia che, in tali condizioni, l'etica della cura assume il valore inestimabile di una pratica altamente umanizzante.

Proprio cogliendo l'enorme potenziale educativo contenuto in un'etica della cura ispirata sia alla tradizione filosofica occidentale (e in modo particolare all'etica aristotelica), che alla morale evangelica della tradizione cristiana, pensatori contemporanei come Lobkowitz e Mortari affermano la necessità ormai improrogabile di orientare la ricerca pedagogica verso una nuova *paideia* delle virtù (Lobkowitz, 1983; Mortari, 2015).

In una società che, a causa dell'attuale crisi epocale, appare sempre più lacerata e frammentata in un numero indefinibile di brandelli di umanità dispersi nelle pieghe quasi invisibili del quotidiano, la cura come pratica umanizzante e virtù della misericordia, secondo un'espressione recentemente coniata dal filosofo scozzese Alasdair MacIntyre (1981), può ragionevolmente alimentare la speranza di una riforma dell'educazione, finalizzata al superamento della modernità liquida e alla ricomposizione di un volto nuovo, autenticamente umano, di uomo e donna germinati sulle ceneri del "vecchio" nichilismo e del relativismo.

2.5 *La testimonianza tangibile delle Comunità di fede: nuovo archetipo dell'umano riuscito e telos possibile di un'educazione rinnovata*

La necessità della cura come pratica umanizzante trae motivi di riflessione e approfondimento, oltre che nella tradizione filosofica occidentale, nella fenomenologia contemporanea e nella più recente produzione scientifica delle neuroscienze, anche nella produzione letteraria, nella testimonianza²⁸ e nell'opera di apostolato delle giovani comunità di fede cristiane. Si tratta, ovviamente, di stimoli alla riflessione condot-

ti su un piano differente, quello della fede religiosa, ma che appaiono particolarmente pertinenti nell'ambito della ricerca di una nuova fondazione etica per la pedagogia, sia per l'importanza dei temi trattati, che per la profondità riflessiva, sia infine per le interessanti suggestioni che da essi provengono nell'ambito di un ripensamento teorico e pratico dell'educazione.

Gli insegnamenti delle comunità di fede cristiana convergono nell'indicare come elementi cardine di un agire significativamente²⁹ educativo l'umiltà, la pace interiore e la fiducia nella perfettibilità propria e altrui. Tali disposizioni non possono essere improvvisate nella relazione educativa, ma devono essere progressivamente interiorizzate e custodite nel tempo da ogni uomo e in particolare dal maestro attraverso la preghiera, la meditazione della sacra scrittura e la pratica dei comandi e consigli evangelici. Ciò consente di assimilare uno spirito di fede che produce un progressivo decentramento cognitivo e affettivo, la continua dilatazione del campo visivo e di esperienza, il rafforzamento della volontà, autentico potenziale di perfettibilità umana, e l'acquisizione di una speranza viva nella perfettibilità propria e altrui che resta stabile anche dinanzi a difetti e fragilità reiterate.

Lo spirito di fede negli insegnamenti dei Padri cristiani e nelle esperienze sane e fiorenti delle giovani comunità di fede (Galeone, 2008) è considerato, insieme, come punto di partenza e *telos* di una *cura* credibile ed efficace *ad intra* e *ad extra* dell'uomo. Come si potrebbe, infatti, pensare di "pulire" solo l'esterno di un bicchiere, se l'interno è pieno di "sporchie" che ne opacizzano anche la parte esterna?³⁰ "Pulisci prima l'interno del bicchiere" è il consiglio dato da Gesù ai suoi discepoli, destinati a divenire maestri di vita e di fede per gli altri attraverso l'assimilazione di una spiritualità realmente vissuta, "perché anche l'esterno diventi netto!"³¹ Fuor di metafora si legge l'invito alla coerenza dei maestri che mai può essere considerata come un elemento acquisito una volta per sempre e che nella visione evangelica è presentata come il risultato di uno sforzo assiduo e mai concluso di auto-perfezionamento congiunto allo spirito di fede.

Forse proprio alla mancanza dello spirito di fede faceva riferimento Romano Guardini, maestro e modello del pedagogista tedesco Wolfgang Brezinka. Egli, considerato uno dei Padri della Chiesa del XX secolo e noto per aver offerto un contributo essenziale alla diffusione di una nuova razionalità nella quale l'elemento logico non sia sviluppato

a scapito di quello intuitivo ed ermeneutico, negli anni Sessanta in una *Lettera teologica a un amico* scriveva:

Mai come in questo momento mi è apparso tanto chiaro quanto sia falsa, sin nelle radici, la concezione moderna dell'esistenza, del mondo come "natura", dell'uomo che si sviluppa in esso come essere autonomo, ecc. Mi sembrava di vedere con i miei stessi occhi perché il male dell'esistenza è inguaribile, perché la cattiva coscienza è insanabile, fintanto che non viene riconosciuto e fronteggiato questo stato fondamentale (Guardini, 1994, p. 131).

L'errore cui si fa riferimento consiste nel non concepire la ragione come aperta alla totalità del reale, e alle esperienze significative che si realizzano nel corso dell'esistenza e che non possono essere comprese interamente dalla ragione dimostrativa. Essere uomini, infatti, nell'antropologia cristiana, significa imparare a usare integralmente le energie vitali che sono a disposizione, sia quelle corporeo-razionali, che quelle più ampiamente spirituali; significa imparare a connetterle alla libertà e alla verità e mostrare come tale unità faccia vivere in pienezza l'esistenza, rendendo più umano e completo l'uomo e più genuine e autentiche le relazioni fra simili.

Tale visione sembra incrociare una congiuntura particolare della contemporaneità in cui, sempre più radicalmente e soprattutto in ambito pedagogico, si fa viva l'esigenza del richiamo a una *ragione integrale, interpretativa e indiziaria* capace di procedere in maniera progressiva verso la conoscenza della realtà complessa e molteplice dell'educativo, partendo dall'analisi di ciò che eccede il dato computabile e che non è pertanto ascrivibile ai metodi epistemologici della ragione dimostrativa.

Già nel 1932 Romano Guardini aveva preso coscienza dei limiti conoscitivi di certo razionalismo, quando osservava che "ai nostri giorni dappertutto il razionalismo perde prestigio" (Guardini, 1995), non essendo in grado di comprendere, spiegare e definire la totalità delle esperienze umane. Egli, facendo riferimento all'uomo del sottosuolo del romanzo omonimo di Dostoevskij, osservava come anche lo scrittore e filosofo russo aveva riflettuto e richiamato la coscienza intenzionale dell'uomo alla verità essenziale dei limiti della ragione dimostrativa e del bisogno di sviluppare il senso dell'ulteriorità³², unito a una razionalità spirituale, più vicina alla vita e capace di cogliere l'uomo tutto intero³³:

Vedete: la ragione, signori, è una bella cosa, non se ne discute, ma la ragione è soltanto ragione e soddisfa soltanto la facoltà razionativa dell'uomo,

mentre la volontà è la manifestazione della vita intera, ossia di tutta la vita dell'uomo, ragione e sue prurigini comprese. E sebbene la nostra vita, in tale manifestazione, risulti spesso essere molto misera cosa, ma è però sempre la vita [...] La ragione sa soltanto quello che le è riuscito di conoscere (e magari certe cose non le conoscerà mai [...]) mentre la natura umana agisce tutta intera (Guardini, 1995).

L'appello di Guardini allo sviluppo di una ragione spirituale con cui superare la contraddizione moderna tra razionalismo e intuizionismo³⁴, e capace di correggere ciò che egli definisce "l'antico errore dell'Occidente" – quello cioè di aver identificato la "forma" con l'"essenza" e con il "valore" – assume toni vivaci dinanzi alla constatazione che, per contro, nella modernità la "pienezza", l'"insieme" e l'elemento caotico che eccede da qualsiasi forma sono stati identificati con il "dis-valore", poiché equiparati a "non-essere" (Guardini, 1995). Tale appello assume un significato particolare in un'epoca, quella post-moderna, in cui l'antico errore dell'Occidente appare ancora più radicalizzato.

Si tratta, come abbiamo avuto modo di evidenziare nei paragrafi precedenti, di una questione di grande attualità per la ricerca filosofica e pedagogica. Solo promuovendo un ripensamento metodologico nello studio dell'uomo e un nuovo criterio umanistico nel quale, rivalutando il sapere della storia della cultura occidentale, così poco conosciuto e annoverato da educatori e educandi in epoca contemporanea e, attingendo altresì dalle più recenti acquisizioni delle scienze biologiche e computabili, sarà possibile avviare una nuova comprensione dell'umano, quale sintesi unitaria e organica, mai definitivamente conclusa, dell'apporto conoscitivo di saperi che incrociano e attraversano esperienze di vita vissuta³⁵.

Tra le discipline che, accanto alla filosofia, sono state storicamente interessate alla comprensione dell'uomo e all'educazione e che attualmente sono relegate ai margini del dibattito pedagogico, nonostante un nuovo interesse emergente negli ultimi cinque-sei anni (Moscato et al., 2017), c'è la religione.

Ora, ritenendo che tale sapere, depositario di una conoscenza plurimillenaria sull'uomo e sulla sua educabilità, abbia ancora "qualcosa d'importante da dire" alle giovani generazioni e che sia necessario utilizzare, per tale trasmissione conoscitiva, nuovi linguaggi e strumenti che sappiano "parlare" alla cultura e alla sensibilità contemporanee, si

ritiene utile presentare alcune suggestioni provenienti dalla conoscenza diretta³⁶ di un'esperienza di rinnovamento educativo promossa e attuata nell'ambito di una giovane comunità di fede cristiana italiana. Tali suggestioni potranno essere utili al ripensamento della necessità di orientare la ricerca verso ambiti educativi che attualmente restano ancora purtroppo ai margini del dibattito pedagogico.

Oltre alla testimonianza di limpida vita cristiana e professionale che sono chiamati a offrire negli ambienti dove vivono e operano, i Servi della Sofferenza hanno alcune opere "visibili" per meglio servire Dio e i fratelli con un'adeguata attività apostolica.

La Casa dei Servi della Sofferenza e il Centro di Spiritualità Padre Pio presente a San Giovanni Rotondo (FG) sono le sedi deputate all'esercizio della fede e all'attività formativa (Galeone, 2009) dei chierici³⁷, laici e delle giovani famiglie³⁸ che decidono di intraprendere un percorso spirituale e formativo innovativo utile alla vita concreta. Narrazione, *Visual Communication*, preghiera, meditazione personale e comunitaria, condivisione in piccoli gruppi, laboratori ludico-formativi, Skype-call e *Digital Mobility* sono gli strumenti didattici comunemente usati per promuovere la cultura della vita, l'educazione al dolore e una nuova via di umanizzazione nell'era planetaria in cui fede e ragione, teoria e prassi, cultura ed esistenza possano incontrarsi per dilatare il campo visivo e d'esperienza dell'uomo e generare nuovi progetti esistenziali ad alto impatto individuale e sociale³⁹.

Il contributo dei Servi della Sofferenza allo sviluppo di uno spirito di fede che, come si è avuto modo di spiegare in precedenza, ben si coniuga con un'educazione integrale dell'uomo, si coglie in modo particolare nella profondità riflessiva e spirituale di una delle recenti omelie pronunciate dal Padre Fondatore e quotidianamente diffuse via web in quattro continenti con una traduzione in tre lingue:

Lo spirito di fede ha due facoltà: l'intelligenza e la volontà; però essendo il principio di vita dell'uomo, tutto ciò che è nell'uomo, è alimentato da questo principio di vita che è l'anima. Esso alimenta la psiche, i sensi interni ed esterni e deve sempre più alimentare tutto quanto l'uomo: ovviamente prima lo spirito, l'anima e, quindi l'intelligenza, la ragione, la volontà, la libertà, la psiche e i sensi. Cosa fa lo spirito di fede? Soffia la fede nella conoscenza, nella volontà, nell'intelligenza, nella ragione, nella psiche, nei sensi. Avere lo spirito di fede vuol dire che la fede è operante nella ragione, nella libertà e in tutto l'uomo. E cosa vuol dire fede riguardo allo spirito? Che tu devi credere a Dio e fare

quello che Egli dice sia nella ragione, che nella volontà, libertà, nella psiche e nei sensi. In te ci deve essere sempre la fede. E, poiché la fede, la speranza e la carità vanno sempre insieme, se tu hai lo spirito di fede, hai anche lo spirito della speranza e lo spirito dell'amore; per cui qualsiasi situazione favorevole o contraria, resti sempre aderente alla volontà di Dio in modo che l'umanità non se ne vada mai per conto proprio. Lo spirito di fede è amore e quando un individuo conosce il bene, lo ama e lo compie, vive nell'amore. Lo spirito di fede pone nel cuore dell'uomo il desiderio *di fare del bene* agli altri. Qual è il contrario dello spirito di fede? Se è assente la fede dall'umanità, poiché la fede dà equilibrio a tutta l'umanità, può succedere di tutto e l'individuo è pilotato dall'Io, per cui: non conosce facilmente la *verità*, ragiona sempre nei riguardi del prossimo, alcune volte è anche soggetto ai difetti più gravi dell'orgoglio, della gelosia e dell'invidia. Ugualmente la volontà e la libertà, senza la fede se ne vanno per conto proprio scegliendo pensieri, parole e comportamenti che si fondano sulla mancanza di fede, cioè, sull'incredulità. Anche le emozioni sono spesso di avversione. Lo spirito di fede è necessario per crescere umanamente, perché se frequentemente si ha una decantazione della fede, molto facilmente la volontà, la conoscenza, la ragione e le emozioni possono ingannare e far scegliere con la libertà, comportamenti che sono fantastici. Noi non abbiamo una chiarezza evangelica: quando manca la fede, non si crede nel prossimo e nella sua perfezionabilità. Se c'è, la fede è una gioia credere continuamente a Dio e ai fratelli, anche se sono fragili, deboli. La fede fa credere sempre nell'educabilità umana e, qualora un fratello dovesse mentire, chi ha fede se ne accorgerebbe subito e perdonerebbe, non criticerebbe, non mormorerebbe e supererebbe l'avversione [...]. Tutto questo dipende dallo spirito di fede. Se si ha lo spirito di fede, si ha sempre la voglia di fare del bene agli altri e di perdonare qualora pensassero male; si è sempre sereni, umili, gioiosi, in pace [...]. O se conoscessimo lo spirito di fede, come limiteremmo gli impulsi d'incredulità verso Iddio, verso noi stessi e verso il prossimo! Lo spirito di fede è fiducia anche nel prossimo⁴⁰.

Le parole dell'omelia del 20 ottobre 2017, riportate con la gentile concessione dell'Istituto Servi della Sofferenza per finalità puramente educative, attestano l'impegno formativo della giovane comunità di fede italiana in vista della definizione di un nuovo modello occidentale di umanità da proporre in epoca post-moderna. Il ritorno a una riflessione capace di affrontare dal punto di vista pedagogico questioni antiche e nuove con linguaggi appropriati appare una necessità indifferibile sia in vista di una più completa conoscenza dell'uomo, di là da un riduzionismo scienziato ancora in voga che riduce la conoscenza all'elemento

computabile, sia in vista dell'elaborazione di un nuovo progetto pedagogico di umanizzazione dell'uomo sempre più ampiamente condiviso.

Al termine di questo capitolo, affiora più volte un interrogativo che richiama l'auspicio finale del filosofo scozzese MacIntyre e sul quale abbiamo avuto modo di riflettere nei paragrafi precedenti: è possibile che l'esperienza positiva di tali comunità di fede possa essere considerata un incipit per un nuovo tipo di monachesimo occidentale del terzo millennio?

Come, di fatto, sarebbe possibile interpretare altrimenti le esperienze di fede e di vita di uomini e donne⁴¹ del nostro tempo che, pur “essendo nel mondo”, si dicono non “appartenenti a esso”? Nonostante la luminosità e profeticità delle loro esperienze esistenziali, che solo recentemente iniziano a tradursi in una formalizzazione sistematica⁴², dobbiamo riconoscere che nell'attuale momento storico, di fatto, non possediamo gli adeguati strumenti storiografici e demografici che ne permetterebbero di valutare la portata.

Ci poniamo, pertanto, come sentinelle attente a cogliere i segni dei tempi e come avanguardie nell'educazione disposte a mantenere uno sguardo multi-prospettico per interpretare, formalizzare e sperimentare nuovi sentieri pedagogici, attraverso i quali sarà forse possibile rinnovare l'uomo e la società.

2.6 La formazione umana fra tradizione e innovazione

Sembra che esista un nesso inscindibile tra fede e formazione dell'umano, uno speciale legame antico e profondo che nei tempi più recenti è stato misconosciuto e che andrebbe forse riscoperto (Bellingeri, 2014, pp. 16-17) dalla civiltà occidentale.

“Ogni Scrittura” si legge nella seconda lettera a Timoteo⁴³, “è ispirata da Dio. È utile a insegnare, riprendere, a correggere, a educare alla giustizia, perché l'uomo di Dio sia completo e ben preparato per ogni opera buona”. D'altro canto anche il filosofo esistenzialista Albert Camus poneva nel 1936 in una sua celebre opera giovanile un dilemma inquietante che siamo ben lungi dall'aver sciolto: “Si può, lungi dall'universo religioso e dai suoi valori assoluti, trovare una regola di condotta?” (Camus, 2002).

La regola di condotta cui faceva riferimento Camus era evidentemente una regola stabile e non transeunte come quelle verso le quali

spesso l'agire didattico è costretto a declinare. La scelta della fede è certamente una questione che riguarda la coscienza del soggetto e il suo libero arbitrio e, tuttavia, essa sembra avere degli effetti sociali positivi, giacché contribuisce a sviluppare le qualità umane degli individui.

Diversi studi scientifici anche recenti⁴⁴ dimostrano gli effetti umanamente positivi che essa ha nel processo di autocostruzione del soggetto e nello sviluppo delle disposizioni morali (Montessori, 1972) di cui è corredato ontologicamente il bambino (l'uomo del futuro), come ci ha più volte ricordato Maria Montessori.

Le spinte antropocentriche dell'età moderna, però, pur ridando forza alla soggettività, hanno prodotto un diffuso disorientamento intorno all'agire morale e hanno privato l'uomo di un orizzonte di senso e di valori di una qualche fondatezza. "E poiché i valori sono correlati alla dimensione affettiva", la "depressione del sentimento" in atto oggi sta rendendo sempre più problematiche persino le evidenze etiche fondamentali, a tal punto da non far distinguere più chiaramente ai giovani ciò che è bene e ciò che è male, ciò che è buono e ciò che è cattivo.

Per i giovani di questi anni i fini della vita sembrano non riguardare più né il potere, né l'impegno sociale o religioso, né il progetto di una qualche forma di umanità da realizzare, bensì la ricerca del massimo di libertà spaziale e materiale da perseguire al di fuori di qualsiasi senso di responsabilità (Perla, 2007). Ecco perché, pur senza ignorare le grandi *chances* che oggi sono offerte all'educazione dall'era della tecnica, si comprende l'importanza di individuare nuovi modelli di formazione, attinti anche dalla fede religiosa. Tali modelli possono consentire ai giovani di esperire le dimensioni dell'affettività positiva, nella quale si radica ogni forma di altruismo, di responsabilità, di dedizione per l'altro, insomma, di autentico valore (Perla, 2007).

2.7 *La necessità di una nuova fondazione etica per la pedagogia*

Alla luce di quanto detto è possibile affermare che il futuro dell'educazione dipenderà comunque dalla libera e indifferibile scelta, pascalianamente intesa, che ogni singolo educatore è chiamato a compiere. Del resto anche il problema della spettacolarizzazione del tragico e dell'intorpidimento coscienziale ed emozionale generalizzati, dell'insensibilità, cioè, di fronte al male e alle sofferenze proprie e altrui, sottende, come si è

tentato di dimostrare, questioni sociali, culturali ed etiche assai complesse che appaiono ormai sempre più indifferibili. In una civiltà in cui la crisi epocale ha ferito profondamente l'anima umana e l'ha frammentata in un numero indefinibile di punti slegati fra loro (Bauman, 2008), la pedagogia alle soglie del terzo millennio non potrà che essere essenzialmente pedagogia della cura e *paideia* delle virtù (Mortari, 2015; Lobkowitz, 1983).

La consapevolezza, da un lato, che i modelli educativi ricevuti si riflettono sulla costruzione dell'identità, sulla socializzazione degli individui e sulle modalità di rappresentazione del mondo reale (Rogers, 1961; 1979); e l'osservazione, dall'altro, di alcune preoccupanti derive sociali e culturali contemporanee che rinviano inesorabilmente a una crisi educativa che è ancora tutt'ora in atto, suggeriscono alla pedagogia un'inversione di rotta, una coraggiosa svolta epocale, indispensabile per affrontare le sfide emergenti dell'era planetaria.

Se la ricerca di un fondamento antropologico che spieghesse l'agire educativo nella storia dell'umanità ha condotto al riconoscimento di una trasmissione culturale motivata dalla necessità naturale della custodia della vita (Colazzo & Patera, 2009), di fronte all'attuale emergenza educativa e al timore, tutt'altro che infondato, che l'uomo, perseguendo in tale direzione, possa distruggere insieme alla civiltà umana anche l'intero pianeta (Morin, 2015), la ricerca e l'azione educativa, per essere efficaci, dovranno essere finalizzate alla cura, alla cicatrizzazione, cioè, delle ferite dei popoli della terra e alla ricostruzione, attraverso l'educazione, di un'identità, quella umana che richiede una vera e propria metamorfosi. L'educazione, risolvendo l'uomo dal suo decadimento e abbruttimento, potrà forse condurlo verso le altezze e la dignità a lui conformi.

Al termine della riflessione sin qui condotta emerge la necessità di una fondazione etica per la pedagogia che significa essenzialmente:

1. stabilire un fondamento etico per la pedagogia;
2. stabilire criteri teorico-pratici per un progetto comune di cittadinanza planetaria;
3. stabilire un criterio etico che consenta di discernere l'essenziale dal superfluo in educazione e di promuovere una visione unitaria e integrale dell'uomo come spirito incarnato;
4. dare impulso a una nuova cultura dell'auto-educazione, mai definitivamente conclusa, propedeutica all'educazione e intesa in riferimento alle facoltà cognitive, affettive e più ampiamente spirituali;

5. promuovere l'interdisciplinarietà e lo studio delle fonti primarie, in particolare quelle delle scienze filosofiche e religiose, evitando il "turismo" culturale on line;
6. favorire processi cognitivi meta-riflessivi di riunificazione continua delle conoscenze secondo criteri di essenzialità etica (vedi punto 2);
7. de-scientificare la pedagogia, superando talune visioni riduttive sull'uomo come pura materialità, così come taluni tecnicismi ispirati all'approccio scientifico delle scienze biologiche e delle scienze esatte;
8. promuovere una cultura umanistica in senso pieno muovendo dal paradigma filosofico della cura che dispone la ragione a un'investigazione dell'umano e dell'educativo, in termini ontologici e assiologici;
9. avere il coraggio di testare sul campo la fondatezza/infondatezza delle ipotesi formulate;
10. utilizzare protocolli validati e un approccio multi-metodo, d'interazione tra qualità e quantità.

Che cosa significa, in fin dei conti, stabilire un fondamento etico per la pedagogia? Se si considera l'etica secondo la tradizione filosofica occidentale, come ricerca dei fondamenti razionali che permettono di assegnare ai comportamenti umani uno status deontologico e, se si richiamano i modelli culturali proposti nel secondo capitolo, è possibile ipotizzare come nuovo fondamento etico per la pedagogia il rapporto libertà/bene comune/comunità/tradizione.

La dottrina sociale della Chiesa ci viene incontro per spiegare le ricadute della scelta di tale paradigma. La realizzazione di una relazione educativa etica, cioè virtuosa in senso pieno, si ha quando la coscienza intenzionale dell'individuo è formata alla scuola delle virtù e, raggiunta la piena maturità intellettuale e spirituale, diventa in grado di promuovere e mantenere nel tempo l'idea di bene comune, anche al costo del sacrificio degli interessi dei singoli o di piccoli gruppi (Berti, 2007).

Una relazione educativa siffatta richiede di alimentare nel tempo, in educatori ed educandi, alcune attitudini fondamentali:

1. *l'umiltà scientifica*. È la disponibilità a modificare o correggere in ogni momento il modello teoretico/empirico, qualora le evidenze empiriche ne mostrassero aporie o infondatezze;

2. *un'apertura mentale e una lungimiranza storiografica*. È l'attenzione a promuovere la conoscenza storica, essendo *historia magistra vitae* e il dialogo interreligioso come via di conoscenza dei "semi di verità" custoditi e tramandati da comunità di fede e tradizioni religiose;
3. *l'emulazione di modelli virtuosi* laici o religiosi. È la capacità di fissare un modello virtuoso ideale e storicamente incarnato di perfezione umana, come l'icona cristologica di Henry (Sansonetti, 2006), e di promuovere negli educandi la conoscenza e l'imitazione di tale modello, sollecitando la coscienza intenzionale a scelte consapevoli e coraggiose, dense di ricadute esistenziali;
4. *la responsabilità storica e sociale dell'esserci hic et nunc*;
5. *la futurizzazione*. È la capacità di guardare con occhi nuovi al futuro, con una forza adeguata di contrasto ad avversità e "defuturizzazione"; è legata all'esperienza positiva della testimonianza di soggetti credibili e al loro vissuto e si sostiene e alimenta con progetti flessibili, ma a lungo termine, con verifica *in itinere* e possibilità di rinegoziazione e modifica, prima dell'approdo a scelte esistenziali percepite come "definitive";
6. *il coraggio dell'impegno personale e politico* per il bene comune e per il rinnovamento dell'umana società.

Dallo sviluppo di tali attitudini dipenderanno efficacia, pertinenza e significatività di una relazione educativa. Ciascuno degli indicatori considerati meriterebbe approfondimenti ulteriori che in sede di un'introduttiva definizione delle possibili ricadute teoretiche dell'assunzione dei paradigmi epistemologici e dei modelli culturali proposti sarebbero inopportuni.

Nel terzo capitolo, invece, descrivendo in un report un innovativo esperimento educativo condotto in alcune scuole italiane, si avrà modo di discutere ampiamente dell'impatto di alcuni degli indicatori proposti e considerati nel corso della ricerca empirica.

Note

¹ Secondo quanto è attestato dalla storia del pensiero occidentale.

² Il termine è qui usato con un'accezione diversa da quella usata da Rullani (Rullani, 2004). Mentre Rullani intende l'economia della conoscenza come sinonimo del capitalismo cognitivo, qui il termine economia della conoscenza richiama piuttosto

una ri-definizione e ri-calibrazione della conoscenza, affinché possa essere sempre utile alla vita concreta. Tale accezione avvicina il termine utilizzato all'*Ethical Economy* di Arvidsson & Peitersen (2012).

³ Trasferendo il discorso di Adam Arvidsson & Nicolai Peitersen dal campo economico a quello educativo, si potrebbe pensare di proporre un tipo di economia cognitiva o teoretica, capace di snellire la conoscenza dell'inutile, del superfluo e del dannoso che in questo momento appaiono particolarmente abusati per l'effetto divulgativo sempre più incontrollato degli attuali *tools* della conoscenza (non da ultima la *Digital Mobility*). Nell'ottica di una economia cognitiva o teoretica bisognerebbe anche incrementare, con un atteggiamento autenticamente etico, l'esposizione degli educandi a contenuti altamente formativi e, in particolare, alla conoscenza del vero, del bello e del buono, indispensabili per acquisire una piena maturità individuale e sociale mai definitivamente conclusa. L'*Ethical Economy* in campo educativo si configurerebbe, quindi, come un nuovo valore da proporre dopo la crisi.

⁴ Riferimenti di giudizio che si riferiscono a una scala di valori.

⁵ Secondo una traduzione letterale dall'originale tedesco "im Kulturwan", contenuto nel titolo della prima edizione in lingua tedesca *Erziehung und Pädagogik im Kulturwan* (2003), che ben evidenzia un'attitudine socio-culturale della contemporaneità: il *turismo culturale*. Si tratta di una metafora che andrebbe conservata anche nel titolo dell'edizione italiana, che suona, invece: *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (2011) e che ben rende l'idea di un passaggio frenetico da un contenuto culturale all'altro. Tale consuetudine è prodotta dall'avvento del web e impedisce al soggetto di sostare ad approfondire i contenuti culturali. Il turismo culturale richiama una conoscenza sempre più fluida in cui lo studio delle fonti appare in molti casi generico e superficiale e i testi non sono quasi mai letti per intero da insegnanti e alunni, per la crescente convinzione che il *gist*, ossia il senso generico, sia sufficiente per definire la conoscenza dell'intero contenuto di un manoscritto; mentre la lettura integrale sarebbe una perdita di tempo nella corsa a conoscere un poco, ma di tutto, ossia dello scibile a portata dell'uomo.

⁶ Termine tedesco che può tradursi con "l'essere-nel-mondo", introdotto da Heidegger per indicare la condizione dell'individuo, "l'esser-ci". Il *ci* non sta a indicare una mera localizzazione spaziale, ma qualcosa di più ambiguo e complesso, ovvero il modo in cui concretamente e fenomenologicamente l'Essere si dà nella storia.

⁷ Dal testo del discorso pronunciato dal Magnifico Rettore, Professor Franco Anelli. Il 12 maggio 2014 l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha conferito la *laurea honoris causa* in Scienze pedagogiche al professor Wolfgang Brezinka, professore emerito di Pedagogia generale all'università di Konstanz e autorevole membro dell'Accademia austriaca delle scienze (www.cattolicanews.it/Anelli_Discorso_aa2013_2014.pdf). Ultima consultazione effettuata in data 17/10/2017).

⁸ Stralcio del saluto pronunciato dal Magnifico Rettore, Professor Franco Anelli, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma, in occasione del conferimento della laurea honoris causa in Scienze pedagogiche al Professor Wolfgang Brezinka.

⁹ Presbitero, teologo e scrittore italiano naturalizzato tedesco, di religione cattolica. Considerato uno dei più significativi rappresentanti della filosofia e teologia

cattolica del XX secolo, è stato anche definito “Padre della Chiesa del XX secolo” (cfr. Gerl-Falkovitz, Gerl, 1985).

¹⁰ Stralcio del documento descritto in Nota 8.

¹¹ Progressiva conformità di pensiero e azione al modello ideale che per i cristiani è l'*icona cristologica*.

¹² Dottrina filosofico-politica che individua l'origine e il fondamento dello stato nel “contratto sociale” o in altre forme di consenso e di patto tra cittadini e autorità politica.

¹³ Dottrina filosofica ed etico-politica che si è affermata in Inghilterra tra la metà del XVIII e gli inizi del XIX secolo. Essa pone a fondamento della morale l'*utilità*, affermando che l'azione buona è quella che procura la maggior felicità al maggior numero di esseri viventi.

¹⁴ Ispirata alla dottrina del bene di Aristotele. Secondo il filosofo il “sillogismo pratico aristotelico” fornisce un modello d'azione ideale che difficilmente si può trovare nell'impostazione moderna del problema etico. In particolare la ricerca del bene e la pratica delle virtù possono divenire fondamento di una società perfetta. Nell'*Etica Nicomachea* si legge: “Noi diciamo, dunque, che è più perfetto il fine che si persegue di per sé stesso, che non quello che si persegue per un altro motivo e che ciò che non è scelto mai in vista d'altro, è più perfetto dei beni scelti contemporaneamente per se stessi e per queste altre cose, e insomma il bene perfetto è ciò che deve esser sempre scelto di per sé e mai per qualcosa d'altro. Tali caratteristiche sembra presentare soprattutto la felicità; infatti noi la desideriamo sempre di per sé stessa e mai per qualche altro fine; mentre invece l'onore e il piacere e la ragione e ogni altra virtù li perseguiamo bensì di per sé stessi (infatti se anche essi dovessero esser privi di ulteriori effetti, noi desidereremmo ugualmente ciascuno di essi), tuttavia li scegliamo anche in vista della felicità, immaginando di poter esser felici attraverso questi mezzi (Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro I, vol. 7, 1097a-b).

¹⁵ MacIntyre (1993; 1995; 2001).

¹⁶ Concezione etico-politica dell'età moderna e contemporanea che si esplicita in dottrine e prassi opposte all'*assolutismo*, fondate essenzialmente sul principio che il potere dello Stato debba essere limitato per favorire la libertà d'azione del singolo individuo.

¹⁷ Stralcio della Prefazione alla seconda edizione italiana di MacIntyre (2006).

¹⁸ Vi fu anche un'esperienza simile per alcune donne. Tra queste c'era anche la sorella di Benedetto, Scolastica, descritta dall'agiografia cristiana come esempio luminoso di virtù e, in modo particolare, di carità verso Dio e verso i fratelli, in conformità al precetto di Gesù di amare Dio e il prossimo, con la misura alta del suo amore divino (Gv 13,34).

¹⁹ Il monaco cristiano italiano che nel VI secolo d.C. diede origine al monachesimo occidentale, una condizione di vita religiosa intrapresa

²⁰ Dal greco *μοναχός*, solo, unico.

²¹ Gli eremiti (dal greco *èremos*, deserto) o anacoreti (colui che si ritira), si dedicavano alla preghiera e al lavoro e facevano penitenza rinunciando a tutte le comodità. Altri invece decisero di allontanarsi dal mondo cercando la perfezione nella vita comune con altri uomini, per questo vennero chiamati cenobiti (coloro che fanno vita in comune). Vivevano in un monastero e la loro giornata era organizzata secondo delle

precise regole che stabilivano orari e attività: l'insieme di queste norme costituiva la Regola.

²² “Mirror neurons are a kind of ‘neural wi-fi’ that monitors what is happening in the other people. This system tracks their emotions, what movements they are making, what they intend and it activates, in our brains, precisely the same brain areas as are active in the other person. This puts us on the same wavelength and it does it automatically, instantaneously and unconsciously”, secondo la definizione di Daniel Goleman. La scoperta dei neuroni specchio si deve a un’equipe di neuro-scienziati italiani e composta da un team di ricerca, coordinato da Giacomo Rizzolatti e composto da Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi e Vittorio Gallese. Nel 1996 i neuro-scienziati annunciarono al mondo la straordinaria scoperta dei neuroni specchio. Già negli anni Ottanta e Novanta il team italiano stava studiando i neuroni responsabili del controllo del movimento delle mani, come il raccogliere o il maneggiare oggetti, utilizzando dei macachi a cui erano stati collocati degli elettrodi nella corteccia frontale inferiore. Cfr. Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese, Rizzolatti (1992). Secondo un aneddoto riportato da Rizzolatti, “vedendo uno sperimentatore che prendeva una banana in un cesto di frutta preparato per degli esperimenti, alcuni neuroni della scimmia che osservava la scena reagirono” (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, Fogassi, 1996). Cercando di comprendere l’attivazione neuronale, Parietti afferma: “Come poteva essere accaduto ciò, dal momento che la scimmia non aveva compiuto lei stessa questo movimento, ma l’aveva solo osservato? Inizialmente si pensò ad un guasto alla strumentazione, ma, una volta che l’esperimento fu ripetuto, gli elettrodi rilevarono nuovamente una differenza di potenziale nell’area interessata: i neuroni si erano attivati davvero” (Parietti, 2015, p. 7).

²³ L’anima, secondo la filosofia aristotelica, segue la seguente tripartizione: anima vegetativa, comune anche alle piante e agli animali, che attiene ai processi nutritivi e riproduttivi; anima sensitiva, comune agli animali, che attiene alle passioni e ai desideri; anima razionale, che appartiene soltanto all’uomo, e che consiste nell’esercizio della ragione. Aristotele esclude dall’etica l’anima vegetativa o nutritiva che non è in rapporto con la ragione, mentre l’anima sensitiva o desiderativa, come la chiama Aristotele, è sottoposta ai comandi della ragione. Ciò accade, ad esempio quando questa riesce a controllare le passioni (cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro I, capitolo 13, 1102 b).

²⁴ Ivi, libro II, capitolo 6.

²⁵ Si riferisce all’ideale di perfezione fisica e morale dell’uomo proprio della cultura greca del V secolo a.C.

²⁶ Il termine ‘intellettualismo’ indica l’atteggiamento di chi pone in primo piano e considera preminente l’attività dell’intelletto rispetto alla volontà, alle emozioni e alle intuizioni.

²⁷ Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro II, capitolo 1, 1103.

²⁸ È l’effetto di un’attestazione, di una prova manifesta e della palese dimostrazione di coerenza esistenziale propria di alcuni uomini e donne del nostro tempo.

²⁹ In grado, cioè, di lasciare un segno positivo nella coscienza intenzionale degli educandi.

³⁰ Riferimento al brano di vangelo di Luca in cui si racconta del dialogo di Gesù con i farisei: “Dopo che ebbe finito di parlare, un fariseo lo invitò a pranzo. Egli entrò e si mise a tavola. Il fariseo si meravigliò che non avesse fatto le abluzioni prima del pranzo. Allora il Signore gli disse: ‘Voi farisei purificate l’esterno della coppa e del piatto, ma il vostro interno è pieno di rapina e di iniquità. Stolti! Colui che ha fatto l’esterno non ha forse fatto anche l’interno? Piuttosto date in elemosina quel che c’è dentro, ed ecco, tutto per voi sarà mondo’ (Lc 11,37-41).

³¹ *Ibid.*

³² Di ciò che va di là da ciò che i sensi e la ragione possono cogliere.

³³ Questa istanza è stata anche l’anima del pensiero di Pascal. Agli esordi della modernità il matematico francese annotava: “Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce affatto: lo si sa per mille prove” (Pascal, 1993, p. 105).

³⁴ Dottrina filosofica che attribuisce una fondamentale importanza all’intuizione in quanto atto risolutivo del problema della conoscenza o anche dell’attività estetica.

³⁵ Si afferma qui con vigore l’idea che, riguardo all’epistemologia dell’umano e dell’educativo, non possa esserci una pura teoresi, per la continua necessità che si ha di testare sul piano empirico la validità di un’ipotesi o di un paradigma gnoseologico. Si afferma altresì l’idea che una conoscenza unitaria e onnicomprensiva della natura umana, seppure sempre incompleta e parziale, non possa scaturire che dall’incrocio di teoria e prassi, cultura ed esistenza.

³⁶ È stata presa in considerazione l’esperienza religiosa di una giovane comunità di fede cristiana impegnata nell’educazione di giovani famiglie: L’Istituto Secolare Servi della Sofferenza, fondato negli anni Novanta da Pierino Galeone (cfr. <http://www.servidellasofferenza.org>). Partecipando ai seminari e alle attività formative che si sono svolte negli anni 2000-2017, intervistando il Padre Fondatore e alcuni partecipanti e realizzando dei *focus groups* negli ultimi cinque anni, si è avuto modo di “toccare con mano” gli effetti di stabilizzazione, umanizzazione e socializzazione della fede religiosa cristiana, in accordo con quanto riportato dalla più recente letteratura nazionale e internazionale (Moscato et al., 2017; Heineck, 2014).

³⁷ I membri sacerdoti appartengono al presbiterio diocesano e sono soggetti all’autorità del Vescovo. Sono fermento di comunione e generosità apostolica tra i confratelli. Ai Servi della Sofferenza nell’Udienza privata del 2/12/2004 Papa Giovanni Paolo II ha detto: “Carissimi, guardando alla nube di dolore fisico e spirituale che avvolge l’umanità, quanto necessaria è la testimonianza che voi date! [...] Siate silenziosi ‘cirenei’ che aiutano quanti sono nella prova e li assicurano che Dio non dimentica nessuna lacrima, ma anzi le raccoglie tutte e le scrive nel suo libro” (www.w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/audiences/index.html).

³⁸ Gli Associati Servi della Sofferenza. Cfr. <http://www.servidellasofferenza.org>.

³⁹ La fede cristiana, infatti, offrendo una nuova comprensione dell’umano ed educando l’umanità in maniera integrale, non persegue finalità consolatorie o la fuga dal mondo, ma prepara la mente e il cuore dell’uomo a una vita autenticamente umana ispirata agli ideali evangelici. L’Istituto Servi della Sofferenza, ad esempio, discende dalla fecondità spirituale del Santo del Gargano, San Pio da Pietrelcina. Nel santo, modello di vita per i membri dell’Istituto, fecondità spirituale e umana ed esistenziale erano un tutt’uno, tanto da dare vita a un’opera sociale di inestimabile valore: l’Ospedale Casa Sollievo della Soffe-

renza. Esso è stato fondato da Padre Pio e Guglielmo Sanguinetti con lo specifico scopo di dare vita a un “tempio della carità, nel quale diuturnamente gli slanci d’amore dell’uomo per i fratelli sofferenti si tradurranno in azione” e in cui i sofferenti, poveri o ricchi, non importa, avrebbero potuto trovare il sollievo della mano tesa di Dio al loro dolore (p. 39). Negli scritti privati di Sanguinetti, pubblicati postumi, si leggono le intenzioni nascoste dei fondatori dell’Opera: “Il fratello ammalato”, immagine di Cristo sofferente, “verrà sì sottoposto a tutte le ricerche accurate, coscienziose, ed oneste, ma prima di tutto verrà accolto col sorriso caldo della fraternità cristiana e verrà assistito nel corpo e nello spirito [...]. Spesso lo spirito è più ammalato del corpo [...]. La scienza non ha ancora trovato nessun apparecchio di laboratorio e nessun prodigio di terapia, ma la coscienza umana ha indicato un solo mezzo che è la fraternità umana” per lenire le sofferenze dell’anima. (Dal diario privato di Guglielmo Sanguinetti, scritto negli anni Cinquanta e pubblicato postumo nel 2002 con il nome: *L’opera di Padre Pio. Canto d’amore e di speranza*, Edizioni Casa Sollievo della Sofferenza, San Giovanni Rotondo, p.61).

⁴⁰ Trascrizione manuale di parte dell’omelia del 20/10/2017 pronunciata da Mons. Pierino Galeone durante la S. Messa presso Casa Santa Chiara in San Giorgio Jonico (Ta) inviata ai membri dell’istituto via web con drop-box.

⁴¹ I laici e le laiche consacrati della Chiesa cattolica, come gli appartenenti a uno dei tre rami dell’Istituto Secolare dei Servi della Sofferenza, i quali, senza indossare l’abito religioso, vivono nel mondo, nascostamente e privatamente, la professione dei consigli evangelici, nell’intento di contribuire, dall’interno della società, al suo rinnovamento.

⁴² Ad esempio il Decreto di Erezione dell’Istituto Secolare dei Servi della Sofferenza per opera della Chiesa Cattolica risale solamente al 25 dicembre del 1993.

⁴³ Timoteo 3, 16-17.

⁴⁴ Cfr. Soosai-Nathan, Negri, & delle Fave (2014). *Beyond pro-social behaviour: An exploration of altruism in two cultures*. In “Psychological Studies”, vol. 58, numero 2, 103-114 (gli autori evidenziano il legame che esiste tra fede religiosa e altruismo); Rounding, Lee, Jacobson, & Ji (2012). *Religion replenishes self-control*. In “Psychological Science”, vol. 23, numero 6, 635-642 (attraverso uno studio realizzato in America su persone cristiane, gli autori evidenziano come le persone religiose hanno un maggior auto-controllo e una miglior capacità di accettare il sacrificio); Jeynes (2012). *A Meta-analysis on the Effects & Contributions of Public, Public Charter and Religious Schools on Student Outcomes*. In “Peabody Journal of Education”, vol. 87, numero 3, 305-335 (l’autore ha notato che il successo scolastico di bianchi, *latinos* e afroamericani risulta notevolmente condizionato dalla effettiva maturazione religiosa dei soggetti presi in esame. In pratica, gli studenti appartenenti a contesti sociali storicamente con più difficoltà in ordine alla riuscita negli studi, se conducono una vita di fede effettivamente vissuta in un contesto familiare ed ecclesiale stabile, riescono a ridurre considerevolmente il divario che li penalizza in termini di successo scolastico rispetto agli studenti bianchi); Heineck (2014). *Love Thy Neighbor – Religion and Prosocial Behavior*, In “International Journal of Social Economics”, Paper no. 8496 (si tratta di uno studio tedesco in cui attraverso l’analisi dei comportamenti della Germania Ovest e della Germania dell’Est, si rileva che esiste una “associazione positiva tra l’affiliazione religiosa individuale e la partecipazione a opere di volontariato, beneficenza, donazioni di sangue e ad essere socialmente o politicamente attivi”).

BIBLIOGRAFIA

- Arvidsson, A., & Peitersen, N. (2012). *The Ethical Economy. Rebuilding Value after the Crisis*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. (1992). *Mortality, Immortality and Other Life Strategies*. Stanford: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Hoboken (USA): Wiley.
- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione – Le conseguenze sulle persone* (1998). Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida* (2000). Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2014). *Futuro Liquido. Società, uomo, politica e filosofia*. Milano: AlboVersorio.
- Bellingreri, A. (2014), *La sfida dell'educativo nella società liquida*. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli s.r.l.
- Berti, E. (2007). *Alasdair MacIntyre: comunità e tradizione*. Testo della relazione tenuta al convegno “Giussani, Morin, MacIntyre. Tre icone per l'educazione del futuro”, organizzato nei giorni 17-19 ottobre 2007 dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione e dalla Facoltà di scienze della formazione dell'Università di Torino.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (2003). Milano: Vita e Pensiero.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Camus, A. (2002). *L'uomo in rivolta* (1936). Milano: Bompiani.
- Colazzo, S., Patera, S. (2009). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Lecce: Amaltea Edizioni.
- Dewey, J. (1966). *Democrazia ed educazione* (1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Eccles, J. (1994). *How the Self-controls its Brain*. Milano: Rizzoli.
- Ekman, P. (2010). *Te lo leggo in faccia: riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Torino: Amrita.

- Fumagalli, A. (2002). *Appunti su conoscenza, saperi e capitalismo cognitivo*. Basic Income Network Italia, Project n°2, 1-4.
- Galeone, P. (2008). *Saper vivere in famiglia*. San Giorgio Jonico: Servi della Sofferenza Edizioni.
- Galeone, P. (2009). *Padre Pio mio Padre*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Gerl-Falkovitz, H., & Gerl, H.B. (1985). *Romano Guardini (1885-1968). Leben und Werk*. Magonza: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giussani, L. (1966). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
- Guardini, R. (1965). *Das Ende der Neuzeit*. Würzburg: Werkbund Verlag.
- Guardini, R. (1994). *La visione cattolica del mondo (1923)*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (1995). *Dostoevskij. Il mondo religioso (1932)*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini, R. (2004). *Europa: compito e destino (1962)*. Brescia: Morcelliana.
- Heineck, G. (2014). *Love Thy Neighbor: Religion and Prosocial Behavior*. Bamberg, Paper No. 8496.
- Lobkowitz, N. (1983). *La filosofia pratica come dottrina delle virtù. Tentativo per una riabilitazione*. Bologna: Minerva Edizioni.
- MacIntyre, A. (1981). *Dopo la virtù*. Roma: Armando Editore.
- MacIntyre, A. (1993). *Enciclopedia, genealogia e tradizione (1990)*. Milano: Massimo Editrice.
- MacIntyre, A. (1995). *Giustizia e razionalità (1988)*. Milano: Anabasi.
- MacIntyre, A. (2001). *Animali razionali dipendenti (1999)*. Milano: Vita e Pensiero.
- MacIntyre, A. (2006). *Dopo la virtù, un quarto di secolo dopo*. Roma: Armando Editore.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2007). *Come rendere autonomi e sicuri i nostri figli*. Milano: Mondadori.
- Montessori, M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscato, M.T., Caputo, M., Gabbiadini, R., Pinelli, G., & Porcarelli, A. (2017). *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Parietti, M. (2015). *Neuroni specchio, empatia e design. Progettare sistemi d'interazione per la riabilitazione di bambini colpiti da ictus perinatale e i loro caregiver*. Tesi di laurea. Politecnico di Milano.
- Pascal, B. (1993). *Pensieri (1670)*. Milano: Fabbri – Bompiani.

- Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (1992). *Understanding motor events: a neurophysiological study*. In "Exp. Brain Res.", vol. 91, 176-180.
- Perla, L. (2007). *L'educatore, oggi. Tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*. Università degli Studi di Bari, Quaderni di Ateneo 11.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). *Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions*. In "Cognitive Brain Research", vol. 3, n. 2, 131.
- Rizzolatti, G. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable.
- Rogers C.R. (1979). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. California: Merrill Pub Co.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Samek Lodovici, G. (2011). *Considerazioni teoretiche preliminari ad una paideia della virtù*. In "Auxilium, Rivista di Scienze dell'Educazione", 3, 372-389.
- Sansonetti, G. (2006). *Michel Henry. Fenomenologia Vita Cristianesimo*. Brescia: Morcelliana.

CAPITOLO 3

UNA RICERCA SUL CAMPO

3.1 Una metodologia quali-quantitativa

Da qualche tempo la ricerca educativa è oggetto di una serie di critiche importanti, che le rimproverano scarsa utilità, eccessiva frammentazione delle azioni euristiche, ma soprattutto scarso rigore metodologico. In particolare, considerando il paradigma positivistico che ha dominato nel tempo la ricerca pedagogica empirica, bisognerebbe ammettere che esso non ha consentito di guadagnare sufficiente attendibilità scientifica, poiché i metodi quantitativi, pur dotati di affidabilità epistemica, non hanno reso possibile l'accesso al sapere della pratica educativa per approdare, poi, a una valida generalizzazione.

D'altro canto, neanche il paradigma interpretativo che sostiene l'approccio qualitativo e che rappresenta, certamente, una progressione nel processo di maturazione metodologica, è esente da critiche e dubbi circa la sua validità scientifica e, nell'attuale congiuntura storica, richiede un'attenta riflessione epistemologica per non rischiare la banalizzazione.

Molte sono le critiche rivolte alla ricerca pedagogica, critiche che non possono essere tralasciate poiché considerate infondate (Evans, 2002).

“Si rimprovera alla ricerca pedagogica di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, giacché non fornisce dati utili alla pratica educativa, e questa mancanza di senso mette a rischio la sua stessa affidabilità” (Beveridge, 1998; Levin & O' Donnell, 1999). I punti di maggior debolezza sono individuati nella mancanza di utilità per la pratica, nel non fornire risposte alle questioni circa le quali sono necessarie evidenze per indirizzare le politiche educative, in un'ec-

cessiva frammentazione della ricerca in indagini spesso di scarsa rilevanza e senza un disegno organizzativo di sfondo che consenta poi di confrontare i dati emersi (Pring, 2000). Tuttavia la critica più consistente è quella che rintraccia nella ricerca educativa una mancanza di rigore metodologico (Evans, 2002). Si è ritenuto per lungo tempo che per dare rigore alla ricerca pedagogica bastasse applicare i metodi di altre scienze (psicologia, sociologia), che come quella pedagogica hanno per oggetto l'esperienza umana, le quali peraltro cercavano di adeguarsi ai modi propri delle scienze fisiche: quantificare e sperimentare secondo le modalità proprie del paradigma positivistico. Entrato in crisi questo modello della ricerca, poiché i fenomeni dell'esperienza umana non sono circoscrivibili all'interno delle procedure positivistiche, si è affermata la ricerca qualitativa, che si avvale di tecniche che rendono accessibili dati che non sono immediatamente sottoponibili a procedure algoritmiche, ma richiedono metodi qualitativi di analisi e di teorizzazione.

L'utilizzo del paradigma positivista che sostiene l'analisi quantitativa nella ricerca delle scienze sociali è fondato su tre tipi di argomentazioni: *a)* i fatti indagati hanno una realtà oggettiva; *b)* le variabili che li influenzano possono essere identificate e misurate; *c)* le relazioni tra le variabili possono essere determinate.

L'utilizzo, invece, del paradigma interpretativo nell'analisi qualitativa della ricerca nelle scienze sociali si poggia su altre argomentazioni: *a)* i fatti indagati sono strettamente dipendenti dal contesto; *b)* le variabili che li influenzano sono complesse, interconnesse e difficili da misurare.

La differenza tra i due tipi di approccio alla ricerca riguarda anche gli strumenti adottati. Gli strumenti principali dell'analisi quantitativa sono la statistica descrittiva e l'analisi implicativa e fattoriale; quelli dell'analisi quantitativa sono, invece, discussione, interviste, Focus Group, ecc. Mentre nel primo caso il ricercatore, partendo dalla classificazione delle caratteristiche della realtà, ne conta le occorrenze e costruisce i modelli statistici, per poi pervenire alla spiegazione delle osservazioni fatte e a un'eventuale generalizzazione dei risultati ottenuti; nel caso dell'analisi qualitativa, il ricercatore intende principalmente descrivere uno o più processi in uno specifico contesto.

L'analisi qualitativa consente lo studio del particolare. In essa i fenomeni "rari" ricevono la stessa attenzione di fenomeni più frequenti

e, non essendo i dati necessariamente categorizzati in classi ben definite, è possibile ottenere un'analisi raffinata di un fenomeno in cui la descrizione dei dati o dei risultati che emerge è molto più ricca e particolareggiata che quella riguardante l'analisi quantitativa. Inoltre, pur non essendo possibile pervenire attraverso la ricerca qualitativa a risultati che possano essere generalizzati o almeno estesi con lo stesso grado di certezza dei risultati ottenuti con metodi di ricerca quantitativa¹, essa può essere considerata un buon punto di partenza o uno strumento da usare in maniera trasversale nella ricerca quantitativa, giacché qualsiasi ricerca ha fondamenti qualitativi (Campbell, 1978).

Luigina Mortari (2010), intervenendo a proposito delle criticità emerse nel dibattito scientifico sulla metodologia della ricerca pedagogica, recentemente ha proposto di irrobustire lo statuto epistemologico dell'approccio qualitativo (quello comunemente più utilizzato nella ricerca educativa) con l'utilizzo del metodo fenomenologico. A tal riguardo, richiamando Husserl, la filosofa italiana afferma:

in fenomenologia il fenomeno non è qualcosa che sta “là fuori”, ma è il modo in cui una cosa si manifesta alla coscienza e ciò che interessa alla fenomenologia sono gli *atti di coscienza* che intenzionano l'oggetto; il metodo fenomenologico chiede, infatti, di dirigere lo sguardo sui vissuti che la mente elabora rispetto agli oggetti di esperienza (Husserl, 2002, p.159). Precisamente la descrizione fenomenologica analizza il modo in cui un certo fenomeno si manifesta nell'esperienza della coscienza: “Noi manteniamo lo sguardo fermamente rivolto alla sfera della coscienza e cerchiamo di vedere che cosa vi si trovi d'immanente” (ivi, p. 76). La descrizione fenomenologica prende in esame la corrente dei vissuti mentali e i prodotti che in essa prendono forma (ivi, p. 92). Il processo euristico della descrizione si attualizza in una serie ordinata di atti cognitivi che può essere così sintetizzata: lo sguardo si rivolga a un fenomeno, mantenga l'attenzione concentrata su di esso e giri intorno ad esso fino a raccogliere quanta più dati possibile, da questa risalga alla struttura emergente del fenomeno, fissando in parole adeguate la qualità essenziale colta assumendo come dato solo ciò che si è imposto con evidenza (Mortari, 2010).

L'utilizzo del metodo fenomenologico nella ricerca pedagogica consente di:

1. *cercare l'essenza empirica* dei fenomeni che si stanno indagando, tenendo conto che “l'asserzione primaria, su cui si fonda il metodo

- fenomenologico, stabilisce che per elaborare un discorso scientificamente fondato è necessario andare alle cose stesse, ossia risalire dai discorsi e dalle teorie pre-formulate alle cose così come accadono, esaminarle nel loro offrirsi, evitando l'intrusione di pregiudizi e di teorie pre-date" (Husserl, 2002, p. 43);
2. *descrivere con fedeltà il fenomeno*. Il metodo fenomenologico, infatti, non dice solo "cosa" bisogna osservare, ma "come" bisogna farlo. Il presupposto su cui si fonda tale principio epistemico è che ogni possibile oggetto di ricerca ha "proprie maniere di presentarsi a uno sguardo capace di rappresentarlo, di intuirlo, di coglierlo nell'originale, di afferrarlo, prima di ogni pensiero predicativo" (ivi, p.18);
 3. *cercare conoscenze chiare ed evidenti*. La ricerca scientifica deve "portare a piena chiarezza" i modi di datità di un fenomeno (ivi, 163). "Il vedere in perfetta chiarezza richiede al soggetto conoscente di mettere in atto quell'azione rischiarante che consiste nel girare intorno al fenomeno fino a rendere la datità offerente con cui si pone il più possibile evidente" (Mortari, 2010, p.148);
 4. *dare attenzione*. Per cogliere distintamente le qualità del reale occorre allenare lo sguardo e disciplinarlo a prestare attenzione. "L'attenzione è la capacità di dirigere lo sguardo su un fenomeno mantenendolo concentrato su di esso, è un tendere ininterrottamente verso l'oggetto intenzionale attraverso il cambiare dei modi di datità" (Husserl, 1995, p.73);
 5. *riflettere sugli atti cognitivi*. Ciò richiede la messa in atto di uno sguardo integralmente riflessivo. "Un metodo per essere rigoroso deve procurare la massima chiarezza possibile circa le sue direzioni di senso e la sua validità; questo compito spetta anche al metodo fenomenologico" (Husserl, 2002, p. 158).

Su tali presupposti metodologici abbiamo cercato di articolare la ricerca empirica.

3.2 *La pratica educativa della Scienza dei valori: il Progetto "Virtù a Scuola"*

Il laboratorio di educazione socio-etico-affettiva ha coinvolto nel biennio 2015-2016 e 2017-2018 alunni e docenti curricolari di alcune

scuole della provincia di Bari e, in particolare, il I Circolo Didattico G. Bovio del Comune di Ruvo di Puglia (Ba), il Liceo Scientifico O. Tedone del Comune di Ruvo di Puglia (Ba) e l'Istituto Comprensivo Battisti – Giovanni XXIII del Comune di Corato. Il primo² Progetto di alfabetizzazione etico-valoriale pugliese si è svolto grazie al contributo dell'Assessorato all'Istruzione e alle Politiche Sociali del Comune di Ruvo di Puglia, a quello delle scuole coinvolte e delle famiglie degli alunni con età compresa tra i 9 e i 17 anni che sono stati coinvolti. Per la sua realizzazione si ringraziano anche l'Asl-Bari e, in modo particolare, il Dipartimento delle Dipendenze Patologiche del Comune di Ruvo di Puglia, per aver messo a disposizione i propri esperti i quali hanno condotto alcuni seminari, presso il Liceo scientifico, sul tema delle dipendenze patologiche attualmente diffuse tra la popolazione giovanile, e l'Associazione ONLUS Granello di Senape – Ruvo di Puglia, per aver messo a disposizione i propri esperti della salute che hanno collaborato nella realizzazione dei laboratori didattici e delle esperienze transgenerazionali e di volontariato.

Il progetto di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzato all'educazione etica e alla promozione della salute dei giovani delle scuole primarie e secondarie pugliesi, ha previsto la realizzazione di tre laboratori specialistici di pedagogia della cura per alunni con età compresa fra i 9 e i 17 anni.

L'idea progettuale è nata nell'ambito del Progetto di Ricerca *Developmental trajectories of Pedagogy of care applied to training subjects and to health professions*, messo a punto per il triennio 2014-2017 nel circuito dipartimentale del XXX ciclo di Dottorato in Scienze delle Relazioni Umane dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro – ForPsiCom.

Esso ha perseguito una duplice finalità: in prima battuta mirava alla promozione della salute giovanile, in un'ottica di Pedagogia della Cura e di cooperazione tra agenzie formative formali e informali, attraverso un percorso di crescita della consapevolezza delle potenzialità e dei rischi che si offrono al mondo giovanile. In seconda battuta, invece, esso mirava a far sperimentare ai giovani la cura del sé attraverso la narrazione e la scrittura autobiografica e la cura degli altri, attraverso la cooperazione e alcune esperienze di confronto transgenerazionale e di volontariato, per individuare nuove traiettorie di sviluppo di un'educazione etica e solidale sempre più largamente condivise.

Mancanza di stabilità nelle relazioni interpersonali, difficoltà nella comunicazione, mancanza di linguaggi condivisi, marcata individualizzazione, narcisismo, difesa parossistica della libertà personale, soggettivazione e fraintendimento delle norme sociali, difficoltà relazionali con genitori e insegnanti, mancanza del senso di colpa, tramonto del Super-Io, edonismo sono, secondo le più recenti statistiche, i tratti principali del profilo dei giovani moderni. Su di essi è stata rivolta l'azione educativa.

I tratti caratteristici descritti appaiono gli stessi di quella che Bauman ha definito la “società liquida” (Bauman, 2004). La metafora della liquidità esprime plasticamente la realtà in cui viviamo, con la difficoltà di interessare rapporti anche solo minimamente stabili³. Le relazioni interpersonali appaiono, pertanto, sempre più spesso fugaci e altamente contingenti (Bellingheri, 2014, p. 14). Anche i dati dell'Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze (EMCDDA), riportati nella Relazione europea sulla droga 2014, meritano riflessioni approfondite sulla condizione giovanile (Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze, 2014).

Le principali conclusioni della nuova analisi dell'EMCDDA sul problema europeo della droga restano coerenti con la relazione del 2013. In tale relazione emerge che, se in generale, nell'ambito del problema attuale della tossicodipendenza in Europa, l'eroina svolge un ruolo minore rispetto al passato, acquistano maggiore importanza, fra i giovani, stimolanti, droghe sintetiche, cannabis e prodotti medicinali: nuove sfide dell'educazione alla salute. Infine i dati riportati nel 2013 dal ministero della Salute sull'IVG (interruzione volontaria di gravidanza) fra le adolescenti richiamano l'attenzione sulla necessità di progettare e realizzare percorsi di orientamento e di educazione alla sessualità e all'affettività.

3.2.1 Struttura e attività dei laboratori

Il percorso seminariale dei laboratori realizzati ha perseguito le seguenti finalità:

- a. *offrire* un'adeguata conoscenza, dal punto di vista pedagogico, psicologico, medico, religioso ed esperienziale (grazie all'intervento di relatori ed esperti esterni), di alcune problematiche legate al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza;

- b. *suscitare* un dibattito con gli alunni;
- c. *avviare* un processo de-co-costruttivo intorno ad alcuni paradigmi della post-modernità (ad esempio il divertimento obbligato e l'importazione di alcuni modelli europei di comportamento a rischio, come il consumo eccessivo di bevande alcoliche fra adolescenti);
- d. *sperimentare* la possibilità di una progettazione che parte “dal basso” di percorsi educativi finalizzati alla ri-educazione dei giovani e all'assimilazione di sane abitudini di vita.

Il percorso laboratoriale, invece, ha perseguito le seguenti finalità:

- a. *far esperire* ai giovani con età compresa tra i 9 e i 17 anni la cura del sé attraverso la narrazione e la scrittura autobiografica;
- b. *suscitare* nei giovani con età compresa tra i 9 e i 17 anni la capacità di aver cura di sé attraverso la cura degli altri.

Le attività seminariali e laboratoriali sono state precedute dalla somministrazione di un questionario, tarato per fascia d'età, volto a valutare le pre-conoscenze degli alunni in materia di *literacy* socio-etico-affettiva. Il test finale proposto agli alunni a conclusione del progetto, insieme agli effetti registrati dell'équipe di ricerca, di seguito descritti, consente una prima valutazione, seppur provvisoria, dell'impatto del *Progetto di alfabetizzazione socio-etico-affettiva*.

3.3 I risultati della *literacy* socio-etico-affettiva nelle scuole pugliesi

Il racconto dell'esperienza scolastica italiana di alfabetizzazione socio-etico-affettiva, realizzata in alcune scuole pugliesi nel biennio 2015-2016 e 2016-2017, si apre con la presentazione di una review della letteratura esistente sulle evidenze di efficacia della *Visual Communication* sugli apprendimenti delle discipline scientifiche nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

In particolare, passando in rassegna le principali teorie sulla comunicazione visiva, messe a punto negli ultimi due decenni da autori quali Mayer, Paivio e Calvani, s'intende mostrare l'applicabilità didattica dei diversi formati visuali alle peculiarità epistemologiche delle discipline, in modo da rendere sempre più consapevole e mirato l'uso didatti-

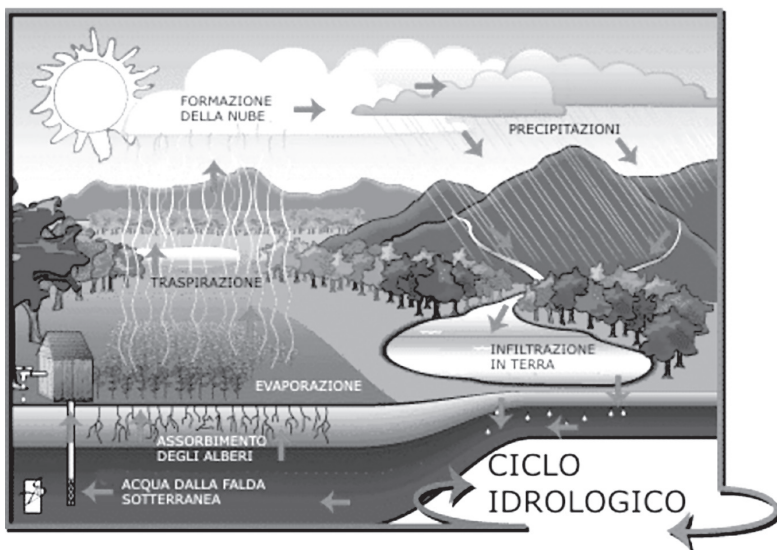
co delle immagini, a partire dalla funzione che esse svolgono nel più generale processo cognitivo degli individui. Ciò appare una doverosa premessa alla descrizione del nostro caso di studio in cui si rende evidente come la comunicazione visiva possa migliorare progetti specifici di apprendimento in diversi ambiti disciplinari.

Tentando di ricostruire dal punto di vista didattico la relazione immagini-apprendimento, è necessario tener conto che negli ultimi decenni le nuove tecnologie informatiche hanno ampliato notevolmente le possibilità di visualizzazione dell'informazione. Internet consente di trovare e scaricare immagini, manipolarle e riutilizzarle; si fa grande uso di formati visivi e multimediali in tutti gli ambiti, anche quello educativo. Facilità di produzione e di fruizione, tuttavia, non sempre conduce ad un uso didatticamente consapevole delle immagini. La ragione di ciò va ricercata nella scarsa comprensione, da parte dei soggetti della formazione, delle reali potenzialità che la comunicazione visiva offre come supporto all'apprendimento.

Nel momento in cui un'immagine viene utilizzata per favorire l'apprendimento, infatti, è necessario considerare se e come essa diventi funzionale nel più generale processo cognitivo; ed è in relazione a ciò che bisogna valutarne l'utilità didattica. L'analisi approfondita della letteratura esistente sulle evidenze di efficacia della *Visual Communication* sull'apprendimento umano ci consentirà di riflettere sul grado di funzionalità delle immagini e si potrà, altresì, come principio-guida per gli operatori della formazione, in modo da orientare scelte sempre più didatticamente consapevoli ed efficaci.

Vi sono varie tipologie di immagini e, secondo Calvani, una prima distinzione può essere fatta tra immagine statica ed immagine dinamica e sul grado di realismo: realismo, realismo adattato, simbolizzazione (Calvani, 2011a). Può sembrare facile distinguere le figure in statiche e dinamiche se ci si riferisce alle caratteristiche superficiali dell'immagine stessa, cioè a come essa è fatta. Se però trasferiamo il discorso sul piano cognitivo, possiamo affermare che c'è un dinamismo anche nella staticità. Gran parte dei diagrammi fisicamente statici, infatti, è cognitivamente dinamica, poiché in essi una freccia indica il prodursi di un'azione e la rappresentazione di un modello grafico implica immaginare dei cambiamenti (Calvani, 2011b; Paoletti, 2011). La Figura 1 rappresenta un diagramma fisicamente statico: il ciclo dell'acqua che, per via delle frecce rappresentate, fa pensare a dei cambiamenti in atto ed implica, pertanto, un dinamismo cognitivo.

Figura 1 – Esempio di immagine dinamica: il ciclo dell'acqua.



Fonte: <<http://educazionetecnica.dantect.it/tag/idrico/>>

Tenendo conto del fatto che l'idea di riproduzione di una realtà oggettiva sia ingenua, si può parlare di “realismo” riferendosi piuttosto a rappresentazioni che mantengono un rapporto diretto ed esplicito con l'oggetto rappresentato. A questa categoria appartengono le fotografie, i disegni imitativi, le mappe, le sequenze-video in tempo reale, che quindi non hanno subito alcuna manipolazione. Le operazioni cognitive didatticamente rilevanti connesse all'uso di questa tipologia d'immagini sono quelle del riconoscimento di oggetti, della loro comparazione, classificazione, dell'orientamento spaziale, della scoperta dei punti di vista e della misurazione.

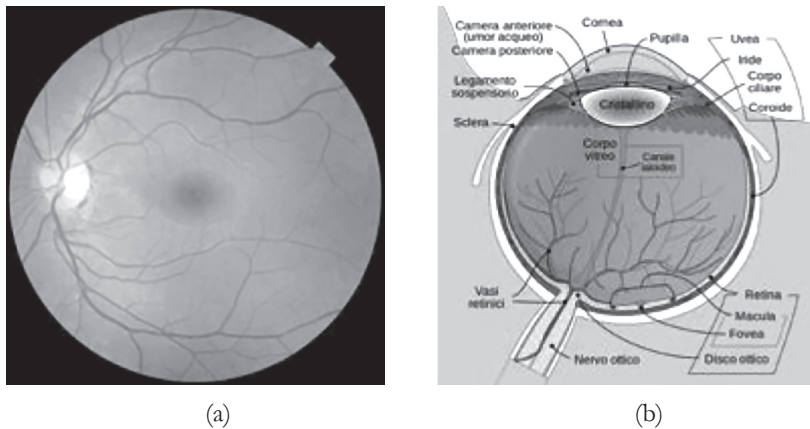
Una seconda categoria è quella che si può definire del “realismo adattato”. In questo caso l'alterazione è intenzionalmente ricercata per fini specifici, si mantiene un discreto rapporto con il referente concreto ancora riconoscibile, ma si operano specifiche modifiche finalizzate a una maggiore comprensione. Questa categoria ha una natura squisitamente didattica. In questo caso si compiono sull'immagine operazioni di selezione, evidenziazione, schematizzazione; vi rientra la maggior parte dei diagrammi presenti nei testi scientifici che semplificano la complessità dell'oggetto rappresentato o ne evidenziano particolari aspetti.

Per la rappresentazione dinamica si pensi a un video dimostrativo, che è stato sottoposto a montaggio, con specifiche manipolazioni spazio-temporali, allo scopo di evidenziare relazioni tra elementi o tra le parti e il tutto, ecc. A questa categoria di immagini corrispondono funzionalità didattiche legate alla focalizzazione dell'attenzione su aspetti interni e al riconoscimento di relazioni e nessi interni.

Nelle immagini qui riportate (Figura 2), abbiamo una foto e un disegno del sistema motorio oculare. In entrambi i casi viene rappresentato lo stesso referente concreto, ma nel disegno sono state modificate alcune caratteristiche del sistema, semplificandole, ingrandendole ed enfatizzandole; questo perché, soprattutto un soggetto non esperto, avrebbe difficoltà a interpretare la foto e, quindi, a comprendere la struttura e il funzionamento del sistema che sta osservando.

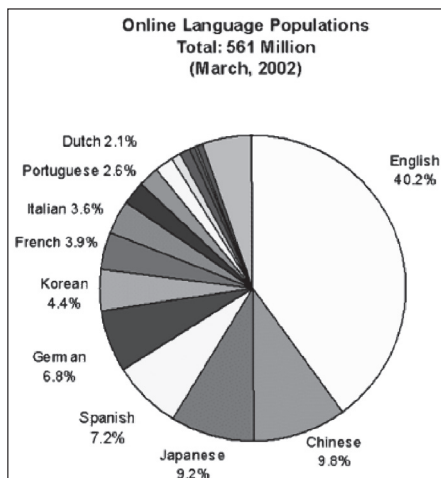
La terza dimensione è quella della simbolizzazione in senso più stretto. Secondo la letteratura esistente essa riguarda la rappresentazione di fenomeni complessi, in cui spesso il referente non ha più una riconoscibilità diretta e, quindi, la rappresentazione si attiene alle regole di un codice del tutto convenzionale, attraverso l'uso di linee, frecce, blocchi, schemi organizzati, dati e numeri disposti in particolari ordini. In quest'ambito rientra gran parte dei diagrammi (mappe concettuali, diagrammi di flusso) così come i grafici e le tabelle e, per quanto riguarda la rappresentazione dinamica, le simulazioni.

Figura 2 – Foto (a) e disegno (b) della retina.



Fonte: <<http://it.wikipedia.org/wiki/File:Retina.jpg>>

Figura 3 – Esempio di grafico a torta.



Fonte: <<https://www.google.it/search?q=grafico+a+torta&source=650x573.png>>

A livello cognitivo le funzioni che si collegano a questa tipologia di immagini riguardano processi cognitivi quali: simbolizzare, mettere in relazione, interpretare, ipotizzare, dedurre, costruire e verificare modelli e sistemi (Calvani, 2011b). Un grafico a torta, ad esempio, ci fornisce con immediatezza informazioni quantitative e qualitative su un fenomeno (Figura 3).

3.3.1 La teoria della doppia codifica

L'uso della comunicazione visiva per facilitare l'apprendimento di differenti discipline richiede approfondimenti sulle potenzialità che le immagini hanno di incidere sui processi cognitivi.

Il rapporto tra immagini, parole e pensiero è stato esaminato in maniera particolare dallo psicologo canadese Allan Paivio nella sua teoria della doppia codifica (*Dual Coding Theory*) che ha avuto una grande influenza anche sulle teorie dell'apprendimento multimediale (Paivio, 1991).

La teoria della doppia codifica sostiene che esistono due sistemi di codifica diversi per l'elaborazione e la rappresentazione dell'informazione: un sistema verbale, che si occupa appunto dell'informazione verbale e linguistica, e un sistema non verbale, che elabora le informa-

zioni visive e le immagini mentali. Quando uno stimolo, ad esempio una parola, viene presentato uditivamente, esso è codificato dal sistema verbale che utilizza il suo sottosistema uditivo. Perché la parola sia identificata, essa deve essere confrontata con una unità di rappresentazione di base, chiamata *logogeno*, cioè la rappresentazione della parola contenuta nella memoria a lungo termine.

Lo stesso tipo di struttura caratterizza anche il sistema non verbale: l'immagine viene codificata nel relativo sottosistema visivo e confrontata con gli *immagini*, unità di rappresentazione delle immagini. I *logogeni* e gli *immagini* sono in relazione tra loro attraverso legami di riferimento, come ad esempio quello tra un nome e il suo referente figurativo. Ad esempio possiamo formarci l'immagine mentale di un albero e quindi descriverla con la parola albero, o ascoltare la parola albero e quindi formarci una corrispondente immagine mentale. Vari studi hanno dimostrato l'effetto di superiorità delle figure nel ricordo (Calvani, 2011b; Paivio, 1991).

Quando si richiede di rievocare una lista di figure e una di parole, infatti, il ricordo è migliore per le figure. Inoltre, le parole che hanno come referente un oggetto concreto sono ricordate meglio di quelle astratte. Ciò accade, secondo Paivio, poiché le figure vengono elaborate da entrambi i sistemi. La conoscenza di tali processi capaci di incidere sul potenziale cognitivo e, quindi, sull'apprendimento, diventa necessaria per la progettazione di itinerari formativi e didattici per alunni nelle diverse fasce di età.

3.3.2 La teoria delle rappresentazioni multimediali

Un successivo approfondimento del rapporto tra immagini e apprendimento è dato dal lavoro del ricercatore tedesco Wolfgang Schnotz, che ha proposto un modello di apprendimento multimediale nel quale l'attenzione è rivolta al ruolo che le rappresentazioni esterne, cioè testo e figura, e quelle interne, i modelli mentali o le immagini mentali, hanno nella costruzione di una conoscenza multimediale (Schnotz, 2001).

Le rappresentazioni esterne si distinguono in rappresentazioni descrittive o verbali e rappresentazioni pittoriche o visive. Quelle esterne possono essere o esclusivamente descrittive⁴ o esclusivamente pittoriche⁵. Le rappresentazioni interne possono essere invece contemporaneamente sia descrittive, sia pittoriche. I modelli mentali⁶ sono, infatti,

rappresentazioni verbali, cioè descrizioni del linguaggio interno, ma sono anche rappresentazioni pittoriche, considerato che un modello mentale mantiene le caratteristiche strutturali dell'oggetto, rappresenta l'oggetto basandosi, cioè, su un'analogia strutturale o funzionale.

L'apprendimento avviene secondo un modello integrato di tali rappresentazioni. Anche Paoletti si è occupata di questo tema, spiegando che testo e figura possono entrambi realizzare un modello mentale, anche se per vie diverse. La prima via passa attraverso la lettura e la comprensione del testo ed è la più impegnativa, poiché dalla rappresentazione della struttura superficiale del testo si passa alla rappresentazione dei concetti espressi nel testo e poi ancora al modello mentale.

La via che passa attraverso la figura è più immediata e diretta, infatti dalla percezione visiva si passa direttamente al modello mentale. In questo caso la figura, essendo una rappresentazione esterna analogica, isomorfica alla situazione descritta dal testo, può guidare il processo di elaborazione del testo e facilitare così la costruzione di un modello mentale (Paoletti, 2011).

Un'altra teoria che ha dato un grande contributo alla comprensione del rapporto tra immagini e apprendimento è la *Teoria del Carico Cognitivo* di Chandler e Sweller⁷. Tale teoria si concentra sul concetto di risorse cognitive disponibili durante l'esecuzione di un compito e su come tali risorse sono utilizzate e direzionate durante l'apprendimento (Chandler & Sweller, 1991). Per la teoria del carico cognitivo, l'apprendimento consiste nella costruzione di *schemi mentali* e nella loro automazione.

Gli schemi sono rappresentazioni interne in grado di mediare fra le informazioni provenienti dall'ambiente e le conoscenze che il soggetto già possiede. Il sistema della memoria è lo strumento che rende possibile questo collegamento. Esso è formato da tre sottosistemi principali: la memoria sensoriale (MS), la memoria di lavoro (ML) e la memoria a lungo termine (MLT)⁸. Per la CLT⁸ l'apprendimento può essere ottimizzato se il soggetto impiega efficientemente la sua memoria di lavoro nella costruzione degli schemi mentali richiesti dal compito. Riguardo a ciò, Sweller ha elaborato il concetto di *carico cognitivo (cognitive load)*, che è stato definito come il carico imposto alla memoria di lavoro dall'informazione presentata (Sweller, 1988). Esso corrisponde, cioè, allo sforzo mentale percepito dallo studente durante l'apprendimento. Il carico cognitivo può essere di tre tipi: *estraneo, intrinseco e pertinente*.

Il *carico cognitivo estraneo* è associato a processi che non sono direttamente necessari per l'apprendimento. Quello *intrinseco* è invece determinato dall'interazione fra la natura dei contenuti da apprendere e le pre-conoscenze dello studente; mentre quello *pertinente* riguarda processi direttamente connessi con l'apprendimento e cioè la costruzione e l'automazione di schemi nella memoria di lavoro.

La teoria si è dapprima concentrata sulla riduzione del carico estraneo e in seguito ha studiato il trattamento del carico intrinseco che deve essere adattato alle esigenze dello studente attraverso operazioni di semplificazione del materiale da apprendere. Tale materiale può essere considerato in parte complesso riguardo alle differenze nel livello di esperienza del soggetto e, quindi, la modalità di presentazione va scelta sulla base delle pre-conoscenze dello studente (Landriscina, 2011).

3.3.3 La teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale

Uno dei modelli teorici più completi che cercano di spiegare le dinamiche cognitive alla base dell'apprendimento multimediale è quello proposto da Richard Mayer (Mayer, 2000). L'autore, tenendo conto del concetto della *doppia codifica* di Paivio e del concetto di *carico cognitivo* di Chandler e Sweller, ha sviluppato un modello integrato.

La *teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale* si fonda su tre assunzioni di base. La prima afferma che l'elaborazione dell'informazione visiva e uditiva avviene attraverso due diversi canali. La seconda afferma che la quantità di informazioni che possiamo elaborare in ogni canale è limitata e quindi un carico eccessivo ostacola l'elaborazione. La terza assunzione di base rileva che l'apprendimento ha luogo quando il soggetto elabora attivamente le informazioni, cioè quando seleziona le informazioni rilevanti in ciascun canale, le organizza in rappresentazioni coerenti e le integra tra loro e con le conoscenze già possedute (Cornoldi et al., 2005).

La *Teoria del Carico Cognitivo* e la *teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale* hanno elaborato delle vere e proprie indicazioni operative per la progettazione multimediale. In particolare, la prima ha individuato degli effetti che si producono sull'apprendimento sulla base di come testo e figura vengono messi insieme e sulla base delle

caratteristiche del fruitore. Mayer ha formulato una serie di fondamentali principi di cui tener conto nella realizzazione di prodotti multimediali. Il primo è il *principio di multimedialità*, secondo il quale aggiungere figure appropriate a un testo rende più facile la comprensione. Il secondo è il *principio di contiguità* spaziale e temporale, che valorizza la vicinanza tra testo e figura. Il terzo è il *principio di coerenza*, che evidenzia gli effetti negativi di informazioni irrilevanti. Il quarto è il *principio di modalità*, che dimostra il vantaggio della presentazione bimodale (uditiva e visiva). Il quinto è il *principio di ridondanza*, che critica la presentazione della stessa informazione in troppi formati, ad esempio: immagine, testo e audio. Il sesto e ultimo è il *principio di segmentazione*, secondo cui è meglio presentare il materiale multimediale in brevi segmenti controllabili (Mayer, 2001; Landriscina, 2011).

3.3.4 Le funzioni comunicative e psicologiche delle immagini

Talvolta una figura è sufficiente per capire un messaggio, ma più spesso l'interpretazione di un messaggio richiede anche un testo. È quindi opportuno esaminare il rapporto *figura-testo*, rapporto che si realizza attraverso la funzione che la *figura* svolge all'interno del *testo* e viceversa. Molti autori si sono cimentati in classificazioni tipologiche delle forme di comunicazione visiva con criteri diversi. Di particolare interesse didattico risulta la classificazione di Clark e Lyons. Le due autrici distinguono fra le *caratteristiche superficiali* di un'immagine e le sue *funzioni comunicative* e *psicologiche*. Le caratteristiche superficiali riguardano l'aspetto di un'immagine e il modo in cui è stata creata; le funzioni comunicative riguardano gli aspetti trasmissivi dell'immagine, cioè come essa trasmette l'informazione; quelle psicologiche, invece, attengono al *modo* con cui gli elementi visivi interagiscono con il sistema cognitivo umano e ci forniscono utili indicazioni rispetto alle *finalità* con cui le immagini possono essere usate nei processi di insegnamento. Le caratteristiche superficiali influiscono solo marginalmente sull'efficacia didattica. Le funzioni comunicative e quelle psicologiche, invece, rendono efficace l'immagine dal punto di vista dell'apprendimento.

Secondo la tassonomia di Clark e Lyons le funzioni comunicative sono: decorativa, rappresentativa, mnemonica, organizzativa, rela-

zionale, trasformativa, interpretativa; mentre le funzioni psicologiche sono: supporto all'attenzione, attivazione della conoscenza, minimizzazione del carico cognitivo, costruzione di modelli mentali, supporto al transfer dell'apprendimento e supporto alla motivazione (Clark & Lyons, 2010).

3.3.5 Dalla teoria alla pratica: i risultati di una ricerca sull'educazione socio-etico-affettiva e la promozione della salute in Italia

Utilizzando alcuni principi fondamentali di comunicazione visiva e, in particolare, la *Cognitive Load Theory* e la *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, si è progettato e costruito un Laboratorio Didattico di Educazione ai Valori Etici, in più moduli, riferito al Progetto Internazionale di Promozione della Salute per il triennio 2014-2017, promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari (For. Psi.Com) in collaborazione con il Department of Education and Professional Studies dell'University of Limerick (Ireland), presso il quale ho trascorso un trimestre di ricerca sotto la guida dell'Associate Professor Patricia Mannix McNamara, esperta della relazione educazione-benessere e di cyberbullismo.

Il primo Laboratorio Didattico in Italia di Educazione Socio-Etico-Affettiva ha coinvolto 132 alunni delle quinte classi, gli esperti (pedagoghi, filosofi, psicologi e graphic designer) e gli insegnanti curricolari di una scuola primaria pugliese: il I Circolo Didattico Giovanni Bovio di Ruvo di Puglia (Ba).

L'incipit all'idea progettuale è scaturito dalla riflessione sui contesti culturali e sociali, secondo quanto è stato descritto dalle ultime due Indagini sulla condizione giovanile in Italia dell'Istituto IARD "all'inizio del nuovo secolo". I dati dell'indagine rivelano l'inquietudine e la confusione dei giovani di fronte ai profondi cambiamenti che caratterizzano la post-modernità e forniscono una mole di dati di particolare interesse per la riflessione pedagogica (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007).

Un aspetto che sembra caratterizzare l'attuale profilo dei giovani è la perdita di forti modelli di riferimento, insieme alla propensione ad assumere identità flessibili; a questi si aggiunge l'idea diffusa che non

ci siano più qualità che non siano transeunti (Bellingreri, 2014). Altri tratti che caratterizzano il profilo dei giovani contemporanei sono: la mancanza di stabilità nei rapporti interpersonali; la difficoltà nella comunicazione; la mancanza di linguaggi condivisi; una marcata individualizzazione; il diffuso narcisismo; la difesa parossistica della libertà personale; la soggettivazione e il fraintendimento delle norme sociali; le difficoltà di relazione e comunicazione con genitori e insegnanti; un diffuso disimpegno sociale e politico; la mancanza del senso di colpa; il tramonto del Super-io; l'edonismo; un'attenzione rivolta esclusivamente al presente; una grande fiducia nelle possibilità personali; la defuturizzazione.

Questi dati, confermati anche dalle ultime ricerche europee (Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze – EMCDDA, 2014), appaiono ancor più preoccupanti se si abbinano a quelli concernenti il consumo di droghe nel mondo. In particolare, il Rapporto Mondiale sulle Droghe (United Nations Office on Drugs and Crime – UNODC, 2015) riporta i seguenti dati sull'utilizzo di droghe leggere. Le evidenze statistiche non possono che provocare preoccupazioni tra le famiglie e gli educatori: il 39% dei giovani (10-12 anni) dell'America del Nord (Canada), il 35% dei giovani (15-16 anni) della Repubblica Ceca, il 28% dei giovani (9-10 anni) degli Stati Uniti, il 20% dei giovani (15-16 anni) di Cile e Bulgaria, l'11% dei giovani (15-19 anni) in Italia utilizza la cannabis almeno una volta l'anno. La SAR, l'Agenzia Europea che indaga la diffusione di sostanze psicoattive, ha riportato un totale di 101 nuove sostanze nel 2014. Queste tendenze sono chiaramente preoccupanti.

Si tratta di dati allarmanti che pongono alla pedagogia un interrogativo ontologico ineludibile: quale tipo di formazione educativa nei primi anni di scolarizzazione degli alunni è necessario impartire per impedire le tendenze appena descritte e promuovere la formazione integrale e il benessere della persona umana?

Per rispondere a tale istanza, il focus della ricerca è stato proprio la messa a punto e l'implementazione di un progetto educativo integrato, con cui tentare di avviare un percorso didattico atto a superare i gap dell'educazione post-moderna e, in particolare, il gap della mancanza di senso, o perlomeno di un "senso" riconducibile a dimensioni ontologiche e metafisiche e, quindi, autenticamente umane, implicitamente presenti in qualsivoglia petizione educativa.

Per ottenere ciò si è pensato di proporre e costituire una rete attiva che collegasse agenzie educative formali e informali di alcuni Comuni della provincia di Bari per promuovere la salute integrale e il benessere umano a scuola, sin dai primi anni di scolarizzazione.

Nell'anno scolastico 2015-2016 nella provincia di Bari è stata sviluppata la Rete "Qualità della vita", che ha coinvolto diverse scuole pugliesi del primo e secondo ciclo d'istruzione, le famiglie degli alunni, alcune istituzioni locali, autorità sanitarie locali e associazioni ONLUS, da me coordinate in un team di ricerca dell'Università degli Studi di Bari.

Seguendo i suggerimenti di Edgar Morin, uno dei pensatori contemporanei più interessanti, il quale ha recentemente evidenziato la necessità di promuovere una riforma dell'educazione attraverso un nuovo tipo di educazione che possa davvero insegnare alle persone a vivere una vita buona e superare, così, la crisi sociale e culturale in atto, il Laboratorio Didattico "Virtù a Scuola" ha seguito una duplice finalità. Innanzi tutto si è occupato della promozione della salute dei giovani adottando una pedagogia di cooperazione tra agenzie formali e informali, attraverso un processo di crescente consapevolezza del potenziale di perfettibilità umana e dei rischi con cui i giovani hanno a che fare (Morin, 2015).

In secondo luogo, il progetto ha inteso esplorare con i giovani il ruolo della testimonianza nel processo di apprendimento di nuove posture etiche. Partendo da ciò e utilizzando i *tools* della *Visual Communication*, la scrittura narrativa e autobiografica, la drammatizzazione, le interviste ad alcuni testimoni privilegiati, la cooperazione tra alunni, i piccoli gruppi di lavoro, le esperienze transgenerazionali e di volontariato, è stato possibile proporre un'iniziale dilatazione del campo cognitivo ed esperienziale degli alunni e tracciare un nuovo percorso di etica dello sviluppo sostenibile e dell'istruzione inclusiva in un modello di sistema formativo integrato e condiviso.

3.3.6 Soggetti e Metodi

Come si è già tentato di argomentare nei paragrafi precedenti, il paradigma positivisticò, pur essendo in grado di supportare la ricerca qualitativa, appare inadeguato a indagare alcune aree d'istruzione. Gran parte dell'essenza del fenomeno educativo è come un dispositivo unico e irri-

petibile, epistemico, che non si presta facilmente alla lente positivista. In ragione di ciò le linee guida epistemiche relative al paradigma ecologico e interpretativo appaiono più coerenti all'indagine dell'educativo.

L'utilizzo di strumenti standard quanti-qualitativi ci ha consentito di accostarci al particolare ambito educativo che riguarda l'impatto della *literacy* socio-etico-affettiva su un campione di alunni selezionati.

Esistono numerosi fondamenti epistemici che suffragano il *paradigma ecologico e interpretativo*. Essi comprendono un approccio fenomenologico, un approccio critico e uno partecipativo. Tali approcci esprimono diverse filosofie che non sono reciprocamente esclusive.

Nel lavoro di ricerca condotto è stato utilizzato un approccio interpretativo fenomenologico-ermeneutico per leggere i dati empirici ottenuti. Il *paradigma ermeneutico-fenomenologico* consente l'elaborazione di relazioni scientifiche, ossia descrizioni interpretative. È principalmente questo il paradigma che ha sviluppato le teorie della ricerca fenomenologica e che si applica all'istruzione. Il punto di partenza è stato, anche per noi, l'esperienza, per indagare le reti e i significati che i partecipanti identificavano.

La metodologia fenomenologica esclude le generalizzazioni. L'essenza dell'orientamento fenomenologico è di essere fedeli al fenomeno stesso; l'imperativo epistemico è quello di "andare alle cose stesse". Le cose non sono percepite come fattuali, ma come elementi della coscienza, oggetti dell'intuizione, l'essenza delle cose rivelate alla coscienza (Husserl, 2002).

Il ricercatore dovrebbe, secondo questo paradigma, studiare le cose nel loro ambiente, sapendo comunque quelle che possono manifestarsi in modi diversi secondo le modalità ad esse conformi (Mortari, 2010). Al fine di essere fedeli al fenomeno i ricercatori devono far riferimento al principio della prova. Nell'esperienza didattica realizzata e nell'interpretazione dei dati abbiamo rispettato tale principio.

Riconosciamo anche che i fenomeni non sembrano sempre completamente trasparenti a uno sguardo; sembra, piuttosto, che tutto abbia un proprio modo specifico di trascendere l'aspetto. Questo ci rende umili e modesti nei risultati ottenuti e motiva ulteriori ricerche che possano identificare e promuovere strategie di potenziamento utili a sviluppare le risposte positive della volontà, vero potenziale di perfettibilità umana e a promuovere l'educazione integrale della persona umana.

3.3.7 Principi e strumenti di comunicazione visiva

Nel Laboratorio, insieme ai pattern folk messicani, che rappresentano alcune virtù indispensabili per lo sviluppo integrale della persona umana, abbiamo utilizzato la lavagna interattiva (IWB), un dispositivo che, rispetto ad altri strumenti tecnologici simili, è stato progettato e appositamente disegnato per e con la scuola. Ha le dimensioni di una lavagna tradizionale e sulla sua superficie è possibile scrivere, gestire file, immagini, video e sfogliare le risorse web. Un proiettore proietta il desktop del computer sulla superficie del board, con cui si può interagire tramite l'uso di una penna, un dito, uno stilo o un altro dispositivo.

Gli studenti durante il Laboratorio apparivano molto interessati all'utilizzo dell'IWB. La nostra ricerca mostra che la lavagna digitale ha un effetto diretto sul grado di partecipazione degli studenti alla lezione. La lavagna digitale ha reso possibile una migliore presentazione di contenuti basata sull'uso d'immagini e filmati che hanno attirato l'attenzione degli studenti.

In accordo con quanto si ritrova nella letteratura (Smith et al., 2005; Slay et al., 2008), utilizzando i mezzi di comunicazione visiva (in particolare la lavagna digitale, immagini, audio, video clip), abbiamo perseguito i seguenti scopi:

1. *aumentare la motivazione e la partecipazione* in modo da rendere: *a.* le lezioni più coinvolgenti; *b.* catturare l'attenzione degli alunni; *c.* rendere i contenuti più interessanti; *d.* promuovere l'interazione con gli insegnanti all'interno delle classi;
2. *rispondere al meglio a differenti stili cognitivi e di apprendimento*: *a.* integrare linguaggi diversi (orali e scritti, iconici, multimediali, ecc.); *b.* permettere la manipolazione degli oggetti di apprendimento e l'attivazione di tutti i canali sensoriali; *c.* consentire e incoraggiare varie forme e approcci multipli all'apprendimento; *d.* permettere di superare il *divario digitale*.

3.3.8. Promuovere un apprendimento collaborativo e cooperativo

Nello spiegare la resilienza a bambini di età compresa tra 9 e 10 anni (Figura 4) si è pensato di utilizzare un linguaggio e modalità di

Figura 4 – Resilienza.



apprendimento consoni al grado del loro sviluppo cognitivo e alle loro esperienze concrete, tenendo conto del fatto che, in quella fascia d'età, gli educandi si collocano in una prospettiva diversa rispetto a quelli degli adulti. Utilizzando immagini e diagrammi abbiamo spiegato loro che la resilienza è la capacità che consente all'essere umano di “restare a galla” nelle avversità, di superarle e di uscirne “più forte” di prima. A seguire abbiamo presentato una serie di strategie pratiche che consentono di sviluppare la resilienza. In particolare abbiamo presentato:

- a. l'importanza del *fare amicizia*, dell'essere, cioè, socialmente integrati per non sentirsi isolati, per confrontarsi e condividere con gli altri (coetanei o adulti) dubbi e difficoltà particolari;
- b. l'importanza di *stabilire e mantenere una routine* che, per i più piccoli, è motivo di sicurezza e di stabilità giacché riduce l'ansia che si riferisce a ciò che potrà accadere *dopo*;
- c. l'importanza dell'*imparare a prendersi cura di sé* e del proprio benessere anche in assenza di adulti;
- d. l'importanza del *riposo*; infatti, per svolgere al meglio qualsiasi attività, è bene che il corpo sia riposato e la mente rilassata;
- e. l'importanza di *imparare ad aiutare gli altri*, giacché solidarietà e cooperazione sono fondamentali per lo sviluppo emotivo. Ai bambini è stato spiegato che imparando ad aiutare gli altri, ci si sente più utili e felici;

- f. l'importanza di *imparare a stabilire dei traguardi*, poiché quando si pongono dei traguardi che, pur richiedendo un certo sforzo, sono compatibili con le proprie forze e, pertanto raggiungibili, il superamento di tali traguardi e il conseguente festeggiamento agiscono come efficaci rinforzi per l'autostima;
- g. l'importanza di imparare a *coltivare uno spirito sportivo* in modo tale che, nei molti piccoli eventi della quotidianità vissuti dai bambini come delle difficoltà insuperabili, gli educandi siano progressivamente indotti a ritenere tali difficoltà come “superabili” e come una “sfida alla loro portata”;
- h. l'utilità di *coltivare una fede religiosa* capace di facilitare una visione positiva *redentiva* e, quindi, compensativa della sofferenza, come nel caso della fede cristiana, che può aiutare a stimolare le alte facoltà spirituali del bambino e a individuare “direzioni” e “sentieri inusitati” di sublimazione e superamento della sofferenza. A tal riguardo si è anche presentata l'utilità di pratiche di pietà e della preghiera personale o in gruppo.

La Figura 5 è stata utilizzata per spiegare agli alunni del Primo Ciclo d'Istruzione il concetto filosofico della fedeltà legato al tema delle virtù umane fondamentali. Nella scelta delle immagini, oltre al target degli alunni presenti, si è tenuto conto dei seguenti principi:

Figura 5 – *Fedeltà*.



1. il *principio della multimedialità* di Landriscina (Landriscina, 2011) che prevede l'uso di forme appropriate ai testi presentati, utili a facilitare la comprensione dei testi stessi;
2. il *principio della contiguità spazio-temporale* di Landriscina (Landriscina, 2011) che valorizza la prossimità tra testo e figura in vista del contenuto didattico;
3. il *principio della segmentazione* di Mayer (Mayer, 2001), che afferma che è meglio presentare il materiale in segmenti corretti controllabili;

Riferendoci alla *teoria dei codici duali* (Paivio, 1991) e alla *teoria della rappresentazione multimediale* abbiamo progettato e implementato un Seminario Didattico per i bambini delle scuole elementari. Nel Seminario Didattico abbiamo scelto le informazioni pertinenti e le abbiamo organizzate in rappresentazioni coerenti, in modo da completare le conoscenze già possedute dagli alunni (Cornoldi et al., 2005).

La presentazione del materiale multimediale, in piccoli segmenti, si è alternata alla lettura, da parte dell'insegnante, dei testi relativi all'argomento. Ogni lezione si è conclusa con una produzione grafico-pittorica realizzata in piccoli gruppi.

Il principio guida dell'intero Laboratorio Didattico è stato il *Principio della Bimodalità* della *Teoria del Carico Cognitivo* (Mayer, 2001, Landriscina, 2011). Esso afferma che è possibile dimostrare il vantaggio della *presentazione bimodale*: uditiva e visiva. Seguendo anche il *Principio della Ridondanza* della stessa teoria, che critica la presentazione delle stesse informazioni in troppi formati, abbiamo evitato di usare il terzo formato (ad esempio la simultanea presenza di testo, immagini e audio), preferendo la presentazione bimodale (ad esempio la simultanea presenza di testo e immagini, oppure, di testo e audio), conformemente a quanto riportato dalla recente letteratura (Mayer, 2001; Landriscina, 2011).

3.3.9 Il Virtues Meter Questionnaire: un validato strumento per misurare la literacy socio-etico-affettiva

Le nostre indagini sulla letteratura nazionale e internazionale hanno rilevato che attualmente non esiste un test che valuti l'alfabetizzazione socio-etico-affettiva, poiché questa area di indagine è ancora poco investigata, nonostante la nuova fioritura di ricerche condotte in Italia su queste importanti questioni (Moscato, 2015; Mortari, 2015).

Per tale ragione, all'inizio delle attività laboratoriali è stato necessario predisporre e utilizzare un questionario per la misurazione delle virtù, per verificare, cioè, se l'attività educativa svolta dalle scuole e dalla famiglia fosse efficace in relazione a ciò che Morin definisce l'obiettivo principale dell'educazione: "insegnare a vivere".

In particolare, attraverso un insieme di domande che indagano sul pensiero e sulle posture comportamentali della popolazione giovanile, abbiamo cercato di comprendere se l'attività educativa sia in grado di cogliere il cuore del problema educativo: lo sviluppo di un pensiero utile per la vita.

L'ipotesi di base, confermata dalla letteratura internazionale e dai dati statistici (Bauman, 2004; Bellingeri, 2014; Morin, 2015; ISTAT, 2014; United Nations Office on Drugs and Crime –UNODC, 2015), era l'esistenza di gravi lacune nel sistema educativo attuale, ancora troppo incline alla specializzazione, tecnicizzazione e alla frammentazione della conoscenza e poco interessato alla formazione integrale della persona umana.

Utilizzando il questionario *Virtues Meter Questionnaire* abbiamo perseguito due obiettivi principali di ricerca:

1. valutazione del livello di meta cognizione e di alfabetizzazione etico-valoriale;
2. valutazione delle abitudini comportamentali, della futurizzazione e del livello di soddisfazione e benessere.

In particolare:

- a) per valutare il concetto di meta cognizione sono stati utilizzati i seguenti indicatori: lettura, ascolto, capacità di rimanere in silenzio, capacità di riflettere sulle proprie azioni, possibilità di risolvere errori propri (Tabella 1);
- b) per valutare l'alfabetizzazione etico-valoriale sono stati utilizzati i seguenti indicatori: la conoscenza della morale, la conoscenza della virtù, buone abitudini di vita, rapporti con la religione, relazione con la filosofia e con la letteratura classica (Tabella 2);
- c) al fine di valutare le abitudini comportamentali sono stati utilizzati i seguenti indicatori: uso di volgarità; criticità nelle relazioni, profitto a scuola, numero di buone azioni eseguite nell'ultima settimana (Tabella 3);

- d) per valutare la futurizzazione sono stati utilizzati i seguenti indicatori: sogni, lavoro/lotta (Tabella 4);
- e) per valutare il livello di soddisfazione e benessere, sono stati utilizzati i seguenti indicatori: amare ed essere amati, resilienza (Tabella 5).

Il *Virtues Meter Questionnaire* è stato validato presso l'Università di Limerick (Ireland), sulla base dei seguenti criteri:

1. *validità di facciata o validità apparente*;
2. *validità di contenuto*;
3. *validità di costruito* e, in dettaglio, *validità fattoriale*.

La *validità di facciata* o *validità apparente* si riferisce alla percezione dello strumento di rilevamento da parte di coloro che sono coinvolti nella raccolta dei dati e per i quali abbiamo adattato le domande all'oggetto della ricerca, in modo che tali domande fossero riconosciute valide in relazione agli obiettivi della ricerca.

La *validità di contenuto* riguarda i contenuti espressi dagli indicatori, i quali devono essere coerenti con quanto si intende rilevare e rappresentativi degli obiettivi dell'indagine. Nel nostro studio l'insieme degli indicatori scelti per un concetto effettivamente copre l'intero dominio di significato del concetto in questione. A tal fine abbiamo controllato, in maniera puramente teorica, che l'indicatore scelto per un concetto coprisse l'intero dominio di significato del concetto stesso. Scomponendo analiticamente il concetto studiato in tutte le sue dimensioni e assicurandoci che l'indicatore coprisse il dominio di significato del concetto attraverso una revisione della letteratura e ascoltando l'opinione di diverse persone, abbiamo verificato la validità di contenuto.

La *validità fattoriale* è stata osservata nella corrispondenza tra il contenuto dell'ipotesi (le lacune nell'educazione morale) e i dati empirici ottenuti dagli indicatori (vedi Tabelle 1-5).

3.3.10 Risultati e discussione

Le Tabelle sotto riportate mostrano i livelli degli indicatori ottenuti prima e dopo il Laboratorio di Educazione Socio-Etico-Affettiva e di promozione della salute e del benessere fra i giovani.

In particolare, le Tabelle 1-5 mostrano i livelli degli indicatori per:

1. il concetto di *metacognizione* (Tabella 1);
2. l'*alfabetizzazione etico-valoriale* (Tabella 2);
3. le *abitudini comportamentali* (Tabella 3);
4. la *futurizzazione* (Tabella 4);
5. il *benessere/soddisfazione* (Tabella 5).

Tabella 1 – *Valutazione del concetto di metacognizione.*

	Lettura	Ascolto	Capacità di rimanere in silenzio	Capacità di riflettere sulle proprie azioni	Capacità di riconoscere i propri errori
Prima del corso	4%	7%	1%	19%	11%
Dopo il corso	10%	21%	9%	31%	27%

Aumento medio 11.2%

Tabella 2 – *Validazione del concetto di alfabetizzazione etico-valoriale.*

	Conoscenza della morale	Conoscenza delle virtù	Buone abitudini di vita	Rapporto con la religione	Rapporto con la filosofia e la letteratura classica
Prima del corso	4%	9%	11%	17%	2%
Dopo il corso	70%	83%	21%	41%	13%

Aumento medio 37%

Tabella 3 – *Validazione del concetto di abitudini comportamentali.*

	Uso di volgarità	Criticità nelle relazioni	Profitto a scuola	Numero di buone azioni fatte durante l'ultima settimana
Prima del corso	21%	15%	27%	3%
Dopo il corso	7%	4%	35%	7%

Tabella 4 – *Validazione del concetto di futurizzazione.*

	Sogni	Lavoro e lotta
Prima del corso	12%	14%
Dopo il corso	47%	29%

Aumento medio 25%

Tabella 5 – *Validazione del concetto di benessere/soddisfazione.*

	Livello di soddisfazione	Amare ed essere amati	Resilienza
Prima del corso	15%	15%	4%
Dopo il corso	39%	41%	17%

Aumento medio 21%.

È chiaro che l'esecuzione del corso ha riportato un effetto positivo su tutti gli indicatori indagati.

In particolare, è stato ottenuto un aumento medio dell'11,2% per l'indicatore della metacognizione. Per quanto concerne l'indicatore delle abitudini comportamentali abbiamo registrato una diminuzione media dell'11,2% nell'uso delle profanità tra gli alunni. Il profitto a scuola è aumentato dell'8% mentre il numero di buone azioni effettuate nell'ultima settimana è aumentato del 4%.

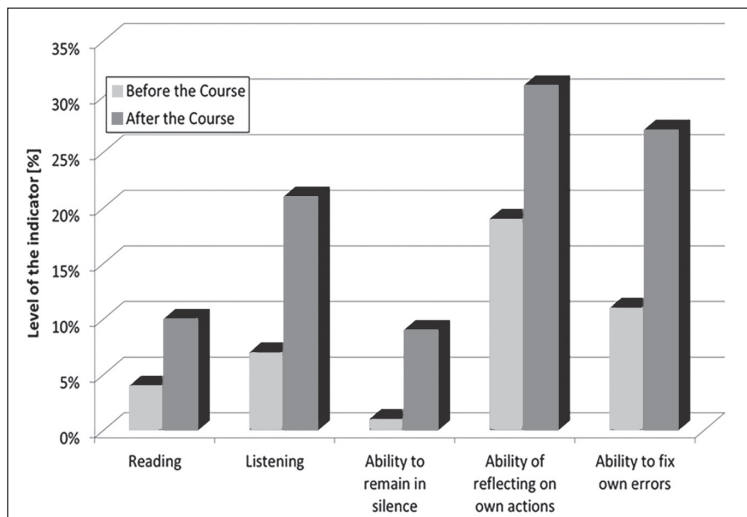
L'indicatore della futurizzazione è anch'esso aumentato mediamente del 25%, quello della soddisfazione/benessere del 21%.

Le analisi empiriche hanno rivelato cambiamenti educativi che non possono essere racchiusi in tabelle rigide e su cui vale la pena riflettere.

Tra questi ricordiamo:

- l'uso ricorrente di parole gentili;
- l'entusiasmo;
- la curiosità;
- l'attenzione;
- il desiderio di imparare nuove cose;
- la cooperazione;
- l'impegno.

Figura 6 – Livello degli indicatori del concetto di meta cognizione.



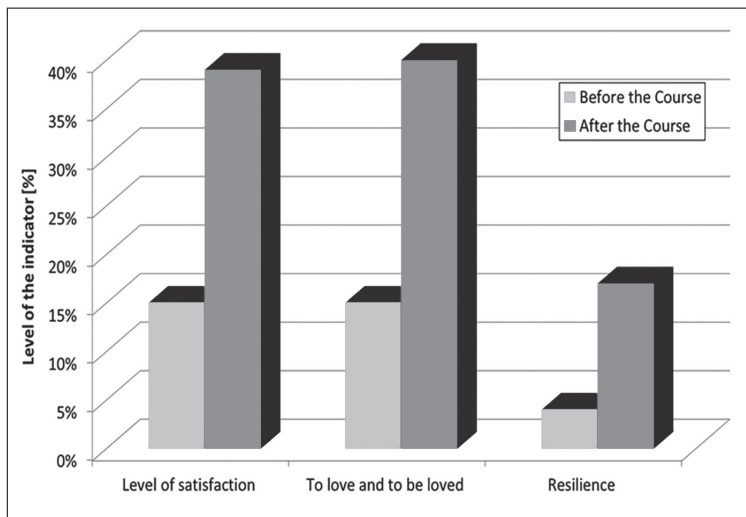
L'aumento degli indicatori combinato con alcune osservazioni qualitative ci incoraggia a pensare che il Laboratorio Didattico “Virtù a Scuola” abbia raggiunto gli obiettivi previsti. Il livello degli indicatori del concetto di meta cognizione (Figura 6) evidenzia un significativo aumento della capacità di: lettura, ascolto, rimanere in silenzio, riflettere sulle proprie azioni, riconoscere errori propri. Probabilmente, come afferma Luigina Mortari, l'alfabetizzazione etico-valoriale che agisce sul livello cognitivo ed emotivo della persona umana consente la creazione di potenziali umani silenziosi e inutilizzati nella nostra cultura post-moderna e può trasmettere un vero benessere a tutta la persona (Mortari, 2015).

La Figura 7 mostra i risultati del livello degli indicatori del concetto di *benessere/soddisfazione*. L'aumento del livello di soddisfazione, della capacità di amare e del livello di resilienza ci incoraggia a proseguire la ricerca nella direzione dell'educazione dei valori etici supportata da strumenti di *Visual Communication*.

3.4 Conclusioni

Considerando come veritiero il postulato cardine del metodo scientifico secondo cui dall'osservazione si passa alla teoria – e se è vero che, per

Figura 7 – Livello degli indicatori del concetto di benessere/soddisfazione.



ciò che riguarda l'educativo, la verifica della validità di un'ipotesi avviene attraverso la pratica educativa, allora, essendo i risultati dell'indagine empirica condotta con la metodica quali-quantitativa, descritta nel capitolo quarto, significativamente sbilanciati verso la conferma della ricettività e plasticità della volontà o coscienza intenzionale e dell'intelligenza dell'individuo, veri potenziali di perfettibilità umana, è lecito affermare, con un grado apprezzabile di certezza scientifica –, quanto segue:

1. il passaggio della teoresi filosofica a un ambito concettuale “aperto” al confronto multidisciplinare e alla ricerca di una forma *più solida* di *etica* sempre più ampiamente condivisa, appare ormai inevitabile;
2. la necessità di una nuova *fondazione etica per la pedagogia*, inizialmente postulata come ipotesi, appare improrogabile.

Tali deduzioni sono, peraltro, in sintonia e non contrastano con quanto è stato recentemente riportato dalla letteratura internazionale⁹. Ciò che invece differenzia il presente lavoro da tali ricerche, eccetto che in un caso¹⁰, è l'utilizzo della pratica educativa, quale strumento per verificare la fondatezza di una possibile *Teoria dell'educazione alle virtù*, secondo quanto previsto dai protocolli scientifici.

I risultati della ricerca, seppure parziali e non definitivi¹¹, ci spingano a ritenere che l'Educazione alle virtù, intesa come “progetto integrale”, *life long*, di educazione socio-etico-affettiva della persona umana, secondo quanto abbiamo avuto modo di argomentare nel quarto capitolo, sia utile e quanto mai necessaria in questa particolare contingenza storica, caratterizzata da una *crisi totale* dell'uomo e della società, per *ri-costruire* un umano riuscito, secondo le attese più autentiche e profonde dello *spirito*¹² umano.

Un agente per il quale il presente lavoro non può essere omologato alle attuali indagini teorico-pratiche descritte in letteratura è la riflessione ontologica timidamente introdotta e che ne potrebbe ancora scaturire, qualora si assumessero, quale punto di partenza per una nuova investigazione, gli esiti della presente ricerca. La dimostrazione empirica della reattività, permeabilità e plasticità del potenziale di perfettibilità umana – intelligenza e volontà a stimoli appropriati –, se da un lato dischiude orizzonti educativi nuovi e per lo più inesplorati, dall'altro consegna alla pedagogia contemporanea un'inegabile responsabilità etica. Continuando a indagare sull'ontologia della coscienza intenzionale dell'uomo e sperimentando la validità scientifica d'ipotesi teoreticamente formulate, attraverso l'utilizzo di un protocollo empirico sempre meglio definito, si potrà forse approfondire la conoscenza dell'essere umano, dei suoi limiti e delle sue potenzialità, per rendere l'azione educativa significativamente efficace rispetto alla propria missione originaria, che non può certo riferirsi alla mera sopravvivenza, né all'accumulo di conoscenze, quanto piuttosto alla scelta della miglior forma da conferire alla propria esistenza per garantirne la piena realizzazione. Ciò inevitabilmente richiama un progetto esistenziale, liberamente assunto da ognuno in base alle proprie peculiarità, attitudini, interessi e talenti, che richiede un accompagnamento discreto ed efficace da parte di un adulto significativo chiamato educatore. Alla capacità di realizzazione di tale progetto, che potrà presentare sviluppi imprevisi e imprevedibili e difficoltà da superare, è appesa la riuscita esistenziale di un individuo. Per questo, l'educazione è l'affare più difficile del mondo e per questo non tutti possono essere bravi educatori, come non tutti gli uomini possono essere medici o avvocati. L'accompagnamento nella scelta della forma migliore da dare alla propria esistenza unica e irripetibile di essere-con e per gli altri, cioè, insegnare a vivere una vita buona, giusta e conforme alle

attese di ognuno, appare la sfida più grande della post-modernità. Da essa dipendono il futuro dell'uomo e della storia.

Per realizzare il *telos* dell'educazione, bisognerà avere il coraggio di porre in modo nuovo le domande fondamentali di sempre, quelle filosofiche sull'uomo, sulla sua natura, sulla forma che è possibile dare all'esistenza umana e sul suo fine, domande che la cultura contemporanea ha, da qualche tempo, erroneamente censurato.

Bisognerà anche ritornare a chiedersi: chi è l'uomo? da dove viene? dove va? quali sono i suoi valori fondamentali? qual è la sua struttura ontologica prima? che posto occupa nella natura e all'interno delle altre specie viventi? qual è la via della sua piena realizzazione? quali sono gli oggetti specifici dell'intelligenza e della volontà? quali sono le "leggi" che fanno "muovere" le facoltà superiori dell'uomo? E perché, se esse sono da intendersi nel senso della fisica, quali formalizzazioni di un linguaggio matematico, il rispetto di tali leggi "non smuove" ancora la volontà umana verso la ricerca onesta del bene comune, nonostante le scienze biologiche e la psicologia abbiano svelato quasi tutto della mente umana? È possibile parlare di "autonomia" dell'uomo rispetto alla scelta della "forma" perfetta di esistenza verso cui tendere, o si deve parlare, piuttosto, di "eteronomia"?¹³

Dalla capacità di porsi tali domande dipende il *coraggio di educare al bene*.

Note

¹ Non essendo essi testati per capire se sono statisticamente significativi o dovuti ad *occorrenze* casuali.

² Cfr. *Riscopriamo i vecchi valori in Puglia*, "La Gazzetta del Mezzogiorno", 17 maggio 2016, p. VII.

³ A parere di questo autore si istaurano facilmente *relazioni transeunti* tra coloro che hanno uno stesso modello socio-culturale; nelle chat line, nelle comunicazioni web è facile entrare quando si inizia una comunicazione ed è altrettanto facile uscire rapidamente dalla conversazione, senza alcun vincolo, quando lo si ritiene opportuno.

⁴ Ad esempio il testo scritto.

⁵ Ad esempio le immagini.

⁶ I modelli mentali sono rappresentazioni interne che le persone utilizzano per la comprensione, il ragionamento e la previsione.

⁷ La teoria è meglio conosciuta come CLT, *Cognitive Learning Theory*.

⁸ Teoria del Carico Cognitivo.

⁹ Si pensi alle produzioni di autori quali: Brezinka, MacIntyre, Morin, Henry, per citare solo alcuni dei pensatori contemporanei più interessanti e originali nell'ambito teoretico della necessità di un ripensamento epistemologico ed empirico dell'educazione.

¹⁰ Quello di Luigina Mortari, la filosofa e pedagoga italiana da alcuni anni impegnata nella sperimentazione della *paideia* delle virtù nella scuola primaria. Cfr. Mortari (2014).

¹¹ L'analisi qualitativa dei dati empirici resta aperta ai possibili ulteriori sviluppi e alle interpretazioni che potrebbero essere presentate in futuro.

¹² Nella tradizione giudaico-cristiana è descritto come l'insieme di due facoltà: l'intelligenza che ha come fine specifico la conoscenza della verità e la volontà, che ha come fine specifico il bene. Lo spirito è qui considerato come la punta più avanzata dell'essere umano, irriducibile alla pura materialità, benché sia strettamente unito a essa e benché interagisca con essa al punto da poterla parzialmente governare e intenzionare. Tale precisazione aiuta a comprendere come il desiderio di ri-costruzione di un umano riuscito, secondo le attese più autentiche e profonde di ognuno, conosciute non attraverso le passioni, ma con un sano discernimento, in questo particolare momento della storia universale, sia un bisogno comune a tutti gli uomini. Il riconoscimento di tale occorrenza avrebbe la forza necessaria ad avviare il superamento di "fratture" ideologiche, politiche e religiose, origine di una molteplicità di conflitti, e di orientare la coscienza umana verso la ricerca comune di nuove vie di ri-costruzione dell'identità occidentale, a partire da una conoscenza più approfondita di ontologia, apprendimento e sviluppo umani.

¹³ È sufficiente il placet della coscienza soggettiva per validare la scelta della forma da conferire alla propria esistenza, o c'è invece bisogno di un riferimento esterno, che trascenda la coscienza intenzionale dell'individuo?

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2004). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri, A. (2014). *La sfida dell'educativo nella società liquida*. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Beveridge, M. (1998). *Improving the Quality of Educational Research*. In J. Rudduck & D. McIntyre (a cura di). *Challenges for Educational Research*. London: Paul Chapman.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (a cura di) (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: il Mulino.
- Calvani, A. (2011a). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011b). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Campbell, D.T. (1978). *Qualitative Knowing in Action Research*. In M. Brenner, P. Marsh, & M. Brenner (a cura di). *The Social Contexts of Method*. London: Croom-Helm.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). *Cognitive Load Theory and the Format of Instruction*. In "Cognition and Instruction", 8, 293-332.
- Clark, R.C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cornoldi, C., Mammarella, N., & Pazzaglia, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: il Mulino.
- Evans, L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Husserl, E. (1995). *Esperienza e giudizio* (1948). Milano: Bompiani.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* (1913). Torino: Einaudi.
- ISTAT (2014). *Giovani a rischio. Determinanti nell'abitudine al Binge Drinking*. Roma.

- Landriscina, F. (2011). *Modelli di riferimento per l'uso didattico della comunicazione visiva*. In A. Calvani (a cura di). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Levin, J.R., & O'Donnell, A.M. (1999). *What to Do about Educational Research's Credibility Gap?* In "Issues in Education", 5, 177-229.
- Mayer, R.E. (2000). *Intelligence and Education*. In R.J. Sternberg (a cura di). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2010). *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*. In "Education Sciences & Society", 1, 143-156.
- Mortari, L. (2014). *Virtù a scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscato, M. (2015). *Religiosità ed educazione religiosa: nuove linee di ricerca*. In "Nuova Secondaria", 5, XXXII, 14-21.
- Ogle, D. (1986). *KWL: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text*. In "The Reading Teacher", 32, 564-570.
- Osservatorio europeo delle droghe e delle tossicodipendenze (EMCDDA). (2014). *Relazione europea sulla droga 2015 – Tendenze e sviluppi*. Lisbona.
- Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status*. In "Canadian Journal of Psychology", 45, 255-287.
- Paoletti, G. (2011). *Comprendere testi con figure. Immagini, diagrammi e grafici nel design per l'istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schnotz, W. (2001). *Sign Systems, Technologies, and the Acquisition of Knowledge*. In J.-F. Rouet, J. Levonen & A. Biardeau (a cura di). *Multimedia Learning – Cognitive and Instructional Issues*. Amsterdam: Elsevier.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Slay, H., Siebörger, I., & Hodgkinson-Williams, C. (2008). *Interactive Whiteboards: Real Beauty or Just "Lipstick"?* In "Computers and education", 51, 1321-1341.
- Smith, H.J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). *Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A Critical Review of the Literature*. In "Journal of computer assisted learning", 21, 91-101.
- Sweller, J. (1988). *Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning*. In "Cognitive Science", 12, 257-285.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2015). *World Drug Report 2015*. Vienna.

INDICE

Introduzione	7
1. Il primato pedagogico del bene comune	21
1.1 Una crisi delle relazioni senza precedenti: alcuni effetti dell'impiego della Rete e della tecnomediazione	22
1.2 La condizione giovanile in Italia: gli indizi di un preoccupante degrado esistenziale e sociale	24
1.3 Il bisogno di recuperare le radici dell'educativo	32
1.4 L'educazione integrale della persona umana	33
1.5 La pertinenza ontologica e storiografica del paradigma filosofico e pedagogico della cura	37
Bibliografia	47
2. L'emergente bisogno di ri-edificazione dell'umano nella cultura contemporanea	49
2.1 Edgar Morin, teorico di una riforma planetaria dell'educazione	49
2.2 Wolfgang Brezinka, epistemologo della pedagogia come scienza pratica dei valori	55
2.3 Alasdair MacIntyre e il neo-aristotelismo anglo-americano	61
2.4 La necessità della cura come pratica umanizzante nella tradizione filosofica occidentale e nella pedagogia contemporanea	66
2.5 La testimonianza tangibile delle Comunità di fede: nuovo archetipo dell'umano riuscito e telos di un'educazione rinnovata	70
2.6 La formazione umana fra tradizione e innovazione	76
2.7 La necessità di una nuova fondazione etica per la pedagogia	77
Bibliografia	87
3. Una ricerca sul campo	91
3.1 Una metodologia quali-quantitativa	91
3.2 La pratica educativa della Scienza dei valori: il Progetto "Virtù a Scuola"	94
3.3 I risultati della literacy socio-etico-affettiva nelle scuole pugliesi	97
3.4 Conclusioni	119
Bibliografia	123

