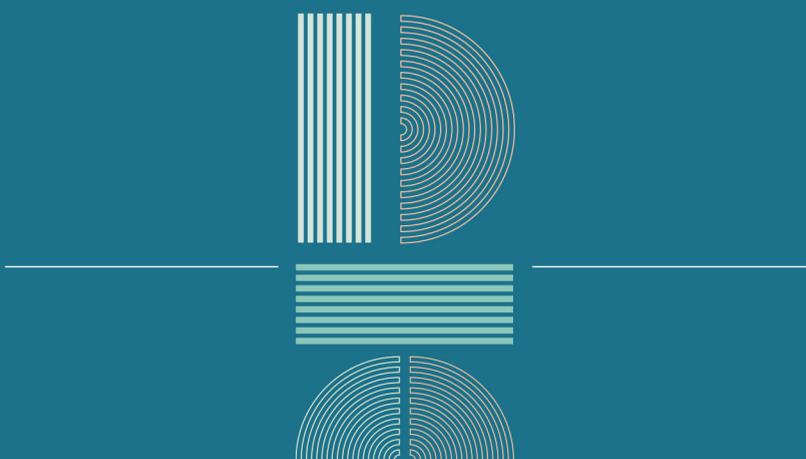


IDEE E RIFLESSIONI PER UN NUOVO UMANESIMO PEDAGOGICO



a cura di
Vincenzo A. Piccione

9
Collana

Le Ragioni di Erasmus



Roma TrE-Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Le Ragioni di Erasmus*, 2017
2. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Infanzia, arti, lavoro: confluente educative*, 2019
3. MARINA GEAT, VIVIANE DEVRIÉSÈRE (sous la direction de), *L'interculturel : quels défis et problématiques aux niveaux européen et international ?*, 2020
4. MARINA GEAT, (sous la direction de), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e et XX^e siècles*, 2020
5. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative*, 2021
6. MARINA GEAT, (sous la direction de), *Interculture : contributions, réseaux. spécificités des contextes francophones*, 2021
7. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Idee, processi, prospettive per l'educazione e il terzo settore*, 2023
8. MARINA GEAT, MARCO GIOSI (a cura di), *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo*, 2024

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

IDEE E RIFLESSIONI PER UN NUOVO UMANESIMO PEDAGOGICO

a cura di
Vincenzo A. Piccione

9 | Collana
Le Ragioni di Erasmus

Ricerche e intersezioni scientifiche.
Per l'educazione nel presente: le scienze umane,
l'internazionalizzazione, le reti, l'innovazione



Roma TriE-Press
2024

Nei numeri 8 e 9 de “Le Ragioni di Erasmus” confluisce la pubblicazione di una ricerca unitaria 2023 dal titolo *Idee e intersezioni, per un nuovo umanesimo*, a cura di V.A. Piccione, M. Geat e M. Giosi.

Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2023.

Direttore della collana:

Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre
Vincenzo A. Piccione, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:

Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre
Vincenzo A. Piccione, Università degli Studi Roma Tre
Anne Douaire – Banny, Université Rennes 2
Viviane Devrièsère, ISFEC François d'Assise
Miguel Ángel Carbonero Martín, Università di Valladolid
Maria Teresa Del Olmo Ibañez, Università di Alicante
Andrea Rácz, University of Eötvös Loránd, Budapest
Yamina Bettahar, Université de Lorraine
Eric Francalanza, Université de Bretagne Occidentale

Revisione editoriale dei testi: Sara Concato

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Acumin Variable Concept, Brandon Grotesque Reg/Black, Corporative Sans
Alt Cond Book/Thin, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, giugno 2024

ISBN: 979-12-5977-334-0

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Le Ragioni di Erasmus

Scopo della Collana è di contribuire a intensificare e diffondere le azioni promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione nell'ambito dei programmi Erasmus ed Erasmus+. Tramite la pubblicazione di articoli sia dei ricercatori delle Università straniere legate al Dipartimento da accordi Erasmus o da altre relazioni di collaborazione internazionale sia dei docenti del Dipartimento che vogliono condividere i risultati delle proprie esperienze in *Teaching Mobility* Erasmus, nei progetti di collaborazione internazionale, in ricerche inerenti a programmi finanziati con fondi europei, con particolare riferimento ai programmi ERASMUS+, la collana *Le Ragioni di Erasmus* si propone in particolare:

- di mantenere costante nel tempo e nello spazio la rete dei rapporti internazionali multi-, inter-, trans-disciplinari di cui l'Ufficio Erasmus ha rappresentato negli anni uno dei nodi di sviluppo, affinché un maggior numero di docenti e ricercatori possa averne conoscenza e usufruirne per l'ampliamento dei propri rapporti di collaborazione in ambito europeo ed extra-europeo, mettendo successivamente in comune le proprie esperienze e collaborando così ad allargare e a dare vitalità a questa tessitura di rapporti scientifici di cui il Dipartimento è fulcro;
- di fornire agli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, ai vari livelli di studio (triennale, specialistica, master, dottorato), spunti e contatti per allargare i propri ambiti di studio e di ricerca, consentendo loro di conoscere più ampiamente i filoni e i luoghi della didattica e della ricerca internazionali, i docenti stranieri cui fare riferimento, le possibilità che sono loro offerte per sviluppare una visione vasta delle problematiche e delle collaborazioni che sono loro potenzialmente offerte;
- di offrire agli studenti intenzionati a partire per un'esperienza Erasmus o di studio/tirocinio/ricerca in un altro Paese informazioni utili per acquisire una preventiva e più approfondita consapevolezza dei luoghi in cui si recheranno, dei contatti più opportuni da stabilire, degli ambiti che maggiormente concernono i loro interessi formativi;

- di costruire un prezioso laboratorio di scambio, interazione, riflessione, esplorazione, ascolto di voci multi-, inter-, transdisciplinari che provengono da aree diverse del mondo e che possono permettere di riflettere su contenuti scientifici originali, pertinenti e coerenti con il progetto culturale del Dipartimento di Scienze della Formazione.

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*

Indice

Introduzione VINCENZO A. PICCIONE	11
PARTE PRIMA PEDAGOGIA E SENSO DELL'UMANO	
VINCENZO A. PICCIONE, <i>Umanesimo pedagogico e cura educativa</i>	17
AMELIA BROCCOLI, <i>Tra paideia e Bildung. Note per una rilettura del paradigma umanistico in educazione</i>	39
JEREMY DELAMARTER, <i>Seeking Sustainability: (Re)Humanizing Teacher Preparation</i>	49
FRANCESCA MARCONE, <i>Umanesimo versus transumanesimo</i>	65
ROMINA DE CICCO, <i>Cura dell'uomo tra silenzio e parola</i>	73
PATRIZIA NUNNARI, <i>Fra metodo e serendipità. Il pensiero sistemico per un nuovo umanesimo pedagogico</i>	83
PARTE SECONDA PEDAGOGIA E CURA DEL SENSO DELL'UMANO	
MARÍA ISABEL DANS ALVAREZ DE SOTOMAYOR, <i>Educación digital: ayudar a crecer con la tecnología</i>	119
WENDY LILIBETH ARTEAGA-CEDENO, MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN, LUIS JORGE MARTÍN-ANTÓN, PAULA MOLINERO-GONZÁLEZ, <i>Modelos teóricos de la inteligencia emocional que fundamentan los programas de intervención en educación emocional dirigidos al profesorado</i>	131
ANDREA RÁCZ, <i>Educational values and challenges in institutional and foster care in Hungary</i>	147
MAGDALENA GROCHOWALSKA, JOLANTA SAJDERA, ANETA WOJNAROWSKA, <i>The work engagement among the kindergarten teachers</i>	159

FRANZISKA PROSKAWETZ, <i>The Current Shortage of School Leaders as a Present Educational Challenge: Access to the Profession and Support Structures</i>	171
MICHELA ORIGLIA, MARTINA BIANCHI, GIULIA MAZZINI, LAVINIA GIORDANO, <i>Quando la pedagogia diventa emergenza? La prassi pedagogica come prevenzione</i>	181
PARTE TERZA PEDAGOGIA E CURA NEL PENSARE IL SENSO DELL'UMANO	
MARÍA TERESA DEL OLMO IBAÑEZ, MARÍA MEDINA BELTRAN, ANTONIO LÓPEZ VEGA, <i>Multiculturalismo en la didáctica de la Historia sensible a la lengua</i>	191
ETTORE D'ALEO, <i>Identità provvisoria, identità fluida e non binaria</i>	211
ELEONORA GRIECO, <i>La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire come modello, il queer, l'emancipazione</i>	231
MARTINA BIANCHI, MICHELA ORIGLIA, <i>Oltre lo specchio rotto. Uno sguardo pedagogico al trauma dell'adolescente con tumore</i>	245
<i>Gli Autori</i>	253

Introduzione

Vincenzo A. Piccione

Questo numero delle *Ragioni di Erasmus* è dedicato a un tema emerso nel corso di conversazioni, di scambi con i curatori del numero precedente; a Marina Geat, a Marco Giosi, a me è parso particolare che riflessioni tematicamente condivise caratterizzassero un momento specifico dei nostri percorsi culturali e delle nostre attività di ricerca, solo apparentemente differenti e distanti; quelle conversazioni hanno generato l'idea di preparare due volumi che si concentrassero su un tema importante, delicato, ricchissimo di possibili implicazioni, suggestioni, contaminazioni. Ed è parso ancora più significativo, poi, che tutti gli autori invitati a scrivere articoli per i due volumi abbiano aderito immediatamente all'iniziativa, come se stessero anche loro aspettando di parlare di umanesimo, di commentare le voci – della letteratura, della pedagogia, delle scienze dell'umano, dei luoghi dell'educazione – ritenute più ricche di orizzonti di senso e impegnate ad approfondirne i contenuti.

Marina Geat, nella sua introduzione, scrive:

«Albert Camus ebbe in sorte di vivere il suo destino di individuo appartenente alla specie umana in un'epoca contrassegnata da una deriva tragica e rischiosa i cui sviluppi sono sotto i nostri occhi, oggi, con ancora più urgente, più palese, più diffusa evidenza: la conflittualità bellica estesa su scala planetaria; l'ingiustizia, la diseguaglianza – e di conseguenza l'umiliazione e il rancore – assunti razionalmente come principi dell'economia e della geopolitica; la predazione della natura e il conseguente disequilibrio del clima da cui dipendono la nostra stessa permanenza sul pianeta Terra»¹.

E aggiunge, citando un sarcastico Camus che, in modo simbolico, a proposito di quella deriva tragica e rischiosa, esprime il suo *j'accuse* contro prepotenti, manipolatori, violentatori, inquinatori: «Va da sé che questa non è una novità. La storia ufficiale è sempre stata la storia dei grandi assassini. E non da oggi Caino uccide Abele! Ma oggi Caino uccide Abele in nome della logica e chiede poi la Legion d'onore»². Al Camus intellettuale profondo, impegnato, colto, che scrive con uno stile trasparente e denso, esplicito e oscuro, concreto

¹ M. GEAT, M. GIOSI, *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo*, RomaTrE-Press, Roma, 2024, p. 11.

² A. CAMUS, *Il tempo degli assassini*, in *Conferenze e discorsi (1937-1958)*, Giunti-Bompiani, Firenze-Milano, 2020, p. 113. Altre informazioni su questo volume, sono nella corrispondente nota di Marina Geat.

e simbolico, Marco Giosi dedica righe che ne sintetizzano con grande chiarezza il profilo particolarmente complesso:

«Albert Camus rappresenta una figura di pensatore, scrittore, intellettuale, [...] la cui opera e il cui pensiero, ancora oggi, non cessano di interrogarci su questioni che [...] toccano grandi temi quali la libertà di pensiero, il valore assoluto conferito alla dignità dell'uomo, il futuro della civiltà europea, nonché motivi e argomenti più che mai attuali concernenti le logiche della guerra e le vie della pace. Un pensiero, il suo, inquieto, radicale, dissidente, nel senso proprio della parola, ossia non posto al servizio di alcuna rigida ideologia, capace di testimoniare emblematicamente il valore irrinunciabile della scrittura, della letteratura, del pensiero critico, all'insegna di una nozione di 'impegno' orientata a una critica dell'esistente. È indubbio che, da un punto di vista storico-letterario e filosofico, l'opera di Camus ci appaia nel suo statuto di 'classico', [...] in grado di ispirare e suscitare un *habitus* di costante e preziosa riflessività, [...] di opporsi all'ora', di reagire di fronte ad un uso del tempo passivamente e impersonalmente subito [...] di riattualizzare costantemente il senso della storia, di tenere accesa la fiamma della memoria, di innescare una dialettica tra passato e presente avente un valore educativo importante»³.

Al volume *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo*, curato da Marina Geat e Marco Giosi, si affianca, dunque, questo, *Idee e riflessioni per un nuovo umanesimo pedagogico*, per raccogliere altre suggestioni, altre contaminazioni e altre voci. In sintesi, al punto di vista pedagogico, alla sostenibilità e alle ragioni dell'educazione che sceglie un'idea attuale di umanesimo e che, senza demagogie e senza gli atteggiamenti dimessi di tanta accademia contemporanea, sta dalla parte di bambini e bambine, di ragazze e ragazzi, di donne e uomini, viene dedicato questo volume. I suoi contenuti provengono da aree diverse del mondo, dalle voci di colleghi italiani, spagnoli, tedeschi, polacchi, ungheresi, statunitensi, tutti noti per il loro impegno personale e professionale, lucidi, innovatori, aperti, ostinati. Per sintetizzare la qualità e la quantità di proposte e di letture presenti nei loro contributi, scelgo una voce supplementare che coglie uno dei fili conduttori più chiari e visibili; Massimo Recalcati sostiene:

«La formazione si riduce al solo potenziamento del principio di prestazione che deve poter preparare i nostri figli alla gara implacabile della vita. Il fallimento non è tollerato, come non è tollerato il pensiero critico. L'assimilazione al sistema non avviene più a

³ M. GEAT, M. GIOSI, *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo*, cit., p. 15.

forza di colpi autoritari ma nello spegnimento del desiderio e della sua vocazione sovversiva. La Scuola-Narciso vive infatti all'ombra del principio di omologazione e di una concezione efficientistica della didattica, assimilata [...] all'azienda. La paranoia implicita nella Scuola-Edipo lascia il posto alla perversione che si annida nella Scuola-Narciso. Se la prima si polarizza sulla differenza generazionale e sulle sue dinamiche conflittuali, la seconda ha come suo primo tratto lo sfaldamento della marcatura simbolica della differenza generazionale e, di conseguenza, l'assenza di conflitto tra le generazioni e la prevalenza di un Ideale di prestazione che le accomuna indifferentemente. Di qui la solitudine profonda del corpo insegnante»⁴.

Infine: l'intero volume legge e commenta le ragioni di una proposta culturale impegnata a dare intensità a un'idea attuale di umanesimo pedagogico, soprattutto rileva assenze e abdicazioni per rendere visibili errori e ritardi, per suggerire approcci, strategie, obiettivi non più trascurabili con nuove generazioni di alunni e alunne, di studentesse e studenti. La prima parte realizza questo obiettivo osservando lo sfondo culturale e socioculturale che per quella proposta è inevitabile riferimento, leggendo lo spazio, il tempo, il lessico delle voci pedagogiche; la seconda parte accoglie e commenta l'idea della cura in setting educativi diversi, scopre le connessioni fra ragioni della cura educativa e ragioni di un umanesimo pedagogico; la terza parte guarda a spazi, tempi, luoghi, realtà dell'assenza, cioè, mostra, deduce e fa dedurre la necessità di pensare al senso dell'umano e alla cura educativa in termini di sostenibilità.

Bibliografia

CAMUS A., *Il tempo degli assassini*, in *Conferenze e discorsi (1937-1958)*, Giunti-Bompiani, Firenze-Milano, 2020.

GEAT M., GIOSI M., *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo*, RomaTrE-Press, Roma, 2024.

RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

⁴ M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014, pp. 25-26.

PARTE PRIMA
PEDAGOGIA E SENSO DELL'UMANO

Vincenzo A. Piccione¹

Umanesimo pedagogico e cura educativa

ABSTRACT

Agire per occuparsi di povertà educativa è, in questo momento storico, agire per un'emergenza². Leggere, osservare in profondità, vedere la povertà educativa, analizzarne nuovi profili, caratteristiche, significati è indispensabile, perché è presente nelle nostre vite e impedisce di progettare futuri. La viviamo, la respiriamo, ne subiamo le implicazioni, le interferenze, le conseguenze, gli impatti; di fatto, vivere quotidianamente e con continuità la povertà educativa vuol dire vivere contestualmente la povertà culturale, sociale, economica, vuol dire vivere ai margini, in una perifericità culturale, sociale, economica, geografica, umana. Dalle nuove povertà educative del presente dipende la necessità di pensare a una più attuale idea di umanesimo pedagogico.

PAROLE CHIAVE: Povertà educativa, Perifericità, Cambiamenti, Umanesimo pedagogico.

ABSTRACT

Dealing with educational poverty is, in this historical moment, dealing with an emergency³. Reading, observing in depth, seeing educational poverty, analysing its new profiles, characteristics, meanings is unavoidable, because it

¹ Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Roma Tre, vincenzo.piccione@uniroma3.it.

² Non condivido l'opinione di chi ritiene che non si debba parlare di emergenze educative; a rigor di logica e di approccio, è vero: le emergenze educative non dovrebbero esistere, quanto meno per rispettare una chiara e realistica sostenibilità pedagogica e educativa. Sarei felice se le emergenze educative non esistessero; ma esistono e bisogna vederle, perché sono nelle nostre città – al centro e nelle periferie delle nostre città –, sono ovunque, comunque; non vederle e non parlarne fanno rischiare cecità e sordità pedagogiche e educative, dunque l'effetto di un mutismo pedagogico e educativo.

³ I do not agree with those who believe that we should not talk about educational emergencies; strictly speaking, it is true: educational emergencies should not exist, at least in order to respect a clear and realistic pedagogical and educational sustainability. I would be happy if educational emergencies did not exist; but they do exist and we need to see them, because they are in our cities – at the centre and in the peripheries of our cities –, they are everywhere, however; not seeing them and not talking about them make us risk pedagogical and educational blindness and deafness, thus the effect of a pedagogical and educational mutism.

is in our lives and prevents us from planning for futures. We live it, we breathe it, we experience its implications, interferences, consequences, impacts; as a matter of fact, living educational poverty on a daily and continuous basis means living cultural, social, economic poverty in a contextual manner, it means living at the margins, in a cultural, social, economic, geographical, human periphery. On the new educational poverties depends the need to think about a more current idea of pedagogical humanism.

KEYWORDS: Educational poverty, Marginalisation, Changes, Pedagogical humanism.

1. *Vedere la povertà educativa*

Fra il rispetto dei diritti dell'infanzia, la percezione della loro esistenza e del loro significato, la realtà quotidiana di microcontesti e macrocontesti sociali esiste in questo momento storico una distanza mai osservata prima e determinata soprattutto da disattenzioni, assenze, silenzi, cecità, sordità, anzi, da una povertà culturale e sociale, anzi da un crollo di civiltà che ha reso inaccettabile una povertà educativa sorprendente dopo millenni di storia dell'umanità, imbarazzante per alcuni versi, preoccupante per altri. La povertà educativa come sconfitta e abdicazione sociale, culturale, pedagogica, umana, sarà al centro di questo contributo; sarà definita, letta, osservata, commentata, attraverso riflessioni che proporranno una prospettiva che è, ancora, per un pizzico di ingenuità o per un approccio maldestro, trascurata – a volte, perfino ignorata – dalle scienze umane. In concreto, saranno tenuti presenti, naturalmente, informazioni e osservazioni emerse grazie a ricerche realizzate nel nostro Paese, in Europa, oltre i confini del nostro continente, saranno presentate letture, rilevazioni supplementari presenti in letteratura⁴. Ma, soprattutto, saranno approfonditi aspetti che, generalmente, non vengono presi in considerazione, malgrado abbiano un ruolo profondamente intenso nel determinarne la presenza. La migliore e più recente caratterizzazione possibile di povertà educativa,

⁴ La *Carta dei diritti del fanciullo* ha indubbiamente un ruolo rilevantissimo nella letteratura di settore, e tutti i *Protocolli* supplementari e successivi sono anche loro determinanti, perché sono riferimenti culturali, sociali, giuridici internazionali e interdisciplinari. Ma, senza una reticolarità di richiami e connessioni fra carte dei diritti e con una visione partitica delle ragioni della protezione e della valorizzazione dell'infanzia, l'efficacia delle carte è sostanzialmente limitata. Per fare solo uno dei molti esempi concreti possibili, se la *Carta dei diritti del fanciullo* non viene integrata con i principi, i contenuti, gli obiettivi, i significati della *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica* (ovvero, con la *Convenzione di Istanbul*), è dubbia la possibilità di realizzare un intervento efficace che affronti l'urgenza della violenza assistita, sono profondamente ipocrite e false le voci di chi si fa carico della loro emanazione a livello istituzionale internazionale e della loro approvazione negli Stati del pianeta, è poverissimo, infido e scelerato l'atteggiamento di chi guarda alla maternità e alla paternità o alle questioni del genere con sole lenti ideologiche o rese poco trasparenti da pregiudizi e stereotipi, mai con lenti culturali, sociali, umane, mai con la progettazione di o il sostegno a politiche di tutela e di protezione dei minori.

in letteratura, è ben sintetizzata nella XIV edizione dell'*Atlante dell'infanzia a rischio in Italia 2023. Tempi digitali*⁵ di Save the Children, poiché, lì, viene descritta come l'insieme delle limitazioni delle quali bambini, bambine, adolescenti fanno esperienza nel corso della loro esistenza quando viene impedito loro di apprendere, conoscere, sperimentare, di valorizzare capacità e aspirazioni, di concretizzare l'obiettivo del pieno empowerment, quando viene vissuta una marginalità economica e sociale⁶. A mio avviso, si tratta di una caratterizzazione che, sì, è chiara, comprensibile, significativa. Ma non è esauriente e, in questo momento storico, non basta più. Cioè: non può bastare più che si dica che la povertà educativa non permette l'accesso al sapere e alla libertà di scelta, si accompagna alla polarizzazione geografica, culturale, economica, si materializza quando i modelli educativi e i sistemi scolastici non riescono a mantenere affidabilità, credibilità, autorevolezza; non basta più che si sottolinei la necessità di denunciarla. Queste spiegazioni non bastano più perché non leggono l'impatto che cambiamenti molteplici – alcuni ormai vecchi e altri del tutto nuovi – hanno determinato sui nostri stili di vita culturali, individuali, sociali, sulla nostra percezione del valore delle relazioni con noi stessi, con gli altri, con il mondo, sul tipo di valore attribuito a un progetto sostenibile di vita individuale e sociale. L'attuale povertà educativa dipende anche, a mio avviso, da un insieme di processi e fenomeni in rapporto reticolare; abbiamo già conosciuto alcuni di loro nel corso della storia, dell'esistenza di altri siamo consapevoli da pochissimo tempo, di altri ancora non parliamo. La loro interdipendenza è così stretta che è difficile differenziarne in maniera netta le caratteristiche, è impossibile individuarne implicazioni non reticolari, è inevitabile citarne solo alcuni per evitare la ripetizione di commenti critici. Eccone, dunque, solo alcuni, distinti per la tipicità del loro ruolo nel generare povertà educativa, selezionati per l'intensità della loro responsabilità nel produrre effetti devastanti su stili educativi e culturali di microgruppi e macrogruppi, per la reticolarità argomentativa, tematica, culturale, socioculturale che riescono a far emergere.

Hanno determinato e determinano depauperizzazione culturale, socioculturale, etica, morale, giustificando abdicazioni al senso dell'umano:

- la normalizzazione: è quel tipo di normalizzazione che riduce, impoverisce, limita, allontana, standardizza, trasforma conoscenze, relazioni, obiet-

⁵ V. DE MARCHI (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio in Italia 2023. Tempi digitali*, Save the Children, Roma, 2023.

⁶ L'*Atlante* di Save the Children rileva dati chiarissimi; ne cito solo pochissimi: il 67,6% dei minorenni italiani non è mai andato al teatro, il 49,9% non ha mai visitato un museo e il 62,8% un sito archeologico; il 13,5% di bambini e bambine di età inferiore ai tre anni ha frequentato un asilo nido. La media italiana dei NEET (i giovani di età compresa fra 15 e 29 anni che sono fuori dal lavoro, non frequentano alcun ciclo di istruzione o formazione) è la più alta in Europa; nel nostro Paese raggiunge il 23,1% del totale della popolazione giovanile di quella fascia d'età, la media dei Paesi UE è del 13,1%.

tivi, realtà formali, non formali, informali in inutili e/o poco importanti e/o poco utili. In breve, è quella normalizzazione che, da una parte, genera conformismo, dà condizioni al pensiero individuale e collettivo, al significato, impone di accettare l'inevitabilità della sconfitta e del silenzio, si esprime attraverso il «si è sempre fatto così!», il «ma cosa vuoi che importi?», il «vivi e lascia vivere», il «cambiare non serve a niente, resta sempre tutto come prima». Afferma, in sostanza, un modello culturale e socioculturale che vuole che i tanti 'vinti' verghiani restino muti di fronte ai pochi 'gattopardi' derobertiani, perché non prevede alternative a quei due stili di comportamento e di pensiero; si accompagna alla semplificazione, utile all'omologazione e alla standardizzazione, necessarie per spegnere le idee e azzerare i dissensi; si accompagna all'atteggiamento conformistico e omologato che viene preferito quando è necessario decidere o scegliere o pensare di fronte a una richiesta o a una assunzione di responsabilità. È, infine, quella normalizzazione che si serve dell'impovertimento culturale per delegittimare i riflessivi, i curiosi, i motivati, seminando sospetto sulle loro idee e sui loro ideali; si serve anche, sistematicamente, di un impoverimento linguistico, espressivo, comunicativo, con l'obiettivo di accompagnare l'uso di un lessico sempre più ridotto all'impovertimento della lettura di significati, comparazioni, contaminazioni (ne è un esempio rappresentativo e calzante perfino l'appiattimento sull'uso maldestro, inopportuno, errato, sgrammaticato di anglicismi e ispanismi, reso ancora più inaccettabile dall'assenza di cura per l'uso di una loro pronuncia scorretta);

- l'artificializzazione dei rapporti con la cultura, con il sapere, con le idee, con gli ideali, nella illusione che la riduzione della complessità al sommario, al concreto e al pratico sia portatrice di pragmatismo, verità, giustizia. È lo specchio della bignamizzazione⁷, che sintetizza, riduce in pillole, non spiega, non commenta; trasforma la storia dell'uomo in cronaca di pochi fatti e qualche episodio; superficializza i rapporti di causa ed effetto, le relazioni, le contaminazioni, le ragioni, il senso, gli orizzonti di senso; diffonde l'idea che il sapere e la conoscenza siano oggetti (le nozioni) di consumo, dall'uso temporaneo, saltuario, a termine. Si accompagna alla diffusione di un atteggiamento stratificato che discredita da un lato il sapere e l'uso del pensiero, dall'altro discredita le professioni educative e il significato del loro ruolo per far prevalere l'idea della priorità del fare (si accompagna perfino all'idea che i diplomi di studio – tutti, lauree incluse – siano 'pezzi di carta', che i dottorati non servano se non a favorire un sistema baronale accademico mai sconfitto, che l'accesso alle professioni non debba essere necessariamente garantito da titoli di studio specifici, che la validità legale dei titoli di studio debba essere annullata,

⁷ Qui, evidentemente, la denominazione del processo fa riferimento alle pubblicazioni dell'editore Bignami, che hanno raccolto l'attenzione di migliaia di consumatori del sapere in pillole.

- che i master universitari servano solo per accumulare punteggi da utilizzare nelle graduatorie strutturate per l'accesso all'insegnamento). È un processo che si esprime attraverso il «cioè, che lavoro fai, lavori per sette mesi e prendi lo stipendio per dodici?», il «bah, non è così difficile intrattenere qualche bambino in un'aula», «ai miei tempi, sì, che si studiava bene quello che conta», «la scuola riempie di cose inutili la testa di bambini e studenti», «la geografia, il latino, Dante, la chimica, la fisica, la storia, la storia dell'arte, la filosofia, ... sono inutili, a fine mese». Infine, si serve della diffusione di informazioni, contenuti, orientamenti, idee, per delegittimare qualsiasi fonte di sapere; si serve di uno stile demagogico quanto mai semplice e semplificato per garantire disseminabilità a distorsioni, falsificazioni (ne sono un esempio le incredibili e imbarazzanti affermazioni dei terrapiattisti o le delegittimazioni multiple delle azioni umane che portano al cambiamento climatico e al suo impatto nelle nostre vite). Afferma, in sostanza, un modello culturale e socioculturale che vuole una realtà collodiana nella quale bisogna non sapere, non capire, accettare; in questo contesto, i mass media, che fino a tre decenni fa proponevano contenuti e commenti culturalmente innovativi e impegnati a favore di una crescita culturale collettiva, oggi hanno scelto la riduzione, il silenziamento dei pensieri, l'omologazione e la standardizzazione che favoriscono modelli di comportamento che sostengano il consumo e non lascino tempi né spazi di riflessione;
- la banalizzazione della cultura altra e del suo portatore, la ridicolizzazione dell'opinione e della credenza altra, la lettura riduttiva delle intensità emotive di ognuno, che privano della comprensione fra collettività, popoli, nazioni, religioni; è promotrice di un imperialismo culturale che ha già invaso e può ancora pervadere le nostre città, le nostre relazioni, le relazioni fra genitori e figli, le menti. Si accompagna, da un lato, alla nemicalizzazione, all'indifferenza, al discredito e alla delegittimazione, nella illusione che la possibilità di giudicare l'altro dia valore a un pensiero, a una posizione, a un'idea del mondo, a un sé sociale e individuale; dall'altro, si accompagna alla generalizzazione, nell'illusione che appiattare l'altro, appiattare le idee e gli ideali permettano di prevalere appiattendo i cervelli, silenziando i dissensi, congelando e svuotando le coscienze, spegnendo la partecipazione e la collaborazione, in breve, diffondendo alfabetismi e individualismi plurimi. Afferma, in sostanza, un modello culturale e socioculturale che fa propaganda demagogica di una realtà polarizzata e descritta tramite la pura e unica delegittimazione di qualsiasi idea altra, senza spiegare le ragioni per le quali un modello culturale e partitico debba essere preferito a un altro che è geograficamente, culturalmente ed economicamente periferico, come in un 1984 orwelliano che ha solo un po' di ritardo e nella seconda metà del secolo scorso sembrava pura fantascienza che degradava e offendeva l'intelligenza e l'integrità di uomini e donne di senso;

- la depauperizzazione degli stili comunicativi, espressivi, linguistici, lessicali verbali e non verbali: si tratta di un processo che genera la diffusione del mutismo della ragione e del silenziamento della voce delle idee e degli ideali; in altre parole, la sottrazione di significato a parole, gesti, simboli determina un impatto sulla loro qualità, la riduzione quantitativa e la semplificazione di parole, gesti, simboli, la tecnicizzazione di parole, gesti, simboli nella quotidianità della vita professionale, la sottrazione di senso all'uso sociale, collettivo, non competitivo, significativo del tempo libero. Ne sono esempi rappresentativi i brevissimi messaggi standardizzati che i mezzi di comunicazione di massa diffondono per fare da altoparlante o megafono a una o all'altra voce polarizzata alla quale abbiamo fatto riferimento in precedenza. Si accompagna alla radicalizzazione del bisogno di convincere l'altro, per un tornaconto e a tutti i costi, mentendo, mescolando qualcosa di vero con qualcosa di falso per non far notare il livello di mistificazione e inganno, denigrando, con l'obiettivo di allontanare, separare, dividere, generare sospetti, proprio come la Fama virgiliana fa ripetutamente nel IV libro dell'Eneide, inconsapevolmente o consapevolmente minando la credibilità, l'affidabilità, la regalità di Didone ed Enea.

Hanno modificato i comportamenti individuali e sociali della quotidianità, inevitabilmente la percezione del senso dei comportamenti individuali e sociali della quotidianità, giustificando assenze e silenzi del senso dell'umano:

- la promozione di un sé confezionato standard e isolato, frutto del desiderio di apparire desiderabile, preferibile e interessante secondo canoni socioculturali diffusi da media commerciali che, per raggiungere i propri scopi, devono impedire le relazioni e far competere tutti contro tutti. È un processo che si accompagna alla cessione del sé privato e impone solitudine e solarietà, impone di rinunciare alla partecipazione consapevole per solleticare l'orgoglio di appartenere al gruppo di chi orienta le tendenze commerciali, impone di ricorrere a pochi comportamenti e atteggiamenti standard, di scegliere poche idee e un lessico ridotto, fa vivere nello spazio indeterminato e indeterminabile del sé desiderabile e fugge il sé vissuto; si accompagna al processo di affermazione di un individualismo da preferire alla percezione di un sé sociale, all'inaridimento dei rapporti con il sé profondo nella illusione che la presenza e la visibilità sul web o nei programmi televisivi o radiofonici diano senso a un sé sociale e individuale; si accompagna, infine, all'idea maldestra che il provvisorio e il precario debbano caratterizzare la flessibilità e la liquidità dell'umano di ogni prossimo futuro. Si tratta di un modello culturale e socioculturale che, fra gli altri, Zygmunt Bauman (2007, 2015, 2018, 2019, 2022) ha ripetutamente descritto, peraltro, in modo chiarissimo;
- la scomparsa del privato come inevitabile moneta di scambio dell'immagine pubblica autoreferenziale e omologata, a scapito del privato custodito, protetto, libero di esistere, indipendente. Alla diffusione di questo

processo contribuisce un uso scorretto, non educato, privilegiato dai social, tutti, nessuno escluso, da quelli storici ai più recenti; pensare che le implicazioni determinate dalla scomparsa del privato abbia a che fare con la sola rinuncia volontaria alla privacy è un grave errore; di fatto, si tratta di un processo per il quale «la perdita di privacy è forse la prima cosa cui molti pensano quando sentono parlare di sorveglianza», ma ha radici «connesse all'equità e alla giustizia, alle libertà civili e ai diritti umani»⁸, ai principi di lealtà e sincerità. Si accompagna anche, in termini di percezione sociale di sé, alle violazioni dell'anonimato e dell'intimità, alla cessione della sfera privata per evitare la percezione di essere condizionati da solitudine o esclusione. Si accompagna, in termini etici, alla violazione di tutti i contenuti del *Regolamento generale sulla protezione dei dati* (il 679, approvato dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 27 aprile 2016 e aggiornato nel corso degli anni successivi). Si accompagna, concretamente e tecnicamente, per esempio, perfino all'uso illegittimo dei cookies e dei sistemi di difesa dai cookies, all'equivoco sistematico delle dichiarazioni, in moltissimi siti web, ormai, che fingono di voler proteggere la privacy di tutti lasciando cookies in ogni pc, in ogni laptop, in ogni telefono mobile, in ogni tablet. Di fatto, affermando di avere a cuore la privacy di ognuno, quasi nessun sito o portale web inserisce il tasto del rifiuto all'installazione di cookies e di diffusione di dati personali anche a favore di partner commerciali; solo le grandi aziende che non temono di perdere visitatori, a volte, lasciano la libertà di cliccare su un bottone 'Rifiuta tutto'; di fatto, accettando i cookies, dichiariamo anche la nostra grande insipienza di proprietari di strumenti digitali per i quali ci sono stati venduti software antivirus, antispyware, che dovrebbero proteggere i contenuti dei nostri hard disk ma sarebbero scudi perforabili senza i cookies di chi gestisce i siti web e le lunghissime liste di partner commerciali (che, peraltro, non conosciamo e che autorizziamo a scriverci per inviarci informazioni su specifici prodotti dalle invidiabili caratteristiche e dai vantaggi irrinunciabili). Si accompagna anche alla scomparsa o allo svilimento della cura per la sfera del segreto personale (naturalmente, mi riferisco a quell'insieme di azioni o desideri che chiunque potrebbe decidere di confidare solo a chi assume la credibilità, l'affidabilità, il significato del ruolo di amico o amica o confessore piuttosto che alle pagine pubbliche di qualsiasi piattaforma social), dunque, inevitabilmente, anche della cura della nomadizzazione ricca di senso e obiettivi, della conversazione intima – e del suo lessico – nel monologo interiore o nel dialogo con se stessi o con l'altro, della cura della consapevolezza che permette di riconoscere, nel progetto di sé, la distanza e la differenza di significato, quanto meno, fra desideri, aspirazioni, ambizioni, sogni;

⁸ Z. BAUMAN, D. LYON, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, Roma – Bari, 2015, p. XXIII.

- la giustificazione e la spettacolarizzazione della violenza come modello per vincere i conflitti e dimostrare che conservare, prevalere ed emergere debbano inevitabilmente ricorrere alla distruzione dell'altro da sé. In sé, la narrazione della violenza ricorda all'uomo chi è, cosa ha fatto, perché lo ha fatto, i rischi di replicare quanto ha fatto; sono, però, loro – la giustificazione e la spettacolarizzazione – a costituire un insieme incisivo, perché inducono stili emotivi disponibili e adesioni orientate a simpatizzare per il più forte, per il più violento, magari anche per l'incorruttibile che va assolto quando, qualche volta, è costretto a venir meno al suo codice etico. Ne è esempio orribile la violenza contro le donne (si vedano, questo proposito, le rilevazioni più recenti del Ministero dell'Interno⁹), alla base della quale esiste solo un insieme di scopi talmente intrecciati da essere in realtà l'uno lo specchio dell'altro; sono, in concreto, la radicalizzazione dell'idea di possesso, la presenza di un bisogno spasmodico di potere, l'obiettivo del controllo e del dominio sull'altro, la giustificazione di sé attraverso la colpevolizzazione o la delegittimazione dell'altra (si esprime attraverso frasi intensamente violente e caratterizzate da pura e assoluta ignoranza socioculturale che segnala solo una grande quantità di fallimenti educativi, dal «com'eri vestita, quel giorno?»¹⁰ al «si sa ... l'uomo è sempre stato cacciatore e la donna preda»). Ne sono esempi preoccupanti il comportamento verbale, le azioni, i testi dei brani pubblicati da giovani rapper e trapper, che, mostrando pubblicamente di avere la forza di prevalere fisicamente e verbalmente su un competitor, si pongono in realtà l'obiettivo di ricevere dei like all'interno delle loro pagine social; dal numero di quei like dipende la ricchezza dei contratti firmati con le case discografiche (in concreto, reti televisive commerciali, case discografiche vecchie e nuove, quotidiani e periodici cartacei e online, già esistenti o recentemente fondati con il solo obiettivo di compiacere questo sistema dalle profonde distorsioni culturali, spingono nella direzione di tutti i processi elencati in precedenza, economicamente molto redditizia e culturalmente poverissima). È un processo che sceglie di spettacolarizzare anche il dolore e di speculare sul dolore, spinge a guardare attraverso il buco delle serrature, oltre a diffondere subdolamente l'idea dell'importanza della notorietà e della visibilità temporanee per sottrarsi alla perifericità sociale ed economica;
- la sessualizzazione precoce della bambina e della adolescente, recentissima evoluzione di un impoverimento costante, importante, profondo, dan-

⁹ https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-04/settimanale_omicidi_all8_aprile_2024.pdf.

¹⁰ A tal proposito, suggerisco di visitare le pagine web all'interno delle quali vengono date informazioni sulla mostra "Che cosa indossavi quel giorno?", <https://it.euronews.com/my-europe/2018/01/18/cosa-indossavi-quel-giorno-in-mostra-a-bruxelles-gli-abiti-delle-vittime-di-stupro#vuukle-comments-425069>; ovviamente, come si potrà notare, il modo in cui le vittime di stupro erano vestite quando la violenza nei loro confronti è stata perpetrata non ha alcun valore né senso né connessione con l'azione violentissima, vile, prepotente dell'assalitore.

noso «per le aspirazioni delle bambine e delle adolescenti perché [...] influenza il modo in cui ragazzi e uomini le vedono e le trattano, [...] Dove c'è povertà economica e educativa il diritto all'infanzia perde peso [...] Ecco cosa c'è dietro alla grande diffusione di abbigliamento sexy: non c'entra essere progressiste o parlare di autodeterminazione dove mancano le basi perfino della conoscenza di sé»¹¹. Si tratta di un processo del quale anche i mezzi di comunicazione che riducono le notizie in pillole si sono accorti, almeno in generale, forse per la sollecitazione di qualche genitore preoccupato; di fatto, il loro punto di vista resta superficiale, perché nei loro brevissimi articoli non compaiono osservazioni specifiche, a partire, per esempio, dalla constatazione del fatto che i siti specializzati nella vendita online di abbigliamento sexi per bambine e adolescenti mostrano molto raramente il viso delle modelle, quasi sempre pubblicano foto concentrate sulla parte del corpo femminile compresa fra il collo e le ginocchia (perfino nel presentare pantaloni, perché, ovviamente, dovendo far risaltare determinate caratteristiche del corpo della ragazza, devono solo essere molto attillati e non devono necessariamente mostrare come siano fatti dal ginocchio in giù). Si tratta di un processo che ha nella crescita del mercato delle *sugar babies* e nella loro sempre più giovane età una realtà aberrante. È un processo che costituisce la punta dell'iceberg del processo più ampio di adultizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, che «impedisce di cogliere a pieno il senso dell'estensione dei diritti di cittadinanza al soggetto minore d'età»¹²; un insieme di richieste sempre più intense e pressanti di competenze, abilità, performance, di adeguamenti multipli e rapidi a stili di vita presunti maturi attraverso opzioni sociali di visibilità, successo, affermazione, rivalsa socioeconomica ne annullano e ne spengono la sacralità e l'intangibilità;

- la macdonaldizzazione, l'ebayizzazione¹³, l'amazonizzazione come strumenti in grado di suggerire modelli di razionalizzazione, efficienza, rapidità a individui, microgruppi e macrogruppi che chiedono nuove risposte

¹¹ E. NICOLOSI, *Vestiti da adulte e pose hot: le (spaventose) bambine sexy del nuovo millennio*, vedi a <https://www.alfemminile.com/genitorialita/vestiti-bambina-adolescente/>.

¹² E. MACINAI, *Pedagogia e diritti dei bambini, uno sguardo storico*, Carocci, Roma, 2017², p. 129.

¹³ Per un primo approfondimento, si veda quanto viene ben sintetizzato a proposito delle riflessioni del sociologo George Ritzer in A. AHUVIA, E. IZBERK-BILGIN, *Limits of the McDonaldisation thesis: eBayization and ascendant trends in post-industrial consumer culture*, «Consumption Markets & Culture», 2011, 14:4, p. 361: «Ritzer's McDonaldisation thesis holds that McDonald's, with its efficiency, calculability, predictability, and control, is a good model for the forces of modern capitalism that structure both production and consumption. This article argues that while McDonaldisation represents a particular collection of forces, there also exists a rising countertrend in post-industrial societies that we call eBayization. Whereas McDonaldisation produces homogeneity and predictability, eBayization provides variety, adventure, and surprise, both for better and worse. Underlying these differences in the product line and consumer experience is a difference in organizational structures wherein McDonaldisation emphasizes a centrally coordinated market, while eBayization brings the freedoms and abuses of a risk society».

a bisogni veri e indotti. Si tratta di un processo che, quanto meno, produce un impatto sulla percezione delle ragioni del consumo, sulle ragioni dell'uso dei mezzi di comunicazione e dell'accesso alle loro fonti, sulla condivisione dei luoghi e dei tempi individuali e sociali, sull'elaborazione delle opinioni e sull'espressione di un pensiero critico, di valutazioni, di attribuzioni di valore e di senso a significati e norme, a partire dalla libertà di scelta. Inevitabilmente, il loro impatto ricade nei territori della percezione del significato della salute personale e sociale, dei rapporti con l'altro; inevitabilmente, si tratta di processi che interagiscono sull'idea simbolica e concreta della cura del corpo proprio verso l'obiettivo esclusivo del possesso di un corpo performante e piegabile ai cliché e agli standard del giovanilismo disincantato. Si accompagnano, infine, a un insieme di processi che hanno senza dubbio prodotto un impatto significativo sia sulle scelte che decidiamo di fare nella costruzione di uno stile personale e di un'immagine di noi pubblica e privata, sulla loro sostenibilità, sia sulle scelte che decidiamo di fare per individuare, conservare, modificare i luoghi e i tempi della relazione e dell'incontro con l'altro, per attribuire, conservare, modificare il valore e il significato della presenza dell'altro, dei legami con l'altro, delle contiguità e delle distanze rispetto all'altro, del desiderio o del bisogno di coerenza, costanza e continuità nei rapporti col mondo e con l'altro, di un porto sicuro che viva profondi e frequenti cambiamenti ma resti sicuro.

Hanno reso ancora più intenso l'impatto prodotto dai processi indicati in precedenza sugli stili educativi del presente, disseminando la giustificazione dell'abdicazione e dell'assenza:

- l'allontanamento da un'idea ragionata di educabilità e sostenibilità, nella illusione che il buon senso o la banalizzazione o la psicologizzazione possano sostituirsi a un approccio pedagogico, all'educazione e alla formazione del sé sociale e individuale. È proprio di quell'adulto che in alcuni casi sta delegando il suo ruolo educativo e in altri ha già abdicato al suo ruolo educativo, diffonde l'idea che bambini e adolescenti siano incapaci di apprendere e non apprendano attraverso esplorazione, concentrazione, sperimentazione, processi di riflessione, elaborazione, ragionamento, selezione, deduzione, attribuzione di senso e significato, memorizzazione, simbolizzazione, astrazione, percezione del mondo; crede che i modelli di comunicazione adottati da bambini e adolescenti siano basati su assenza di dialogo interiore e mancanza di capacità introspettive. Soprattutto, è proprio di quell'adulto che pensa che educazione e istruzione siano la stessa cosa e combatte con parole aspre, talvolta con aggressività, l'idea che tutte le madri e tutti i padri possano essere genitori di tutti i figli e di tutte le figlie. Eppure, viviamo in un presente che dovrebbe aver fatto esperienza almeno dell'idea di educazione cosmica di Maria Montessori, che «intende mostrare al bambino l'interconnessione e l'interdi-

pendenza di tutte le forme di vita, di tutti gli ecosistemi, di tutti gli elementi, ma anche di tutti i saperi. E di tutti gli esseri umani di tutti i tempi»¹⁴. Si accompagna a un insieme di gravi errori; ne cito solo tre, rappresentativi. Il primo: preferisce l'acquisizione di una grande quantità di competenze tecniche e abilità a una sostenibilità educativa coerente con le scelte e i desideri di chi cresce¹⁵; gli autori di questo errore ritengono di essere giudici ed esecutori testamentari di norme non scritte che fanno parte di una tradizione familiare e sociale monoculturale da difendere dalla complessità, dalla molteplicità, 'dal disordine e dal caos della contemporaneità'. Il secondo: non mi sembra che sia rispettata ovunque e comunque, nel nostro Paese, la legge che regola gli obiettivi educativi e formativi da raggiungere al termine del ciclo delle secondarie e che sottolinea la necessità che ragazze e ragazzi siano capaci di leggere e adottare i linguaggi narrativo, poetico, drammatico, giornalistico perché è importante che conoscano, analizzino, codifichino, decodifichino significati, contenuti, connessioni, contaminazioni possibili di testi diversi, riconoscano le qualità, le tonalità, le voci di stili linguistici diversi. In realtà, il linguaggio poetico, il drammatico, il giornalistico sono sostanzialmente sconosciuti perché, nelle aule delle nostre scuole e nelle nostre case, il teatro, il giornale quotidiano o periodico, la poesia sembrano essere stati dimenticati o, addirittura, classificati come secondari, come se fossero percepiti, ritenuti strumenti di qualità inferiore rispetto ad altri linguaggi. Va sottolineato che questo errore è particolarmente importante perché non ha permesso un arricchimento supplementare: spesso, il linguaggio tecnologico, con il suo stile concreto, asciutto, sintetico, tecnico, viene preferito al poetico, al drammatico, al giornalistico perché immediato, efficiente, risolutivo; in concreto, invece di essere percepito come strumento che permetterebbe di arricchire le esperienze dell'umano e di favorirne qualità espressive e comunicative multiple, ne viene preferita una presenza prepotente, unica, coerente con gli stili di vita dei quali abbiamo parlato fin qui. Il terzo: fra gli obiettivi più importanti di qualsiasi setting educativo, la motivazione, l'interesse, la curiosità per il sapere, il desiderio di apprendere sono in effetti primari; l'amore per il sapere, per l'arte, per la musica, per la filosofia, per le letterature, per la storia, per le scienze

¹⁴ D. LUCANGELI, *Il tempo del Noi. Giganti del pensiero che ci hanno indicato la via*, Mondadori, Milano, 2023, p. 21.

¹⁵ Va sottolineato, a questo riguardo, che, nel tempo, a volte, abbiamo commesso errori imperdonabili dal punto di vista scientifico; uno, come esempio fra gli altri, molto brevemente e lasciando al lettore la libertà di ricorrere ai suoi saperi scientifici, va individuato nella nozione di *soft skill*, diverse dalla *hard skill*, che abitano la stessa area semantica delle competenze tecniche. Per essere chiaro: certo, la disponibilità alla partecipazione, la disponibilità alla collaborazione, la disponibilità alla condivisione e, poi, la flessibilità, la disponibilità ad accogliere il cambiamento, potrebbero anche essere considerate *skill*; ma pensare che l'intelligenza emotiva, il pensiero critico, la creatività o il problem solving o la motivazione o la leadership o lo stile comunicativo siano *skill* riesce particolarmente difficile, perché assimila e confonde contenuti e nozioni differenti.

sembra essere stato dimenticato, la cultura umanistica sembra essere stata tradita da una partner o un partner differente, meno esigente, cioè dalle 'scienze dure'. Si tratta di un errore sul quale torneremo fra poco, nel citare Martha Nussbaum e la sua idea – che condivido – che aver smesso di dare spazio, nell'istruzione, a una cultura umanistica costituisce un gravissimo pericolo per le democrazie¹⁶;

- la medicalizzazione e la generalizzazione della didattica e della valutazione scolastica, nella illusione che le complessità dei comportamenti, delle azioni, dei pensieri debba essere semplificata e risolta, precocemente e rapidamente, da soluzioni meccaniche o sommative. È l'approccio di chi non sa che, come ogni altro essere umano, un portatore di un 'bisogno educativo speciale' non è un incapace, ma agisce, pensa, forse esprime un bisogno personale, forse un conflitto complesso, forse un profondo e acuto dissenso, forse una grande insofferenza per le continue richieste di performance, forse una sofferenza causata da adulti assenti, ciechi, muti, sordi e incapaci di spiegare, accompagnare, prendersi cura di chi cresce. Si accompagna a quell'approccio adulto che considera qualsiasi problema o disagio o disturbo o limitazione o disabilità come qualcosa che va sistemato e aggiustato perché 'venuto male', che chiede quando un portatore di un disturbo mentale 'guarirà', che non comprende la differenza fra 'ritardo dell'apprendimento' e 'disturbo dell'apprendimento' (come, per fare un esempio, nel caso di quei bambini che non sono riusciti a ricorrere agli strumenti dell'imitazione quando, durante il periodo del confinamento per il covid-19, hanno potuto osservare familiari o insegnanti con la bocca coperta da una mascherina);
- l'azzeramento del senso e del valore della memoria e della progettualità individuale e collettiva, nella illusione che l'idea di apparire, sembrare, mostrarsi solo in un presente, in un 'qui' e in un 'ora', possa prevalere a lungo non tanto sull'idea di sapere, saper essere, saper fare, quanto sul prendersi cura di un pensiero, di una riflessione, di un progetto di vita individuale e sociale. In questo momento storico, si accompagna anche all'uso maldestro dell'intelligenza artificiale, quando viene privilegiato l'obiettivo di raggiungere un risultato concreto e si affida a un'applicazione o a uno strumento tecnologico il compito di raggiungerlo, preferendo così spegnere il pensiero e rendere procedurale l'apprendimento. Si accompagna alla neutralizzazione del valore della storia e della memoria, considera inutile spreco di risorse economiche la protezione e la valorizzazione museale, la diffusione di materiali videoregistrati su fatti storici e patrimoni culturali, la digitalizzazione di patrimoni bibliotecari. Si accompagna perfino a un'idea tecnica della ricerca e della metodologia della ricerca, perché privilegia gli strumenti di indagine e i metodi di ri-

¹⁶ M.C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.

levazione all'analisi riflessiva, comparata, commentata di informazioni e dati, contesti e cambiamenti.

Devo sottolinearlo ancora: l'insieme di questi processi ha prodotto un impatto reticolare profondo sulla stessa percezione della realtà, del presente, del futuro, di ciò che importa per le nostre esistenze; per farla breve: sulla percezione del significato di civiltà che le generazioni piccole, giovani respirano e verso le quali nessun adulto può più evitare di assumere un ruolo caratterizzato da maturità e sostenibilità. In altre parole, l'insieme di questi processi, selezionati per la loro rappresentatività e non perché esauriscano un'osservazione profonda degli effetti dei cambiamenti del presente, hanno già determinato un modello e uno stile di alfabetizzazione culturale, sociale, comunicativa, espressiva tipicamente ispirata alla monoculturalità, contestuale alla unilateralità, determinata a preferire la semplificazione e la reificazione (esattamente quella indicata da Tullio De Mauro nel suo dizionario e che val la pena di riprendere: «riduzione, nel processo produttivo capitalistico, del lavoro a merce e dell'uomo a oggetto»¹⁷) piuttosto che la lettura della complessità. Oltre ai processi appena indicati, preoccupa la presenza di fenomeni che continuano a generare un impatto profondissimo nei nostri microcontesti e macrocontesti di vita. Di fatto, devo citarmi e perfezionare quanto negli anni ho scritto in diverse occasioni; sottolineo che, inevitabilmente, gli effetti prodotti da processi e fenomeni rendono indispensabile chiedersi se siamo sempre o ancora in grado di avere un ruolo educativo significativo nelle vite di nuove generazioni di studentesse e studenti. Ecco i fenomeni ai quali mi riferisco¹⁸:

- per le nuove generazioni attuali, *come mai è accaduto nella storia dell'uomo*, esiste un sapere, quello tecnologico, a proposito del quale le generazioni adulte non sono in grado di comunicare molto, anzi, né in termini di contenuti, né di procedure di uso, né di significato, né di strategie cognitive impegnate nella loro manipolazione, né di linguaggi specifici;
- *per la prima volta nella storia dell'uomo*, un sapere ha in sé una potenzialità strumentale supplementare, perché l'uso delle tecnologie può determinare un accesso a tutti gli altri saperi senza che la presenza dell'adulto sia indispensabile; la distinzione fra accesso a un sapere più profondo o più superficiale non ha alcuna ragione di esistere, in quanto esso dipende dall'approccio dell'utente che accede e dalla motivazione ad apprendere;
- *per la prima volta nella storia dell'uomo*, esiste la possibilità di conservare tracce indelebili della memoria individuale e sociale; se, da una parte, le grandi narrazioni chiedono e hanno bisogno, proprio in termini postmaniani, di nuova vitalità, dall'altra, la narrabilità del sapere ha bisogno di

¹⁷ <https://dizionario.internazionale.it/parola/reificazione>.

¹⁸ Vedi il mio *Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio*, in B. DE ANGELIS, L. AZARA, V. CARBONE, F. POMPEO, *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 3, Roma-TrE-Press, 2023, pp. 152-153.

- rinnovare strumenti, tecniche, metodi, strategie reticolari e multimediali;
- *per la prima volta nella storia dell'uomo*, i luoghi del tangibile e del visibile non sono gli unici luoghi all'interno dei quali è possibile imparare, interagire, socializzare, esprimere, comunicare, vivere emozioni e sentimenti. L'ambiente virtuale, la possibilità di reperire nuovi e ulteriori spazi di azione, la possibilità di interloquire con individui e gruppi, nonché la possibilità di nuovi linguaggi e comparazioni, incrementano le dimensioni simboliche e culturali del 'movimento attraverso' nuove soglie / confini e nuovi accessi, nuove negoziazioni ed elaborazioni;
 - *per la prima volta nella storia dell'uomo*, i ritmi di apprendimento formale e i ritmi di maturazione emotiva e affettiva sembrano avere velocità diverse; cioè: le nuove generazioni, come in passato, apprendono più rapidamente delle adulte; sembrano però soffrire, rispetto al passato, di una rilevante lentezza in termini di maturazione emotivo-affettiva¹⁹. Nel corso degli ultimi anni, molte voci – pedagogiche e non – hanno sottolineato che soprattutto nelle nostre scuole per l'infanzia non viene realizzata un'educazione alle emozioni; l'affermazione è culturalmente tanto povera quanto banale e inopportuna, perché, spesso, proviene proprio da chi ha chiesto che fossero cancellate le voci delle emozioni e dei sentimenti, le voci dell'umano in tutti i cicli scolastici, quando ha cominciato a valutare in modo perentorio l'esistenza di discipline 'dure' e discipline 'mollì', ovviamente indicandone direttamente e indirettamente a chi appartenesse il ruolo formativo primario e sottolineando che solo le prime adottano un metodo scientifico.

2. *Vedere la povertà culturale*

Poco meno di venti anni fa, Zygmunt Bauman già proponeva, con un lessico dalle tonalità effettivamente intense, contenuti del tutto contigui alle riflessioni proposte fin qui:

«Il nostro pianeta è saturo. Questa – voglio essere chiaro – non è un'affermazione che riguardi la geografia fisica, e neppure quella umana. In termini di spazio fisico e di diffusione della coabitazione umana, il pianeta è tutt'altro che pieno. [...] la recente saturazione del pianeta significa essenzialmente *una crisi acuta dell'industria dello smaltimento dei rifiuti umani*. [...] La globalizzazione è diventata la terza, e attualmente la più prolifica e meno controllata, «linea di produzione» di rifiuti umani o di esseri

¹⁹ Vedi, fra le fonti più recenti, per esempio, M. RECALCATI, *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*, Cortina, Milano, 2019 o Z. BAUMAN, *Vite di scarto*, Laterza, Roma – Bari, 2022¹³.

umani di scarto. [...] La diffusione globale della forma di vita moderna ha sprigionato e messo in moto quantità enormi e sempre crescenti di esseri umani, privati dei loro modi e mezzi, finora sufficienti, di sopravvivenza nel senso sia biologico, sia socioculturale della parola. [...] I “problemi dei rifiuti (umani) e del loro smaltimento” gravano sempre più sulla cultura liquido-moderna, consumista, dell’individualizzazione. Impregnano tutti i settori più importanti della vita sociale e tendono a dominare le strategie di vita e a condizionare le più importanti attività della vita, stimolandole a generare anche loro i propri rifiuti *sui generis*: rapporti umani nati morti, inidonei, invalidi, o non in grado di vivere, nati con addosso il marchio dell’imminente smaltimento»²⁰.

Le riflessioni di Zygmunt Bauman possono aprire un dibattito quanto mai ampio e ricco di nodi tematici delicatissimi; ne affronterò, qui, brevemente, solo due.

Il primo ha a che fare con lo sfondo culturale all’interno del quale è presente l’insieme delle preoccupazioni e delle delusioni per il tempo perso dalle scienze dell’umano a recitare i temi di ogni loro storia disciplinare (Castells, 2015; Floridi 2020 e 2022), a preferire la descrizione di strumenti tecnici di osservazione alla lettura dei significati (Galimberti, 2007), alla rilevazione delle reticolari e dell’impatto prodotto dai cambiamenti nel presente (Mortari, 2018; Piccione 2023). Si tratta di perplessità delle quali, con un punto di vista contiguo e particolarmente incisivo, parla già da qualche tempo Martha Nussbaum:

«Ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale. Non mi riferisco alla crisi economica mondiale che è iniziata nel 2008. [...] Mi riferisco invece a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro; una crisi destinata a essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi mondiale dell’istruzione. Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza.

Le nazioni sono sempre più attratte dall’idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i Paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle

²⁰ Z. BAUMAN, cit., pp. 7-11.

esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo»²¹.

Alle legittime preoccupazioni di Martha Nussbaum dobbiamo aggiungere qualcosa; si tratta di qualcosa che ha strettamente a che fare con i punti di vista pedagogico, educativo, formativo. In sostanza, preoccupa la miopia nella lettura dei fallimenti educativi degli ultimi due decenni; preoccupano il mutismo del pensiero pedagogico, il silenzio del pensiero educativo, la sordità del pensiero progettuale per un'idea di sostenibilità culturale e sociale, il rumore delle voci del pregiudizio, la cecità del fondamentalismo culturale, l'arroganza di nuovi patriarcati, le prepotenze delle diseguaglianze, in breve, l'assenza di voci che abbiano il coraggio di vedere la povertà educativa e culturale del nostro presente, preoccupa l'arroganza e la prepotenza dell'ignoranza, perché finisce per sfibrare il tessuto sociale e la percezione del valore delle collettività. Preoccupa, in concreto, il riemergere dell'idea di confine geografico, culturale e sociale, del punto di vista unico che ha la presunzione di leggere e gestire la realtà, di proporre l'obiettivo delle conversioni dell'altro da sé incivile e dell'omogeneizzazione culturale. In breve, preoccupano il riemergere di una mente monoculturale, il diffondersi di fondamentalismi monoculturali (Anolli, 2006; Giroux, 2011; Castells, 2014; Han, 2017; Morin, 2018). Preoccupa l'attenzione limitata al valore del ruolo della scuola e dell'università come attrici primarie di cambiamento democratico e progettualità socioculturale, sostanzialmente in ritardo nel considerare la necessità di obiettivi interculturali, interdisciplinari, multiculturali. Secondo Martha Nussbaum, per ridurre i rischi per le democrazie, i sistemi dell'istruzione e dell'educazione dovrebbero promuovere l'acquisizione di capacità importanti, quanto meno:

- «– la capacità di ragionare sui problemi politici [...].
- La capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale: [...].
- La capacità di preoccuparsi per la vita degli altri, [...].
- La capacità di raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana così come essa si svolge: di pensare l'infanzia, l'adolescenza, i rapporti familiari, la malattia, la morte e molto altro tenendo in considerazione un ampio spettro di storie personali, e non solo un insieme statistico.
- La capacità di giudicare gli uomini politici criticamente, [...].
- La capacità di pensare al bene della nazione intera, non a quello del proprio gruppo locale.
- La capacità di vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso, [...]»²².

²¹ M.C. NUSSBAUM, cit., pp. 21-22.

²² *Ivi*, pp. 42-43.

La Nussbaum riflette senz'altro sulle sfide dell'educazione e sulle sfide per una sostenibilità sociale e culturale, sulla sfida per le civiltà che il presente pone. Manca una protagonista indispensabile, però, alle sue osservazioni: l'abitudine a pensare. In concreto, Martha Nussbaum sostiene che il pensiero critico e il ragionamento sono indispensabili, ma ritiene che esistano temi, ragioni e occasioni specifiche perché essi entrino in azione. Per il punto di vista del pedagogista e dell'educatore, di chiunque entri in un'aula con obiettivi formativi, l'abitudine a pensare è centrale nel percorso di empowerment, fa parte di uno stile personale, di un approccio all'esistenza, di un atteggiamento impegnato con costanza, continuità, coerenza. In altre parole: l'abitudine a pensare fa parte dell'essere nella vita propria e dell'essere nel mondo, del partecipare alla vita propria e nel mondo, è stile dell'esser-ci che legge, osserva, analizza, riflette, commenta, approfondisce, interpreta l'insieme di ogni realtà e coglie i dettagli di ogni realtà, l'insieme dei contenuti di ogni presente, l'insieme delle relazioni con l'altro da sé e con il mondo. L'abitudine a pensare permette di restituire il senso dell'umano agli uomini e alle donne, porta con sé un'intenzionalità vis-suta, una motivazione sentita, il senso genuino e volontario di una progettualità ragionata, la sostenibilità di una maturazione personale scelta perché sostenuta da una mente multiculturale²³.

Il secondo dei nodi tematici cruciali è implicazione, conseguenza del precedente e ha a che fare con la credibilità dei nostri stili di vita o, meglio, con la nostra autorevolezza e la nostra credibilità di adulti che accolgono nuove generazioni su un pianeta da vivere e da far vivere. In concreto, è proprio un'idea del multiculturale non letta, non vista, non detta, non declinata, che ne riduce la percezione del significato. Studiando con attenzione gli approcci pedagogici e formativi adottati nel presente, le azioni educative selezionate e gli obiettivi didattici preferiti nelle scuole e nelle università di aree geografiche occidentali fanno rilevare assenze diverse;

- ci sfugge l'obiettivo educativo e didattico di leggere il contesto culturale invisibile in cui siamo immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa, li fa respirare e crescere; in particolare, li rende riconoscibili al nostro lessico mentale e alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propositive;
- ci sfugge il fine educativo e didattico di partecipare e sollecitare alla costruzione di una mente multiculturale e, di conseguenza, non avvertiamo nemmeno la possibilità che l'umano possa spiegarsi, raccontarsi ed emergere, non comprendiamo la necessità di non ripetere un errore che l'uomo ha già commesso in passato, quando ha ritenuto che una cultura fosse migliore di un'altra, che la sua voce narrasse significati più importanti di altri, quando ha pensato che una mente dovesse essere solo culturale e non multiculturale, che i punti di vista narrativi di storie e obiettivi col-

²³ Vedi il mio *Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio*, cit., pp. 146-151.

lettivi altri, di idee e principi altri non fossero necessari né utili, non avessero un valore, non fossero patrimoni dei quali prendersi cura.

Edgar Morin sottolinea il rischio della genericità, della generalizzazione, del vuoto che non permette il multiculturale; per lui, nel presente, la tendenza alla riduzione di contenuti e significati (proprio quei processi dei quali abbiamo parlato poco fa, dalla bignamizzazione alla banalizzazione della cultura altra e del suo portatore, alla ridicolizzazione dell'opinione e della credenza altra, all'impoverimento degli stili comunicativi, linguistici e lessicali) e la lettura riduttiva delle intensità emotive di ognuno privano della comprensione fra popoli, nazioni, religioni; quel rischio è promotore di un imperialismo culturale che la storia ha già dimostrato essere insensato²⁴. In breve: la narrazione profonda di una cultura usa un pensiero riflessivo che diventa narrativo quando spiega, commenta, approfondisce, interpreta; cioè: un pensiero riflessivo e un pensiero narrativo contribuiscono intensamente alla maturazione di un pensiero multiculturale che, da un lato, apra a una logica riflessiva, di decostruzione e costruzione, co-definizione e codeterminazione, co-variazione e attendibilità, in una parola di ereditabilità, apprendimento, sostenibilità, in grado di sollecitare processi di mediazione individuale e sociale, di partecipazione e costruzione sociale, di mediazione tematica individuali e sociali, di mediazione simbolica individuali e sociali; e, dall'altro lato, superi con dignità la cultura della distanza e della separazione voluta da confini e frontiere, adotti la cultura dell'erranza, che è costituita da sfida, desiderio, curiosità, promuova la consapevolezza dell'essere straniero e della presenza dell'altro straniero, solleciti la visione dei territori reali e virtuali come luoghi stimolanti, accolga le culture narrabili e le narrazioni come voci individuali di io e collettività possibili:

«The recognition of cultural identity is a condition of human dignity and refers to multicultural pluralism of contemporary societies. It should be incorporated as a relevant capacity for development. From a cultural perspective on human development, dignity refers to the need to ensure and expand the possibilities of people in a constructive way in order for them to choose their preferred lifestyle, considering other ways of life»²⁵.

Per finire: credo che povertà educativa e povertà culturale abbiano lasciato profonde e marcate tracce di assenze; cito solo alcune fra le più disarmanti, pericolose. Senza la presenza di adulti capaci di comunicare grazie all'abitudine di impegnare un pensiero riflessivo e un pensiero narrativo per spiegare i con-

²⁴ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 90.

²⁵ M. CASTELLS, P. HIMANEN, *Reconceptualizing development in the global information age*, OUP, Oxford, 2014, p. 254.

tenuti e i significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, il valore della memoria e di un'etica della memoria, senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la pedagogia e la didattica rischiano di rendere invisibili i loro ruoli. In altre parole, in questo presente, la narrazione multiculturale ha senso perché permette di costruire reti ipermediali di contenuti e significati, per incrementare le opportunità date al lessico mentale, al pensiero multimediale e alla riflessione su idee in rete; in breve, ha senso se diventa ipertesto multiculturale, se diventa attuale, se incontra il giovane lettore / ascoltatore del presente. Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere e approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore usano un lessico e un lessico mentale nel loro tempo e nel loro ambiente invisibile e immateriale, se la prossimità e la contiguità della relazione educativa efficace consentono di fare riferimento a parole chiave significative, hanno uno stile verbale e non verbale aperto, flessibile, disponibile, uno stile lessicale chiaro, trasparente, uno stile comunicativo che veicola accoglienza, fiducia, disponibilità all'incontro sociale e mentale, alla sintonia. Alla cura nella relazione educativa alla multiculturalità, di fatto, sono necessari la concentrazione, lo spostamento di interesse dal solo sé al sé e all'altro insieme, il riconoscimento del valore dell'altro (Morin, 2015; Mortari 2015, 2018, 2020, 2021), l'ascolto che ha cura del significato comunicato, l'ascolto accompagnato dallo sguardo, dalla parola detta e dalla parola taciuta, l'ascolto che accoglie l'altro ed è impegnato nel comprenderne le parole dette e le parole taciute, il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro: «Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi di incontro»²⁶. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente percepire la cultura come mediazione e fonte di mediazione, come partecipazione e fonte di partecipazione, come sistema caratterizzato da reticolarità, interattività, sostenibilità della propria e dell'altrui cittadinanza. Senza la presenza di adulti colti, i minori internauti possono difficilmente comprendere l'intensa reciprocità esistente fra mente e cultura, la progettualità umana possibile grazie a una mente multiculturale che vive la complessità della convivenza nel presente (Anolli, 2006); tanto meno possono dare loro significato e valore. Il pensiero narrativo è un pensiero sistemico, capace di essere funzionale alla riflessione della mente multiculturale e multimediale, perfino di essere pensiero retrospettivo e introspettivo. Il pensiero narrativo ha in sé una complessità raffinata, che esplora i significati delle reti di informazioni, nozioni e saperi, che rielabora reti di contenuti e significati per consentirne la profonda manipolazione. In sostanza, il pensiero narrativo multiculturale al quale nuove generazioni di bambini, adolescenti e giovani adulti devono poter accedere permette di acquisire l'abitudine a frequentare un insieme di processi di rifles-

²⁶ L. MORTARI, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 188.

sione analitici, sintetici, metacognitivi, orientativi, valoriali, creativi, progettuali, retrospettivi, introspettivi. Ha il compito di definire le ragioni per le quali la rete è metafora di una narrazione multiculturale di sé e dell'altro da sé, è metafora dell'uomo e del suo pensiero sistemico, è metafora del presente. Dunque, inevitabilmente, è ormai improcrastinabile un cambiamento dell'approccio della cura nella relazione educativa; l'idea della mente multiculturale è, allo stesso tempo, contigua, prossima, contestuale agli echi dello sguardo cosmopolita di Ulrich Beck (2005), dell'uomo proteiforme di Jeremy Rifkin (2000), delle intelligenze multiple di Howard Gardner (2005), della solidità e della liquidità di Zygmunt Bauman (2007), dello straniero di Richard Sennett (2014), dell'individuo saggio di Eugenio Borgna (2019), dell'individuo giusto che valorizza la dignità multiculturale dell'umano di Martha Nussbaum (2019), dell'individuo capace di pensiero riflessivo profondo di Luigina Mortari (2018), dell'individuo appassionato della sua esistenza di Edgar Morin (2020), perfino dell'analfabetismo emotivo delle nuove generazioni rilevato da Umberto Galimberti (2007). Da tutti, direttamente e indirettamente, viene sostanzialmente indicata la necessità di educare e formare, con un rinnovato senso di responsabilità, a un abito progettuale.

Bibliografia

- AHUVIA, A., IZBERK-BILGIN, E., *Limits of the McDonaldization thesis: eBayization and ascendant trends in post-industrial consumer culture*, «Consumption Markets & Culture», 14(4), 2011, pp. 361-384.
- ANOLLI, L., *La mente multiculturale*, Laterza, Roma - Bari 2006.
- BAUMAN, Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.
- BAUMAN, Z., LYON D., *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari, 2015.
- BAUMAN, Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 2018.
- BAUMAN, Z., *Cecità morale*, Laterza, Roma - Bari, 2019.
- BAUMAN, Z., *Vite di scarto*, Laterza, Roma - Bari, 2022¹³.
- BECK, U., *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma, 2005.
- BORGNA, E., *Saggezza*, Il Mulino, Bologna, 2019.
- CASTELLS, M., *Reti di indignazione e speranza*, EGEA, Milano, 2015.
- CASTELLS, M., HIMANEN P. (eds), *Reconceptualizing development in the global information age*, Oxford University Press, Oxford, 2014.
- DE MARCHI, V. (a cura di), *Atlante dell'infanzia a rischio in Italia 2023. Tempi digitali*, Save the Children, Roma, 2023.
- FLORIDI, L., *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- FLORIDI, L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina, Milano, 2022.

- GALIMBERTI, U., *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- GARDNER, H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento, 2005.
- GIROUX, H.A., *On critical pedagogy*, Bloomsbury Publishing, London, 2011.
- HAN, B.C., *L'espulsione dell'altro*, Nottetempo, Milano, 2017.
- LUCANGELI D., *Il tempo del Noi*, Mondadori, Milano, 2023.
- MACINAI E., *Pedagogia e diritti dei bambini, uno sguardo storico*, Carocci, Roma, 2017².
- MORIN, E., *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- MORIN, E., *Conoscenza, ignoranza, mistero*, Raffaello Cortina, Milano, 2018.
- MORIN, E., *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- MORTARI, L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- MORTARI, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2018.
- MORTARI, L., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma - Bari, 2020.
- MORTARI, L., *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2021.
- NICOLOSI, E., *Vestiti da adulte e pose hot: le (spaventose) bambine sexy del nuovo millennio*, vedi a <https://www.alfemminile.com/genitorialita/vestiti-bambina-adolescente/>.
- NUSSBAUM, M.C., *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- NUSSBAUM, M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011.
- NUSSBAUM, M.C., *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna, 2019.
- PICCIONE, V.A., *Educare a vivere un abito riflessivo, a vivere il tempo proprio*, in DE ANGELIS B., AZARA L., CARBONE V., POMPEO F., *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 3, RomaTrE-Press, 2023, pp. 145-156, DOI: 10.13134/979-12-5977-217-6.
- RECALCATI, M., *Le nuove melanconie*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.
- RIFKIN, J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SENNETT, R., *Lo straniero*, Feltrinelli, Milano, 2014.

Amelia Broccoli¹

*Tra paideia e Bildung.
Note per una rilettura del paradigma umanistico in educazione*

ABSTRACT

Il contributo intende riflettere sulla possibilità di rileggere il paradigma umanistico in educazione alla luce delle trasformazioni che hanno investito i saperi pedagogici nella contemporaneità. L'obiettivo è quello di tentare di conciliare l'esigenza dell'*umano* di essere preso in considerazione nella globalità del suo senso ontologico ed esistenziale, evitando le insidie inevitabilmente contenute in concetti ambigui e polisemici come quelli di *umano* e *umanità*.

PAROLE CHIAVE: Umanesimo, *Paideia*, Etica, Complessità, Educazione.

ABSTRACT

The contribution has the purpose to reflect on the possibility of rereading the humanistic paradigm in education in light of the transformations that have affected pedagogical knowledge in contemporary times. The aim is to attempt to reconcile the need for the *human* to be taken into account in the totality of its ontological and existential sense, avoiding the pitfalls inevitably contained in such ambiguous and polysemic concepts as those of *human* and *humanity*.

KEYWORDS: Humanism, *Paideia*, Ethics, Complexity, Education.

Ricollocare al centro del discorso pedagogico l'educazione e la formazione secondo un paradigma di tipo umanistico è un'impresa apparentemente inattuale. La nostra contemporaneità restituisce l'immagine di una persistente ipertrofia dell'offerta formativa, ma di fronte alla crescente complessità del mondo postmoderno, e in tempi di 'aziendalismo' performante di una parte non residuale del sistema educativo, la riflessione pedagogica sembra incerta sulle sue modalità d'azione, se non addirittura incapace di un'efficace presa diretta sulla realtà.

Le pratiche educative appaiono sempre più di frequente legate a schemi

¹ Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Roma Tre, amelia.broccoli@uniroma3.it.

procedurali tecnico-operativi in cui si rivela quasi marginale la questione del *senso*. Esse sezionano, parcellizzano, frammentano. Lavorano per *obiettivi, abilità, competenze*, a loro volta oggetto di *descrizioni, certificazioni, valutazioni*, ma sembrano trascurare il fatto che il soggetto chiede sempre di essere interpellato nella sua pienezza ontologica ed esistenziale.

Come tentare, allora, di andare incontro alla ineludibile istanza di valore connaturata al processo di formazione della soggettività? Soprattutto in questa circostanza, crediamo che occorra rinunciare alla tentazione di cercare risposte semplicistiche e confrontarsi con la fatica della complessità ermeneutica. Anche a costo di risemantizzare termini polisemici come quelli di *umanità* e *umanesimo* allo scopo di evitare infruttuose banalizzazioni del loro significato.

1. *Crisi e complessità educativa*

«Che cosa è l'uomo?», si chiedeva Antonio Gramsci in risposta a quella che riteneva la principale domanda della filosofia. La ricerca, a suo dire, verteva su «che cosa l'uomo può diventare, se cioè l'uomo può dominare il proprio destino, può 'farsi', può crearsi una vita»².

Il quesito, certo dalle molte implicazioni, non può non coinvolgere anche la riflessione pedagogica, suo malgrado chiamata a confrontarsi con la sfida epocale lanciata in risposta allo 'spaesamento' generale della cultura, della società e della politica.

Il quadro storico è ormai piuttosto chiaro. Alla risolutezza della ragione cartesiana si è sostituito il dubbio metodologico. Le vere certezze del Novecento non appaiono quelle legate alla scienza, che (almeno da Einstein in poi) ha riconosciuto di custodire al suo interno ampi margini di ignoto e di relativo, ma alla tecnica, che offre l'esaltante sensazione di padroneggiare il mondo e di dominarlo³.

La fiducia illuministica nell'educazione non può che suonare oggi un po' stonata. Essa può ancora tutto? È assai probabile che la risposta sia negativa e che sia forse ingenuo attendersi che l'educazione risolva, da sola, tutte le criticità che dovrebbero invece essere affrontate con una maggiore sinergia di attori sociali e politici. La crisi dell'educazione avrebbe bisogno di essere osservata secondo un asse prospettico che includa piani diversi: la più ampia crisi del soggetto e della sua autocoscienza; l'incerta verificabilità dei confini del suo campo di esperienza; il confronto con la caduta della metafisica e delle grandi narrazioni; la consumazione del concetto di verità e l'innegabile trionfo della tecnica⁴.

² A. GRAMSCI, *La filosofia di B. Croce*, in *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975, 10, XXXIII, §54, p. 1344.

³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo «Spiegel»*, Guanda, Parma, 1976.

⁴ Cfr. R. BODEI, *La filosofia del Novecento*, Donzelli, Roma, 1997.

Difficile, ad esempio, non avvertire quel diffuso «disagio della modernità» ben delineato da Charles Taylor: una sensazione di declino, che costituisce la disposizione psicologica più specifica della nostra contemporaneità e che si esprime nelle tre forme dell'individualismo, del primato della ragione strumentale, della perdita della libertà⁵.

Né si può ignorare che nella nuova «condizione postmoderna», con la caduta delle grandi narrazioni e delle metanarrazioni, il sapere e la cultura faticano a trovare la loro legittimazione, e cedono il posto alle competenze tecniche «la cui pertinenza non è il vero, né il giusto, né il bello, ecc., ma l'efficiente: una 'mossa' tecnica è 'buona' quando produce di più e/o quando spende meno di un'altra»⁶.

Tra «eclisse della ragione» e «ricerca della certezza», tra «orrore metafisico» e «nostalgia del totalmente altro»⁷ si rendono evidenti la mutazione della grammatica essenziale di un possibile discorso sull'umano e il sorgere di nuovi interrogativi kantiani sulle possibilità del sapere, del fare e dello sperare.

Il Novecento è certamente anche il secolo della pedagogia 'scientifica', della prassi educativa che si fa misurazione obiettiva, classificazione, tassonomia. Eppure, per ricorrere a Wittgenstein, «quando tutte le domande scientifiche sono state risolte i nostri problemi vitali non sono stati ancora toccati»⁸.

Cosa vuol dire questo? Che esiste una parte enorme di vitalità umana che sfugge al calcolo e allo spirito di geometria, che rivendica la sua libertà e la sua creatività, che chiede di essere presa in considerazione da un nuovo umanesimo, da una nuova politica, da una nuova educazione.

2. Paideia, Institutio, Bildung

Del resto, non si potrà ignorare che l'educazione appare oggi sempre più oggetto di un paradosso: da una parte, si avverte una innegabile 'pedagogizzazione' della società dove 'tutto educa', e dove proliferano formatori e corsi di formazione di ogni tipo; dall'altra, si percepisce la presenza di un'opinione pubblica che non raramente ne squalifica l'impegno definendola obsoleta o fuori sincrono rispetto al reale.

Si conferma insomma l'esattezza della sferzante diagnosi sullo stato dell'educazione e della pedagogia che formulava qualche anno fa Riccardo Massa: «La fine della pedagogia – osservava acutamente in *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* – si accompagna a una specie di pedagogizzazione indiscriminata

⁵ Cfr. C. TAYLOR, *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2018.

⁶ Cfr. J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1998, p. 81.

⁷ Il rinvio è ai saggi di M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino, 1969; ID., *Nostalgia del totalmente altro*, Queriniana, Brescia, 2008; L. KOLAKOWSKI, *La ricerca della certezza*, Laterza, Roma-Bari, 1978; e ID., *Orrore metafisico*, il Mulino, Bologna, 2007.

⁸ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, Laterza, Roma-Bari, 1968, § 6.52.

della cultura e della vita sociale. Verrebbe da dire che la pedagogia non è mai stata tanto potente come oggi, nel momento del suo massimo disconoscimento. Tutto quanto, nella nostra esperienza, è divenuto disperatamente pedagogico [...]. Tutti vogliono insegnare qualcosa. Ogni forma di cultura, anche la più trasgressiva, assume un registro banalmente pedagogico»⁹.

Con la conseguenza che se tutto è pedagogico, nulla lo è veramente e la stessa pedagogia finisce per perdere a poco a poco la sua credibilità: «Oggi la pedagogia è finita – concludeva Massa – perché tutta la cultura filosofica e scientifica tende a pedagogizzarsi, al di fuori di qualunque identificazione esplicita tra filosofia e pedagogia. Se tutti insegnano qualcosa e fanno la predica da ogni parte, che bisogno vi sarà che lo facciano i pedagogisti?»¹⁰.

Difficile non concordare anche con Herman Giesecke quando afferma che la 'pedagogizzazione' della società si qualifica come un'operazione subdola e strumentale giacché, anziché rafforzare il ruolo dell'educazione, ha finito per svuotare quest'ultima di significato, tramutandosi «nella propaganda per una generale deresponsabilizzazione della società; il rispetto degli attuali bisogni ed interessi del bambino (che era rispetto della sua interiorità e, dunque, del suo futuro) è diventata una generale blandizie di bisogni – reali o meramente immaginati – dal momento che sono questi bisogni, e non già la volontà e i fini degli uomini, che si lasciano sfruttare. I bisogni infatti non 'esistono' così, semplicemente. Vanno definiti»¹¹.

Non vorremmo però apparire del tutto pessimisti sulla sorte dell'educazione. Proprio perché il progresso sociale e la perfettibilità del genere umano sono il risultato del lavoro degli individui stessi, essa potrebbe ancora sperare di esercitare un ruolo essenziale. Ammesso di intendere la speranza in senso kantiano, come idea regolativa della ragion pratica e non come certezza della ragion pura.

Ma lo stato di salute del nostro sistema educativo è sotto gli occhi di tutti. Forse per tacita acquiescenza di fronte allo strapotere della dimensione tecnico-operativa di molte prassi educative o per una innegabile debolezza della sua strumentazione teoretica, l'educazione sembra sempre più distante dall'antica *paideia* greca, dall'*institutio* latina e dalla *Bildung* tedesca, dalle quali essa deriva per antica tradizione.

Cosa indicano questi tre termini? Essi rappresentano non dissimili declinazioni storico-concettuali dell'idea di educazione/formazione che ha profondamente caratterizzato le modalità di trasmissione della cultura. A differenza dell'*istruzione*, apparentemente più 'neutra' nel suo presentarsi come legata all'acquisizione di conoscenze e saperi basilari, *educazione* e *formazione* rivelano le tracce di una «genealogia storico-semanticamente davvero densa.

Paideia – ricorda Francesco Mattei – è l'atto di accompagnare il bambino,

⁹ R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 90.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ H. GIESECKE, *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990, p. 51.

dal cui etimo essa trae origine, alla costituzione di una adultità etico-conoscitiva autonoma. E quel tragitto ha termine quando il soggetto ha conosciuto ed appreso il bello e il buono»¹². Si tratta dell'antico paradigma platonico della *kalokagathia*, vale dire di quella educazione che ha contribuito all'appropriazione da parte delle élites di un sapere alto, in grado di formare l'uomo libero dalle catene del lavoro e di consentirgli di sentirsi «vincolato al *theorein*, alla produzione come *poiesis* e al suo partecipare consapevolmente alla vita della polis con diritto di decisione, di formulazione della legge a cui necessariamente si sottomette»¹³. Su di esso e sull'ideale romano del *vir bonus dicendi peritus* (che da Catone a Cicerone a Quintiliano incarna perfettamente il significato di *humanitas*) si fondano le qualità morali e le capacità retorico-argomentative che giungeranno quasi intatte fino all'Umanesimo.

Ma non si può trascurare neppure il peso della tradizione della *Bildung* che dalla mistica medioevale, attraverso la cultura tedesca tardo settecentesca, è giunta fino ad oggi. Questa flessione del senso della formazione umana riconosce il suo debito verso la *paideia* greca e ne accentua la curvatura in prospettiva umanistica, con l'intento di realizzare la pienezza della soggettività nella sua totalità contro il rischio già allora incombente di frammentazione e parcellizzazione dell'umano.

Cosa resta di questa nobile tradizione teorico-concettuale? Il continuo parlare di educazione e di formazione, nei termini con cui oggi si allude a ciò che si conferma come l'esperienza esistenziale più significativa dell'essere umano, lascia supporre che si confonda l'istruzione con l'educazione e con la formazione, e che si stia sempre più affermando un'idea poco profonda del vero senso dell'educare.

3. Per un nuovo umanesimo pedagogico?

Tuttavia, i tempi sono mutati e ragionare sulla possibile ripresa di un neoumanesimo educativo impone quanto meno che si sia disposti a rivederne il paradigma epistemologico-concettuale. Come osservava Reinhart Koselleck, la relazione tra concetti e storia non è mai univoca. Il significato di una parola e lo stato di fatto da essa colto non restano necessariamente uguali nel divenire storico, ma sono spesso soggetti alle oscillazioni dell'uno o dell'altro ambito di riferimento¹⁴.

Ed è questo ciò che sembra essere accaduto al concetto di *umanità*, per sua natura polisemico come quello di *umano*. Se è vero, come affermava Gramsci

¹² F. MATTEI, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009, p. 26.

¹³ F. CAMBI, *Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico*, in F. CAMBI, L. TOSCHI, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006, p. 55.

¹⁴ R. KOSELLECK, *Il vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, il Mulino, Bologna, 2009.

(in piena consonanza con la tradizione umanistica), che il vocabolo *uomo* non indica un'essenza assoluta e immutabile, ma un processo, un divenire collocato nella storia, è facile intuire che esso sia anche stato sottoposto ad appropriazioni ed espropriazioni legate a differenti metafisiche e/o a logiche di potere¹⁵. «La definizione di *umanità* e di *umano* – ha ricordato Giacomo Marramao – è da sempre stata un campo di lotta: posta in gioco tra strategie, forze materiali, spinte ideali avverse e terreno di scontro drammatico e spesso sanguinoso tra pratiche di potere e logiche discriminatorie verso l'esterno (autoctoni e stranieri, noi e gli altri) come verso l'interno (élite e massa, gli *aristoi*, i migliori, gli ottimati, e coloro che per basso rango sociale o culturale sono sprovvisti di dignità)»¹⁶.

È assai probabile che il concetto di *homo*, in origine non connotato in senso puramente androcentrico, abbia subito un evidente slittamento semantico. Dal primitivo alludere al genere umano appartenente alla globale comunità degli individui, esso è passato via via ad acquisire un significato descrittivo/normativo che ha opposto tra loro gruppi diversi: chi fa parte di una comunità politica contro chi ne è fuori, chi parla la lingua della *polis* contro chi è *barbaros* e incapace di farsi capire.

Va detto che in questa operazione di chiusura dei confini il *logos* socratico-platonico è stato di ampio supporto. Quando all'interno delle mura cittadine si è diffusa la pratica della filosofia, alla sapienza magico-religiosa dell'epoca arcaica si è iniziato a preferire la ricerca dialogica della verità. Tuttavia, «la verità che Socrate costruisce dialogando è pur sempre una verità in cui si manifesta il potere di un soggetto centrale, che controlla tutto il processo della sua costruzione ed evita il rischio di esporsi fino in fondo alla differenza, all'alterità, alle possibilità offerte dalle voci degli altri soggetti del dialogo»¹⁷. L'ambiguità del dialogo greco, insomma, ben visibile nell'antica tradizione poetico-mitologica, si è dislocata in una dimensione del tutto umana e ha animato una dialettica filosofica non priva di una forte componente agonistica.

Inoltre, va ricordato che ciò che permette di dimostrare l'*umanità* degli individui non è solo il possesso di una razionalità pura, come voleva la tradizione filosofica occidentale. La soggettività si è infatti costituita «emotivamente nel rapporto con l'altro e [...] il carattere dell'uomo [è] il suo costitutivo fondarsi nella relazione tramite una psiche strutturata in un sistema integrato di emo-

¹⁵ Benché attraverso percorsi ben diversi rispetto a quelli di Gramsci, anche Heidegger focalizza l'attenzione sul peso che la metafisica occidentale ha esercitato sul concetto di *uomo*. Egli osserva che «l'*humanitas* dell'*homo humanus* è determinata in riferimento a un'interpretazione già stabilita della natura, della storia, del mondo, del fondamento del mondo, cioè dell'ente nel suo insieme. Ogni umanismo o si fonda su una metafisica o pone se stesso a fondamento di una metafisica. È metafisica ogni determinazione dell'essere dell'uomo che presuppone già, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, l'interpretazione dell'ente, senza porre la questione della verità dell'essere», in M. HEIDEGGER, *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano, 2011, pp. 42-43.

¹⁶ G. MARRAMAIO, *Per un nuovo Rinascimento*, Castelvechi, Roma, 2020, p. 18.

¹⁷ G. FERRONI (a cura di), *Il dialogo. Scambi e passaggi della parola*, Sellerio, Palermo, 1985, p. 14.

zionalità-razionalità, in cui l'elemento emozionale viene ad assumere, prevalentemente, la funzione di innesco del 'pensare'»¹⁸.

La matrice relazione dell'*umano* emerge anche dall'etimologia del lemma *homo*, che proviene da *humus* (terra) e da *humando* (seppellire), proprio ad indicare che l'uomo è colui che seppellisce i defunti «fondando così la storia della propria comunità a partire dalla trasmissione della memoria da una generazione all'altra»¹⁹. Ciò implica che non sia prevalso un uso solo 'positivo' del termine *umano*. Proprio per la sua conformazione polisemica, nel corso dei secoli esso ha indicato nello stesso tempo la *benevolenza* nei confronti degli altri; l'*indulgenza* verso le debolezze altrui; ma anche la *comprensione* del disumano imminente all'umanità stessa²⁰.

Non sarà sfuggito che quest'ultima determinazione del vocabolo svincola il concetto di *umano* da logiche puramente edificanti e permette di porre in dubbio la legittimità dell'abbinamento, quasi sempre dato per scontato, tra *humanitas* e *philia*, *paideia*, *fraternità*, *amicizia*. «Endiadi influenti e di lunga durata – commenta Marramao – che hanno svolto una funzione duplice: di apertura universalizzante o di esclusione dell'altro per l'autoconservazione e autoaffermazione della propria identità (individuale o comunitaria)»²¹.

Il che vuol dire che anche il 'nobile' concetto di *umanità* non è esente da una duplicità strutturale che ne rende quanto meno ambiguo il significato. Se esso agisce come puntello dell'*identità* o della *comunità* (anche nella versione della sempre richiamata *comunità educante*), l'esito può anche essere la sua trasformazione in una categoria polemogena. Vale forse la pena ricordare, con Zygmunt Bauman, che il lessico 'comunitario' è non di rado fondato su un apparato linguistico che si avvale di vocaboli insidiosi come *identità*, *radici*, *territorio*: «La vita dedita alla ricerca dell'identità ridonda di parole insensate. 'Identità' significa uscire dal mazzo, significa essere diversi e in quanto tali unici; e, dunque, la ricerca dell'identità non può che dividere e separare»²². E lo stesso vale per il concetto di *comunità*, di cui non è quasi mai possibile delimitare i confini senza correre il rischio di creare sistemi chiusi e impermeabili al dialogo con l'esterno.

Ecco perché, a nostro avviso, nel parlare di *umano* e di *umanità* occorre prima di tutto sgomberare il campo da ogni tentazione moralistica, ricordando che anche i crimini più efferati che la storia (umana) conosca sono stati concepiti all'interno di confini del tutto umani. Si ripropone insomma la questione, già emersa nel corso della storia, di liberare il concetto di *umano* dai suoi sedimenti ideologici e non raramente suprematisti. Basti pensare al con-

¹⁸ F. BATTISTRADA, *Per un umanesimo rivisitato. Da Scheler a Heidegger, da Gramsci a Jonas, all'etica di liberazione*, Jaca Book, Milano, 1999, p. 11.

¹⁹ G. MARRAMAIO, *op. cit.*, p. 23.

²⁰ Cfr. *op. cit.*

²¹ *Ivi*, p. 22.

²² Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2005, pp. 16-17.

fronto con l'alterità imposto dalla scoperta dell'America, dalla Riforma protestante e dalle guerre civili, per fare solo un esempio, che iniziano a smantellare alcune certezze antropocentriche dell'uomo europeo e a presentare sotto una nuova forma il tema del rapporto tra chi è 'barbaro' e chi non lo è. In sostanza, occorre forse avere il coraggio di «concepire le identità non più come radici ma come percorsi e la differenza non più come autoconservazione ma come sintassi generativa di un nuovo universale»²³.

Quali possono essere allora le responsabilità di una educazione neoumanista?

Alla luce di tutto ciò che abbiamo detto fin qui, non è semplice trovare una risposta. La *responsabilità*, com'è noto, è una determinazione concettuale dell'agire morale la cui etimologia richiama il senso dell'*impegnarsi* (*spondere*) di nuovo (*re-*), dell'essere fedeli ad un impegno preso.

Non crediamo sia il caso di appesantire la già molto bistrattata educazione prescrivendole ulteriori compiti atti a risollevarle le sorti del genere umano. Tuttavia, l'obiettivo di una pedagogia che abbia davvero a cuore il senso dell'umano potrebbe essere quello di restare fedele al suo dovere primario, quello di tenersi saldamente ancorata ad una modalità riflessiva razionale e critica sulle pratiche educative in dialogo costante con le dinamiche sociali e politiche del suo tempo. Quindi, certamente avere cura dell'umanità e della sua formazione in senso globale, ma tenendosi ben lontano dal rischio di dimenticare l'universalità della sua condizione e intendendo il senso dell'umano come un punto di arrivo per ulteriori riprogettazioni della relazionalità tra gli individui.

Bibliografia

- ARENDT, H., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze, 1970.
BATTISTRADA, F., *Per un umanesimo rivisitato. Da Scheler a Heidegger, da Gramsci a Jonas, all'etica di liberazione*, Jaca Book, Milano, 1999.
BODEI, R., *La filosofia del Novecento*, Donzelli, Roma, 1997.
CAMBI, F., TOSCHI, L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano, 2006.
FERRONI, G. (a cura di), *Il dialogo. Scambi e passaggi della parola*, Sellerio, Palermo, 1985.
GIESECKE, H., *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990.
GRAMSCI, A., *La filosofia di B. Croce*, in *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975.
HEIDEGGER, M., *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo «Spiegel»*, Guanda, Parma, 1976.
HEIDEGGER, M., *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano, 2011.

²³ G. MARRAMAO, *op. cit.*, p. 34.

- HORKHEIMER, M., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino, 1969.
- HORKHEIMER, M., *Nostalgia del totalmente altro*, Queriniana, Brescia, 2008.
- LYOTARD, J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- JONAS, H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2002.
- KOLAKOWSKI, L., *La ricerca della certezza*, Laterza, Roma-Bari, 1978.
- KOLAKOWSKI, L., *Orrore metafisico*, il Mulino, Bologna, 2007.
- KOSELLECK, R., *Il vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, il Mulino, Bologna, 2009.
- MARRAMAO, G., *Per un nuovo Rinascimento*, Castelveccchi, Roma, 2020.
- MASSA, R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- MATTEI, F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009.
- TAYLOR, C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2018.
- WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino, 1989.

Jeremy Delamarter¹

Seeking Sustainability: (Re)Humanizing Teacher Preparation

ABSTRACT

Teacher preparation is growing increasingly mechanized. The rhetoric of market forces is increasingly being used to shape educational policy and practice, compelling teacher preparation programs to separate learning from both time and space, creating ever faster pathways at ever increasing scale for ever increasing profit. But sustainability within a human ecology depends in great part on maintaining people's relationship with time and space. Drawing on transformative learning theory and the "cultural cycle" theory of activist Wendell Berry, I argue that in order to remain both sustainable and "human," teacher preparation must maintain a sense of socio-material, spatial, and temporal location, because learning is connected to place, learning is connected to time, and human beings are connected to both.

KEYWORDS: Seeking Sustainability: (Re)Humanizing Teacher Preparation

ABSTRACT

La preparazione degli insegnanti è sempre più strutturata in modo meccanico. La retorica delle forze di mercato viene sempre più utilizzata per plasmare la politica e la pratica educativa, costringendo i programmi di preparazione degli insegnanti a separare l'apprendimento dal tempo e dallo spazio, creando percorsi sempre più veloci e su scala sempre più ampia per un profitto sempre maggiore. Ma la sostenibilità all'interno di un'ecologia umana dipende in gran parte dal mantenimento del rapporto delle persone con il tempo e lo spazio. Rifacendomi alla teoria dell'apprendimento trasformativo e alla teoria del "ciclo culturale" dell'attivista Wendell Berry, sostengo che per rimanere sostenibile e "umana", la preparazione degli insegnanti deve mantenere un senso di collocazione socio-materiale, spaziale e temporale, perché l'apprendimento è legato al luogo, l'apprendimento è legato al tempo e gli esseri umani sono legati a entrambi.

PAROLE CHIAVE: Ricerca della sostenibilità; Apprendimento trasformativo; (Ri)umanizzazione della preparazione degli insegnanti

¹ Associate professor, Chair of the Education Department at Saint Martin's University, Lacey, Washington, jdellamarter@stmartin.edu.

The ecological understanding of the term “sustainability” is relatively new. This understanding – “the degree to which a process or enterprise is able to be maintained or continued while avoiding the long-term depletion of natural resources” (sustainability, 2023), first appears in print in 1980, referencing the critical role of ecological management in long-term human welfare.

Researchers are becoming increasingly aware of the ecological nature of educational systems and learning spaces (e.g. Díaz & Arroyo, 2021; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Santos-Caamaño, 2019; Riley & Serpell, 2022), and questions of sustainability are coming to the forefront of our collective dialogue, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic. Numerous studies highlight the need for educational systems to develop sustainable goals (e.g. Crawford & Cifuentes-Faura, 2022), increase capacity for sustainable digital technologies (e.g., Hidayat, Fatimah, & Rosidin, 2022), or build sustainable quality control systems (e.g. Timbi-Sisalima et al., 2022). In these studies, sustainability is almost always focused on the educational system itself or on the externally-oriented actions/attitudes of the individuals within that system, such as determining «students’ understanding of sustainability at the end of their studies to assess whether they feel prepared to apply sustainability in their daily work life»².

These uses of “sustainability” focus almost exclusively on resource management as a means of facilitating ecological transformation. Mutual and interdependent transformation is a widely accepted tenet of ecological theory and will be discussed at length later in this chapter. For now, though, it is enough to say that most contemporary research on sustainability in educational ecologies applies the same terms – and, by extension, the presuppositions behind those terms – to both human and non-human ecologies. Consequently, sustainability in a river watershed can be discussed in much the same way that we might discuss sustainability in a rural school district, using the same terms and the same sets of assumptions about the relationships between and among ecological elements.

On one hand, it makes sense to apply a resource-management understanding of “sustainability” to both contexts. Education *is* a resource intensive endeavor, drawing on fiscal, personal, social, cultural, cognitive, and political resources. In the United States, educators are rarely provided with the time, money, or tools they need to teach effectively, and the overwork and under-replenishment of the teacher is a major contributor to our current teacher shortage (McMakin, Ballin, & Fullerton, 2023). This chapter is *not* an argument against a resource-management understanding and application of “sustainability,” particularly in educational settings.

On the other hand, however, the application of terms based on our under-

² K. ALM, T.H. BEERY, D. EIBLMEIER, T. FAHMY, *Students’ learning sustainability - implicit, explicit or non-existent: a case study approach on students’ key competencies addressing the SDGs in HEI program*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 23 (8), 2022, p. 60.

standing of non-human ecologies to distinctly human ecologies is problematic, if for no other reason than that a non-human ecology is, by definition, non-human. A river watershed will function according to its ecological principles regardless of the presence or absence of human beings. The transformative predator/prey relationship of lions and gazelle on the Serengeti, the mutually beneficial interaction between pollinators and plants in a field of clover, the push and pull of ocean currents and seasonal temperatures over the north pole – all of these can operate and have operated independently of human beings for eons. Of course, human beings now transform these ecologies, just as these ecologies transform and sustain human beings. In some cases, human beings have radically transformed and, I would argue, damaged these ecologies, and these damages will radically transform and, most likely, damage human beings in the not-too-distant future. But this is beside the point. Regardless of the current role that human beings play in these ecologies, and regardless of the role that the ecologies currently play in human life, the simple fact is that these ecologies do not *depend* on the presence or interaction of human beings. In this sense, the humble honeybee is far more important to the sustainability of the plant/pollinator ecology than any human being that has ever lived. In contrast, a human ecology is one that depends upon the presence and actions of human beings. Such an ecology exists within the natural world, of course, and, as previously stated, it is subject to the same resource-based principles as any other ecology. And yet, a human ecology, such as a neighborhood, a fandom, or a school, is somehow distinct from a watershed or a grasslands plain (Bubolz & Sontag, 1993). Non-human environmental ecologies serve as excellent analogues to human ecologies (Richerson, 1977; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Santos-Caamaño, 2019), but they are not the same, and while many researchers and thinkers have rightly highlighted the ecological similarities between human and non-human systems, too few have addressed the differences.

This chapter is about exploring those differences. What makes a human ecology different than a non-human ecology? What does “sustainability” mean in a human ecological context? What do we mean by “human?” And, most importantly for our task, what implications do these definitions and understandings have for teacher preparation?

1. *Being Human*

It is difficult, if not impossible, to define what is, and what is not, “human.” Some definitions have focused solely on the biological, framing humanness as a specific combination of genetic markers and physiological capabilities, such as the ability to walk upright or possessing a relatively large cranial capacity (Human, *n*, 2023). Others have famously focused on the capacity for self-awareness, such as the Cartesian syllogism *cogito ergo sum*, while others have

focused on the distinctive nature of human beings' social interactions (Trach et al., N.D.). The difficulty in defining "human" stems, in part, from the fact that human beings are part of, and not separate from, the natural world, and yet they simultaneously cannot be reduced to the merely biological or environmental (Trott, 2012).

Farmer, poet, and agricultural activist Wendell Berry (2012) offers a non-reductionist understanding of "human" that incorporates both the biological and the social, and yet he does so not by highlighting potentially essential qualities but rather by exploring the margins. At what point do humans stop being human? At what point does an activity cross the threshold from human to something else? For Berry, it is difficult to define exactly what a human is, or precisely what a human does, but it is paradoxically easy to identify what human beings are not:

«The problem that ought to concern us first is the fairly recent dismantling of our old understanding and acceptance of human limits. For a long time we knew that we were not, and could never be, "as gods". We knew, or retained the capacity to learn, that our intelligence could get us into trouble that it could not get us out of. We were intelligent enough to know that our intelligence, like our world, is limited»³.

If human beings are not "as gods," then the essential qualities applied to gods in the Western tradition – omnipresence, omnipotence, omniscience – cannot be applied to people. Human beings are *not* capable of being everywhere at once. We are *not* all powerful, and we do *not* know all. To be human is to be limited, finite, and bounded.

Statements like these – «human beings are *not* capable of being everywhere at once» – seem self-evident and are borderline tautological. And yet, when framed in the positive, they take on new importance, particularly in light of recent movements in teacher preparation.

2. *Being Located in Space and Time*

One of the most pernicious contemporary trends in higher education is the attempt to *dislocate* the learner (Delamarter, 2020). To be *located* is to be bound, both in time and space. It is to be *here* and not *there*. It is to recognize the physical and temporal limits of the learner and of the learning process.

In the United States and in Europe, the located nature of the learner and of learning is under attack. During the COVID-19 pandemic, schools across

³ W. Berry, *It All Turns on Affection: The Jefferson Lecture and Other Essays*, Counterpoint, Berkeley, CA, 2012, p. 19.

the world were forced to turn to technologically mediated distance learning in response to the emergency shutdowns, sparking fierce debate about the merits and dangers of distance learning. To be clear, learning at a technologically-mediated distance – that is, via Zoom or some other online platform – is not a sign or cause of dislocation in and of itself. Learners in a synchronous online course, for example, may feel themselves bound to their shared online “space,” thus providing them with a meaningful, albeit virtual, location. Such a located learning space is socio-material, in which learning and learners are bound by the relational and material spaces they co-inhabit (Mulcahy, Cleveland, & Aberton, 2015).

Proponents of distance learning claim that it is advantageous because it “allows for learning at any time and from any location” (Masalimova et al., 2022). Indeed, claims of these types have been being made since long before the COVID-19 pandemic. Technologically-mediated distance learning models can be “disruptive” to the educational norm (Christensen et al, 2011), thereby increasing student learning (e.g. Muralidharan, Singh, & Ganimian, 2019) and providing more equitable access to educational resources (e.g. Lambert, 2020). Most importantly, distance education and the technologies that enables it have the potential to emancipate (Migueliz Valcarlos et al, 2020). The learner who is free from the bonds of time and space, distance learning advocates claim, is free, indeed. Certainly, there is some truth to these claims. Distance education *has* increased access to learning, particularly for learners in rural areas, and the ability to log in to class at a time convenient for the learner has allowed entire segments of the population to access educational resources and opportunities heretofore unavailable to them. These are good things.

But there is a danger to a model of learning based on a vision of humanity that is disconnected from and not bound by time and space. Take, for example, the notion of global citizenship. Historically, the term “citizen” has been used to refer to a person who is a member of a specific local community, e.g. a town or nation (citizen, n, sense 1.a, 2023; citizen, n, sense 2.a, 2023). Although the borders of a given town or nation may be in flux, and though the borders may change over time, towns and nations – and, by extension, citizenship in them – is bounded (Anderson, 2006). Consequently, to be a citizen of a place means that one is *not* a citizen of every other place. Citizenship is located, meaning that it is finite. By extension, a dislocated citizenship - to be a citizen of *any* place – is, in effect, to be a citizen of *no* place. Nevertheless, “global citizenship” has become an increasingly popular educational outcome over the last 20 years. The United Nations’ Global Citizenship Education initiative defines global citizenship in part as having the “knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities” (UNESCO, 2021). But can any individual actually “understand the world?” Can one be a citizen of the world, with all the rights and responsibilities incumbent upon a citizen of a specific place, in any meaningful way? Can one be a citizen of the globe in the same way that one is a citizen of a neighborhood?

Berry (2012) says no. The very concept of global citizenship is contrary to the locatedness of human understanding, because we cannot “know” the globe in the same way that we can “know” a local place. To educate for global citizenship must be to educate statistically, using sums and numbers that border on the incomprehensible. Berry calls this type of knowledge “statistical knowledge,” in that it allows the learner to maintain a distance from the phenomenon being studied. Statistical knowledge is “remote” knowledge, and, as Berry (2012) states so succinctly, «we may, as we say ‘know’ statistical sums, but we cannot imagine them»⁴.

Imagination, in Berry’s terms, is the stuff of “relational knowledge,” a knowledge that is specifically located in relationship to a specific place with specific people and the specific creatures with whom we share a space. To speak, then, of a global citizenship predicated upon an “understand[ing of] the world and its complexities” is to speak at best of an abstract and remote statistical understanding. But this type of statistical knowledge cannot and must not be equated with relational knowledge. Quite simply, we cannot know the world the same way that we can know a local place, because the globe is simply beyond the limits of human beings’ relational knowledge capabilities. As Berry summarizes, «the reality that is responsibly managed by human intelligence is much nearer in scale to a small rural community or urban neighborhood than to the ‘globe’...[and] we are now betting our lives on quantities that far exceed all our powers of comprehension»⁵.

“Global citizenship” is, in this sense, a meaningless phrase. To be clear, the meaningless of the phrase does not imply that the parts of the globe are not interconnected or that what happens in one place does not impact what happens in another. It means, simply, that citizenship is bounded to that which can be relationally known, and the globe can only be understood in statistical abstraction.

Just as citizenship is bound by the limits of human understanding, so, too, is learning bound by the locatedness and limitations of human understanding. The promise of distance education – “learning at any time and from any location” – might very well be converted to the impossible “learning in no time and from no place.” And, indeed, this impossibility is actually what is being promised.

Western Governors University (WGU), a fully-online university headquartered in the United States, now offers teacher preparation programs that are completely disconnected from time and space. Teacher certification in the United States is controlled at the state level, and there is no national standard for teacher certification. Consequently, most American universities are authorized to prepare students for teacher certification in their local states and in their local states only, because the laws and standards for teacher certification

⁴ W. Berry, quoted, p. 25.

⁵ *Ibidem*.

differ from state to state. They are *local*. WGU, however, claims to prepare students for certification in all 50 states. Their online courses are available “anytime, from anywhere” (Western Governors University, 2023). The learning process and learning outcomes are dislocated from any specific space. WGU also dislocates learning from time. Unlike so-called “traditional” universities, in which student learning is bound to semesters and other pre-determined timeframes, students at WGU can “progress through courses as soon as [they] can prove [they’ve] mastered the material, rather than advancing only when the semester or term ends” (2023a). Once unshackled from the limitations of time, learners can move entirely at their own pace, theoretically completing what is traditionally a multi-year course of study in a matter of months. As WGU proudly advertises, their competency-based model of teacher preparation allows students to “learn it, prove it, [and] move on,” because the faster students complete their courses, the more money they will save (Western Governors University, 2023b). WGU’s emphasis on speed stems in part from their focus on “learning rather than seat time” (2023b). To be fair, the overall critique of the traditional semester schedule and fixed course timeline is not completely unwarranted. But this critique is only the surface of WGU’s argument. The core of WGU’s claim is that learning can be decoupled from time. The only limit to the speed of learning, they claim, is the flexibility of the learning environment. Algorithms that allow for near-instantaneous customization of the learning process allow for ever faster “mastery” of the necessary competencies, decoupling the learner from both time and common experience.

This model is undoubtedly attractive, in part because it claims to be far cheaper than the traditional alternative. In the United States, where the cost of higher education has far outpaced growth in middle class salaries, tuition costs are a major barrier to a university degree. At WGU, however, students can theoretically accelerate their degree process to the point that they spend less than half of what they would have spent at a traditional college. Teacher preparation in the 21st century must shed old allegiances to time and space, and Western Governors University, along with other neoliberal institutions, are committed to “education without boundaries” (Eastmond, 2007). But human beings *do* have boundaries. To separate learning from time and space is to fracture the self (Breeze, Taylor, & Costa, 2019), creating a schism between educational experience and the experience of being human. Indeed, these schisms and fractures are, in fact, the product of the accelerated academy (Vostel, 2016), leading to «chronic stress, anxiety, and exhaustion»⁶, leaving teacher and student alike in a state of unsustainability. Adding speed does not increase learning. Meaning making takes time (Neem, 2012), and although a learner may be able to complete an accelerated course of study in such a way that enables them to complete a summative assessment, it does not necessarily

⁶ R. GILL, N. DONAGHUE, *Resilience, Apps and Reluctant Individualism: Technologies of Self in the Neoliberal Academy*, «Women’s Studies International Forum», 54, 2016, p. 91.

follow that this timeframe has allowed for the internal reflection, growth, and transformation necessary for becoming a teacher. There is a limit to human scalability.

A humanistic model of teacher preparation, then, is one that recognizes that time and learning cannot be separated and that faster is not necessarily better. While WGU and other neo-liberal institutions might claim that technological advances allow for ever faster pacing and increasingly algorithmic pathways towards subject matter competency, we must ask at what point these models have ceased to be *human*. Relational knowledge takes time to develop, and becoming a teacher is, in great part, a relational activity. The relational nature of becoming a teacher extends far beyond the obvious connections between teachers and students. Instead, becoming a teacher involves forging a new identity and learning to relate in a new way to the world around you (e.g., Cohen 2010; Flores & Day 2006; Joseph & Heading 2010; Lu & Curwood 2015; Pillen et al. 2013). Pre-service teachers must negotiate new identities not only with their future students but also with themselves (e.g. Edwards & Edwards, 2017; Merseth et al., 2008) and the content they will teach (e.g. Knaggs & Sondergeld, 2015; Meany & Lange, 2012). Becoming a teacher, therefore, involves more than acquiring new skills and mastering new competencies and cannot be reduced to the theoretical or practical elements of effective instruction (Carmi & Tamir, 2022). Instead, becoming a teacher means becoming something new (Delamarter, 2019).

3. *Being Transformed*

‘Becoming something new’ sits at the heart of both ecological and transformational learning theories. In an ecological relationship, the constituent parts of the ecology operate interdependently, each impacting, changing, and transforming the others (Barnes et al., 2017). In human ecologies, these transformations occur within, and are facilitated by, social/relational networks (e.g., Adger 2003; Armitage et al. 2009; Berkes et al. 2003), and they are bounded by the limits of these networks (Görg et al., 2017). Transformation is both a process and result of ecological relationships.

Ecological structures that promote relationships between social and biophysical spheres are the most adept at facilitating transformation of both the internal constituents and the overall network (Barnes et al., 2017). In educational terms, a setting in which the structures for learning both acknowledge and embrace the relational limits of the learners is more likely to facilitate transformative learning than a setting in which learning is disconnected from social and physical ecologies. Transformational learning (Mezirow, 1991; 1997), in which the learner develops a new “frame of reference” for understanding themselves in relation to the world around them, is necessarily time bound in that it requires critical reflection. Critical reflection takes place when

the learner interrogates their old understandings of the world in light of the new information with which they have been confronted. This reflective process is less about the acquisition of skills or knowledge and more about how those newfound skills and knowledge challenge the learners' preconceptions and pre-suppositions about their place in and relationship with the larger learning ecology (Mezirow, 1990). Critical reflections of this type are often predicated by critical incidents: encounters with the unexpected that cause the learner to question their previously unquestioned assumptions about the world (e.g. Christie et al., 2015). Indeed, a wide range of research highlights the vital nature of both critical incidents and critical reflections in the process of becoming a teacher (e.g. Alastuey et al., 2005; Correa et al., 2014; Flessner, 2009; Kearns et al, 2017; Nicol, 2006; Woods, 2012). But critical reflection cannot happen in an educational setting that prioritizes "mov[ing] on" above all else: «[transformative] learning is not learning from just one experience; however intensive this experience may be. Time, much time, is needed to change the position of a *voice* – not only just for the moment, but in a more sustainable way»⁷. Transformative learning, the kind of learning that is a necessary part of becoming a teacher, requires time and space for discourse. It requires a conversation between past and future selves, and these kinds of conversations are highly unlikely to happen in an educational context that, at best, dismisses, and, at worst, degrades the located, time-bound nature of human learning. This transformational model of teacher preparation, in which pre-service teachers learn to see themselves in a new way and to occupy a new space in the learning ecology, is at odds with the "learn it, prove it, move on" mantra of WGU and other neo-liberal institutions. Whatever learning these institutions may promote by disregarding the located nature of human learning is not transformational, and the teacher education they promote is mechanistic at best.

4. *Sustainability: A Human Definition*

Instead of a resource-oriented definition of "sustainability," I suggest that sustainability in a human educational ecology must be conceived in terms of preserving locatedness. Sustainability does not come by severing human connections to time and place; on the contrary, maintaining relational connections is the essence of human sustainability:

«The problem of sustainability is simple enough to state. It requires that the fertility cycle of birth, growth, maturing, death, and decay...must tun continuously in place, so that the law of

⁷ I. TER AVEST, "I experienced freedom within the frame of my own narrative": *The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training*. «International Review of Education», 63(1), 2017, p. 82.

return is kept and nothing is wasted. For this to happen in the stewardship of humans, there must be a cultural cycle, in harmony with the fertility cycle, also continuously turning in place. The cultural cycle is an unending conversation between old people and young people, assuring the survival of local memory, which has, as long as it remains local, the greatest practical urgency and value. This is what it means, and is all that can be meant, by ‘sustainability’⁸.

If the sustainability of a human ecology depends, at least in part, on the facilitation of transformative discourse between past and present, then sustainable teacher preparation, which is a fundamentally human endeavor, must allow for both the space and time necessary for such discourse to occur. By preserving location – that is, by maintaining human-scale relationships with time and space – teacher preparation programs can promote sustainable, educational practices that facilitate the humanistic aspects of becoming a teacher. In practical terms, a located and, therefore, sustainable teacher preparation program will employ both cautious standardization and maintain a propriety of scale.

4. *Cautious Standardization*

A successful teacher education model or program cannot necessarily be standardized and used to create a how-to template for other programs. The very factors that allow for a program to succeed might very well rest in the program’s locatedness, and attempts to apply the successful model in other contexts may be ignoring the local nature of the program’s success. This is not to say that one program cannot draw from another, or that programs have nothing to learn from examining each other’s practice. But sustainable teacher preparation relies on being located. Administrators, legislators, and all who shape teacher preparation must recognize the key difference between standardization *within* a teacher preparation program and standardization *among* teacher preparation programs. The former, when used appropriately, fosters internal program integrity and consistency, whereas the latter, even when used cautiously, can lead to unsustainable practices by ignoring or dismissing local contexts. Successful local practice is often successful precisely *because* it is local. If teacher preparation is perceived as a technical and mechanized process, then generalizability and standardization enabled by statistical inference are to be expected. This is the generalizability that allows administrators, legislators, and corporate leaders to declare “we know what works” and to craft laws and policies in a dis-located vacuum. It is this generalizability that allows educational decisions to be made by bureaucrats and accountants who live thousands of

⁸ Berry, quoted, p. 23.

miles from and who have never met the teachers, students, and staff whose educational ecologies will be disrupted as a result of those decisions. It is this generalizability that permits and even encourages the outsourcing of testing and assessment, choosing to favor disembodied statistical analysis of learning over embodied relational knowledge of the same. Standardization of teacher preparation practices is not undesirable, *per se*. However, standardization is the antithesis of localization, and a sustainable ecology of teacher preparation must standardize cautiously and with great care. To the extent that standardization allows for location to be stewarded and maintained, it is healthy. But too often, standardization of practice operates in defiance of the local. In order to be sustainable, a teacher preparation ecology must be a local ecology.

5. *Propriety of Scale*

One of the greatest threats to sustainable teacher preparation is the incessant drive for greater speed, which is born of applying market values and presuppositions to a what is fundamentally a relational endeavor. A business that creates a product faster and at lower cost is, generally speaking, a better business. It does not follow, however, the same can be said about teacher preparation, primarily because a teacher preparation program does not *create* or *produce* teachers. Instead, a preparation program creates an environment in which people can *become* teachers. This is a crucial difference between business and education, and it is one of the primary reasons that business rhetoric, metaphors, and presuppositions are so educationally damaging.

Although accelerating the production process might lead to a cheaper product, accelerating teacher preparation will not necessarily lead to a better teacher, because there is a crucial difference between *speed* and *efficiency*. *Speed* values rate above all other considerations. Indeed, this value system is evident in the rhetoric used by WGU and other speed-fixated neoliberal institutions. The first few sentences of WGU's recruitment website promises that WGU students will be able to "accelerate" and "graduate faster," and that they "won't have to wait" (Western Governors University, 2023). And, if speed could be increased without cost or consequence, there would be no problem.

But there *is* a human cost to constant acceleration. Becoming a teacher takes time, because becoming a teacher is a humanistic process, and human beings are time bound. The goal of teacher preparation should never be speed. Instead, the goal should be efficiency, which is a function of speed related to quality, or, in this case, humanity. An efficient program might sometimes choose to slow down, because a slower pace might allow for teachers to develop more fully. An efficient program might slow down in order to provide future teachers time to reflect and explore ideas and contexts that were new to them. An efficient program might sometimes choose to speed up, recognizing that the learners are ready for an increased pace. Speed is not the enemy of sustain-

ability, but the unbridled glorification of speed *is*. In order to be sustainable, a teacher preparation ecology must use speed not as a goal but rather as a tool, a tool to be used in service of people, not markets.

6. Conclusion

The market forces that drive constant acceleration and increase in the business and economic spheres obviously impact the educational sphere, and while a sustainable teacher preparation program cannot ignore market forces, neither can it bend the knee to them. For although the market might be good at creating profits, it is exceptionally bad at creating human beings.

In order to be humanly sustainable, teacher preparation must fight back against the demands of the market. When kept in proportion to the limits of human relatedness, each of these market demands can actually contribute to a teacher's *becoming*. Speed can be increased or decreased, depending on the learners' needs; programs can grow in size to meet workforce demands; quantitative analysis can yield previously hidden insights into group performance; external consultants might shed new light on troublesome processes. But unchecked acceleration, unbridled growth, aggressive standardization, and outsourced decision-making are not sustainable because they are disproportionate. Instead of working to maintain human connections to time and space, and instead of fostering human relationships, they disassociate and disconnect, severing the ties between person, place, and time. The only sustainable teacher preparation is *human* teacher preparation, and human beings do not learn in a temporal, geographical, or socio-material vacuum. The sustainable teacher preparation program does not encourage future teachers to "learn it, prove it, [and] move on."⁵ Instead, a sustainable program reminds future teachers of three simple truths: Learning is connected to place, learning is connected to time, and human beings are connected to both.

Bibliography

- ADGER, W.N., *Social capital, collective action, and adaptation to climate change*, «Economic Geography», 79, 2003, 387-404, <https://dx.doi.org/10.1111/j.1944-8287.2003.tb00220.x>.
- ALM, K., BEERY, T.H., EIBLMEIER, D., FAHMY, T., *Students' learning sustainability - implicit, explicit or non-existent: a case study approach on students' key competencies addressing the SDGs in HEI program*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 23 (8), 2022, 60-84.
- ALASTUEY, L., JUSTICE, M., WEEKS, S., HARDY, J., *Why we complete a teacher education program - credentialed teachers: A critical incident inquiry*, «Education», 126 (1), 2005.

- ANDERSON, B., *Imagined communities*. Verso, 2006.
- ARMITAGE, D.R., PLUMMER, R., BERKES, F., ARTHUR, R.I., CHARLES, A.T., DAVIDSON-HUNT, I.J., DIDUCK, A.P., DOUBLEDAY, N.C., JOHNSON, D.S., MARSCHKE, M., MCCONNEY, P., PINKERTON, E.W., WOLLENBERG, E., *Adaptive ecomanagement for social-ecological complexity*, «Frontiers in Ecology and the Environment», 7, 2009, 95-102, <https://dx.doi.org/10.1890/070089>.
- BARNES, M.L., BODIN, Ö., GUERRERO, A.M., MCALLISTER, R.R., ALEXANDER, S.M., ROBINS, G., *The social structural foundations of adaptation and transformation in social-ecological systems*, «Ecology and Society», 22(4), 2017.
- BERKES, F., COLDING, J., FOLKE, C., *Navigating social-ecological systems: building resilience for complexity and change*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003,.
- Berry, W., *It All Turns on Affection: The Jefferson Lecture and Other Essays*, Counterpoint, Berkeley, CA, 2012.
- BREEZE, M., TAYLOR, Y., COSTA, C. (eds), *Time and Space in the Neoliberal University*, Macmillan, Palgrave, 2019, https://doi.org/10.1007/978-3-030-15246-8_1.
- BUBOLZ, M.M., SONTAG, M.S., *Human ecology theory*, «Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach», Springer, Boston, 1993, 419-450.
- CARMI, T., TAMIR, E., *Three professional ideals: where should teacher preparation go next?*, «European journal of teacher education», 45(2), 2022, 173-192.
- CHRISTIE, M., CAREY, M., ROBERTSON, A., GRAINGER, P., *Putting transformative learning theory into practice*, «Australian journal of adult learning», 55(1), 2015, 9-30.
- COHEN, J.L., *Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk*, «Teaching and Teacher Education», 26(3), 2010, 473-481,.
- CORREA, J.M., MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A., GUTIERREZ, L.P., *Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity*, «Educational review», 2014, 66(4), 447-464.
- CRAWFORD, J., CIFUENTES-FAURA, J., *Sustainability in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review*, «Sustainability», 14(3), 2022, 1879.
- DELAMARTER, J., *Proactive Images for Pre-Service Teachers: Identity, Expectations, and Avoiding Practice Shock*, MacMillan, New York, 2019, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13491-4>.
- DELAMARTER, J., *Reclaiming Location in Education: A Response to the COVID Pandemic*, «International Dialogues in Education», 7(2), 2020, <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1/2.18>.
- DÍAZ, M.J.S., ARROYO, M.D.C.G., *Community ecology and learning by expanding. A learning community for educational transformation*, «Pedagogika», 142(2), 2021, 43-70.

- EASTMOND, D., *Education without boundaries: The Western Governors University story*, «Distance Learning», 4(2), 1, 2007.
- EDWARDS, F.C.E., EDWARDS, R.J., *A story of culture and teaching: The complexity of teacher identity formation*, «The Curriculum Journal», 28(2), 2017, 190-211, doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200.
- ENGESTROM, Y., *Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work*, «Ergonomics», 43(7), 2000, 960-974.
- ENGESTRÖM, Y., *Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward co-configuration*, «Mind, Culture, and Activity», 14(1-2), 2007, 23-39.
- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A., *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*, «Educational Research Review», 5, 2010, 1-24, doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- FLESSNER, R., *Working toward a third space in the teaching of elementary mathematics*, «Educational Action Research», 17(3), 2009, 425-446.
- FLORES, M.A., DAY, C., *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study*, «Teaching and Teacher Education», 22(2), 2006, 219-232, https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002.
- GILL, R., DONAGHUE, N., *Resilience, Apps and Reluctant Individualism: Technologies of Self in the Neoliberal Academy*, «Women's Studies International Forum», 54, 2016, 91-99.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., MUÑOZ-CARRIL, P.C., SANTOS-CAAMAÑO, F.J., *Key components of learning ecologies: A Delphi assessment*, «British Journal of Educational Technology», 50(4), 2019, 1639-1655.
- GÖRG, C., BRAND, U., HABERL, H., HUMMEL, D., JAHN, T., LIEHR, S., *Challenges for social-ecological transformations: Contributions from social and political ecology*, «Sustainability», 9(7), 2017, 1045.
- HIDAYAT, A., FATIMAH, S., ROSIDIN, D.N., *Challenges and Prospects of Islamic Education Institutions and Sustainability in The Digital Era*, «Nazhruna: Journal Pendidikan Islam», 5(2), 2022, 351-366.
- JOSEPH, D., HEADING, M., *Putting theory into practice: Moving from student identity to teacher identity*, «Australian Journal of Teacher Education», 35(3), 2010, 75-87, https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n3.6.
- KEARNS, L.L., MITTON-KÜKNER, J., TOMPKINS, J., *Transphobia and cisgender privilege: Pre-service teachers recognizing and challenging gender rigidity in schools*, «Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation», 40(1), 2017, 1-27.
- KLAŠNJA-MILČEVIĆ, A., IVANOVIĆ, M., *E-learning personalization systems and sustainable education*, «Sustainability», 13(12), 2021, 6713.
- KNAGGS, C.M., SONDERGELD, T.A., *Science as a learner and as a teacher: Measuring science self-efficacy of elementary preservice teachers*, «School Science and Mathematics», 115(3), 2015, 117-128, https://doi.org/10.1111/ssm.12110.
- LAMBERT, S.R., *Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014-18*, «Computers & Education», 145, 2020, 103693.

- LU, Y., CURWOOD, J.S., *Update your status: Exploring pre-service teacher identities in an online discussion group*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», 43(5), 2015, 438-449, doi.org/10.1080/1359866X.2014.960802.
- MASALIMOVA, A.R., KHVATOVA, M.A., CHIKILEVA, L.S., ZVYAGINTSEVA, E.P., STEPANOVA, V.V., MELNIK, M.V., *Distance learning in higher education during COVID-19*, «Frontiers in Education», 7, 2022, 120.
- MCMAKIN, D., BALLIN, A., FULLERTON, D., *Secondary trauma, burnout, and teacher self-care during COVID19: A mixed-methods case study*, «Psychology in the Schools», 2023, 60(5), 1442-1458.
- MEANY, T., LANGE, T., *Knowing mathematics to be a teacher*, «Mathematics Teacher Education and Development», 14(2), 2012, 50-69.
- MERSETH, K.K., SOMMER, J., DICKSTEIN, S., *Bridging worlds: Changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers*, «Teacher Education Quarterly», 35(3), 2008, 89-108.
- MEZIROW, J., *How critical reflection triggers transformative learning*, in MEZIROW, J. & Associates (eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990, 1-20.
- MEZIROW, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- MEZIROW, J., *Transformative learning: Theory to practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74, 1997, 5-12, <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.
- MIGUELIZ VALCARLOS, M., WOLGEMUTH, J.R., HARAF, S., FISK, N., *Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review*, «Distance Education», 41(3), 2020, 345-360.
- MULCAHY, D., CLEVELAND, B., ABERTON, H., *Learning spaces and pedagogic change: Envisioned, enacted and experienced*, «Pedagogy, Culture & Society», 23(4), 2015, 575-595.
- MURALIDHARAN, K., SINGH, A., GANIMIAN, A.J., *Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India*, «American Economic Review», 2019, 109(4), 1426-1460.
- NEEM, J.N., *A University without intellectuals: Western Governors University and the academy's future*, «Thought & Action», 63, 2012.
- NICOL, C., *Designing a pedagogy of inquiry in teacher education: Moving from resistance to listening*, «Studying Teacher Education», 2(1), 2006, 25-41.
- PILLEN, M., BEIJAARD, D., DEN BROK, P., *Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies*, «European Journal of Teacher Education», 36(3), 2013, 240-260, <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>.
- RICHERSON, P.J., *Ecology and human ecology: a comparison of theories in the biological and social sciences 1*, «American Ethnologist», 4(1), 1977, 1-26.

- RILEY, T.N., SERPELL, Z.N., *Developmental considerations in a problematic ecology: Achieving equity and socially just learning environments for African American adolescents with emotional and behavioral challenges*, «Journal of Emotional and Behavioral Disorders», 30(2), 2022, 111-127.
- TER AVEST, I., *"I experienced freedom within the frame of my own narrative": The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training*. «International Review of Education», 63(1), 2017, 71-86.
- THOMAS, I., *Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities*, «Journal of Transformative Education», 7(3), 2009, 245-264.
- TIMBI-SISALIMA, C., SÁNCHEZ-GORDÓN, M., HILERA-GONZALEZ, J.R., OTÓN-TORTOSA, S., *Quality assurance in e-learning: a proposal from accessibility to sustainability*, «Sustainability», 14(5), 2022, 3052.
- TRACH, J., RAMANUJAN, K., SARON, C., CHATTERJEE, N., *Humans are Social and Emotional Beings*, mgiep.unesco.org, <https://mgiep.unesco.org/article/humans-are-social-and-emotional-beings>.
- TROTT, A., *The human animal: The natural and rational in Aristotle's anthropology*, «Epoché», 16(2), 22012, 69-285.
- UNESCO, *What is global citizenship education?*, <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>, 2021.
- VOSTEL, F., *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time*, Basingstoke, Palgrave, 2016.
- WESTERN GOVERNORS UNIVERSITY, *Online Teaching Degrees*, 2023, https://www.wgu.edu/online-teaching-degrees.html#_.
- WESTERN GOVERNORS UNIVERSITY, *Back to School*, 2023, <https://www.wgu.edu/lp/general/lead/back-to-school.html>.
- WOODS, P., *Critical events in teaching & learning*, Routledge, 2012.

Francesca Marcone¹

Umanesimo versus Transumanesimo

ABSTRACT

L'articolo si pone di mettere in luce il rapporto oppositivo che s'instaura, da un punto di vista pedagogico, fra *Umanesimo* e *Transumanesimo*. Quest'ultimo – che sostiene l'ibridazione tra l'uomo e le tecnologie al fine di potenziarne il processo evolutivo – non solo entra in collisione con la visione umanistica della scienza, atta a migliorare le condizioni di vita dell'essere umano senza però mutarne la natura più profonda. Invero, si spinge sino a eludere la dimensione auto-formativa del conoscere e dell'istruirsi. L'articolo riporta dunque, al centro della riflessione, la *conoscenza* intesa non già quale archiviazione di una quantità pressoché infinita di dati, bensì come un'appropriazione dei capisaldi della cultura volta a contribuire anzitutto al processo autotelico della *formazione umana*.

PAROLE CHIAVE: Umanesimo, Transumanesimo, pedagogia, conoscenza, formazione umana

ABSTRACT

This article explores the oppositional relationship between *Humanism* and *Transhumanism* from a pedagogical perspective. *Transhumanism* advocates for the hybridization of humans and technology to enhance the evolutionary process. This approach not only contrasts with the humanistic vision of science – which aims to improve the living conditions of human beings without, however, altering their deepest nature – but also eludes the self-formative dimension of knowledge and instruction. Therefore, the article focuses on the concept of *knowledge*, not as the accumulation of vast amounts of data, but as an appropriation of the cornerstones of culture, aimed above all at contributing to the autotelic process of *human self-formation*.

KEYWORDS: Humanism, Transhumanism, pedagogy, knowledge, human formation

¹ Ricercatrice di *Pedagogia Generale e Sociale* presso l'Università di Genova; francesca.marcone@edu.unige.it.

In quanto scienza umana, la Pedagogia ha il compito di studiare l'essere umano – e in particolare tutti gli aspetti che possono riguardarne la formazione, l'educazione e l'istruzione culturale – al fine di migliorarne l'esistenza e le condizioni di benessere. A quest'ultimo scopo dichiarano di essere rivolti altresì i promotori del movimento *transumanista*, che il Ventunesimo secolo porta in emersione quale problema – ossia ciò che, come ricorda l'etimo greco della parola (*pro-ballein*), si “presenta davanti” – su cui anche la pedagogia ha l'onere d'interrogarsi criticamente.

Originatosi con i primi anni Settanta del Novecento, il *Transumanesimo* ha l'obiettivo di raggiungere un nuovo stadio dell'evoluzione umana con cui portarsi *oltre* – come indicato dal suffisso “trans-” – l'umanità dell'essere umano, superandone con l'aiuto della tecnologia i limiti precipui: le fragilità, le disabilità, l'invecchiamento, la morte. La *World Transhumanist Association* è un'organizzazione internazionale senza scopo di lucro, fondata nel 1998 dai filosofi David Pearce e Nick Bostrom, i cui principi fondamentali sono indicati nella *Dichiarazione transumanista*. Quest'ultima – secondo cui «l'umanità sarà profondamente trasformata dalla tecnologia, nel futuro» – prevede «la possibilità di riprogettare la condizione umana, inclusi parametri come l'inevitabilità dell'invecchiamento, le limitazioni dell'intelletto umano e di quello artificiale, la psicologica involontaria, la sofferenza e il nostro confinamento sul pianeta Terra»².

Alcuni transumanisti sostengono che le radici culturali di tale visione affondano nella tradizione umanistica e nell'Illuminismo, motivo per cui tra i loro precursori annoverano figure come Pico della Mirandola, Roger e Francis Bacon. Ciò si fonda sulla convinzione storica secondo cui l'Umanesimo quattrocentesco, ponendo l'essere umano al centro dell'universo, esclude la possibilità che un Dio determini il suo destino. Il Transumanesimo, inoltre, reinterpretando la visione illuministica, si focalizza su una concezione della *ragione* umana che diviene implicitamente presupposto dell'ateismo, promuovendo il progresso tecnologico al fine di controllare, anche eugenicamente, l'evoluzione dell'uomo. Tuttavia, il termine “transumanesimo” – coniato nel 1957 dal biologo Julian Huxley per indicare un superamento dei limiti umani – riprende il *trasumanar* dantesco: neologismo utilizzato, nel primo canto del Paradiso, per descrivere l'esperienza ineffabile di trasformazione interiore provocata dall'amore e dalla fede, per la quale l'essere umano diviene simile a Dio.

Il trascendimento dell'umano nel suo guardare al divino costituisce uno dei perni attorno ai quali ruota il discorso pedagogico nella storia, a partire dalle origini e sino all'età contemporanea. Sebbene quello omerico sia un mondo antropocentrico, in cui anche gli dèi hanno sembianze umane, a questi ultimi spetta il governo di quel mondo, che è quindi all'un tempo anche teocentrico. L'*areté*, cui pedagogicamente l'eroe aspira, è volta a renderlo affine agli dèi e lo

² S. SCHNEIDER, *Artificial You: AI and the future of Your Mind*, Princeton University Press, Princeton, 2019, p- 179.

stesso concetto socratico-platonico di *paideia* esprime una tensione all'assoluto che trascende l'umano. Werner Jaeger parlerà, a proposito, di una «*paideia* teocentrica»³ per descrivere un processo formativo e educativo – incentrato su e determinato da un *habitus* metafisico-teologico – dell'essere umano, che si estrinseca nelle categorie di *ragione, anima, virtù, bene*. Lo storico pregiudizio che ha visto nell'umanesimo una tensione anti-teologica è, dunque, come sostiene Jaeger, sostanzialmente errato⁴ (cfr. Gennari, 2023). Il termine *Umanesimo* ha origine nel XIX secolo, quando gli studiosi chiamano “umanisti” quegli intellettuali, vissuti tra il Quattrocento e il Cinquecento, la cui centratura intellettuale era misurata dalla ricerca, nello studio degli autori greci, del concetto ciceroniano di *humanitas*. Ossia di quanto, nella cultura classica, assume valore educativo e umanizzante. Non vi è contrapposizione fra l'Umanesimo rinascimentale e la teologia medievale, giacché «anche i grandi pensatori del Medioevo, come Tommaso e Dante, possono essere considerati veri umanisti in quanto animati dal tentativo di comprendere il mondo tramite l'uso della ragione, vista – in continuità con la filosofia greca classica – come partecipazione dell'Umano al Divino»⁵. Gli umanissimi pedagogici – che hanno posto al centro la *paideia* greco-classica, la *humanitas* ciceroniana, la *perfectio* cristiano-medievale e la *dignitas hominis* del Quattrocento-Cinquecento italiani, nonché la *Bildung* della *Goethezeit*⁶ – non hanno mai dimenticato il valore formativo di un pedagogico tendere dell'essere umano al divino.

Sebbene i transumanisti considerino la propria visione in continuità con l'Umanesimo, la sostanziale differenza che intercorre fra le due concezioni umanistica e trans-umanistica è costituita dal fatto che la prima ha in sé eminentemente una tensione pedagogica, la quale dalla seconda viene invece ignorata e elusa. Nella visione umanistica, la volontà di sviluppare le facoltà intellettive, morali, artistiche dell'uomo è pedagogicamente finalizzata a realizzare quanto più possibile il *Bene assoluto* nell'interiorità della formazione umana. Il Transumanesimo non si pone lo scopo di educare l'uomo per *e-ducere* (trarre fuori) dalla sua interiorità la parte migliore della sua natura umana. Si propone, invece, uno *human enhancement* e una *human augmentation*: un “miglioramento” e un “potenziamento” insieme di quella stessa natura. Ciò comporta una ibridazione tra essere umano e robot.

Si è nel 1967 quando James Bedford diviene la prima persona al mondo a far ibernare il proprio corpo dopo la morte, in attesa che la ricerca scientifica trovi il modo per rianimarlo, dando origine alla disciplina crionica. Quest'ultima – che consiste nel preservare i corpi nell'azoto dopo la morte – è soltanto

³ W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano, 2003, p. 31.

⁴ Cfr. M. GENNARI, *Umanesimo e teologia. Note a margine di un saggio di Werner Jaeger*, “Nuova Secondaria”, 10, giugno 2023, pp. 48-52.

⁵ *Ivi*, p. 48.

⁶ Cfr. G. SOLA, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano, 2016.

una delle sfumature del movimento transumanista, delle quali il punto di convergenza si rinviene nel considerare il corpo umano come un limite e le tecnologie come un mezzo per superarlo. Ne sono esempio i soggetti paraplegici tornati a camminare con l'aiuto di esoscheletri dapprima motorizzati e azionati dall'esterno, poi messi in moto direttamente attraverso gli impulsi elettrici del pensiero. Nel 2022, la ricerca in tale campo è giunta sino a permettere a queste persone di attivare non già un esoscheletro esterno bensì direttamente la contrazione muscolare delle proprie gambe e del tronco, grazie a elettrodi introdotti a contatto con il midollo⁷.

Kevin Warwick, Professore di Ingegneria presso la Coventry University, nel 2005 è passato alla storia per la fase finale del suo *Project Cyborg*, iniziato nel 1998. Dopo essersi fatto impiantare un dispositivo elettronico di pochi millimetri nel polso, sottopelle, Warwick ha condotto un esperimento per il quale, pur trovandosi fisicamente a New York, è riuscito a controllare un braccio robotico radio-collegato al suo tramite Internet, localizzato presso l'Università di Reading, vicino a Londra, ricevendone altresì un riscontro percettivo-sensoriale rilevato dai sensori presenti sulle punte delle dita. Scopo dell'esperimento era valutare la compatibilità di un dispositivo di micro-elettrodi impiantato nel corpo, per aiutare le persone con una lesione acquisita o un'anomalia congenita a controllare arti protesici. Tuttavia, di fatto, Warwick è divenuto il primo *uomo-cyborg* della storia.

Neil Harbisson – affetto sin dalla nascita (1982) da acromatopsia, un difetto sensoriale congenito che non consente di vedere i colori – dal 2004 può riconoscere le gradazioni cromatiche grazie ad un'antenna elettronica osteointegrata con un'operazione chirurgica clandestina nel suo cranio, la quale, tramite un chip lì installato, trasforma i colori in vibrazioni sonore interne. Una lunga battaglia legale ha concesso a Harbisson, dieci anni dopo, di figurare con l'antenna nella fotografia del passaporto britannico, dimodoché la sua identità "ibrida" fosse legalmente riconosciuta. L'impianto gli consente non soltanto di colmare la sua disabilità visiva, bensì di superare la capacità sensoriale umana: grazie a tale apparecchiatura, egli può infatti avere percezione anche dei raggi infrarossi e dei raggi ultravioletti. Inoltre, Harbisson è dotato di un secondo chip impiantato nel cranio che, essendo connesso alla rete Internet, gli permette lo scambio di dati visivi con l'esterno in modalità wireless.

I transumanisti considerano dunque l'impianto di tecnologie non soltanto nel caso in cui il corpo di un soggetto, per un determinato difetto fisiologico, non possa assolvere alle sue consuete funzioni. Invero, esse sono pensate altresì per migliorare le condizioni di lavoro dell'essere umano – è il caso degli esoscheletri che possono aiutare ergonomicamente l'operaio a trasportare oggetti eccessivamente pesanti – o anche meramente per semplificare alcune azioni quotidiane. Nel 2018 la Svezia annoverava tra i suoi abitanti circa 2200 persone

⁷ Cfr. AA.Vv., *Activity-dependent spinal cord neuromodulation rapidly restores trunk and leg motor functions after complete paralysis*, «Nature Medicine», Springer Nature America, 2022.

aventi microchip sottocutanei utili a memorizzare il proprio biglietto del treno. Le tecnologie sono talvolta pensate altresì per potenziare le facoltà fisiche degli uomini a scopi militari – come dimostrano gli studi, finanziati dal dipartimento della difesa statunitense, sugli esoscheletri motorizzati che aumentano la velocità del soldato. Inoltre, sono oggetto di ricerca i dispositivi che permettono di collegare il computer al cervello umano, detti *Brain Computer Interface* (interfaccia cervello-macchina). Alla *raison humaine*, il Transumanesimo preferisce una *artificial intelligence*, la cui *rete neurale* è stata costruita rifacendosi al modello delle sinapsi umane, che è in grado di interagire con gli esseri umani perché ne comprende e ne sa rielaborare il linguaggio. L'era dell'IA fa oggi riflettere sul problema della «coscienza» delle macchine non escludendo una «fusione», nel futuro, della mente umana con l'Intelligenza Artificiale (cfr. Schneider, 2019). Ancora, prospetta la possibilità futura, per il soggetto, di «sottoporsi al *mindscan*» e il fatto che la mente umana potrebbe forse un giorno divenire un programma *software* (cfr. *ibid.*).

ChatGPT compare ufficialmente sulla scena mondiale il 30 novembre del 2022 e viene da subito paragonata alle altre invenzioni che hanno cambiato la storia, dalla ruota sino a Internet. GPT è l'acronimo di *Generative Pre-trained Transformer* (*transformer* generativi pre-addestrati). Un *transformer* è un dispositivo in grado di tramutare il linguaggio umano in una rappresentazione vettoriale del testo, in modo da comprendere la probabilità con cui un lemma può presentarsi vicino all'una o all'altra parola. Viene così costruendosi una rappresentazione in cui i vettori dei vocaboli sono più vicini quando i termini ricorrono negli stessi contesti linguistici. Ogni parola viene quindi associata a determinati altri termini. Nella traduzione, ad esempio, tale associazione è direttamente influenzata dalle altre parole presenti nell'intero testo, non solo da quelle che si presentano subito prima o dopo ma anche da quelle più lontane. In questo modo, la macchina riconosce le connessioni semantiche delle parole. Ciò consente al computer di individuare, in un determinato contesto, quali sono i lemmi e i concetti più importanti, rendendolo capace non soltanto di fare traduzioni e riassunti accurati, ma anche di generare testi nuovi. Nel fare ciò, dunque, quando l'intelligenza artificiale parla, dice non già le cose più *veritiere*, bensì le cose più *probabili* a seconda dei testi che ha analizzato (la versione di ChatGPT-3 è stata esposta a 570 gigabyte di contenuti da Internet). Siccome l'intelligenza artificiale è anche in grado di creare immagini a partire da una descrizione testuale, ne consegue la possibilità che, attraverso le cosiddette *allucinazioni* della macchina, si possa alimentare la disinformazione e il circolo di *fake news*. Il processo di conoscenza umano entra così in uno stato di profonda *crisi* giacché, pur avendo accesso a una quantità pressoché infinita di informazioni, l'uomo potrebbe riuscire a distinguere, in misura ancora minore rispetto al passato, la *verità*. Poiché per quanto riguarda l'intelligenza artificiale si parla di *machine learning* e *deep learning*, ma altresì di *apprendimento supervisionato* tramite *feedback* umani, la Pedagogia non può esimersi dal conoscerne il funzionamento, per comprenderne rischi e potenzialità. La ricerca

pedagogica non può eludere di studiare tali tecnologie, se si considera che esistono svariati tipi di intelligenze artificiali capaci, per esempio, di prendere appunti in automatico dalle riunioni virtuali selezionandone i temi più rilevanti (è il caso di *Cogram*), di evidenziare e fare annotazioni direttamente sui contenuti web, salvandoli e condividendoli sui *social network* (come consente di fare l'estensione di Google Chrome *Glasp*) o, ancora, di creare presentazioni a partire da qualsiasi testo (come nel caso di *SlidesAi*). Vi è persino un'estensione di Google Chrome, chiamata *ComposeAi*, che riduce il tempo di stesura di un testo del 40% tramite il completamento automatico delle frasi basato sull'intelligenza artificiale.

Alla luce di ciò, quali conseguenze potrebbero verificarsi per la formazione umana del soggetto? Al di là delle previsioni più pessimistiche, l'*istruzione* ha il compito di fornire una risposta a interrogativi come questo. La scuola ha il l'onere di guardare al problema delle tecnologie e dell'Intelligenza Artificiale come a una *emergenza educativa* su cui soffermarsi per tentare di arginarne gli esiti catastrofici, valorizzandone di contro le potenzialità. L'Intelligenza Artificiale potrebbe essere utilizzata in classe come strumento utile per compiere ricerche ed esperimenti conoscitivi attraverso i quali validare o invalidare le informazioni ottenute. Individuare gli errori compiuti da ChatGPT, discuterne insieme domandando agli studenti di correggerli, può rivelarsi una metodologia attraverso cui non soltanto comprendere rischi e potenzialità dell'Intelligenza Artificiale, bensì anche incrementare il senso critico dei soggetti coinvolti. Inoltre, se l'IA tende ad *automatizzare* la creazione linguistica e a riproporre i contenuti in modo probabilistico, analizzarne criticamente i suoi prodotti può costituire un modo per arginare la spinta *con-formante* impressa da quest'ultima sui soggetti che la utilizzano. Un simile lavoro potrebbe più facilmente indurre a comprendere il rapporto oppositivo che s'instaura, da un punto di vista pedagogico, fra Umanesimo e Transumanesimo, riportando al centro della riflessione sulla *ragione* umana la conoscenza intesa non già quale archiviazione di una quantità pressoché infinita di dati, bensì come un'appropriazione dei capisaldi della cultura volta a contribuire anzitutto al processo autotelico della formazione *umana*. Ovvero, ad una conoscenza interpretata come valorizzazione di quanto, nel vasto mondo della cultura, certo concorre a migliorare le condizioni di vita dell'essere umano, sviluppandone però anche il rispetto dei limiti, il sentimento della cura, del perdono e il senso di solidarietà che unisce tutti i membri del genere umano. Finché considereremo l'istruzione come quel processo attraverso cui meramente si apprendono contenuti e nozioni, allora i robot saranno sempre più istruiti di noi. Quando, cambiando paradigma, comprenderemo che il fine peculiare dell'istruzione è contribuire a dar forma all'umanità del soggetto, potremo allora tentare di tutelare la specificità per la quale l'essere umano sarà sempre superiore alle macchine. Ossia: la sua tensione auto-formativa.

Bibliografia

- AA.VV., *Activity-dependent spinal cord neuromodulation rapidly restores trunk and leg motor functions after complete paralysis*, «Nature Medicine», Springer Nature America, 2022.
- BARONE, P. *et alii* (eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*, Cortina, Milano, 2014.
- CAMBI, F., *Post-umano e pedagogia. Un rapporto critico-dialettico. Qualche annotazione*, in BARONE P. *et alii*, 2014.
- GENNARI, M., *Neuhumanismus. Pedagogie e culture nel Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, 3 voll., Il Melangolo, Genova, 2018-2020.
- GENNARI, M., *Umanesimo e teologia. Note a margine di un saggio di Werner Jaeger*, «Nuova Secondaria», 10, giugno 2023, pp. 48-52.
- JAEGER W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, De Gruyter, Berlin, 1934, trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano, 2003.
- JONAS H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Insel-Verlag, Frankfurt a.M., 1979; trad. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1993.
- REVELLI M., *Umano Inumano Postumano*, Einaudi, Torino, 2020.
- SCHNEIDER S., *Artificial You: AI and the future of Your Mind*, Princeton University Press, Princeton, 2019.
- SEARL J.R., *Minds, brains and science*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 1984; trad. it. *Mente cervello intelligenza*, Bompiani, Milano, 1988.
- SOLA G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano, 2016.

Romina De Cicco¹

Cura dell'uomo tra silenzio e parola

ABSTRACT

Al centro di questa mia riflessione sono le parole, la loro storia, il loro carico semantico, la percezione che l'individuo ha di loro. Delle parole abbiamo bisogno per costruire legami con ciò in cui crediamo; le parole che più desideriamo dire, comprendere, ascoltare sono quelle che si depositano a lungo nella nostra memoria. Delle parole abbiamo bisogno per recuperare autenticità, pronunciando, ascoltando, perfino tacendo. Così come la parola, anche il silenzio va interpretato per essere colto nel suo pieno significato; la sua plurivocità ha spinto psicologi, filosofi e antropologi a tentarne una tassonomia. La parola è il rovescio del silenzio e il silenzio il rovescio della parola. Il silenzio è necessario alla parola poiché non esiste parola senza silenzio.

PAROLE CHIAVE: Parola, Silenzio, Comunicazione, Ascolto.

ABSTRACT

At the centre of my reflection are words, their history, the individual's perception of them and their semantic load. We need words to build links with what we believe in; the words we most want to say, to understand, to hear are those that linger long in our memory. We need words to recover authenticity, speaking, listening, even keeping silent. Like the word, silence too must be interpreted to be grasped in its full meaning; its plurivocality has prompted psychologists, philosophers, and anthropologists to attempt its taxonomy. The word is the reverse of silence and silence the reverse of the word. Silence is necessary to the word because there is no word without silence.

KEYWORDS: Word, Silence, Communication, Listening.

¹ Pedagogista clinico, PhD con menzione Internazionale in *Psicologia dell'educazione*, insegna discipline pedagogiche, metodologiche, tecniche presso l'Università delle Scienze Umane Niccolò Cusano; romina.decicco@libero.it.

1. *Nel cuore della parola*

«Da più parti e con sempre maggiore intensità si leva corale un lamento sulla generale povertà dei discorsi che domina il nostro tempo: la parola oggi rischia di non esserci amica; isola e non comunica, affanna e non consola, uccide e non salva; la possiamo ritrovare chiara e distinta nella scienza oppure originaria e interrogativa nella poesia, nella filosofia e nella teologia, non però nell'esperienza quotidiana, dove – inghiottita dall'imperante legge della velocità e del delirio del fare – è ridotta a vocabolo, slogan, merce; e finisce per subire la segregazione – una vera e propria *apartheid* – dalla realtà, dall'altro, da noi stessi»².

Le parole di Del Giudice, U. Eco e G. Ravasi ci permettono di riflettere sul senso e sul significato della parola del nostro tempo; non sono gli unici studiosi ad affermare con forza quanto la parola del nostro tempo sia diventata pungente, aggressiva, povera di risonanza emotiva anche quando è utilizzata per comunicare sentimenti, sensazioni, emozioni; difatti, uno degli aspetti che maggiormente si riscontra nel parlare quotidiano è l'incuria della parola e nella parola: mi riferisco alla parola scorretta, alla parola imprecisa, alla parola smarrita, perché da troppo tempo ormai assistiamo a generazioni di giovani che imparano ad utilizzare il linguaggio ignorandone la grammatica e dunque la chiarezza, sporcandone i suoni, utilizzando le stesse parole per comunicare cose diverse.

Nel nostro tempo, insomma, assistiamo ad un impoverimento della parola e del valore della parola e dunque del pensiero stesso; si è smesso di fare ricerca della 'parola più adatta' per utilizzare frasi approssimative senza 'perdere troppo tempo', per correre dietro a un tempo che non lascia spazio alla riflessione, alla ricerca, al silenzio. È così che le parole sono diventate oggetti utili per assolvere a un unico compito: la comunicazione. Chi di noi non è alle prese quotidiane con le reti del web, con le logiche dei social, con l'utilizzo sempre più massiccio della comunicazione veloce e utile.

Questa non è e non vuole essere un'osservazione critica verso le nuove tecnologie o i mezzi di comunicazione di massa, ma una pura e semplice disamina del valore del linguaggio e del silenzio nella vita dell'essere umano.

Il disamore per la parola, ormai diffuso, nasce dalla constatazione che il nostro e l'altrui parlare sono divenuti per lo più fatti puramente palatali, chiacchiere impersonali, banali. La nostra è una civiltà di parole consumate, usurate, un flusso continuo di parole che, per citare la metafora di M. Baldini, può essere paragonato a una sorta di 'gargarismo linguistico' (M. Baldini, 2005).

Difatti, se ci fermiamo, solo per un attimo, a pensare: nei nostri trafficati discorsi quotidiani ci imbattiamo in parole senza peso, senza verità, parole ines-

² D. DEL GIUDICE, U. ECO, G. RAVASI, *Nel segno della parola*, Rizzoli, Milano, 2005, p. 16.

senziali; parole che non alimentano né sostengono il pensiero, sono piuttosto parole che richiamano altre parole; parole che allontanano sempre più la riflessione, il ragionamento, sono parole veloci, frenetiche che ben si sposano con il ritmo frenetico del tempo dell'azione.

Viviamo un tempo senza silenzi, un tempo in cui la parola impoverita ha comunque preso il sopravvento sulle cose, sulle persone, sui sentimenti; è divenuta protagonista indiscussa e solo chi ne conosce il potere è capace di utilizzarla per i propri scopi. È divenuta una parola capace di manipolare persone e situazioni, di mistificare verità, di ingannare: da sola o in una determinata locuzione o in una determinata frase, noi ne *selezioniamo* e ne *combiniamo* per raggiungere scopi. Non è più strumento neutrale, ma strumento portavoce di un punto di vista, di un modo di ragionare, comprendere, vedere e concepire le cose, le azioni e il mondo da un punto di vista culturale, religioso, logico-scientifico. Raramente è stato così; se leggiamo con attenzione le opere letterarie di grandi narratori e poeti, è facile comprendere quanto fosse chiara lungo la storia dell'uomo la percezione della forza della parola, quanto fosse suggestiva la parola, quale effetto potesse avere sulle azioni individuali e collettive. Fra le tante, la voce di William Shakespeare conferma, soprattutto nelle tragedie, la profonda ricchezza, la densità, la complessità e addirittura la pericolosità della parola, tanto da comunicarne e dimostrarne le drammatiche conseguenze quando viene, mediante l'astuzia dell'uomo, manipolata e usata per ingannare. Per coglierne un esempio concreto, è sufficiente leggere pochi passi del *Tito Andronico*, nel quale la parola diventa protagonista e causa di spiacevoli avvenimenti e inganni, oppure dell'*Amleto*, nel quale la parola si fa strumento capace di disorientare, raggirare, intrappolare nei grovigli del sospetto e del dubbio, e il protagonista è alla continua ricerca del significato ormai perduto di un mondo che, in qualche modo, vorrebbe ritrovare, ri-definire e ri-denominare. La parola è, ancora, strumento dell'inganno soprattutto nell'*Otello* e nel *Riccardo III*, tramite i quali Shakespeare rivela quanto la crisi dei significati e l'equivoco possano segnare il destino degli uomini. Scelgo di citare alcuni versi del *Riccardo III*, per far comprendere la confusione e il dubbio che il protagonista riesce a insinuare tramite la parola e quanto essa porti all'offuscamento della ragione:

Fu mai donna corteggiata in tale stato d'animo?
Fu mai donna conquistata in tale stato d'animo?
La prenderò, ma non per tenerla a lungo.
Ma come! Io che ho ucciso marito e suocero,
sorprenderla mentre il suo cuore trabocca d'odio,
la sua bocca di maledizioni e i suoi occhi di lacrime,
con accanto il testimone sanguinante del suo odio,
Dio, la coscienza e tutti questi ostacoli contro di me –
ed io, senza altri amici a sostegno della mia istanza
se non il diavolo puro e semplice è la maschera della simulazione

– eppure, conquistarla da solo con tutto il mondo contro!
 Ah! S'è già scordata di quel prode principe
 Edward, il suo signore che io, circa tre mesi fa,
 trafissi a Tewkesbury in un impeto di collera?
 Un gentiluomo più dolce ed amabile
 modellato da Natura con i doni più generosi,
 giovane, valoroso, saggio e indubbiamente di sangue reale,
 il vasto mondo non potrà riprodurlo.
 Ed ella, tuttavia, ha voluto abbassare il suo sguardo su me,
 che ho reciso il fiore della giovinezza di questo dolce principe
 e reso lei vedova, in un letto di dolore?
 Su me, il cui tutto non pareggia una metà di Edward?
 Su me, deforme e zoppicante come sono?
 Scommetto il mio ducato contro un misero quattrino
 che in tutto questo tempo mi sono sbagliato sulla mia figura!
 Giurerei ch'ella mi trova – benché io non ci riesca –
 una persona di straordinario fascino.
 Voglio spender qualcosa per comprarmi uno specchio
 ed ingaggiare un paio di dozzine di sarti
 che studino i modi di abbellire il mio corpo:
 giacché sono entrato in grazia con me stesso
 voglio prendermi cura di me anche a qualche modesto prezzo.
 Ma prima bisogna che scarichi nella sua fossa quel tipo lì,
 e poi tornerò alla carica, sospirato, dalla mia bella.
 Brilla, bel sole, finché mi sia comprato uno specchio,
 perch'io possa, camminando, mirare la mia ombra»³.

Come si può comprendere anche attraverso la lettura di queste poche righe, nelle tragedie shakespeariane l'eroe cade perché non riesce a leggere il mondo, di conseguenza non riesce a riconoscere più la verità e diventa vittima della sua stessa confusione mentale; dunque, Dio non può più continuare a proteggerlo, Dio non può più riconoscere in lui il vero, il duraturo, il puro, la guida, la saggezza, il coraggio, il giusto. Dunque: l'uomo eroe non riesce più a leggere il mondo, Dio non riesce più a leggere l'uomo, il mondo e il suo significato avviliti non hanno più parole che ne dicano la ricchezza, la densità, la complessità, la verità.

Dell'effetto fecondo che le parole hanno sul pensiero era consapevole Lev Semënovič Vygotskij. Per lui, con una sintesi concettuale profondissima, la parola mette ordine tra i pensieri e il pensiero si fa modo per organizzare l'azione e la percezione. In sostanza, ci dice che quanto più alto è il numero delle parole che conosciamo per il loro significato, tanto più profonda è la nostra capacità

³ W. SHAKESPEARE, *Riccardo III*, Atto I, è il monologo con il quale Riccardo, Duca di Gloucester, futuro Riccardo III, chiude la seconda scena.

di esprimerci, di leggere e comprendere la realtà, di progettarci e proiettarci in un futuro leggibile; perché se è vero che le parole ci legano al passato e ci aiutano a interpretare il presente acquisendone consapevolezza, esse ci aprono anche nuovi orizzonti di senso.

Al centro di questa mia riflessione sono quindi le parole, la loro storia, la percezione che l'individuo ha di loro e il loro carico semantico. Delle parole abbiamo bisogno per costruire legami con le cose in cui crediamo; le parole che più desideriamo dire, comprendere, ascoltare sono quelle che si depositano a lungo nella nostra memoria. Delle parole abbiamo bisogno per recuperare autenticità, pronunciando, ascoltando, perfino tacendo.

Chiunque parli o si racconti, inconsciamente, esprime un bisogno di attenzione, di essere vista, ammirata, valutata per quello che dice e per il modo in cui lo dice. L'io si costruisce anche attraverso i nostri discorsi; le parole che scegliamo per presentarci, per raccontarci a qualcuno diventano parte intima di noi stessi; il nostro profilo assume un'immagine ai nostri occhi come a quelli altrui, meglio definita e consistente, ricca di sfumature.

2. *Il silenzio all'origine della parola*

«Tra silenzio e parola vi è lo stesso legame interiore e la stessa distinzione che v'è tra solitudine e comunione. L'una non può esistere senza l'altra. La giusta parola nasce dal silenzio ed il giusto silenzio nasce dalla parola»⁴.

Il silenzio non è la semplice assenza di parola, è qualcosa di più complesso e prezioso da definire: attraverso il silenzio siamo capaci di esprimere sentimenti, pensieri, stati d'animo; con il silenzio le persone esprimono un'infinità di cose. Esistono silenzi diversi: il silenzio con cui l'insegnante ha a che fare, il silenzio che il poeta incontra, il silenzio in cui il malato è immerso; ognuno di loro esprime sentimenti e stati emotivi differenti come l'attesa, il dolore, la creazione. Così come la parola, il silenzio va interpretato per essere colto nel suo pieno significato; la sua plurivocità ha spinto psicologi, filosofi e antropologi a tentarne una tassonomia. I vari tipi di silenzio sono stati studiati soprattutto sulla base degli effetti che producono e/o delle funzioni che realizzano.

Il silenzio tra due o più persone può testimoniare accordo o disaccordo, piacere o dispiacere, collera oppure calma. Il silenzio umano può emanare calore o gelo, sicurezza o presunzione, può voler dire sì o no. Il silenzio di un amico può essere consolante, comprensivo, accogliente, ma può anche significare disattenzione, incomprensione, invidia. Vi sono infine dei silenzi che significano: «*non ho più nulla da dire*» e altri per i quali: «*avrei ancora molto da dire*».

⁴ D. BONHOEFER, citato in M. BALDINI, *Elogio del silenzio e della parola*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2005, p. 81.

Si può concludere che con il silenzio possiamo dire molte delle cose che si dicono con le parole; il linguaggio e il silenzio non sono semplici unità del processo comunicativo, ma sono composti da dimensioni e strutture complesse. Pertanto, occorre distinguere fra assenza di suono quando non vi è nessuna comunicazione e il silenzio che è invece un elemento costitutivo della comunicazione. Come non tutti i suoni e i rumori fanno parte del processo comunicativo, così neppure tutti i silenzi rientrano in forme comunicative. Ma non c'è alcun dubbio sul fatto che il silenzio rientri tra le funzioni proprie del linguaggio.

Sul silenzio come elemento significativo del processo comunicativo si sono soffermati a lungo studiosi diversi e molti, come Tullio De Mauro, hanno affermato con forza quanto il silenzio sia lo strumento migliore per elevare la parola nel comunicare sentimenti profondi:

«non v'è dubbio che i silenzi possano essere alti, avere una profondità semantica, essere leggibili come parti significative di enunciati. Ma soltanto la parola stessa fa da strumento in grado di scandagliarne le profondità. I silenzi significativi, anche i più alti, non si darebbero o resterebbero muti fuori dell'orizzonte di senso creato dalle parole»⁵.

La parola è il rovescio del silenzio e il silenzio il rovescio della parola. Il silenzio è necessario alla parola poiché non esiste parola senza silenzio. In assenza del silenzio, infatti, la parola perderebbe di profondità.

Il silenzio è qualcosa di anteriore alla creazione, eppure la parola è superiore al silenzio, soprattutto perché solo nella parola la verità prende forma. Senza la verità la parola sarebbe soltanto una generica cappa di foschia verbale sopra il silenzio, scadrebbe in un mormorio indistinto, poiché soltanto la verità rende la parola chiara, ferma.

Ecco perché è possibile affermare che il silenzio raggiunge la propria pienezza solo se da esso nasce la parola.

La parola, spesso, esprime più di quanto l'uomo intenda effettivamente affermare; per questo l'uomo impara sovente più di quanto vi abbia riposto con i suoi pensieri. Rispetto alla parola che sta nel silenzio, quella pronunciata non è semplicemente funzionale per la comunicazione con l'altro. È qualitativamente diversa; la voce non si limita a estrarre la parola dal silenzio per trasmetterla ad altri, ma la eleva, l'antepone alle altre ancora riposte nel silenzio.

L'uomo è dunque elevato dalla parola e per mezzo della parola.

«Sul finire di questo secondo millennio gli uomini vivono con la nostalgia del silenzio e, nel contempo, con la paura del silenzio.

⁵ T. DE MAURO, *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Roma, 1984, citato in, M. BALDINI, cit., p. 123.

Da esso l'uomo dei nostri giorni è affascinato e, contemporaneamente, atterrito e smarrito. Ha nostalgia del silenzio perché è ridotto ad essere un'«appendice del rumore» e, nello stesso tempo prova nei suoi confronti un sentimento di paura. Il silenzio lo sgomenta, lo disorienta, lo tortura. Conosce solo silenzi da noia o da angoscia, silenzi per difetto»⁶.

Infine, i tempi in cui viviamo sono tempi in cui il silenzio è sempre meno presente; il nostro è un tempo senza silenzio, senza quiete, senza armonia, è un tempo colmo di rumore. Nella quotidianità non esperiamo un silenzio dotato di valenza positiva, non un silenzio generativo ma solo chiacchiere senza fine. E, poiché il silenzio è alla base della parola e dell'ascolto, con il venir meno del silenzio viene meno anche la parola di senso e l'ascolto significativo:

«Nel corso di una conversazione chi tace può far capire, cioè promuovere la comprensione più autentica di chi non finisce mai di parlare. L'ampiezza di un discorso su qualcosa non equivale affatto all'ampiezza della comprensione della cosa. Proprio al contrario, un fiume di parole su un argomento non fa che oscurare l'oggetto da comprendere, dando ad esso la chiarezza apparente dell'artificiosità e della banalizzazione»⁷.

3. *L'ascolto della parola*

Nella conoscenza di sé l'ascolto diviene un momento educativo importante; l'arte di ascoltarsi e di ascoltare è molto importante perché grazie a essa si può distinguere la verità dalla dissimulazione e dalla falsità, è possibile orientarsi e prendere in considerazione orizzonti diversi. Saper ascoltare significa addentrarsi in luoghi non influenzati dagli eventi esterni né dai discorsi altrui, farsi condurre in boschi mai esplorati e analizzare con mente lucida e incondizionata stati d'animo, aspetti emotivi, pensieri.

J. Bruner afferma che la narrazione è la modalità attraverso la quale le persone comprendono il significato delle loro esperienze; difatti, le parole della narrazione non offrono a chi ascolta una semplice descrizione dei fatti, ma li creano nel momento stesso del racconto. Dunque, possiamo dire che le parole della narrazione contribuiscono a dare forma alla realtà, a quella passata, a quella futura. In altre parole, le persone organizzano le conoscenze e i significati su base narrativa e non concettuale, modificandoli attraverso lo scambio comunicativo e il confronto con gli altri, in un contesto sociale che impone delle scelte e delle regole sociali. La nostra natura di esseri umani ci impone la ricerca

⁶ J.P. SARTRE, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1964, citato in M. Baldini, cit., p.112.

⁷ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2009⁴, p. 265.

del significato in ogni momento della nostra esistenza; mediante il pensiero connotativo organizziamo l'esperienza mettendola in relazione con il passato, il presente e il futuro, differenziandola anche sulla base dei nostri legami affettivi e sociali. Le parole del racconto nascono da un interesse e da un bisogno di espressione e di condivisione, indica la volontà di rinunciare alla propria parzialità. L'interpretazione di parole, di gesti, del tono di voce e della mimica sono strettamente legati al racconto e gli riconoscono senso; il significato si costruisce sulla base della comprensione di tutti gli aspetti che compongono l'enunciato. L'ascolto della voce narrante, per esempio, è un tempo privilegiato per curare la relazione con l'altro, per creare un rapporto empatico; nel caso del racconto si tratta di un incontro tra l'autore e il lettore in un dialogo muto che si presenta incompleto perché richiede la partecipazione attiva e immagina di chi sceglie di varcare la soglia narrativa.

In una civiltà del rumore, e dell'urlo, lo spazio per l'ascolto autentico, partecipato, interessato si riduce drasticamente. La capacità di ascoltare e di ascoltarsi si è intorpidita, depotenziata, perfino svalutata. Se ci soffermiamo ad osservare possiamo renderci conto che quasi nessuno ascolta veramente; le comunicazioni sono veloci, il contenuto è fondamentale e non si tiene conto della forma, del tono, alle volte nemmeno della risposta dell'interlocutore. Siamo immersi in un tempo in cui la nostra attenzione è sollecitata da input diversi contemporaneamente con un tempo da dedicare alla riflessione e alla reazione insufficiente. Possiamo dire che non si ascolta o si tende ad ascoltare poco per non essere sopraffatti dalle migliaia di messaggi che costantemente ci raggiungono.

Da quanto emerge possiamo affermare che in questo secolo predomina la cultura del non ascolto, uomini e donne intrappolati in un monologo interiore, incapaci di ascoltare; eppure, lo abbiamo ribadito più volte, l'ascolto è uno strumento conoscitivo di grande valore perché consente di aprirsi al mondo e al nostro prossimo.

Conosciamo silenzi di apertura, silenzi di chiusura, silenzi in cui le parole dell'altro sono attese, altri che intendono sollecitarle e silenzi in cui l'ascolto dell'altro viene vanificato dal non ascolto. Il silenzio di chi intende ascoltare incide sulle comunicazioni di chi parla così come incidono i suoi stessi interventi e il contesto che sottende al dialogo.

Un ascolto autentico, non opacizzato è il presupposto di ogni vero dialogo, di ogni comunicazione significativa. Chi è disposto ad ascoltare riconosce nell'altro una ricchezza che desidera condividere, la volontà di incontrare il mondo dell'altro e di fare conoscere il proprio.

Ecco perché ascolto e silenzio devono procedere mano nella mano.

Bibliografia

BALDINI M., *Elogio del silenzio e della parola*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2005.

- BRUNER J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- DEL GIUDICE D., ECO U., RAVASI G., *Nel segno della parola*, Rizzoli, Milano, 2005.
- DE MAURO T., *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Roma, 1984
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2009⁴.
- PICARD M., *Il mondo del silenzio*, Servitium, Milano, 2007.
- SARTRE J.P., *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1964, citato in M. Baldini, cit., p.112.
- SHAKESPEARE W., *Tito Andronico*, Garzanti, Milano, 2003.
- SHAKESPEARE W., *Otello*, Garzanti, Milano, 2003.
- SHAKESPEARE W., *Riccardo III*, Garzanti, Milano, 2001.
- SHAKESPEARE W., *Amleto*, Giunti, Firenze, 2001.

Patrizia Nunnari¹

*Fra metodo e serendipità.
Il pensiero sistemico per un nuovo umanesimo pedagogico*

ABSTRACT

Il cambio di paradigma nelle scienze dure del XX secolo, passaggio segnato da una percezione meccanicista del mondo a una sistemica, deve far emergere progressivamente un nuovo umanesimo pedagogico come collante di vecchie disgiunzioni e serbatoio di nuove sfide etiche e educative. Questo breve scritto ha l'ambizione di richiamare alcuni tratti del pensare complesso capace di superare gerarchie valoriali e differenze divisive, attraverso un percorso storico-riflessivo aderente a una scienza i cui limiti rivoluzionari stanno restituendo nuovi spazi del pensare, dell'agire e dell'educare.

PAROLE CHIAVE: Antropocene, Serendipità, Complessità, Educazione, Scienza

ABSTRACT

The paradigm shift in the hard sciences of the twentieth century, marked by a mechanistic perception of the world to a systemic one, must gradually emerge a new pedagogical humanism as a glue of old disjunctions and reservoir of new ethical and educational challenges.

This brief writing has the ambition to recall some traits of complex thinking capable of overcoming value hierarchies and divisive differences, through a reflective historical path adhering to a science whose revolutionary limits are restoring new spaces of thinking, acting and educating.

KEYWORDS: Anthropocene, Serendipity, Complexity, Education, Science

1. *Verso un nuovo paradigma scientifico*

Sarebbe auspicabile per le ragioni epistemologiche che hanno portato un

¹ Dottoranda in *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale*, Università- Roma Tre, patrizia.nunnari@uni-roma3.it.

cambio di paradigma nelle scienze dure del XX secolo, passaggio segnato da una percezione meccanicista del mondo a una sistemica, pensare che possa emergere progressivamente un «nuovo umanesimo pedagogico» come collante di vecchie disgiunzioni e serbatoio di nuove sfide etiche ed educative. Questo breve scritto ha l'ambizione di richiamare alcuni tratti del pensiero complesso capace di superare gerarchie valoriali e differenze divisive, attraverso un percorso storico-riflessivo il più possibile aderente a una scienza i cui limiti rivoluzionari stanno restituendo nuovi spazi del pensare, dell'agire, dell'educare. Il passaggio di paradigma ha comportato rivoluzioni e contraccolpi assimilabili metaforicamente ai movimenti di un pendolo caotico, dalle oscillazioni ripetute ma non proprio e apparentemente casuali, che ha evidenziato in ogni forma di vita *pattern* complessi e altamente organizzati, determinando un cambio di rotta ben più grande della rivoluzione copernicana o delle scoperte darwiniane. Alla fine degli anni '30 dello scorso secolo i biologi organicisti, gli psicologi della *gestalt* e gli ecologisti profondi² avevano già formulato i criteri chiave del pensiero sistemico basato su connessioni, relazioni e appartenenze, elementi essenziali, non a caso, anche dell'esperienza spirituale. Ma fu decisamente la scienza fisica, da sempre attratta dalla permanenza delle leggi generali e dalla reversibilità dell'esperienza conoscitiva sulla natura a determinare rivolgimenti straordinari. Con la meccanica quantistica e lo studio del mondo subatomico, gli elementi si mostrarono per la prima volta in forma dualistica, si pensò all'elettrone come onda e come particella, mostrando di non avere proprietà intrinseche indipendenti dal loro ambiente. Tutto ciò venne tradotto matematicamente nel famoso principio d'indeterminazione di W. Heisenberg³.

«Questo principio consiste in un insieme di rapporti matematici che determinano fino a che punto i concetti classici possono essere applicati ai fenomeni atomici. Questi rapporti delineano i limiti dell'immaginazione umana nel mondo atomico. Ogni volta che usiamo i termini classici-particella, onda, posizione, velocità – per descrivere fenomeni atomici, troviamo che ci sono coppie di concetti o aspetti che sono correlati e che non possono essere definiti simultaneamente in modo preciso. [...] Niels Bohr introdusse la nozione di complementarità. Egli considerò l'immagine della particella e quella dell'onda come due descrizioni complementari della stessa realtà, ognuna solo in parte corretta e con una possibilità di applicazione limitata»⁴.

² Cfr. B. DEVALL, G. SESSIONS, *Ecologia profonda. Vivere come se la natura fosse importante*, Castelvecchi, Roma, 2022.

³ Sulla formazione del pensiero sistemico sul piano storico-epistemologico si veda F. CAPRA, P.L. LUISTI, *Una visione sistemica*, Aboca, Arezzo, 2014, p. 109 e sgg.

⁴ *Ivi*, pp. 118-119.

Venne messa in discussione la visione meccanicistica del mondo e il concetto stesso di realtà della materia. A livello subatomico la materia, nella sua natura di onda, da intendere non come sonora o marina, ma come onda di probabilità, si dissolveva in *pattern*: sotto osservazione essa si mostrava non composta di entità isolate, ma come un insieme di eventi interconnessioni o in correlazione con le varie parti di un tutto unificato. Il mondo acquistò un nuovo volto: un intreccio di eventi in cui rapporti di diverso tipo si alternavano, si sovrapponevano e si combinavano determinando la struttura del tutto. Il mondo cartesiano regolato da leggi causali, scomponibile in semplici elementi isolati, venne del tutto sovvertito dalla fisica atomica. Non era più possibile conoscere precisamente le connessioni intrattenute dalle particelle e agli eventi individuali non si poteva più attribuire una causa definita. Inoltre, l'osservatore oltre che osservare le caratteristiche del fenomeno, ne determinava anche le proprietà. Infatti

«Se gli pongo una domanda da particella, mi darà una risposta da particella; se gli pongo una domanda da onda, mi darà una risposta da onda. L'elettrone non ha delle proprietà oggettive indipendenti dalla mia mente. Questo significa che nella fisica atomica la rigida separazione cartesiana tra mente e materia, tra osservatore e osservato non regge più. Non possiamo parlare della natura senza, allo stesso tempo, parlare di noi stessi»⁵.

L'accessibilità concessa alla soggettività dell'osservatore, al caos deterministico e a tutti quei «limiti» a cui era sempre stata estranea la scienza fino a Newton; la nascita di un pensiero sistemico come paradigma e come quadro di valori non ha segnato solo la storia della scienza e della cultura occidentale, ma ha anche completamente sovvertito vecchi modelli mentali, incoraggiando nuovi orizzonti di ricerca e nuovi paradigmi educativi. Nell'evidenziare l'inatteso, Gödel⁶ con la sua matematica, determinò il crollo del mito dell'«auto-sufficienza della logica formale» e Popper⁷ evidenziò, altro limite della scienza, come per secoli il metodo induttivo-deduttivo avesse escluso l'atto della creazione e dell'invenzione.

⁵ *Ivi*, p. 122.

⁶ Gödel «pensò di utilizzare il ragionamento matematico per esplorare il ragionamento matematico stesso. Questa idea di rendere la matematica 'introspettiva' si rivelò estremamente potente, e forse la sua conseguenza più profonda è quella scoperta da Gödel: il teorema di incompletezza di Gödel» secondo il quale tutte le assiomatiche coerenti dell'aritmetica contengono proposizioni indecidibili. Cfr. D.R. HOFSTADTER, *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*, Adelphi, Milano, 1984, pp. 17-18.

⁷ Popper criticò l'induzione affermando che fosse un mito: «non è né un fatto psicologico, né un fatto della vita quotidiana e nemmeno una procedura scientifica. Il procedimento effettivo della scienza consiste nell'operare attraverso congetture: nel saltare alle conclusioni, spesso dopo una sola osservazione (come hanno rilevato, per esempio, Hume e Born). K. R. POPPER, *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972, p. 96.

2. *Fra caso e necessità: la serendipità*

Di queste ultime disponiamo di un'originale rivendicazione di M. Serres in un paragrafo significativamente intitolato «*Serentipità contro metodo*» presente nel suo *Il mancino zoppo*⁸.

Lo scrittore francese prende posizione ricordando un episodio accaduto al *Le Bon Marché Rive Gauche*, il primo grande magazzino al mondo. Aprì i battenti nel 1852 a Parigi su iniziativa di Aristide Boucicaut e di sua moglie Marguerite, promotori di una nuova tipologia di negozio che avrebbe emozionato profondamente.

«In un primo tempo, l'imprenditore aveva classificato i prodotti in vendita nella maniera più ordinata possibile, dunque la più comoda per i clienti abituali, che sapevano orientarsi senza difficoltà. Per qualche settimana questo itinerario metodico funzionò, e il fatturato andò alle stelle. L'identico si ripete, come far di meglio? Un bel mattino, colto da un'intuizione improvvisa, il commerciante sovvertì i reparti, in modo che la massaia alla ricerca di porri, biforcando, si imbattesse in profumi o scarpe, e comprasse due cose più una. Colpo di fortuna! La lezione non mancò di convertire mille adepti; ormai nei negozi il labirinto si mescola all'ordine. Ecco inventata la serendipità!»

All'ordine e alla misura del metodo tradizionale, Serres ha dunque opposto il concetto di serendipity, quell'inatteso nella scienza di cui si è ampiamente occupato T. Pievani descrivendone la storia alquanto curiosa. Il termine venne coniato dallo scrittore Horace Walpole⁹ che in una lettera del 28 gennaio 1754, per evitare che il destinatario della lettera non ne capisse il significato trattandosi di una parola inventata, si sentì in dovere di precisare: una volta lessi una sciocca favoletta intitolata *The Three Princes of Serendip*¹⁰, novella che forse gli

⁸ Cfr. M. SERRES, *Il mancino Zoppo. Dal metodo non nasce niente*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016, pp. 112-113.

⁹ «Nota come autore del primo romanzo gotico, *Il castello di Otranto* del 1764, fu uomo di talento, ma deviante, poco conformista, di scarsi affetti, narcisista, assai frivolo, cultore di insulsaggini. [...] *Tra le bizzarrie, c'era la sua passione per i neologismi*. [...] Era bravo nello stravolgere il significato delle parole e nell'associare con naturalezza idee a prima vista sconnesse. È da questa mente abituata ad ardite analogie che nasce la serendipità». Sarandip o Serendippo, antico nome dello Sri Lanka, non ha nulla a che vedere con il suo significato. Walpole sceglie la parola chiaramente per il suo suono e per il suo effetto: nella lettera, infatti, appare compiaciuto per la trovata espressiva, graziosa, delicata, e al contempo bizzarra ed esotica. Cfr. T. PIEVANI, *Serendipità. L'inatteso nella scienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2021, pp. 27-29.

¹⁰ *Ivi*, p. 29.

capitò fra le mani sul bancone di una bancarella a Londra e la lettera citata era diretta al suo amico diplomatico H. Mann.

Il racconto, prodotto d'importazione, riguarderebbe una delle novelle di Amir Khusrau, pesantemente rimaneggiata e italianizzata da un certo Cristoforo Armeno e a Venezia e pubblicata nel 1557 col titolo: *Il peregrinaggio di tre giovani figliuoli del re di Serendippo*. Ebbe subito un grande successo e venne ritradotta e ristampata costantemente fino al Novecento. La novella narra del regno di Sarendip che un tempo si distendeva dall'Afghanistan all'oceano e di tre giovani esiliati dal padre che desiderava esplorassero il mondo per poi essere pronti a regnare. È evidente lo schema narrativo del rito di iniziazione alla vita adulta. I tre principi di Sarendip camminavano senza una direzione precisa come razionalisti, fisiognomici, abili nei ragionamenti di analogia. Erano maestri di 'abduzione', capaci di trovare la spiegazione migliore con i dati disponibili, procedendo a ritroso dagli effetti alle cause; nel loro viaggiare accolsero indizi apparentemente casuali, interpretarono segni e tracce come segugi, ricostruirono scenari possibili¹¹.

Pievani nella sua analisi articolata della novella evidenziò, non di meno, che la sagacia investigativa raccontata non fosse accidentale, ma prevista, preparata, coltivata. I principi di Sarendip si mostravano provetti investigatori alla scoperta delle realtà più diverse: le origini spurie di un re, un tradimento in corso, la negligenza di un vignaiolo e di un allevatore; un cammello di passaggio con in groppa una donna gravida, e grazie alla fisiognomica e alla sintomatologia, le qualità delle forme esterne permisero loro di indagare gli intimi e reconditi caratteri delle cose¹².

Tornando però alla lettera di Walpole, l'uso di espressioni quali 'sagacia accidentale' e 'scoprire qualcosa che non si stava cercando' non trovarono corrispondenza nell'analisi di Pievani di tutte le diramazioni delle novelle orientali che erano confluite nella traduzione di Armeno: la «casualità» venne citata una sola volta. Di 'sagacia', insomma, ce ne fu tanta, ma di «caso» poco, giusto il peregrinare dei tre giovani e il loro tentare di indovinare quel che capitava¹³. Nonostante l'errore interpretativo di Walpole rispetto alla novella raccontata, di deve a lui la nascita di questo termine che in senso forte, quale che sia la dinamica specifica della scoperta, risulta davvero una miscela di «casualità e sagacia». E la forma attraverso la quale lo spirito investigativo si è mostrato e che ha trovato nell'abduzione la sua definizione scientifica, la facoltà logica di estensione laterale del pensiero nella descrizione di fatti singoli.

¹¹ Cfr. *ivi*, p. 23.

¹² Cfr. *ivi*, p. 26.

¹³ Cfr. *ivi*, p. 30.

«La metafora¹⁴, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia, il totemismo, [...] l'organizzazione dei fatti nell'anatomia comparata: tutti questi sono esempi di abduzione, entro la sfera mentale dell'uomo. Ma ovviamente la possibilità dell'abduzione giunge fino alle radici stesse della scienza fisica: ne sono esempi storici l'analisi newtoniana del sistema solare e il sistema periodico degli elementi»¹⁵.

L'abduzione, libera di potersi mostrare trasversalmente, come giustamente precisò anche Bateson, può dare una descrizione doppia o multipla di oggetti, eventi o sequenze, assecondando liberamente il movimento appassionato della ricerca e sostenendo le possibilità dell'invenzione e della creazione, e il fenomeno inatteso nella scienza come ampiamente mostrato da Pievani.

La preminenza di una logica deterministica, di un pensiero verticale, classificatore e causale, ha storicamente privilegiato la processualità di un pensiero induttivo-deduttivo¹⁶, escludendo – lo ripetiamo – il pensiero intuitivo e creativo poi difeso da Peirce¹⁷ o quello laterale¹⁸ tematizzato più recentemente da De Bono¹⁹. L'abduzione come percorso inferenziale dal noto all'ignoto si è sempre nutrito del senso della possibilità, della capacità di pensare a tutto quello che potrebbe essere, secondo un procedere investigativo²⁰ dal particolare al particolare. L'abduzione inoltre inventando nuove ipotesi esplicative, possiede la capacità di ri-strutturare cornici cognitive, di ri-modellare vecchie categorie, inventare nuovi modelli e alla luce della sua produttività intuitiva, cogliere nuove relazioni, unità e accordi sorprendenti fra discipline un tempo separate²¹. Alla luce di queste potenzialità per Serres la serendipità rappresenterebbe forse

¹⁴ Secondo G. LAKOFF, M. JOHNSON «il nostro sistema concettuale è in larga misura metaforico; [...] la metafora viene a rivestire un ruolo centrale nel nostro pensiero, nella nostra esperienza e nelle nostre azioni quotidiane; [...] uno strumento cognitivo che ci permette di categorizzare le nostre esperienze e dare così un senso alla nostra vita quotidiana» in controtendenza rispetto all'idea che sia solo una caratteristica del linguaggio poetico confinata nell'ambito della stilistica. Cfr. *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano, 1998, p. 8 e sgg.

¹⁵ G. BATESON, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, p.192.

¹⁶ Tale metodo è basato sulla proiezione nel futuro della ripetitività dei fenomeni osservati. Oggi l'incursione nel pensiero scientifico del caos, della probabilità, della falsificazione, dell'incompletezza dei formalismi, etc. offre una nuova percezione del paradigma classico della scienza.

¹⁷ Si veda C.S. PEIRCE, *Opere*, Bompiani, Milano, 2003.

¹⁸ La forma dell'inferenza [abduzione] è la seguente: si osserva un fatto sorprendente C; ma se A fosse vero, C sarebbe spiegato come fatto naturale; dunque, c'è ragione di sospettare che A sia vero.

¹⁹ E. DE BONO, *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 2021. Sia la logica deduttiva sia quella induttiva sono interessate alla formazione dei concetti. Il pensiero laterale è maggiormente interessato alla cesura concettuale, tramite la stimolazione e la disgregazione, allo scopo di permettere alla mente di ristrutturare i modelli. [...] Nell'economia del nostro percorso, il pensiero laterale è un abito mentale che previene il sorgere di quei problemi creati dalle divisioni nette e dalle polarizzazioni imposte dalla mente all'oggetto di studio. Cfr. *ivi*, pp. 49 e 59.

²⁰ Cfr. S. ZINGALE, *Interpretazione e progetto. Semiotica dell'inventiva*, Franco Angeli, Milano, 2013.

²¹ E. MORIN, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2021, pp. 118-119.

quanto di più efficace si possa contrapporre all'«umanesimo di opposizione» inesorabilmente ingabbiato fra determinismo e causalità, incapace di invenzione come invece evidenzerebbero i movimenti arborei del pensiero. L'arborescenza è un movimento che si biforca a sinistra, a destra, a ventaglio; aumenta le ramificazioni, passando per le radici più sotterranee che sanno proliferare lontano, per poi lanciarsi sulla verticale del tronco e raggiungere la chioma, i nerboruti rami piani, il fogliame proteso verso la luce²². Non avrebbe decisamente torto Serres, fuor di metafora e sul piano strettamente fisiologico: l'arborescenza rappresenta davvero neurologicamente una giungla esuberante e rigogliosa di connessioni nella corteccia, con un movimento inizialmente casuale²³. L'epistemologo francese però immaginò un fogliame così ampio da coprire anche la piazza del paese, emanando profumi squisiti, trappola per le api, e di veleni che uccidono bruchi parassiti. L'albero può cantare col vento, abbandonando l'apparente immobilità con movimenti che seguono le turbolenze, accogliendo nel contempo nidi e canti di picchi e cince. Ma la rete comunicativa per Serres si espande ben oltre: non conosciamo nessun vivente che non emetta informazione, non la riceva, non la stocchi e non la tratti; e nessuna cosa inerte, cristallo, roccia, mare, pianeta, stella, galassia che non emetta informazione, non la riceva, non la stocchi e non la tratti. E poi non conosciamo nessun essere umano, solo o in gruppo, che non emetta informazione, non la riceva, non la stocchi e non la tratti. Questa visione metamorfica della vita attraverso tutto: «azoto e ossigeno, corpi semplici e composti, sassi e fiume, molecole duplicate, specie viventi, lupi, castori o faggi, cherubini o feticci, idoli... idee»²⁴. Dimenticare la metamorfosi del processo vitale, primordiale e del tutto, porterebbe a credere che l'attività del pensare riguardi «solo i neuroni del cervello e il solo umano loquace, che le idee non derivino dagli idoli e queste dalle figure comparse nel Grande Racconto cosmico, il cui slancio le fa nascere inerti e vive»²⁵.

3. *La Cognizione come processo vitale*

Serres invita insomma l'umano a non pensarsi estraneo al «Grande Racconto cosmico» come già sostenuto da Maturana e Valera²⁶ e dagli studi di cibernetica

²² Cfr. M. SERRES, *Il mancino Zoppo*, cit., p. 33.

²³ Cfr. S. DEHAENE, *Vedere la mente. Il cervello in 100 immagini*, Raffaello Cortina, Milano, 2022, pp.121-125 Interessante questo dato: «nel bambino tra uno e due anni di età le sinapsi sono ben più numerose che nell'adulto, perché durante lo sviluppo la corteccia arriva a produrre il doppio del numero di sinapsi che risulteranno alla fine necessarie. Questa iperproduzione sinaptica permette di apprendere per selezione. Un microcircuito prospera in modo casuale, si espande e si mette alla prova: se è utile sarà preservato; sarà addirittura amplificato, poiché altre sinapsi verranno alla luce per rinforzare le prime; se invece risulta inutile, sarà eliminato a vantaggio di sinapsi più utili. Cfr. S. DEHAENE, cit., p. 123.

²⁴ M. SERRES, *Il mancino zoppo*, cit., p. 34.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cfr. H.R. MATURANA, S.J. VARELA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio,

di Bateson. La cognizione per questi studiosi va considerata un vero e proprio processo vitale e l'attività mentale, come organizzazione dei sistemi viventi a tutti i livelli della vita, si trova nella materia. Nel parlare dell'evoluzione cosmica Serres condivide con Morin la necessità di tenere insieme poesia e scienza perché della vita ne è un intreccio, confuso o alternativo²⁷. Ma non si tratta solo di una riconciliazione: Serres vuole anche indicare una via di uscita dalla epistemologia novecentesca mediante un nuovo quadro percettivo della complessità. Il suo punto di vista muove da una visione del mondo il cui inizio è segnato da un evento di incalcolabile rarità e poi i momenti successivi continuano con esplosive contingenze inventive nelle quali il pensiero, al passo col dinamismo del tutto, impara a inventare²⁸. Serres dichiara apertamente la sua lontananza da un pensiero metodico capace solo di accumulare una fitta documentazione ordinata, per poi farne un mero uso procedurale di precisione. Ad esso contrappone il pensiero senza mappa, cacciatore a caso, mosso dal fuoco della passione e dal paziente lavoro di ricerca; un pensare aperto all'esodo, alla deviazione, mancino, maldestro e zoppicante, abile nel trovare luoghi inattesi. Si tratterebbe di un percorso enciclopedico sulle tracce di interferenze tra zone distinte dei saperi (filosofia, biologia, fisica, letteratura, etc.) che esponano a nuove possibilità di interazioni e ricorsività, nel tentativo di afferrare la complessità dei fenomeni naturali, storici e sociali. Ecco perché Serres invita a sconvolgere la classificazione delle scienze collocando concretamente il dipartimento di fisica vicino a quello di filosofia, la linguistica di fronte al dipartimento di matematica e la chimica insieme all'ecologia; in tal modo possono costruirsi «passaggi» tra le scienze dure e le scienze umane, evitando un'idea onnicomprensiva della razionalità²⁹ e riduzionismi e semplificazioni giustificati per lungo tempo dal ricorso a principi unitari³⁰. Tanto più se – come ricorda Ceruti – le scienze evolutive contemporanee hanno mostrato come dietro a ogni evento significativo della storia naturale, dall'origine dell'universo all'origine della vita, si riproponga in forme sempre diverse, il nodo inestricabile di caso e necessità, che per le scienze contemporanee rappresenta non una debolezza, ma una forza. Lo studio dei sistemi evolutivi, infatti, non poggia certo sulla prevedibilità puntuale ed esaustiva del loro futuro; sono proprio i limiti delle capacità di previsione a tradursi in nuove conoscenze sulla storia della natura e sulla natura della storia. Caso e necessità divengono così polarità con un rapporto di co-produzione: dietro ogni caso vi è una necessità e dietro ogni necessità, un caso³¹. La provocazione di Serres si colloca allora davvero bene all'interno degli orizzonti epistemologici dei sistemi complessi, perché vuole far

Venezia, 1985 e G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1984.

²⁷ Cfr. E. MORIN, *Amore Poesia Saggezza*, Armando Ed., Roma, 2021, p. 63.

²⁸ Cfr. M. SERRES, *Il mancino zoppo*, cit., pp. 17-19.

²⁹ Cfr. M. CERUTI, *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma, 2015.

³⁰ Cfr. B. BARATTA, *Educare alla complessità. Modalità epistemologiche*, Rubbettino, Catanzaro, 2009, pp. 110-111.

³¹ Cfr. M. CERUTI, *La fine dell'onniscienza*, cit., pp. 105-106.

indossare al pensiero abiti mentali liberi, capaci di attingere a piene mani l'umano rispetto alle sue poliedriche e multidimensionali possibilità di sentire e conoscere, di pensare e vivere, stando e godendo ad un tempo dell'ordine e del disordine, della gradualità e dei salti, delle mappe e dei ribaltamenti, delle programmazioni e degli improvvisi sovvertimenti. E se anche fosse più attratto dalle emergenze rare che irrompono come fiamme, piuttosto che dai passi induttivo-deduttivi di cui la scienza continua naturalmente ad avvalersi, il motivo per il quale la sua provocazione risponderebbe al cambio di prospettiva sia epistemologica che educativa rispetto alla cifra della complessità, troverebbe conferma nel ricorso necessario a una «inteltezione multipla». È ormai in nostro possesso l'idea che all'oggetto stabile, permanente e prevedibile della scienza classica abbia fatto seguito quello che accoglie la contraddizione della doppia natura corpuscolare e ondulatoria della particella subatomica³², per la quale il 'modello a rete' della fisica dei solidi si mostrerebbe insufficiente rispetto al 'modello a nube' proprio della fisica delle turbolenze³³. L'importanza della piena reintroduzione dell'osservatore nella ricerca lascia intendere anche che nel parlare della natura, l'umanità racconta anche di sé stessa e l'integrazione di modelli diversi richiede una sensibilità epistemologica plastica, multipla, capace di costruire modelli nuovi, disimparare e re-imparare rendendo l'apprendimento un viaggio-erranza. È ciò che del resto si auspica Bauman nel constatare che

«la nostra epoca eccelle nello smantellare le strutture e nel liquefare i modelli, ogni tipo di struttura e ogni tipo di modello, con casualità e senza preavviso. In tali circostanze l'«apprendimento terziario» – l'apprendimento a violare la conformità alle regole, a liberarsi dalle abitudini e a prevenire la loro formazione, a ricostruire le esperienze frammentarie in modelli precedentemente sconosciuti e nel contempo a considerare accettabili tutti i modelli solo «fino a nuovo avviso» – lungi dall'essere una distorsione del processo educativo e una deviazione dal suo vero obiettivo, acquisisce un valore adattivo sommo e diventa rapidamente un elemento centrale dell'indispensabile 'equipaggiamento' della vita»³⁴.

4. *Imparare a disimparare*

Bauman vede nell'«apprendimento terziario» di Bateson la possibilità per l'umanità post-moderna di dotarsi della capacità di disimparare modelli obsoleti e di poter fare a meno delle abitudini, unico modo per sopravvivere a una

³² Stanno probabilmente per la luce. All'inizio del Novecento M. Planck e A. Einstein confermarono per la luce una doppia natura, ondulatoria e corpuscolare.

³³ Cfr. B. BARATTA, *Educare alla complessità*, cit., p. 112.

³⁴ Z. BAUMAN, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002, p. 159.

condizione postmoderna che ha devastato le regole di ciascuno e accorciato bruscamente la durata media di ogni sistema orientativo. Vivremo per il sociologo in un tempo privo ormai di quella continuità, cumulatività e direzionalità che ancora segnava le nostre vite un secolo fa e che oggi si mostra meramente episodico, cioè in grado di attingere significato e finalità solo da sé stesso, frammentando percezioni ed esistenze. Certo è difficile pensare che Bateson potesse aver pensato al suo «terzo apprendimento» percependo lo stesso scenario di Bauman; di certo, nell'economia della nostra argomentazione rispetto alla svolta epistemologica, l'apprendimento più alto del noto antropologo ha il pregio di poter raggiungere, con l'arte e la creatività, la risoluzione dei contrari emersi nel deutero-apprendimento, attraverso una fusione fra l'identità personale e tutti i processi di relazione, «formando una vasta ecologia o estetica d'interazione cosmica»³⁵. In altri termini, si tratterebbe di possedere un pensiero sistemico, di saper percepire quella struttura che connette e che guarda la complessità. L'approccio estetico³⁶ come grande connettore delle parti della realtà non può non veicolare una relazione intensa ed empatica con le cose. Questo approccio mette in evidenza il bisogno di indagare ed evidenziare le strutture nascoste nelle quali viviamo e tessere mappe capaci di tenere insieme i vari processi logici con quelli emozionali, le tecniche con l'espressività, il *coding* con l'erranza poetica, l'algoritmo con la creatività. L'estetica del conoscere è una componente che ha dentro di noi radici antiche e può rivoluzionare modi di fare e di pensare in relazione alle identità complesse che cambiano e alle esigenze di una ricerca aperta al dialogo fra discipline³⁷. Serres precisa a tal proposito che l'oggetto della conoscenza sta cambiando da quando ha abbandonato la sua preminente veste astratta, concettuale e gerarchica, allargando le maglie verso un sapere narrante e attento alla singolarità. Ed è proprio nel dettaglio dello sguardo individuale che l'apprendimento terziario può offrire la visione del tutto interrelato.

«Di colpo, il sapere offre la sua dignità alle modalità del possibile, del contingente. [...] Divenuti esperti di caos, gli stessi matematici non disprezzano più le scienze della vita e della Terra, che già praticano la mescolanza alla *Boucicaud*, e che devono insegnare in

³⁵ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 353.

³⁶ E se volessimo non limitare questa percezione solo all'ambito estetico, ma accogliere l'idea di un'«esperienza di picco» di natura spirituale e biologica ad un tempo, così come intesa da A. Maslow, potremmo ampliare la presa dell'apprendimento terziario alla umana realizzazione delle sue più alte potenzialità, al raggiungimento della massima statura possibile. Cfr. A.H. MASLOW, *Religions, values and peak-experiences*, Rare Treasures, Victoria (Canada), 1964.

³⁷ Loris Malaguzzi con i suoi *atelier* ha introdotto uno strumento in grado di difendere la complessità dei processi di conoscenza. Con la *Reggio Children* si è voluto privilegiare docenti e professionisti capaci di avere un approccio trasversale ai diversi linguaggi per poter lavorare sulle connessioni, cercando contemporaneamente di far evolvere le teorie pedagogiche e i progetti didattici. Cfr. L. LOCATELLI, S. PAVONE, G.C. BELVEDERE, G. ALDI, *Un'altra scuola è possibile*, Enea, Milano, 2019, pp. 144-147.

modo integrato, perché se si seziona analiticamente la realtà vivente, muore»³⁸.

5. *La conoscenza della conoscenza*

Il cambio di prospettiva diviene allora il lavoro centrale per il cambiamento, soprattutto quando, lo suggerisce Senge ne *La quinta disciplina*, si decida di avviare una conversazione onesta sui propri modelli mentali. Questi, infatti, modellano la realtà che viviamo e vanno messi in rapporto alle strutture sistemiche sottostanti i problemi analizzati. Solo così diviene possibile chiedersi se si è prigionieri del sistema o del proprio modo di pensare³⁹. Non a caso centrale nella riflessione di Morin la riforma del pensiero. Conoscere la conoscenza, consapevolizzare i modelli a cui attingiamo anche inconsapevolmente risaldando anche la provenienza, insegnare a conoscere la conoscenza sono mezzi indispensabili nella lotta contro l'illusione, l'errore, la parzialità e in particolare «quelli propri della nostra epoca di erranza, di dinamismi incontrollati e accelerati, di offuscamento del futuro, errori e illusioni che nell'attuale crisi dell'umanità e delle società sono pericolosi e forse mortali»⁴⁰. Per Morin vivere è affrontare costantemente il rischio dell'errore e dell'illusione nel prendere una decisione; ecco perché conoscenze pertinenti, né mutilate né mutilanti, sono indispensabili affinché ogni scelta, di per sé una scommessa, sia lontana non dal rischio ma dal pensiero binario incapace di combinare e dal pensiero disgiuntivo cieco verso la complessità⁴¹.

Di certo un percorso del genere dovrebbe escludere l'uso narcisistico del termine «ambiente», che per Serres ha sempre indicato il sentirsi al centro di un'esteriorità, nonostante il mondo non ci circonda ma ci costruisca da parte a parte, come ben compreso dall'«ecologia profonda»⁴²: una scienza che guarda il mondo come una rete di fenomeni fondamentalmente interconnessi e in-

³⁸ M. SERRES, *Non è un mondo per vecchi*, Bollati Boringhieri, Milano, 2013, p. 43.

³⁹ Cfr. P. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling e Kupfer, Milano, 1992, cit., p. 375.

⁴⁰ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 17.

⁴¹ Cfr. *ivi*, p. 16.

⁴² Mentre l'ecologia centrata sull'essere umano pone gli esseri umani al di sopra o al di fuori della natura e li considera come sorgente di tutti i valori, attribuendo alla natura solo un valore strumentale o 'd'uso', l'ecologia profonda invece non separa gli esseri umani – o qualsiasi altra cosa – dall'ambiente naturale e vede il mondo non come una serie di oggetti isolati ma come una rete di fenomeni fondamentalmente interconnessi e interdipendenti. Riconosce insomma il valore intrinseco degli esseri viventi e considera l'umanità come uno dei tanti elementi nella rete della vita. In ultima istanza tale consapevolezza ha anche una natura spirituale, in virtù del profondo senso di appartenenza e di connessione al cosmo nel suo insieme. Sull'ecologia profonda si veda B. DEVAL, G. SESSIONS, *Ecologia profonda. Vivere come se la natura fosse importante*, Castelvocchi, Roma, 2022. Per la nota, Cfr. F. CAPRA, P.L. LUISI, *Vita e natura*, cit., p. 32.

terdipendenti⁴³. In altre parole, e andando in profondità, Devall e Sessions sostengono fortemente che «Nessuno è salvo finché non lo siano tutti, dove la parola 'nessuno' comprende non solo me, un individuo, ma tutti gli uomini, le balene, i grizzly, tutti gli ecosistemi delle foreste tropicali, le montagne e i fiumi, i più minuscoli microbi nel suolo e così via»⁴⁴. È in maniera ologrammatica⁴⁵ lo stesso Serres ricorda:

«Il fatto che io porti in me il tempo del mondo, che atomi analoghi ai miei compongano sassi, mari e fiumi, che dei virus, più numerosi delle mie cellule, disegnino su di noi e in ciascuno di noi un paesaggio che ci rende unici, che molecole simili alle mie si associno in avena, cedro, alosa o castoro, che i miei occhi, per esempio, si siano formati sul fondo dei mari glauci da cui emerge il mio sguardo e sulla cima vertiginosa delle canopie, dove altri primati, miei antenati, saltellano in compagnia dei volatili, tutto ciò non riduce affatto il mio sforzo di pensiero a dei sogni, né a un qualche ritorno a ontologie cosiddette primitive. [...] Siamo al mondo così, grazie ai nostri organi, ai tessuti, alle cellule e alle molecole, grazie al tempo universale che portiamo in noi. Grazie a ognuno di questi elementi corrispondiamo con tutte le cose e tutti gli esseri del mondo»⁴⁶.

Le descrizioni ecologiche e quelle poetiche di Serres sono ormai suffragate dalla scienza, anche se continuano a cozzare aspramente con l'umanesimo corrente narciso e povero di mondo, teso all'oggettivazione e alla mercificazione non solo delle cose, ma del vivente stesso.

Gli antichi Greci sapevano distinguere le cose costruite da quelle invece date: l'edificio che innalzo e il solco che scavo da una parte, la pioggia e il vento dall'altra. Con l'età moderna gli uomini decisero che le prime dovessero aumentare e le seconde scomparire, per poter diventare «signori e padroni della natura». La storia degli ultimi secoli conferma questo programma: la salute, la speranza di vita, lo spazio e anche il clima sembrerebbero dipendere da noi, anche se ultimamente si sta facendo strada, seppur troppo lentamente, la consapevolezza di dipendere sempre più da cose (che si stanno rivelando catastrofiche) che dipendono dal nostro scellerato agire.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ B. DEBALL, G. SESSIONS, *Ecologia profonda*, cit., p. 102.

⁴⁵ Ricorda Morin che l'esigenza di collegare il parziale al globale e il globale al parziale venne formulata più di tre secoli fa da Pascal quando sostenne che tutte le cose essendo causate e causanti, aiutate e aiutanti, mediate e immediate, sono tutte legate, anche le più lontane e le più diverse. Pertanto, è impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, come conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti. Cfr. E. MORIN, *La sfida della complessità*, cit., p. 72.

⁴⁶ M. SERRES, *Il mancino zoppo*, cit., p. 41.

«La Terra, gli oceani, le foreste, l'atmosfera, la pioggia e il gelo, elementi che un tempo non dipendevano da noi, ormai dipendono dai nostri saperi, tecniche e lavoro, dalle nostre industrie, dalla nostra agricoltura. Ma, a sua volta, il nostro destino dipende dalla massa di cose che, trasformate da noi, reagiscono violentemente senza e contro di noi, come se si trovassero dotate di una potenza e di una volontà proprie»⁴⁷.

Stiamo perturbando il sistema-mondo con conseguenze catastrofiche. Già Bateson, acuto visionario, si era raccomandato di correggere una visione troppo finalistica della vita e delle azioni, cercando – come affermava M. Mead – il valore dell'atto stesso, piuttosto che considerare l'atto come un mezzo per un fine⁴⁸. Cogliere l'atto per sé stesso ci impone un'attenzione al presente, mentre la finalità sposta lo sguardo a un futuro in gran parte fuori da nostro controllo. Naturalmente sotto accusa è lo sfruttamento e il dominio della natura da parte dell'umanità e la via di uscita per Bateson, come per Serres, è la stessa saggezza che il primo ricondusse all'apprendimento terziario⁴⁹ di chi sia capace, come nei versi di Blake in *Auguries of Innocence*, di vedere il mondo in un granello di sabbia e un paradiso in un fiore selvatico; il secondo, nella letteratura che raccoglie l'insieme delle opere d'immaginazione, cioè «tutto il possibile che aureola un reale contingente, insomma l'inverosimile probabilmente vero»⁵⁰.

Lo sguardo sistemico dell'ecologia profonda e delle scienze evolutive, lo studio dei sistemi complessi come del resto l'arte nelle sue varie forme da sempre, si alimentano oggi dello spazio prima occupato dal pensiero disgiuntivo e ora abitato dalla risoluzione dei contrari, vedendo l'ambiente, lo sostenne anche Guattari leggendo Bateson, come un contesto di relazioni che renda esso stesso possibile un fenomeno⁵¹. Nel contesto dell'ecologia profonda la natura e l'io sono un'unica cosa: la dilatazione dell'io fino all'identificazione con la natura dà forma a un'etica nella quale è possibile percepire la protezione della natura come una protezione di noi stessi, attraverso una connessione psicologica che non ha bisogno di una pressione morale esterna⁵². Si palesa insomma l'urgenza di costruire ecologie etiche e poli-logiche⁵³ nelle quali le polarità possano svilupparsi e co-evolvere e in un salto di visione cogliere antagonismi, complementarità e cooperazioni nell'ambito della famosa rete batesoniana. Si tratta

⁴⁷ *Ivi*, pp. 89-90.

⁴⁸ Cfr. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 215.

⁴⁹ *Ivi*, p. 353.

⁵⁰ M. SERRES, *Il mancino zoppo*, cit., p. 213.

⁵¹ Cfr. F. GUATTARI, F. LA CECLA, *Le tre ecologie. Interventi di Jean Baudrillard, Paolo Fabbri e Wolfgang Sachs*, Sonda, Milano, 2019, p. 66.

⁵² Cfr. F. CAPRA, P.L. LUISI, *Vita e natura*, cit., pp. 34-35.

⁵³ Cfr. G. GEMBILLO, A. ANSELMO, G. GIORDANO, *Complessità e formazione*, ENEA, Roma, 2008.

ancora di esercitare uno sguardo schizofrenico che comprenda sia i processi che le forme, rinunciando a quella sintesi onnicomprensiva e definitiva di cui il pensiero Occidentale è stato fin troppo ghiotto in passato e per secoli, separando essenziale e inessenziale, permanente e transitorio, primario e secondario⁵⁴. Torniamo così di nuovo alla «zoppia» di Serres, al movimento obliquo che non rappresenta solo una scelta letteraria, uno stile di creatività, ma per lui e per la scienza contemporanea un orizzonte epistemologico che avvicina come non mai quelle che tradizionalmente erano denominate le due culture⁵⁵: l'una umanistica, l'altra scientifica. Una visione sistemica che mette al centro il rapporto dialogico fra gli opposti, occupando proprio lo spazio della loro co-essenzialità, liberando il linguaggio formalizzato, scientifico dalle sue ambizioni assolute e definitorie e avvicinandolo alla preziosa insufficienza semantica tipica della poesia, come di altre forme artistiche.

L'epistemologia contemporanea – secondo P. Fabbri – ci dice che ci sono delle cose e la scienza ci dice che sono davanti a noi e sono formate anche dai nostri discorsi, dal nostro sguardo. Verso di esse l'umano si avvicina asintoticamente, progressivamente, ma senza mai raggiungerle se non tramite il discorso. Fabbri rimanda così a un radicale «principio di alterità» che a questo punto del nostro argomentare potrebbe non riguardare solo la possibilità di pensare esteticamente la natura. Potrebbe riguardare proprio i luoghi della riflessività che il nuovo paradigma rimanderebbe e per i quali sia l'arte che la scienza potrebbero davvero condividere quello che Fabbri attribuisce solo al fare poetico: l'arte del disimparare le cose che sappiamo, modelli mentali obsoleti che ancora oggi rubano spazio ai nostri più saggi intendimenti di comprendere la contemporaneità. A ben guardare questi saggi intendimenti non sembrerebbero neanche lontani dalla saggezza degli antichi che conserviamo nella pluralità delle filosofie che si sono effettivamente date nel corso della storia, seppur in qualche modo adombrate dalla preminenza di una lettura storiografica uniformante o riduttiva delle differenze⁵⁶. Si pensi all'armonia degli opposti di Eraclito, all'illozoismo divino e metamorfico del tutto dei cosiddetti «pluralisti», alla «vita-materia infinita» di Bruno, allo storicismo metafisico di Hegel o alla danza fra Apollo e Dioniso nella speculazione nietzscheana. Certamente guardare con occhi nuovi o saggi impone un ripensamento serio, profondo dell'educazione e un nuovo o rinnovato umanesimo pedagogico⁵⁷. Il «metodo» criticato da Serres, da cui a suo dire non nasce nulla, è quello creduto per lungo tempo capace di condurre a una conoscenza oggettiva⁵⁸, illusione

⁵⁴ Cfr. C.P. SNOW, *Le due culture*, Feltrinelli, Milano, 1964.

⁵⁵ Cfr. F. GUATTARI, F. LA CECLA, *Le tre ecologie*, cit., pp. 122-123.

⁵⁶ Cfr. A. GESSANI, *La fondazione della filosofia. Platone, Aristotele e la sapienza antica*, MEM, Arezzo, 1993.

⁵⁷ Morin vede in pensatori quali Eraclito, Pascal, Hegel e Marx coloro che hanno riconosciuto e affrontato delle contraddizioni «là dove il pensiero 'normale' non vede che delle alternative». Cfr. E. MORIN, *I miei filosofi*, Il Margine, Trento, 2021, p. 25.

⁵⁸ Naturalmente non si può non riconoscere la grandezza del metodo cartesiano-galileiano da cui

smascherata da quel terremoto epistemologico che permetterebbe oggi di condividere finalmente confluente comuni, come da trent'anni auspica Morin, con la poesia, con la letteratura, con l'arte che dell'umano sono l'espressione più alta di spiritualità. «Insegnare a conoscere la conoscenza secondo Morin è sempre traduzione e ricostruzione»⁵⁹, fuori ormai dalla pretesa che le teorie scientifiche raggiungano verità assolute e definitive come insegnato da Popper⁶⁰. «Vivere – secondo Morin – vuol dire non solo situare ogni oggetto o evento nel suo contesto e nel suo complesso»⁶¹, ma essere consapevoli che ogni scelta possa anche rivelarsi fallimentare perché deviata, rispetto al loro senso originario, da un ambiente di inter-retroazioni multiple che la ricaccia contro la testa dell'autore⁶². L'incertezza che ha sempre accompagnato la storia dell'umanità e che riguarda la felicità, la salute, la famiglia, la società e l'umanità mondializzata, dovrebbe andare di pari passo con la soddisfazione del bisogno individuale di comprendere gli altri e di essere compresi, come ricorda incessantemente Morin. E se la comprensione non viene insegnata in alcun luogo, si possono però legare i saperi alla vita, insegnare a sviluppare al meglio un'autonomia anche di metodo, come direbbe Cartesio, per affrontare i problemi del vivere facendo uso delle proprie qualità e attitudini⁶³.

E pur sapendo che abitare sistemi complessi aperti invita a sussumere responsabilmente l'idea che sia inimmaginabile pensare alla completezza sia della conoscenza che della sua comprensione, il riconoscimento dell'irreversibilità che oggi riguarda una buona parte delle ricerche della scienza dura, ma che naturalmente ha sempre connotato le nostre singolari esistenze, dovrebbe potersi tradurre in un riconoscimento responsabile dell'incertezza, dell'inconoscibilità e dell'imprevedibilità come luoghi magici destinati sia a una logica di analisi e di sintesi che investigativa, errante, creativa.

derivano progressi che hanno migliorato enormemente la qualità della vita dell'uomo, ma neanche dimenticare i pericolosissimi effetti collaterali generati da una inconsapevole e arbitraria applicazione del metodo scientifico tradizionale.

⁵⁹ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 17.

⁶⁰ Cfr. K. POPPER, *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972.

⁶¹ E. MORIN, *Insegnare a vivere*, cit., p. 17.

⁶² Senge parla anche di «causalità controintuitiva» della complessità dinamica. Una delle prime sfide che tutti dobbiamo affrontare nella comprensione di un sistema deriva dal modo in cui causa ed effetto – azione e conseguenze – possono essere connessi in modo non ovvio. Per Senge è un tipo di causalità con *ritardo* temporale nelle relazioni umane. Con le nostre azioni urtiamo i sentimenti di qualcun altro senza rendercene conto, e le conseguenze di questo comportamento diventano visibili solo più tardi. Purtroppo, il «ritardo temporale» annebbia la nostra comprensione (non ricordiamo e non riconduciamo la reazione che subiamo al fatto di aver contribuito a causarla col nostro comportamento). Cfr., D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli, Milano, 2016., cit., p. 47.

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 19.

6. *Le possibilità riflessive del pensare complesso*

Il pensiero complesso, pertanto, indica da un lato una via verso un ignoto amplificato nelle sue imprevedibili possibilità, dall'altro stimola a potenziare le capacità strategiche per affrontarlo al meglio, partendo da una rivoluzione interiore. Il pensiero che collega mostra soprattutto la solidarietà dei fenomeni, perché è un pensiero «che ci mostra le nostre origini fisico-cosmiche, ma mostra che noi siamo anche delle emergenze. Siamo nella natura ma siamo fuori da questa natura, in una relazione dialogica»⁶⁴. Ormai lontana l'idea di un substrato sostanziale nel quale identificare la soggettività, acutamente criticata prima da Locke e poi da Hume, l'essere umano oggi è quanto mai percepito come una galassia: non è lo stesso in ogni momento della sua esistenza:

«non è lo stesso quando è in collera, non è lo stesso quando ama, non è lo stesso quando è in famiglia, non è lo stesso in ufficio, etc. Siamo esseri di molteplicità in cerca di unità, e i fenomeni di sdoppiamento e di triplicazione di personalità, considerati casi patologici, sono di fatto l'esagerazione di ciò che è normale. Siamo multipli e suscettibili di deviare nel corso degli eventi, dei casi, delle circostanze»⁶⁵.

La complessità interiore impone probabilmente, come suggerito da Goleman, la necessità di imparare a concentrarsi su di sé: ascoltare il proprio mondo interiore, individuare il senso dello scopo e le aspirazioni più profonde, comprendere il motivo del sentire e cosa fare di queste sensazioni (invasi come siamo da smisurati mondi *social* e mass-mediali), proteggere una vita ricca di significato, capace di attenzione verso i compiti da svolgere, in grado di contenere distrazioni e affrontare emozioni disturbanti. Nel contempo, bisogna imparare a sintonizzarsi sugli altri comprendendoli dal loro punto di vista, non solo dal nostro e secondo quella molteplicità di possibilità soggettive di cui parlavamo prima. In questo modo non si rischia di ridurre una persona, ad esempio, al suo passato, mutilando le sue evoluzioni ulteriori, o a un solo tratto della personalità, mutilando fortemente la molteplicità delle identità di cui è portatore. Questa attenzione e cura dell'alterità Goleman la chiama «empatia», un sentire che conduce alle possibilità di relazioni autentiche, efficaci e connesse. Certamente, aggiungiamo noi, è impossibile condividere un'esperienza di vita che è sempre ed esclusivamente personale; possiamo però, attraverso un linguaggio condiviso, accogliere senza giudizio e in virtù proprio della consapevolezza della complessità sia interiore che dei contesti che abitiamo, rispettare l'unicità anche se trascendente e inarrivabile. Allenare il pensiero e l'immaginazione a guardare alla persona e al mondo come a un'unica globalità interdi-

⁶⁴ *Ivi*, p. 88.

⁶⁵ *Ivi*, pp. 89-90.

pendente e interconnessa, porta ad accogliere più modelli, ad assumere molteplici punti di vista nell'osservazione, ad esperire la conoscenza in modo globale. La realtà, infatti, va percepita come un insieme di sistemi che interagiscono e creano reti di interdipendenza, nelle famiglie tanto quanto nelle organizzazioni o nel mondo in senso ampio⁶⁶.

Pertanto, anche l'educazione deve assumere uno sguardo globale, ricordando

«che tutte le educazioni e tutte le attività umane devono rispettare i principi che governano i sistemi ecologici, cioè l'utilità della diversità, il valore della cooperazione, dell'equilibrio, i bisogni e i diritti dei partecipanti e il bisogno di sostenibilità all'interno del sistema. [...] Se ciascuno è connesso agli altri e alle cose [...] coltivando un senso di connessione verso gli altri e verso la Terra in tutte le sue dimensioni, l'educazione olistica incoraggia un senso di responsabilità verso sé stessi, gli altri e il pianeta. [...] Educare diventa educare interamente il bambino, dunque in tutte le sue parti – fisica, psicologica, razionale, emotiva, fantastica e spirituale – ma anche educarlo come un intero e non come una somma di parti – un individuo che si nutre di valori più che di libri; e ancora educarlo come parte di un tutto – la famiglia, la società, l'ambiente, la nazione, il mondo e l'universo, ed educarlo infine nel suo divenire – nel suo meraviglioso viaggio verso l'età adulta, consapevoli dell'origine e della meta di questo viaggio»⁶⁷.

In generale, per lavorare verso un reale cambio di paradigma, dovremmo sempre tener presente che la complessità del pensiero si nutre dell'assoluta certezza che la realtà sia cangiante, sorprendente, non disgiunta – direbbe Prigogine⁶⁸ – dal tempo come irreversibilità dell'evento, della storicizzazione del tutto. E anche quando ci si illude che la materia abbia una certa permanenza, non bisogna dimenticare che nel mondo subatomico non è mai a riposo.

«A livello macroscopico, gli oggetti materiali che ci circondano possono sembrare passivi e inerti, ma quando ingrandiamo un pezzo 'morto' di pietra o di metallo vediamo che è pieno di attività. Più lo guardiamo da vicino, più appare in movimento. Tutti gli oggetti materiali del nostro ambiente sono fatti di atomi che si connettono l'un l'altro in vari modi per formare strutture mo-

⁶⁶ P. SENGE, docente del *Massachusetts Institute of Technology*, è l'ideatore del concetto rivoluzionario di 'organizzazione intelligente'. Cfr. P. SENGE, *La quinta disciplina*, cit., p. 10. Si veda anche insieme a D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit.

⁶⁷ L. LOCATELLI, S. PAVONE, G.C. BELVEDERE, G. ALDI, *Un'altra scuola è possibile*, cit., p. 17.

⁶⁸ Cfr. I. PRIGOGINE, I. STENGERS, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1999.

lecolari che non sono rigide e immobili, ma vibrano secondo la loro temperatura e in armonia con le vibrazioni termiche del loro ambiente»⁶⁹.

Il perenne cambiamento delle parti e tra le parti genera emergenze e novità, i cosiddetti *pattern* di probabilità della nuova fisica, un principio limite e risorsa insieme, che può davvero aprire scenari educativi nuovi e illuminare «in maniera obliqua» – direbbe ancora Serres – aspetti importanti nello sviluppo della persona. Si pensi ad esempio l'idea di progresso uniforme e continuo dello sviluppo del bambino sconfessata già dall'acume di Whitehead, convinto invece della presenza nella crescita di differenziazioni dovute a cambiamenti qualitativi o alterazioni di velocità⁷⁰, movimenti che avvengono nel giovane come del resto in ognuno e per ogni cosa, sistema e organizzazione. Secondo Whitehead «l'idea dell'educazione basata su una falsa psicologia del processo dello sviluppo mentale, ha gravemente pregiudicato l'efficacia dei nostri metodi»⁷¹ ingabbiandoli in logiche rigidamente progressive e algoritmiche. Sorprendentemente lungimirante per i suoi tempi ancora fortemente condizionati dal pensiero positivista, l'osservazione di Whitehead che lo sviluppo possa essere dotato di ritmicità e discontinuità, in qualche modo ci riporta alle considerazioni di Serres intorno ai termini di «metodo e zoppia».

7. *Fra metodo e zoppia: un'integrazione possibile*

«Secondo una vecchia storia sufi, un cieco che vagava sperduto in una foresta inciampò e cadde. Tastando il suolo della foresta, scoprì di essere caduto su uno zoppo. Il cieco e lo zoppo avviarono una conversazione, commiserando ognuno il proprio destino. Il cieco disse: «Per quanto posso ricordare ho continuato a vagare in questa foresta e non posso scoprire come uscirne». Lo zoppo disse: «Per quanto posso ricordare sono giaciuto sul suolo della foresta e non riesco ad alzarmi per uscirne». Mentre sedevano lì a parlare, improvvisamente lo zoppo esclamò: «Ci sono. Sollevami sulle tue spalle e ti dirò dove andare. Insieme possiamo trovare il modo di uscire dalla foresta». Secondo l'antico narratore, mentre il cieco simbolizzava la razionalità, lo zoppo simbolizzava l'intuizione. Non scopriremo come uscire dalla foresta fino a quando non impareremo ad integrarle insieme»⁷².

⁶⁹ F. CAPRA, P.L. LUISI, *Vita e natura*, cit., p. 125.

⁷⁰ A.N. WHITEHEAD, *I fini dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2022, p. 32.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Cfr. P. SENGE, *La quinta disciplina*, cit., p. 178.

La questione in ballo che Serres ha fatto emergere contrapponendo il mancinismo zoppo a un metodo incapace di invenzione, sembra trovare nella riflessione di Senge, riportata nella citazione, l'opportunità di una possibile integrazione posseduta, per lo scienziato, dalle «persone con elevati livelli di padronanza»: per queste scegliere l'una o l'altra vorrebbe dire scegliere di camminare su una sola gamba o di vedere con un solo occhio. Storicamente il pensiero lineare non sistemico della scienza classica ha sempre sostenuto una contrapposizione razionalità-intuizione. Eppure, tutti i grandi pensatori, artisti e scienziati hanno sempre attinto alla sinergia prodotta dal dialogo fra ragione e intuizione, tanto che Einstein⁷³ descrisse di aver scoperto il principio della relatività immaginando sé stesso in viaggio su un raggio di luce. Era capace di avere brillanti intuizioni convertite poi in proposizioni verificabili razionalmente⁷⁴, intuizioni cariche di emozioni, come ricorda A. Damasio⁷⁵. Si sa che i rapidi processi cognitivi dell'intuizione giungono a conclusione senza la consapevolezza del processo, ma non senza agire su una mente preparata. L'intuizione come forma di cognizione rapida presuppone quindi una conoscenza necessaria in parte nascosta, un terreno fertile di ragionamenti passati⁷⁶ assimilabile alla sagacia dei tre principi di Serendip. Lo conferma anche Bruner quando scrive «colui che ha buone capacità intuitive può essere nato con una dote speciale, ma la capacità di farne uso gli può essere data soltanto da una conoscenza solida della materia, da un sicuro possesso del sapere che solo può prestare all'intuizione il materiale con cui operare»⁷⁷. Rimane il fatto che per Bruner «si sa molto di più sul pensiero analitico che non su quello intuitivo» e diversamente dal pensiero analitico, il pensiero intuitivo implica procedimenti che sembrano basati su una percezione della totalità del problema⁷⁸. Inoltre, proprio perché l'intuizione opera su quanto appreso in profondità, è in grado di ristrutturare modelli mettendo insieme gli elementi in modo diverso, come ricorda De Bono⁷⁹. Infatti:

«Il pensiero verticale si occupa di provare o sviluppare modelli concettuali. Il pensiero laterale riguarda la ristrutturazione di vecchi modelli (intuizione) e la stimolazione di nuovi (creatività). Il pensiero verticale e quello laterale sono complementari. È necessario poterli praticare entrambi. Ma nel campo dell'educazione è

⁷³ Ricordiamo però che Einstein si oppose all'idea della connessione quantistica (noto come *entanglement*) fra due particelle e al concetto di probabilità: avrebbe dovuto accettare, ma non lo fece, il superamento del concetto classico di causalità. Famosa l'osservazione che «Dio non gioca a dadi», mostrandosi ancora legato a una visione deterministica.

⁷⁴ Cfr. *ivi*, pp. 179-180.

⁷⁵ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

⁷⁶ Cfr. A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, cit., pp. 7-8.

⁷⁷ J.S. BRUNER, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando, Roma, 2016, p. 79.

⁷⁸ Cfr. *ivi*, pp. 80 e sgg.

⁷⁹ Cfr. E. DE BONO, *Creatività e pensiero laterale*, cit., p. 51 e sgg.

sempre stato messo in risalto esclusivamente il pensiero verticale»⁸⁰, osservazione condivisa anche da Bruner: «purtroppo il formalismo dell'insegnamento scolastico ha in qualche modo svalutato l'intuizione»⁸¹.

E a proposito di integrazione, basterebbe dare ascolto a quanto la natura ci insegna per scoprire come il «bilateralismo» rappresenti il principio di progettazione sottostante all'evoluzione degli organismi avanzati. La natura sembra avere appreso a progettare in coppie: avere due gambe è un fattore base per una locomozione rapida e flessibile, mentre due braccia e due mani permettono di arrampicarsi, sollevare e manipolare oggetti. Due occhi ci forniscono una visione stereoscopica e due orecchie la percezione della profondità. Anche i due emisferi non possono rappresentare due monadi: sul piano della neurobiologia sistemica il cervello appare come un sistema straordinario dove tutto si attiva contemporaneamente, ma in misura e intensità differenti a seconda dello scopo, come accadrebbe in un'orchestra che suona una sinfonia. La stessa partitura può essere scritta dal lavoro armonico eseguito da ragione e intuizione. Negli ultimi anni si è sviluppato un nuovo filone della ricerca denominato *warm cognition*⁸² dal quale risulterebbe che non avrebbe più senso interpretare le funzioni dell'emisfero sinistro e di quello destro come separate o come se processassero diversamente informazioni cognitive ed emotive. Le ricerche di neuroimmagine ci mostrano una vera e propria armonia sinfonica dei nostri circuiti che dà luogo a una corrispondenza fra attività intellettuale e tracciato emozionale. Le emozioni sono una corrente elettrica che scrive nella nostra memoria.

«Se mentre imparo la tabellina del 7 sperimento la fiducia del mio insegnante nelle mie capacità, io metto in memoria sia quello che lui mi ha insegnato, sia la mia fiducia.; ogni volta che «riapro il cassetto della memoria» che contiene la tabellina del 7, riprendo anche la sua fiducia, che mi dà incoraggiamento. Se invece mi sento sotto giudizio, penso che «tanto non sono capace» di imparare la tabellina [...], vivo uno stato mentale di sofferenza che ha a che fare con il meccanismo dell'impotenza appresa»⁸³.

Le esperienze scolastiche negative, infatti, generano un cortocircuito emozionale tale da scatenare pensieri ed emozioni che bloccano l'apprendimento: il fallimento viene ricondotto alla propria incapacità e si percepisce la situazione fuori dal proprio controllo. Si tratta di un meccanismo psicologico che ostacola

⁸⁰ *Ivi*, p. 12.

⁸¹ J.S. BRUNER, *Il processo educativo*, cit., p. 81.

⁸² Cfr. D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019, p. 15 e sgg.

⁸³ *Ivi*, p. 19.

i circuiti di attivazione neuro-funzionale bloccando la capacità di imparare. Al contrario elementi pro-sociali come un sorriso, un abbraccio, una carezza, lo sguardo, il tono della voce unito a un gesto di incoraggiamento anche fatto da lontano bastano a far sì che l'amigdala⁸⁴, piccolo nucleo sottocorticale del sistema limbico, si riattivi sbloccando il cortocircuito emozionale⁸⁵.

Infatti, quando la mente è tranquilla la nostra cognizione funziona in modo ottimale; in una situazione di emergenza invece il cervello passa in modalità protettiva, un meccanismo ancestrale di sopravvivenza. Il cervello in fase di allerta «ricorre a routine e reazioni semplici e molto familiari, mettendo da parte il pensiero complesso, l'intuizione creativa e la pianificazione a lungo termine»⁸⁶.

È ormai assodato scientificamente che le emozioni siano legate all'attività cognitiva e influiscano sui processi quali l'attenzione, la memoria, la comprensione, indirizzando fortemente il comportamento; le emozioni piacevoli poi – fa notare D. Lucangeli – sarebbero in grado di favorire un approccio olistico nella soluzione dei problemi e un atteggiamento ottimista verso l'impegno da affrontare. Le emozioni negative viceversa incoraggerebbero un apprendimento maggiormente focalizzato sui dettagli, sull'applicazione di algoritmi⁸⁷, facendo emergere probabilmente quell'attenzione selettiva che ha una presa maggiore sulla necessità di controllo in una situazione di pericolo. In queste condizioni l'amigdala innescherebbe una cascata di ormoni dello stress, principalmente cortisolo, che resterebbero nell'organismo per ore, sequestrando risorse alle stesse funzioni cognitive per dirottarle alla reazione fisiologica. Quando il cortisolo supera la soglia ottimale, le persone compiono più errori, sono distratte e l'elaborazione dell'informazione diventa più difficile. L'amigdala avrebbe così

«il potere di prevaricare il lobo prefrontale, ma non viceversa. Il sistema cognitivo ha a disposizione però neuroni inibitori in grado di bloccare le direttive che arrivano dall'amigdala per calmarla e rassicurarla [...]. Questo circuito inibitorio fra lobo prefrontale e amigdala è alla base proprio di molte competenze facenti capo alla padronanza del sé, preserva la chiarezza mentale e mantiene le nostre azioni su una rotta costante»⁸⁸.

⁸⁴ «L'amigdala è l'archivio della memoria emotiva, il ricettacolo di tutti i nostri momenti di trionfo e di sconfitta, di speranza e di paura, di indignazione e frustrazione. Nel ruolo di sentinella, essa si serve di queste memorie registrate per vagliare l'informazione in entrata (tutto ciò che vediamo e sentiamo), così da valutare minacce e opportunità in essa contenute, confrontando ciò che accade ora con le registrazioni delle nostre esperienze passate». L. VULLO, D. LUCANGELI, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021, pp. 94-95.

⁸⁵ Cfr. D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere...*, cit., p. 21.

⁸⁶ L. VULLO, D. LUCANGELI, *Il corpo è docente*, cit., p. 94.

⁸⁷ Cfr. *ivi*, p. 52.

⁸⁸ *Ivi*, p. 95.

Non bisogna dimenticare però che gli stati d'animo negativi hanno anche una loro utilità e possono essere fonti di creatività, energia e coerenza. Dalla rabbia può essere nutrita la motivazione, la tristezza condivisa può generare legami interpersonali intensi e autentici e l'ansia, se non è soverchiante, può alimentare la creatività. Soffocare i sentimenti negativi pregiudicherebbero sia le prestazioni intellettuali che le interazioni affettive e sociali⁸⁹. L'approccio sistematico insomma avrebbe il pregio anche nell'educazione e nell'apprendimento di cercare sempre l'integrazione, di congiungere piuttosto che dividere, per preservare la complessità della relazione fra le parti e con l'insieme⁹⁰. Per Senge i bambini sarebbero addirittura dotati di un'innata intelligenza sistemica⁹¹ che ben supportata renderebbe ogni ambiente educativo un sistema capace di erigere un ponte verso il futuro, anche se

«un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza, nella decisione e nell'azione, più capaci di comprendersi gli uni con gli altri, più capaci di affrontare le incertezze, più capaci di affrontare l'avventura della vita»⁹².

Le speranze di Morin di rigenerare il mondo attraverso un'educazione alla complessità, nell'ottica di Senge potrebbero però trovare germogli importanti già sul piano ontogenetico. Interessanti, a tal proposito, le osservazioni su suo figlio:

«Mio figlio Ian, quando aveva sei settimane, non sembrava ancora conoscere le sue mani e i suoi piedi. Sospetto che ne fosse consapevole, ma chiaramente non sapeva che fossero le sue mani e i suoi piedi o che lui controllasse le loro azioni. Un giorno è stato risucchiato da un terribile circuito di retroazione auto-rinforzantesi. Si era afferrato l'orecchio con la mano sinistra. La cosa lo stava chiaramente disturbando, come avreste potuto capire dalla sua espressione

⁸⁹ Cfr. *Ibidem*.

⁹⁰ Cfr. P. SENGE, *La quinta disciplina*, cit., p. 179.

⁹¹ La nostra specie si è evoluta all'interno di questa interdipendenza, quindi ha senso credere che si abbiano alcune capacità innate di cogliere queste relazioni, e le culture che sono durate a lungo hanno compreso questo concetto. Proprio come il nostro bisogno di cacciare e di non diventare una preda ha causato lo sviluppo di circuiti cerebrali che ci allertassero sulle minacce provenienti dal nostro ambiente, così ci siamo pure sintonizzati sulla sottile interpretazione dei cicli naturali di lungo periodo, anche se questa capacità si è grandemente ridotta nella società moderna. Cfr. D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 44.

⁹² E. MORIN, *Insegnare a vivere*, cit., p. 47.

dolorante e dall'aumento dei suoi sforzi, ma, come conseguenza del sentirsi in difficoltà, tirava ancora di più. Ciò aumentava il suo disagio, che lo portava ad agitarsi di più e a tirare ancora più forte. Il povero lattante starebbe ancora tirando se non avessi staccato la sua mano e non l'avessi tranquillizzato. Poiché non sapeva che la mano era in effetti sotto il suo controllo, egli percepiva la fonte del suo disagio come una forza esterna. [...] Abbastanza presto, Ian imparerà a riconoscere i suoi piedi e le sue mani e imparerà che può controllare il loro movimenti. Poi scoprirà che può controllare la posizione del suo corpo – se sulla schiena è a disagio può rotolare dall'altra parte. [...] Mentre pensavo a Ian, cominciai a riflettere sul fatto che una dimensione trascurata della crescita personale è il «chiudere i circuiti» – lo scoprire continuamente come forze apparentemente esterne sono in effetti interconnesse alle nostre azioni»⁹³.

Secondo lo scienziato del MIT in qualche momento nella fase iniziale della vita questo processo di chiusura dei circuiti viene arrestato e col passare del tempo rallenta il nostro tasso di scoperta e si vedono sempre meno nuovi legami fra le proprie azioni e le forze esterne. Come avviene per un bambino nel suo processo di apprendimento, dovremmo espandere la nostra consapevolezza e comprensione per vedere sempre più la nostra connessione col mondo. Probabilmente non riusciremo mai a percepire pienamente i molteplici modi con cui influenziamo la realtà, ma l'apertura a questa possibilità è sufficiente a liberare il nostro pensiero. Senge richiama a tal proposito un pensiero di Einstein secondo cui l'essere umano sperimenterebbe sé stesso, i suoi pensieri e i suoi sentimenti come qualcosa di separato dal resto – una sorta di illusione ottica o prigione che mortificherebbe desideri personali e l'affetto, limitando desideri personali e l'affetto verso le persone più care. Dovremmo dunque liberarci ampliando il circuito della «compassione» verso tutte le creature viventi e la natura nella sua bellezza. Incrementare la connessione col mondo e ampliare la compassione per Senge renderebbero possibile quella «padronanza personale» di cui si parlava, fatta di consapevolezza dei propri modelli mentali, troppo spesso barriere piuttosto che fonti di luce. Si pensi solo all'antropocentrico dominio sulla natura e all'economia consumistica che da sole diffondono modelli che creano uno scarto dannoso con una realtà in continuo cambiamento⁹⁴. Bisognerebbe dotare le nuove generazioni della capacità di scardinare modelli mentali che purtroppo abitano diffusamente le teste e in particolare quelle di chi ricerca solo profitto, di chi coltiva indifferenza ed egoismo, atteggiamenti ben analizzati nella loro liquidità da Bauman per il quale «non c'è niente che si possa credere resti a lungo, non c'è niente che non sia rimpiazzabile»⁹⁵.

⁹³ D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 181.

⁹⁴ Cfr. P. SENGE, *La quinta disciplina*, cit., p. 181-182.

⁹⁵ Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2022, p. 29.

A fronte di ciò l'educazione dovrebbe tenere viva una sorta di «rivoluzione permanente» imparando a convivere senza rassicuranti modelli duraturi? Tale irreversibilità drammatica sembrerebbe non toccare la posizione di Serres, sostenuta dalla convinzione che la costruzione di sé non proceda fortunatamente solo dall'ambiente umano, ma anche, forse soprattutto dalle rocce, dalle acque, e pure dalle piante e dagli animali. Siamo come tronchi e rami e se vuoi pensare diventa albero. «Biforcati a sinistra e a destra, a ventaglio, non smettere mai di moltiplicare i tuoi rami nel grande spazio. Ramifica, aumenta i tuoi ramoscelli, invadi il volume, con la cima e in larghezza, capta la luce. Perpetua quindi l'arborescenza in basso come in alto»⁹⁶ [...] in uno scambio solidale con la natura di cui si è parte. Non più gerarchie ma connessioni nelle quali imparare a riconoscere e a migliorare interdipendenze presenti sia nella natura che nella società, soggette a quel continuo mutamento nel quale prendono forma anche i processi educativi. Effettivamente la nostra specie, evoluta all'interno di questa interdipendenza, non può non possedere alcune capacità innate di cogliere queste relazioni, e le culture che sono durate a lungo hanno probabilmente compreso questo concetto. Per millenni, infatti, il 'maestro' per comprendere i sistemi è stato il mondo. Imparare a cacciare significava leggere i numerosi segnali della foresta; imparare come far crescere il cibo voleva dire saper amministrare il terreno e l'acqua e lavorare all'interno del ritmo delle stagioni. La comprensione dei sistemi naturali ha gettato le basi per quella dei sistemi sociali. Come sostengono numerose culture dei nativi americani: la nostra prima relazione è con la Madre Terra; tutte le altre vengono formate da questa⁹⁷. A fronte della sapienza di queste parole, è facile sospettare che la scala cognitiva standard, come è conosciuta oggi da molti educatori, sia influenzata più di quanto ci si renda conto dal pregiudizio riduzionista della teoria occidentale della conoscenza di cui abbiamo parlato. Ciò spiegherebbe perché un 'esperto' oggi è ancora qualcuno che sa molto su poco e in questo riduzionismo vedere ancora la preminenza dell'analisi sulla sintesi, lo studio di pezzi isolati o l'analisi di soggetti all'interno di confini accademici arbitrari, come la separazione della matematica dagli studi sociali o dell'economia dalla psicologia. Il pregiudizio a favore della frammentazione e dell'analisi è evidente nella tipica progressione, annidata nei programmi scolastici, verso argomenti definiti sempre più strettamente, progressione che tende a continuare fino all'università sotto forma di iperspecializzazione, come ricorda Morin. La prevalente attitudine disciplinare, nella sua funzione separatrice, fa perdere l'attitudine a collegare, a contestualizzare⁹⁸.

8. *Intelligenza sistemica e sfide educative*

Tutti noi, lo ripetiamo ancora, viviamo nei sistemi e i sistemi sono ovunque:

⁹⁶ M. SERRES, *Il mancino zoppo*, cit., p. 33.

⁹⁷ Cfr. D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., pp. 44-45.

⁹⁸ Cfr. E. MORIN, *Insegnare a vivere*, cit., p. 72.

la famiglia, la scuola, il lavoro, il parco giochi. Ogni organizzazione funziona come un sistema: possiamo imparare le dinamiche dei sistemi e maturare una maggiore consapevolezza del modo in cui essi ci condizionano, e di come a nostra volta noi possiamo modificarli. Secondo Senge il più grande problema sistemico da affrontare nell'era che i geologi definiscono dell'Antropocene, è il fatto che, per la prima volta nella storia, le azioni umane fanno parte del funzionamento dell'intero sistema Terra. Purtroppo, i sistemi di sostegno alla vita del pianeta stanno lentamente degradandosi proprio per gli effetti dannosi delle nostre azioni. Questa degradazione ha avuto inizio con la Rivoluzione industriale e si è accelerata notevolmente negli ultimi decenni. Purtroppo, secondo i neuroscienziati – ricorda Goleman – i nostri cervelli mostrano di essere stati progettati per la sopravvivenza nelle ere geologiche precedenti, non per l'Antropocene. Sul piano ontogenetico, Ceruti e Bellusci fanno notare che

«agli inizi del nuovo secolo, è facile constatare il ritardo della 'coscienza' rispetto alla 'scienza'. Quest'ultima ha percorso più velocemente della prima il cammino dell'emancipazione dell'*imprinting* delle strutture di pensiero semplificanti. Il contagio, certo, da parte della scienza sul resto della cultura e dell'*ethos* è stato minimo, nonostante la sua rilevanza nel mondo tecnologico e produttivo. [...] Ciò è potuto accadere perché la scienza non ha smesso di frantumarsi in una miriade di settori disciplinari, di ricerche specialistiche, di linguaggi formali funzionali alle sue applicazioni concrete»⁹⁹,

impedendo ai ricercatori di confrontarsi e ampliare lo sguardo verso le relazioni tra le cose e le molteplici dimensioni di un problema o di un fenomeno. Queste considerazioni sembrerebbero dare ragione alle lontane riflessioni di K. Lorenz¹⁰⁰ rispetto al rapporto fra le strutture che veicolano il sapere accumulato, che per essere ereditato abbisogna di un'invarianza relativamente alta e il conoscere che progredisce abbattendo l'adattato e il saputo per lasciare il posto al nuovo. Fra i due livelli, l'invarianza del sapere adattato e la modificabilità adattiva del conoscere, dovrebbe esserci un equilibrio armonico. L'evoluzione tecnologica, incidendo profondamente sul pensiero e sulla cultura secondo velocità davvero inedite anche allo stesso Lorenz, giustificherebbe oggi la preoccupazione dei neuroscienziati sulla difficile sostenibilità di un equilibrio dinamico fra conoscenza e tradizione, col risultato di un'umanità depotenziata rispetto alle sfide planetarie. Inoltre,

«I nostri allarmi cerebrali scattano solo quando percepiscono una

⁹⁹ M. CERUTI, F. BELLUSCI, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano, 2020, pp. 70-71.

¹⁰⁰ Cfr. K. LORENZ, *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano, 1974, p. 327 e sgg.

minaccia immediata, e le sfide offerte oggi dai sistemi planetari sono o troppo micro o troppo macro per le nostre percezioni. Dato che non realizziamo immediatamente le conseguenze negative delle nostre abitudini quotidiane – come i nostri sistemi di costruzione, energetici, industriali e commerciali danneggino quelli di sostegno alla vita della Terra – è facile ignorarle o pretendere che non accada nulla»¹⁰¹.

Di certo il sistema educativo a nostro avviso dovrebbe occuparsi della comprensione di questa situazione non a caso sistemica, al fine di consentire alle nuove generazioni di crescere e diventare decisori migliori degli adulti di oggi. In larga parte però oggi ignoriamo le scelte che dovremmo prendere perché influenzati dai sistemi da noi stessi creati che agiscono fortemente nella nostra vita quotidiana. Per prendere decisioni migliori, dovremmo prima di tutto individuare questi sistemi, analizzarli e comprenderli nella loro complessità.

Non possiamo non considerare anche che alcune abilità umane fondamentali richieste per far fronte a questa situazione come l'empatia e la capacità di prendere decisioni – secondo Goleman – vengono oggi sfidate più che mai proprio dall'incidenza della tecnologia elettronica sulle nostre vite. Anche in questo caso i nostri circuiti cerebrali preposti alla socialità e alle emozioni sperimentano delle difficoltà *online*: la nostra struttura neurologica è costruita sulle interazioni faccia-a-faccia, e non a distanza. Lorenz parlerebbe di disturbi dell'equilibrio e di errori di funzionamento¹⁰². Quando io guardo una persona, una parte del mio cervello legge istantaneamente migliaia di messaggi e mi dice che cosa fare per gestire al meglio l'interazione. *Online*, leggendo un messaggio e non ricevendo nessuno di questi *feedback*, si determinerebbe per Goleman il fenomeno definito 'cyber disinibizione': leggere una *email* o un messaggio nei *social* in assenza di accessori socio-emotivi al testo, mette in cortocircuito il cervello sociale che non dice ai circuiti emotivi come interagire in modo adeguato. La *cyber* disinibizione comporterebbe così emozioni fuori controllo:

«se siete irritati, rompete improvvisamente con il vostro partner. Si tratta di un dirottamento emotivo: digitare furiosamente un messaggio, inviarlo e subito dopo domandarsi «Oh caspita, che cosa ho fatto?» Oppure mandare un messaggio crudele, scrivendo qualcosa di doloroso: una cosa che non avreste mai detto di persona, perché il vostro cervello sociale vi avrebbe aiutato ad adattare la vostra risposta alla reazione dell'altro. I circuiti cerebrali preposti alla socialità e alle emozioni hanno delle difficoltà online, perché la nostra struttura neurologica è costruita sulle interazioni faccia-a-faccia»¹⁰³.

¹⁰¹ D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 39.

¹⁰² Cfr. K. LORENZ, *L'altra faccia dello specchio*, cit., p. 325.

¹⁰³ D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 36.

In queste situazioni l'antidoto è per Goleman la combinazione di consapevolezza e preoccupazione empatica: prendersi una pausa prima di inviare un messaggio per immaginare la persona che lo riceverà, il suo stato, il suo punto di vista. Percepire dunque le relazioni fra il destinatario e il suo stato, fra il messaggio inviato e la possibile reazione, fra il testo scritto e l'ambiente digitale che lo accoglie, fra i due soggetti coinvolti nella comunicazione, etc.

La pedagogia non può non porsi il problema del rapporto fra l'educazione sociale ed emotiva e l'uso delle nuove tecnologie dell'istruzione: uno spazio di ricerca e di riflessione va dedicato a come queste nuove tecnologie modifichino le nostre capacità di concentrazione sui compiti assegnati e sugli altri. D'altro canto, queste tecnologie potrebbero condurre anche a nuove positive possibilità di insegnare l'educazione sociale ed emotiva. Le capacità umane di comprensione di sé stessi, di gestione del mondo interiore, di empatia e creazione di compassione sono sempre state insegnate in un contesto fisico e interattivo chiamato «vita» e in maniera privilegiata nelle interazioni uno-a-uno: con i pari, con l'insegnante, con la famiglia. «La traduzione di tutto questo in *format* tecnologici deve essere intrapresa in modo molto ponderato, e probabilmente non riuscirà a sostituire interamente le interazioni umane di cui i ragazzi hanno bisogno»¹⁰⁴. Secondo Senge la pedagogia innovativa legata alla valorizzazione e allo sviluppo dell'intelligenza sistemica a scuola, come in altri ambiti dell'educazione, potrebbe davvero rappresentare una possibilità educativa straordinaria anche rispetto all'autoefficacia dello studente nell'affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche di dimensioni planetarie che attendono alle future generazioni.

«Se [...] partiamo dall'idea che tutto nell'universo sia interdipendente – fondamentale in un campo come la fisica quantistica – e che tutti gli uomini abbiano questa intelligenza sistemica innata, allora avremo una scala cognitiva diversa. Sarebbe più simile a una spirale. Inizierebbe con l'idea che il vero pensiero include la comprensione contemporanea delle interdipendenze e dei singoli elementi: sintesi e analisi. Poi si integrerebbe il movimento lungo queste due dimensioni con uno sviluppo progressivo nel corso del tempo. Per quanto riguarda la sintesi, ciò potrebbe voler evolversi da un senso 'concreto' di interdipendenza, come l'incarnazione dell'intelligenza sistemica rappresentata dall'andare in bicicletta su una strada sconnessa e in mezzo alla gente, per muoversi poi verso rappresentazioni sempre più complesse e astratte di questo modello»¹⁰⁵.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 37.

¹⁰⁵ *Ivi*, p. 65.

9. *L'approccio sistemico in ambito educativo*

Goleman e Senge riconoscono negli educatori con un approccio sistemico la percezione chiara che il potenziale genuino dei giovani ecceda di gran lunga quello di un sistema educativo comune basato sullo sviluppo cognitivo puro e più sull'analisi che sulla sintesi: un sistema, quest'ultimo, progettato per 'accecare' le capacità sistemiche innate¹⁰⁶. L'approccio sistemico vive del dialogo con le altre discipline e dalla biologia apprendiamo che nonostante l'umanità si sia mostrata come specie né rapida né forte ma sorprendentemente longeva, forse uno dei motivi della sua sopravvivenza potrebbe essere proprio l'intelligenza sistemica innata, la nostra capacità di collaborare, di riconoscere quello che ci vuole perché le cose vengano fatte insieme per costruire una comunità. A quanto pare «presente fin dai primi anni e coltivata, può svilupparsi fino a profondità inaspettate nei più grandi»¹⁰⁷. Il pensiero sistemico guardando alla globalità della situazione, del problema, può accogliere i cambiamenti e le relazioni, richiamare abilità auto-generative di costruzione e ri-costruzione, rimodellamento o tradimento delle certezze, di amore verso il possibile o il puramente immaginabile, sapendo che le radici che generano conoscenza sono multiple e che le vie inesplorate possono essere percorse produttivamente. I due statunitensi esprimono sinteticamente lo spostamento verso un atteggiamento mentale sistemico così: «Inizi in modo naturale a pensare alla classe come a un sistema, e quando lo fai ti rendi conto di avere un'aula piena di insegnanti», perché fra alunni e docenti vi è un rapporto circolare nel quale l'apprendimento è un processo di costruzione continuamente falsificato e ricostruito, in grado di generare continuamente conoscenze sistemiche nel riconoscimento delle differenze (etnia, di genere, di talento, di personalità, di stile di apprendimento) come risorse da condividere e su cui avviare pensieri, confronti, dibattiti, relazioni e interconnessioni che siano trasformative sul piano educativo per tutti i soggetti coinvolti. Far emergere le unicità di ognuno come possibilità di essere e di sviluppo, di autonomia e di autodeterminazione rende i giovani parte consapevole e attiva della propria crescita personale e poi collettiva in spazi aula flessibili e cangianti, luoghi dinamici di ricerca, invenzione e azione nei quali la falsa dicotomia fra mondo esterno e interno scompare. Applicato in ambito scolastico, l'approccio del pensiero sistemico non può non privilegiare la qualità delle relazioni, quei legami multipli che danno luogo a novità ed emergenze che capitalizzano l'offerta formativa in un clima di piena libertà dialogica¹⁰⁸. Troppo spesso le capacità degli studenti sono state sottovalutate dalle modeste aspettative del docente¹⁰⁹ accompagnate

¹⁰⁶ Cfr. *ivi*, p. 66.

¹⁰⁷ D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 56.

¹⁰⁸ Cfr. B. HOOKS, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma, 2020.

¹⁰⁹ L'effetto pigmalione o anche noto come effetto Rosenthal è una forma di suggestione psicologica

il più delle volte da un insegnamento direttivo del «fai così». Ciò li ostacola nella capacità di costruire propri modelli, di disimparare abitudini o di scoprire nuove attitudini, agendo senza incorrere in giudizi e discriminazioni¹¹⁰. Gli studenti sono stati troppo lungamente abituati a ‘eseguire’ piuttosto che a scegliere e costruire, ad accogliere passivamente nozioni piuttosto che essere stimolati e motivati a sostenere e a vivere consapevolmente da protagonisti le proprie idee, i propri punti di vista, le proprie esperienze di apprendimento. È ormai assodato che né l’educazione sociale ed emotiva né quella sistemica efficace possono essere realizzate con il modello tradizionale della lezione frontale puramente trasmissiva, nella quale si dà per certo che si debba al docente la direzione di ogni accadere educativo. Una pedagogia relazionale e sistemica mette al centro le relazioni e gli intrecci che via via si formano: ognuno può sviluppare le proprie doti e metterle poi a disposizione di attività capaci di coprire un ampio ventaglio di possibilità quante sono le forme dell’imparare e i linguaggi del pensare e del comunicare.

Purtroppo, nella scuola rimane ancora diffusissima la semplificazione di un fare deducibile direttamente dal vecchio paradigma: linearità programmatica, argini disciplinari invalicabili, de-contestualizzazione dei saperi, poca cura dei bisogni formativi degli alunni, eccessivo formalismo dei contenuti e poca attenzione ai compiti di realtà, unidirezionalità nel dialogo educativo e così via. Non può essere insegnato alle nuove generazioni qualcosa che non ha alcun significato per loro, che non è in alcun modo collegato alle loro vite e alle relazioni che intrattengono con i pari e col mondo. La corretta applicazione del modello sistemico invece rende le lezioni esperienziali, progettuali, basate su una cooperazione che promuova responsabilità e autonomia sia individuale che di gruppo. Questa libertà di essere e agire, come ben evidenziato dagli studi di Bandura¹¹¹, ha un potente ritorno rinforzante sulla percezione di «autoefficacia» di ogni giovane rispetto ai pensieri espressi, alle emozioni provate, alla motivazione interiorizzata e al comportamento assunto. La percezione dell’autoefficacia promuove una percezione efficace nell’affrontare i compiti difficili, con la consapevolezza di riuscire a portarli a compimento con successo, nonostante le difficoltà, investendo così su quella perseveranza che sembrerebbe in crisi in un mondo di immediati consumi. Il nostro cognitivista naturalmente situa le sue riflessioni ben al di là dell’individuo: il senso dell’autoefficacia opera

per cui a scuola gli alunni tendono a conformarsi all’immagine che altri hanno di loro. R. Rosenthal, psicologo americano, condusse insieme a L. Jacobson nel 1963 in una scuola elementare a sud di San Francisco in California, un esperimento a cui si deve il famoso effetto per il quale migliorano le prestazioni delle persone se su di esse vengono riposte maggiori aspettative. Cfr. R. ROSENTHAL, L. JACOBSON, *Pigmalione in classe, L’immagine che chi insegna si fa di chi apprende sotto la sua guida*, Milano, Franco Angeli, 1999.

¹¹⁰ Cfr. D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 50.

¹¹¹ Cfr. A. BANDURA, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000 e A. BANDURA, R. MAZZEO, *Disimpegno Morale. Come Facciamo del male continuando a vivere bene*, Erickson, Trento, 2017.

all'interno di una rete ben più estesa di influenze socio-strutturali.

«Le vite umane sono strettamente interdipendenti. Ciò che le persone fanno individualmente si ripercuote sul benessere degli altri e, a sua volta, ciò che fanno gli altri si ripercuote sul benessere personale. È necessario che le persone cooperino sempre di più per migliorare le condizioni della loro vita. La teoria socio-cognitiva, perciò, estende l'analisi dell'agentività individuale all'esercizio dell'agentività collettiva, che agisce attraverso le convinzioni di efficacia e le aspirazioni condivise di famiglie, comunità, organizzazioni, istituzioni sociali e perfino nazioni, affinché le persone possano risolvere i problemi e migliorare la loro vita»¹¹².

Le trasformazioni straordinarie a cui assistiamo sul piano dell'informazione, della socialità e della tecnologia, vaste e rapide, impongono una costante innovazione nelle persone e nelle società. In virtù del flusso causativo bidimensionale, conquista del pensiero complesso, gli individui sono sia creatori che prodotti dell'ambiente sociale: possono dunque scegliere e modellare i contesti ambientali in cui vivono. Ma le tecnologie create dall'uomo per alterare e controllare l'ambiente possono paradossalmente diventare, anche per Bandura, una forza vincolante che, a sua volta, controlla il nostro modo di pensare e di agire¹¹³. L'attenzione pedagogica sistemica alle relazioni e i condizionamenti multipli che le relazioni dei sistemi innescano vanno dunque compresi come parte generatrice o anche pregiudiziale dell'attività di costruzione delle conoscenze.

10. *Per una didattica sistemica*

Un esempio didattico di approccio sistemico a scuola possiamo apprezzarlo da un racconto dello stesso Senge in visita a una classe statunitense durante una lezione di scienze. Notò nella classe l'assenza dell'insegnante che era andato in biblioteca ad aiutare due suoi studenti della classe. Nell'aula i ragazzi si accorsero a mala pena della sua presenza perché intenti a lavorare tutti su un progetto annuale relativo a un nuovo parco della contea. Non si trattava di un'attività extracurriculare e questa classe, come tante altre, era coinvolta in un progetto reale che sarebbe culminato con alcune raccomandazioni inviate alla Commissione per i parchi della contea alla fine dell'anno scolastico. Quando poi due ragazzi chiesero aiuto per risolvere una discussione in corso, Senge capì quanto l'approccio sistemico adottato dagli studenti fosse così orientativo sul piano dell'ideazione:

¹¹² A. BANDURA, *Autoefficacia*, cit., p. 18.

¹¹³ Cfr. *Ibidem*.

«Stavano lavorando su due opzioni alternative per la progettazione dei sentieri nel parco. Uno dei due voleva farli passare per un certo punto, ma l'altro non era d'accordo. Il piano del primo ragazzo avrebbe attraversato alcune aree molto belle e, secondo il modello della simulazione, avrebbe generato più traffico pedonale e, lui prevedeva maggiori introiti. Tuttavia, vicino a quelle aree esisteva un antico terreno di sepoltura – sosteneva l'altro ragazzo e, sebbene potessero essere generati maggiori introiti nel breve periodo, questo tracciato avrebbe potuto in ultima analisi offendere veramente qualcuno. Avrebbe potuto avere un contraccolpo negativo nei confronti del parco, affermava, e persino causare una perdita di entrate nel lungo periodo»¹¹⁴.

Far emergere gli effetti a breve e a lungo termine del tracciato dei sentieri nel nuovo parco è uno degli aspetti che studenti intenti ad affrontare la complessità dinamica di un problema reale possono far emergere, così come pensare conseguenze inattese (effetti collaterali di un sentiero che genera più traffico pedonale, ma passa vicino a un terreno di sepoltura dei nativi) guardando il problema da prospettive diverse, considerando la presenza di sensibilità diverse nella comunità. Sembrerebbe di vedere in questo gruppo classe conosciuto da Senge una delle «sottocomunità» descritte da Bruner ne *La cultura dell'educazione*,

«che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha un compito di orchestrazione. [...] Queste sottocomunità non sminuiscono il ruolo dell'insegnante né la sua 'autorità'. Anzi l'insegnante si assume in più il compito di stimolare gli altri a condividere il suo ruolo. Come il narratore onnisciente è scomparso dalla fiction moderna, anche l'insegnante onnisciente è destinato a scomparire dalle aule scolastiche del futuro»¹¹⁵.

Solo una piccolissima parte del processo educativo, per Bruner, passa per la strada a senso unico del docente onnisciente, e si tratta probabilmente di una delle parti meno feconde di risultati. Una sottocomunità che si specializzi nell'apprendimento fra i suoi membri vede allievi e allieve aiutarsi a vicenda secondo le proprie capacità al fine di maturare competenze legate alla padronanza di sé, a buone capacità di giudizio, di fiducia in sé stessi e nel lavoro collettivo. In questo modo, attraverso l'attività del «fare significato», plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura, si costruisce la realtà. In tal modo i giovani hanno la possibilità di adattarsi

¹¹⁴ D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro*, cit., p. 48.

¹¹⁵ J.S BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2015, p. 35.

meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario, possedere gli strumenti necessari per cambiarlo¹¹⁶.

Di certo Senge guarda all'approccio sistemico come l'unica strada percorribile per comprendere e affrontare i gravi problemi che l'Era Antropocene ha portato: le drammatiche conseguenze delle nostre azioni su scala globale. La vera sfida non sarebbe certo diventare più intelligenti o più furbi nei molti modi che hanno consentito l'accelerazione del cambiamento nell'Era industriale, ma nello sfruttare e sviluppare le nostre intelligenze più profonde del sé, degli altri e dei sistemi in un momento in cui ne abbiamo davvero bisogno. Oggi i bambini della primaria sono già abbastanza coscienti dei problemi ambientali e sociali globali. Possono unire i puntini. Sanno che questi argomenti daranno forma al futuro in cui vivranno. Ciò che principalmente manca loro è la sensazione forse che anche la scuola e l'educazione conoscano e comprendano tutto questo, e che possano realmente aiutarli nelle loro vite a fare qualcosa di importante a riguardo.

Bibliografia

- BANDURA, A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- BANDURA, A., MAZZEO R., *Disimpegno Morale. Come Facciamo del male continuando a vivere bene*, Erickson, Trento, 2017.
- BARATTA, B., *Educare alla complessità. Modalità epistemologiche*, Rubbettino, Catanzaro, 2009.
- BATESON, G., *Mente e natura*, ADELPHI, Milano, 1984.
- BAUMAN, Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BAUMAN, Z., *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento, 2022.
- BRUNER, J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- BRUNER, J., *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando, Roma, 2016.
- CAPRA, F., LUISI, P.L., *Una visione sistemica*, Aboca, Arezzo, 2014.
- CERUTI, M., *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma, 2015.
- CERUTI, M., BELLUSCI, F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano, 2020.
- DEHAENE, S., *Vedere la mente. Il cervello in 100 immagini*, Raffaello Cortina, Milano, 2022.
- DEVALL, B., SESSIONS, G., *Ecologia profonda. Vivere come se la natura fosse importante*, Castelvecchi, Roma, 2022.
- DE BONO, E., *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 2021.
- GEMBITTO, G., ANSELMO, A., GIORDANO, G., *Complessità e formazione*, Enea, Roma, 2008.
- GESSANI, A., *La fondazione della filosofia. Platone, Aristotele e la sapienza antica*, MEM, Arezzo, 1993.

¹¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 33.

- GOLEMAN, D., SENGE, P., *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli, Milano, 2016.
- GUATTARI, F., LA CECLA, F., *Le tre ecologie. Interventi di Jean Baudrillard, Paolo Fabbri e Wolfgang Sachs*, Sonda, Milano, 2019.
- HOFSTADTER, D.R., *Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante*, Adelphi, Milano, 1984.
- HOOBS, B., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma, 2020.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M., *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, 1998.
- LORENZ, K., *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano, 1991.
- LUCANGELI, D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- MASLOW, A., *Religions, values and peak-experiences*, Rare Treasures, Victoria (Canada), 1964.
- MATURANA, H.R., VARELA, S.J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Padova, 2001.
- MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- MORIN, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- MORIN, E., *Amore Poesia Saggezza*, Armando, Roma, 2021.
- MORIN, E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2021.
- MORIN, E., *Le 15 lezioni del coronavirus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- PIEVANI, T., *Serendipità. L'inatteso nella scienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2021.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1999.
- PEIRCE, C.S., *Opere*, Bompiani, Milano, 2003.
- POPPER, K.R., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pigmalione in classe. L'immagine che chi insegna si fa di chi apprende sotto la sua guida*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- SENGE, P., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano, 1992.
- SERRES, M., *Il mancino Zoppo. Dal metodo non nasce niente*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016.
- SNOW, C.P., *Le due culture*, Feltrinelli, Milano, 1964.
- VULLO, L., LUCANGELI, D., *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021.
- WHITEHEAD, A.N., *I fini dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2022.
- ZINGALE, S., *Interpretazione e progetto. Semiotica dell'inventiva*, Franco Angeli, Milano, 2013.

PARTE SECONDA
PEDAGOGIA E CURA DEL SENSO DELL'UMANO

María Isabel Dans Álvarez de Sotomayor¹

Educación digital: ayudar a crecer con la tecnología

ABSTRACT

Las propuestas escolares actuales se centran en gran medida en la tecnología educativa, olvidando la perspectiva de la educación digital que parte de la educación como ayuda al crecimiento de la persona. Desde la esfera legal las políticas educativas recomiendan una digitalización ética, que prioriza la formación del profesorado. También en la familia y la escuela se impulsa una nueva cultura digital que atienda al ámbito de lo saludable, bajo el marco de la ética del cuidado. A partir de los postulados de Nel Noddings se reflexiona sobre la necesidad de investigar el cuidado digital, a fin de promoverlo como motor de desarrollo y florecimiento personal y de las comunidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Educación digital, Formación del profesorado, Digitalización ética, Cuidado digital.

ABSTRACT

Current school proposals focus on educational technology to a large extent, forgetting the perspective of digital education, which is based on education as an aid to personal growth. From the legal sphere, educational policies recommend ethical digitalisation, which prioritises teacher training. A new digital culture is also being promoted in the family and at school, which addresses the healthy sphere, within the framework of the ethics of care. Based on the postulates of Nel Noddings, we reflect on the need to investigate digital care, in order to promote it as an engine for the development and the enrichment of individuals and of educational communities.

KEYWORDS: Digital education, Teacher training, Ethical digitalisation, Digital care.

¹ Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, isabel@usc.es.

1. *Introducción*

La persona y su educación son lo central en cualquier propuesta escolar. Esto parece haberse olvidado en un contexto donde se prioriza lo funcional bajo el axioma de un modelo competencial. El rendimiento y la eficacia pueden desplazar el interés por lo educativo a secas. Es por ello relevante traer a colación la definición sencilla, pero no por ello menos profunda, de educación como ayuda al crecimiento, que proponía Alvira (Méndiz, 2022). Este crecimiento o desarrollo de la persona afecta a todas sus dimensiones y es habitual ligarlo al término florecimiento (*flourishing*) como fin educativo. Como recuerdan recientemente Bernal y Naval (2023) «el florecimiento como concepto utilizado en las ciencias sociales y ciencias de la salud es sinónimo de felicidad y bienestar»², para la psicología positiva es una meta ayudar al florecimiento de los alumnos y promocionar el bienestar. Para las autoras florecer es desarrollar el potencial humano mediante la educación del carácter concretada en las virtudes reconociendo el valor central de la justicia, la amistad y el amor de benevolencia. Bajo este marco de ideal educativo que puede materializarse en programas educativos y aún de forma más profunda en una orientación de la acción educativa, nos encontramos en un contexto digital donde cabe preguntarse si se puede mantener esta visión educativa (Aretio, 2019; Fuentes y Valero, 2023). El primer escollo aparece en la propia forma de denominar el campo de conocimiento conocido como ‘tecnología educativa’. Cabero³ ya cuestionaba su definición como aplicación sistemática del conocimiento científico, dado que ha de atenderse a los contextos, las necesidades y los participantes del acto instruccional. Otras denominaciones hacen referencia a la alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2022) y la educomunicación, que aúna la comunicación en sentido amplio y la educación (Marta-Lazo, 2018). Sin embargo, nos gustaría ir más allá para reivindicar el concepto de ‘educación digital’ que es más amplio y comprende algunas de las realidades educativas que nos preocupan hoy y que conciernen a toda la persona.

2. *Cultura digital: escuela y familia*

Hoy más que nunca se evidencia una preocupación en la sociedad y en la escuela por la salud, llegando a constituir uno de los desafíos de la cultura contemporánea. La experiencia reciente de la pandemia ha provocado grandes reflexiones y también ha dejado notar sus consecuencias en la población más joven (OMS, 2022). Los dos ámbitos que se han visto más afectados han sido

² BERNAL MARTÍNEZ de SORIA, A., NAVAL, C., *El florecimiento como fin de la educación del carácter*, «Revista Española de Pedagogía», 2023, 81 (284), p- 20, <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>.

³ CABERO, J., *Tecnología educativa*, Paidós, Buenos Aires, 2001, p. 158.

precisamente la educación y la salud. Profesionales de la salud y de la educación han adaptado sus recursos a una situación de emergencia. A los docentes se les demanda la capacidad de diseñar, implementar, evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados con las tecnologías. Entre las diversas tareas que se esperan se incluye la cooperación y asesoramiento de las familias en lo relativo a la educación, «siendo los padres, madres o personas que ejercen la tutoría de los niños y las niñas los primeros responsables de su salud, bienestar y desarrollo»⁴.

Hace 40 años la Declaración Grünwald comenzaba así la definición oficial de la educación en medios: «Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes» (UNESCO, 1982). Tal como habían anunciado el Pew Research Center y la Elon University (2014) para la vida digital en 2025 «Internet será invisible como la electricidad» y esta realidad ubicua también se refiere a juventud y a la infancia. Sin embargo, existe un contexto superior en el que debe encuadrarse la infancia y el uso de la tecnología, y son los derechos del Niño en relación con el entorno digital (ONU, 2021) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que persigue en su Objetivo 4 el «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», hasta la propuesta de la UNESCO (2019) quien recuerda que «El desarrollo profesional de los docentes se debe centrar en los docentes de todas las materias y todos los niveles, para asegurar un uso efectivo de las TIC desde el nivel de la primera infancia»⁵. A nivel europeo, se encuentra la Declaración del Comité de Ministros sobre la protección del derecho a la intimidad de los niños en el entorno digital (2021) y la Resolución adoptada sobre los derechos digitales de los niños en España tiene un marco legal nuevo: la Carta de Derechos Digitales, garantía «de una transformación digital humanista».

La transformación digital unida a la resiliencia como condición de un desarrollo adecuado debe ser garante de igualdad, ya que las tecnologías también pueden potenciar desigualdades y reforzar la vulnerabilidad social (OCDE et al., 2020; UNESCO, 2023). De hecho los datos indican que la educación escolar favorece esa compensación necesaria: «en caso de entornos desfavorables (por ejemplo, con desventaja socioeconómica), es más eficaz abordar el efecto de las habilidades en las primeras etapas de la vida» (OCDE, 2020).

En un documento reciente titulado *Los futuros de la educación* (UNESCO, 2022) se señala la paradoja de una transformación digital que conecta y divide al mismo tiempo. La situación provocada por la pandemia ha generado una brecha digital clara por el forzoso aprendizaje a distancia provocando un retraso en el aprendizaje. Nos encontramos en un mundo donde la alfabetización digital es una forma esencial de cultura, donde los grandes beneficios son parejos a un posible aumento de la desigualdad. Cuestiones tan controvertidas como

⁴ Real decreto 95/2022, Anexo II.

⁵ UNESCO, *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, 2019, p. 48.

el cuestionamiento de los objetivos comerciales del uso de determinados servicios y grandes plataformas y, por tanto, no prioritariamente educativos o bien el tratamiento de la inclusión cultural a través de la posibilidad de conectar a todas las personas.

Ante este panorama donde no cabe la neutralidad, pues tratamos sobre la educación como bien común universal, es muy destacado el papel del dispositivo móvil. En los países y familias con un nivel más bajo socioeconómico, los teléfonos son la puerta de acceso a Internet y a la conexión con potenciales aprendizajes. En Estados Unidos el uso de los teléfonos es masivo y ya desde la primera infancia el acceso es casi universal para el 97% de las familias (Rideout y Robb, 2020). En España hay valores muy parecidos de alta conectividad (INE, 2020; Smahel et al., 2020). Utilizar la tecnología en la educación infantil repercute en el desarrollo socioemocional, afecta al bienestar e influye en las relaciones (Livingsstone et al., 2018; Pew Research Center, 2018; UNICEF, 2021; OMS, 2022). Por un lado, un enfoque positivo se centra en las tecnologías como facilitadoras de la comunicación y las relaciones (TRIC), la flexibilidad en la enseñanza-aprendizaje, la mejora de las competencias profesionales regulada por el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (2022). Este texto es una adaptación al contexto español del Marco de competencias digitales para los educadores (DigCompEdu de 2017) elaborado por el Joint Research Centre (JRC) y publicado por la Comisión Europea. Las ventajas de adoptar este marco profesional para la docencia. Se trata de una aportación valiosa que pretende servir de orientación a educadores de formación reglada y no reglada. Recoge seis áreas que incorporan cuestiones técnicas, pedagógicas y éticas:

- Área 1: Compromiso profesional. Uso de las tecnologías digitales para la comunicación; la coordinación, participación y colaboración dentro del centro educativo y con otros profesionales externos; la mejora del desempeño a partir de la reflexión sobre la propia práctica; el desarrollo profesional y la protección de los datos personales, la privacidad y la seguridad y el bienestar digital del alumnado en el ejercicio de sus funciones.
- Área 2: Contenidos digitales. Búsqueda, modificación, creación y compartición de contenidos digitales educativos.
- Área 3: Enseñanza y aprendizaje. Gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Área 4: Evaluación y retroalimentación. Utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, tanto del aprendizaje del alumnado, como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Área 5: Empoderamiento del alumnado. Uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la atención a las diferencias individuales y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
- Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado. Capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la participación se-

gura en la sociedad digital, la creación de contenidos, el bienestar, la preservación de la privacidad, la resolución de problemas y el desarrollo de sus proyectos personales.

Por otro lado, los efectos colaterales del uso de las tecnologías preocupan a los agentes educativos y sanitarios (American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media, 2016; OCDE, 2021; UNESCO, 2019; INCIBE, 2019). Los informes internacionales ponen el foco de atención en la necesidad de la mediación digital antes los posibles riesgos y desafíos (Save the children, 2019; Smahel et al., 2020). Si bien es cierto que los riesgos también pueden ser oportunidades (Garmendia et al., 2020; Grané, 2021) para la resiliencia y el crecimiento en armonía (área fundamental de Educación Infantil). Difícilmente se puede entender la relación de las niñas y los niños con las tecnologías digitales sin considerar el contexto en que se producen estas relaciones (OCDE, 2020; Grané, 2021). El centro educativo y las percepciones de las familias (Garro-Gil et al., 2016; Orr et al, 2022) son determinantes para favorecer el cuidado digital, que sí genera consenso en la comunidad científica, pero no existe coherencia en el modo en que deban darse estos procesos de mediación educativa, que están presentes en cuanto a limitaciones de tiempo de uso, pero siguen carentes de vinculación educativa con los espacios compartidos por los niños, sus madres y padres y sus docentes (Livingstone y Bloom-Ross, 2020). En medio de ambos enfoques podemos encontrar las novedades técnicas, tales como las relaciones basadas en inteligencia artificial de las niñas y los niños con los robots (Gómez-León, 2023; Su et al., 2023) o asistentes virtuales, por ejemplo, que abren nuevas oportunidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, requieren un posicionamiento ético antes sus desafíos (Carrera et al., 2023).

A nivel legal en España se ha creado recientemente el ‘coordinador de convivencia’ recogido en un documento elaborado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2022). Esta persona está encargada de velar por un uso seguro de las TRIC en los centros educativos, pero no es una tarea exclusiva de esta figura, ya que se exige ‘formación especializada’ en el uso de Internet a «todos los profesionales que tienen contacto habitual con los niños» (Ley Orgánica 8/2021, art. 5.1).

De hecho, entre las líneas del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo (2022) dirigido a menores se encuentran, entre otras, las siguientes líneas de actuación:

- diseño de actuaciones de formación en la prevención del abuso de las TIC.
- Formación en el ámbito de la prevención de adicciones sin sustancia (a las tecnologías, tiempos de exposición a pantallas y al uso de dispositivos electrónicos).
- Difusión de actuaciones sobre el uso de las TIC y la prevención de adicciones con sustancias y sin sustancias (ciberadicción y ciberacoso).

Respecto a las familias, el uso de las tecnologías influye en la crianza de los hijos hoy y ya se incorporan estrategias de mediación parental, sobre todo restrictivas. Dado que el tiempo frente a las pantallas se ha convertido en una de las formas de estar juntos se hace necesario formular propuestas positivas que incluyan algo más que la limitación de tiempo y atiendan a las experiencias compartidas y a la integración en el mundo actual. Para preparar a sus hijas e hijos para un futuro digital, las familias también necesitan educar el desarrollo de habilidades y la toma de buenas decisiones sobre lo que hacen en línea. Estas madres y padres no saben dónde acudir para obtener consejo sobre qué contenido puede ser bueno para sus hijos (y por qué) y qué contenido no lo es (Livingstone y Bloom-Ross, 2020; Pew Research Center, 2020). Esa demostración de confianza de las familias en el ámbito educativo es una oportunidad y un reto. Se unen los derechos de las niñas y los niños y de sus familias con el compromiso socioeducativo de dar respuesta a los desafíos que se nos presentan en el entorno digital. Se trata de ayudar a educar involucrando a los menores en este proceso y empoderando a los docentes en la tarea de la educación digital.

3. Cuidado digital: uso responsable y saludable de las tecnologías

Todas estas cuestiones son relativas a la educación digital, donde se engloba el bienestar digital y la capacidad de generar conductas saludables en el uso de las tecnologías. El ámbito de la tecnología educativa o educación digital es tratado desde las instituciones educativas a través de la competencia digital (LOM-LOE, 2020). Debe ubicarse como parte de la competencia digital del alumnado – «el uso saludable y responsable de herramientas digitales» – (Real Decreto 95/2022, Anexo I) y dentro del Marco de referencia de la competencia digital docente (2022) (entre otras, la subárea 6.4. Uso responsable y bienestar digital). Todo ello queda etiquetado bajo nuevas denominaciones, como ‘salud digital’ (Ministerio de Sanidad, 2021), que suele referirse al conjunto de tecnologías utilizadas en el ámbito de la salud y que permiten su desarrollo. La OMS (2012) definía la eSalud como «el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la salud y campos relacionados con la misma», por ejemplo, para orientar a los padres sobre síntomas comunes de enfermedades infantiles o resolver dudas típicas y facilitar contenido pediátrico. Otro término de uso frecuente es ‘bienestar digital’. Este último asegura las necesidades personales gracias a la tecnología y vigila el uso intensivo que realizan los infantes de manera cotidiana y los efectos negativos relacionados (por ejemplo, posturas, visión, dependencia, sedentarismo, obesidad, etc.). Junto a ello se encarga de otro tipo de necesidades que corresponden al ámbito no solo físico, sino también psicológico y social, que afectan al desarrollo integral y al aprendizaje (Keating, 2021; OCDE, 2020) como pueden ser la relación, la identidad, el desarrollo del lenguaje, los hábitos de conducta, etc.

Internet y las redes sociales son también nuevos riesgos para la infancia, al mismo tiempo que oportunidades (OCDE, 2021). Los primeros cinco años de la vida humana son un período de grandes oportunidades y riesgos; las habilidades cognitivas y socioemocionales que se desarrollan en estos primeros años tienen impactos duraderos en sus resultados posteriores a lo largo de la educación y la edad adulta (OCDE, 2020). La clasificación tradicional de peligros en la literatura científica se refiere a contenidos, conducta, contactos y consumo, pero la OCDE (2021) acaba de revisarla añadiendo los riesgos de la privacidad, tecnologías avanzadas y salud y bienestar.

En este sentido parece oportuno incluir un término ‘cuidado digital’. Si bien las ideas acerca de la salutogénesis son útiles a una educación digital que entiende lo digital como parte de la cultura donde se educa. En este trabajo se va a utilizar el término ‘cuidado digital’, por estar basado en la perspectiva de la ética del cuidado. Desde esta perspectiva el reconocimiento de la interdependencia y la vulnerabilidad se entiende como parte de la ciudadanía: «la educación, como encuentro interpersonal, es una posibilidad para el cuidado e involucra a toda la persona porque es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro» (Noddings, 2003, p. 175). Esta autora define la relación de cuidado como una conexión o encuentro entre dos seres humanos (Noddings, 2014). La enseñanza-aprendizaje se representa así como una relación ética (Vázquez-Verdera, 2009; Piccione, 2018), donde el alumnado precisa saber que se preocupan de ellas y de ellos como personas de tal modo que las relaciones de cuidado facilitan o dificultan el aprendizaje, dado que se involucran en el reconocimiento de la persona y sus necesidades (Dans y Muñoz, 2021). De hecho, para Noddings (2014) enseñar y practicar el cuidado en la escuela en todos los dominios implica competencia profesional.

Se advierte aquí un alejamiento de una visión asistencial de la educación, por trascender el término ‘cuidado’ e integrarse plenamente en el marco de un contexto educativo. Precisamente el cuidado ha sido el epicentro de la intensa situación del reto educativo y relacional surgido a causa de la pandemia, donde parece haberse cerrado un ciclo de la experiencia digital que ha dejado numerosos interrogantes para la investigación científica y que en este deberían abordarse:

- ¿La relación de los menores con las máquinas requiere mediación? ¿cómo influye en el aprendizaje de una niña de 6 años la conversación diaria que mantiene con su asistente virtual?
- ¿La conexión en edades tempranas facilita o perjudica el aprendizaje?
- ¿Qué papel tienen los docentes en la socialización escolar mediada por servicios digitales?
- ¿Cómo se moldea el estilo de vida digital de las personas en la infancia, con qué patrones de conducta de sus familias o cuidadores?

A cuestiones como estas podrían seguir otras formuladas por sus docentes, familias y el personal sanitario, fruto de la observación empírica. Dado que se

trata de una propuesta de análisis centrada en el crecimiento de las personas (*flourishing*) es fundamental contar con su participación en todos los momentos de la investigación. Existe una necesidad objetiva de educación digital a la par que se evidencian problemas y oportunidades educativas. De ahí que se formule esta la necesidad de proporcionar cambios en la vida de las personas, especialmente los menores, y por extensión a quienes contribuyen a su formación mediante el cuidado digital: familias, docentes, educadores no formales y personal sanitario.

Se parte de un enfoque centrado en la persona (y no en los servicios o las herramientas) y en una aplicación práctica al ámbito educativo de la ética del cuidado: atención a las necesidades como punto de partida, centralidad de las relaciones personales (diálogo, comunicación), atención integral, continua y centrada en las personas y su contexto, responsabilidad sobre la salud digital, enfoque participativo, que permite a las personas asumir la responsabilidad del cuidado digital y gestionar conscientemente su salud y su formación. Este modelo en la realidad de una sociedad digital implica nuevas demandas y nuevos conocimientos (por tanto, formación). Además, deben plantearse soluciones específicas y flexibles adaptadas a cada una de las personas (por tanto, ha de examinarse la realidad para detectar las necesidades). Para que se pueda desarrollar se requiere creatividad y colaboración (redes interdisciplinarias y trabajo colaborativo en red). En esta línea se aspira a dar ayuda a profesores y educadores en colaboración con expertos profesionales del ámbito sanitario. Se pretende alcanzar una diversidad social relevante que incluye a menores y familias vulnerables y en riesgo de exclusión. Entre los impactos del proyecto está que apoya la idea de la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo en redes para el desarrollo y cuidado de los menores desde un contexto internacional e intercultural, de los profesionales y, en consecuencia, de las organizaciones. El diseño tendría lugar de manera participativa ya que parte de la recogida de datos reales sobre la situación del cuidado digital con un experimento de dieta digital y paneles de discusión y encuestas sobre el tópico. El análisis de los resultados será interpretado por expertos y docentes quienes participarán posteriormente en formaciones específicas para la creación de actividades y proyectos en sus centros (asociaciones y centros educativos). La colaboración con pares y orientación por expertos en la comunidad educativa tendrá un impacto positivo medible en acciones formativas con niñas y niños. La interacción entre expertos, profesionales que trabajan con la infancia y la voz de los propios niños y niñas, sus docentes, madres y padres supone un enriquecimiento mutuo.

La OCDE motiva la recogida de datos «para diseñar, implementar y monitorear políticas efectivas de bienestar infantil [...] Se necesitan datos que capturen mejor la vida de los niños, midan lo que es importante para ellos y detecten problemas y vulnerabilidades emergentes desde el principio»⁶. Se trata de comprender cómo se relacionan las experiencias de aprendizaje temprano

⁶ OCDE, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, 2021, p. 185.

y el bienestar digital de los niños. Para ello es relevante recopilar información contextual de las madres, padres y docentes, tal como hacen los estudios transnacionales (OCDE, 2020).

La motivación fundamental de la educación se inspira en un deseo de transferir el conocimiento a la sociedad mediante un servicio orientado a la mejora de las personas. Para ello la cultura digital actual demanda la cooperación no solo de la familia y al escuela, sino de equipos interdisciplinarios orientados al interés superior del menor.

Referencias

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA, *Media and young minds*, «Pediatrics», 138(5), 2016, <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- BERNAL MARTÍNEZ de SORÍA, A., NAVAL, C., *El florecimiento como fin de la educación del carácter*, «Revista Española de Pedagogía», 81 (284), 2023, 17-32, <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>.
- CABERO, J., *Tecnología educativa*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- DANS, I, MUÑIZ, E., *El perdón como forma de aprendizaje*, «Revista Estudios sobre Educación», 40, 2021, 9-25, <https://doi.org/10.15581/004.40.9-25>.
- FUENTES, J.L., VALERO, J., *Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter?*, «Revista Española de Pedagogía», 81 (284), 2023, 123-141, <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>.
- GARCIA ARETIO, L., *Necesidad de una educación digital en un mundo digital*, «Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», 22(2), 2019, pp. 9-22, <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.239111>.
- GARMENDIA, M., MARTÍNEZ, G., LARRAÑAGA, N., JIMÉNEZ, E., KARRERA, I., CASADO, M.A, GARITAONANDIA, C., *Las madres y los padres en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online*, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bilbao, 2020.
- GARRO-GIL, N., ARELLANO, A., *El cuidado en la familia: una oportunidad educativa*, en GONZÁLEZ, A.M., ARREGUI, P., MONTORO, C. (eds.), *Familia y sociedad en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid, 2016, pp. 67-80.
- GÓMEZ-LEÓN, M.I., *Robots sociales y crecimiento ético en Educación Infantil*, «EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa», 83, 2023, 41-54, <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2697>.
- GRANÉ, M., *Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia*, «EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa», 76, 2021, 7-21, <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>.
- Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, *Recomendaciones para trabajar la Ciberconvivencia en los centros educativos*, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2022.

- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LIVINGSTONE, S., BLOOM-ROSS, A., *Parenting for a digital Future. How hopes and fears about technology shape children's lives*, Oxford University Press; Oxford, 2020.
- MARTA-LAZO, C., *El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual*, en FUENTE, C., GARCÍA, C., CAMILLI, C. (eds.), *La educación mediática en España*, Universitas, Madrid, 2018, pp. 47-54.
- MÉNDIZ, A., ALVIRA T., *Vida de un educador (1906-1992)*, Rialp, Madrid, 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección en la Comunidad Escolar*, Secretaría General Técnica, 2022, <https://goo.su/K8UUwH>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Marco de referencia de la competencia digital docente*, 2022, Acuerdo sobre la actualización del MRCDD (BOE 16-05-2022) .
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo*, 2022, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-21790>.
- MINISTERIO DE SANIDAD, *Estrategia de salud digital sistema nacional de salud*, 2021, https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/pdf/Estrategia_de_Salud_Digital_del_SNS.pdf.
- NODDINGS, N., *Is teaching a practice?* «Journal of Philosophy of Education», 37(2), 2013, pp. 241-251, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00323>.
- NODDINGS, N., *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, «Teachers College Press, New York, 2014.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA E INSTITUTO NACIONAL DE CIBERSEGURIDAD (INCIBE), *Guía de uso seguro y responsable de Internet para profesionales de servicios de protección a la infancia*, 2019, <https://goo.su/qcNxO1>.
- OBSERVATORIO DE LA INFANCIA E INSTITUTO NACIONAL DE CIBERSEGURIDAD (INCIBE), *Guía de uso seguro y responsable de Internet para profesionales de servicios de protección a la infancia*, 2019, <https://goo.su/qcNxO1>.
- OCDE, *Early Learning and Child Well-being*, 2020, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- OCDE, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, 2021, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.
- ORR, E., CASPI, R., *The association between media consumption and children's play tendencies and socioemotional skills*, «European Early Childhood Education Research Journal», 2022, 10.1080/1350293X.2022.2116655.
- PEW RESEARCH CENTER, *Digital life in 2025*, 2014, <https://www.pewresearch.org/internet/2014/03/11/digital-life-in-2025/>.
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, 2022, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>.

- SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S., HASEBRINK, U., *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*, EU Kids Online, 2020, <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>.
- UNESCO, *Declaration on Grunwald* (Germany), «Comunicar», 28, 1982, 122-142.
- UNESCO, *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, 2019, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>.
- UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=es>.

Wendy L. Arteaga-Cedeño¹, Miguel Á. Carbonero-Martín²,
Luis J. Martín-Antón³, Paula Molinero-González⁴

*Modelos teóricos de la inteligencia emocional que fundamentan
los programas de intervención
en educación emocional dirigidos al profesorado*

ABSTRACT

El objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática con el propósito de identificar y exponer los diversos modelos teóricos de la inteligencia emocional publicados hasta la fecha, y analizar cuál es el modelo que ha logrado mayor impacto a nivel científico que han fundamentado los programas de intervención en educación emocional. En este análisis, se ha identificado que los modelos que se han creado en los últimos años se han basado en tres modelos considerados modelos clásicos, resultando una amplia variedad de modelos mixtos. En conclusión, se destaca que los modelos teóricos clásicos han aportado a la comprensión, diseño, implementación y evaluación de los programas de intervención en educación emocional que se han implementado en los diferentes niveles educativos y en los escasos programas que han tenido como destinatarios el profesorado.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, Educación emocional, Profesorado, Intervención.

ABSTRACT

The objective of this study is to carry out a systematic review with the purpose of identifying and exposing the various theoretical models of emotional intelligence published to date, and to analyze which model has achieved the greatest impact at a scientific level and has been the basis for intervention programs in emotional education. In this analysis, it has been identified that the

¹ Doctora, Universidad de Valladolid; miembro del Grupo de Investigación de Excelencia (GIE-179), Departamento de Psicología, Facultad de Educación; wendy.artega@uva.es.

² Catedrático, director del GIE-179; miguelangel.carbonero@uva.es.

³ Director del Departamento de Psicología, profesor titular; miembro del GIE-179; luisjorge.martin@uva.es.

⁴ Estudiante de Doctorado; miembro del GIE-179; paula.molinero@uva.es.

models that have been created in recent years have been based on three models considered classical models, resulting in a wide variety of mixed models. In conclusion, it is highlighted that the classical theoretical models have contributed to the understanding, design, implementation and evaluation of intervention programs in emotional education that have been implemented at different educational levels and in the few programs aimed at teachers.

KEYWORDS: Emotional intelligence, Emotional education, Teachers, Intervention.

1. *Introducción*

El enfoque de la educación está cada vez más centrado en la integración de aspectos cognitivos y emocionales (Goleman, 2011). En los últimos años la inteligencia emocional ha adquirido un papel influyente en la determinación del rendimiento a nivel educativo y profesional (Dolev & Leshem, 2017; Menéndez, 2018). Organismos internacionales respaldan la incorporación de la inteligencia emocional dentro del sistema educativo por constituirse un factor determinante para el bienestar psicológico y social del individuo (OCDE, 2019; UNESCO, 2020). El bienestar emocional es la clave para la enseñanza eficaz del profesorado y para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Cabello et al., 2010; Dolev & Leshem, 2016). La inteligencia emocional debe estar fundamentada en un modelo teórico que garantice su desarrollo eficaz (Bisquerra et al., 2015; Cazalla-Luna & Molero, 2018). Desde la aplicabilidad de la inteligencia emocional, se desprende el concepto de educación emocional, definida por Bisquerra (2016) como un proceso educativo continuo, sistemático, permanente y organizado que tiene como finalidad desarrollar las habilidades emocionales. Estas habilidades son consideradas como habilidades básicas, necesarias e indispensables para tomar decisiones y hacer frente a los diferentes desafíos que se presentan en la vida (Almost et al., 2016). La educación emocional se ha desarrollado e implementado en los centros educativos a través de los programas de intervención en inteligencia emocional. Los programas de educación emocional deben estar fundamentados en un modelo teórico, planificados de manera sistemática y deben ser aplicados de modo colaborativo por profesionales especialistas en el tema a abordar (Pérez-González, 2008). La inteligencia emocional en el entorno educativo y profesional ha despertado un interés significativo en los modelos teóricos que la sustentan (Bisquerra et al., 2015). Estos modelos de la inteligencia emocional proporcionan un marco conceptual sólido, pertinente y estable, que permiten comprender, analizar y evaluar la inteligencia emocional en su totalidad, descomponiéndola en componentes fundamentales que abarcan habilidades, competencias y/o rasgos de personalidad (Barrios-Tao & Peña, 2019). La elección de un modelo teórico de inteligencia emocional para respaldar un pro-

grama de intervención determinará los componentes a considerar y guiará la evaluación (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020; Soriano et al., 2019). En el diseño de un programa, es esencial tener en cuenta la metodología, las estrategias y las actividades de acuerdo al modelo teórico seleccionado, considerando las particularidades específicas de cada tipo de modelo (Berastegui et al., 2016). Desde este análisis resulta importante establecer como objetivo central de esta investigación el realizar una revisión sistemática con el propósito de identificar y exponer los diversos modelos teóricos de la inteligencia emocional que han sido publicados hasta la fecha, y analizar cuál es el modelo teórico de la inteligencia emocional que ha logrado mayor impacto a nivel científico que han fundamentado los programas de intervención en educación emocional.

2. Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional

Investigaciones recientes han agrupado los modelos de la inteligencia emocional considerando dos enfoques conceptuales. Estos enfoques se han diferenciado en dos modelos explicativos clásicos: los modelos teóricos de inteligencia emocional como habilidad y los modelos mixtos o modelos de rasgo (Martínez et al., 2010; Soriano et al., 2019). Existen autores que contemplan desde una perspectiva más integradora y complementaria la medición de la inteligencia emocional de habilidad y de rasgos, y por estar centradas a medir diferentes factores consideran que pueden ser complementarias y no contrarias (Ciarrochi et al., 2000). El modelo teórico de inteligencia emocional como habilidad, se enfoca en las habilidades cognitivas para usar la información emocional, fortalecer el pensamiento y el comportamiento (Mayer et al., 2007). Desde este modelo la inteligencia emocional puede ser entrenada y reformada a través de la práctica y la educación (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Por otro lado, los modelos de rasgos/mixtos, realizan una integración de habilidades cognitivas, de los rasgos estables de la personalidad y de competencias sociales que se desarrollan a lo largo del tiempo (Bar-On, 1997). En el análisis de los modelos de inteligencia emocional autores como Bueno-Lugo (2019), García-Fernández y Giménez-Mas (2010) denominaron tres modelos como los fundadores de la inteligencia emocional, ya que cada uno expone la taxonomía de la inteligencia emocional desde diferentes aplicaciones y contextos.

El modelo de habilidades fue la primera propuesta teórica de inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990). Este modelo se enfoca en habilidades del procesamiento de la información sobre aspectos cognitivos y emocionales. Desde este modelo la inteligencia emocional es definida como la habilidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, y como la capacidad para discriminar entre sentimientos y emociones para la orientación de los pensamientos y las acciones (Mayer et al., 2000).

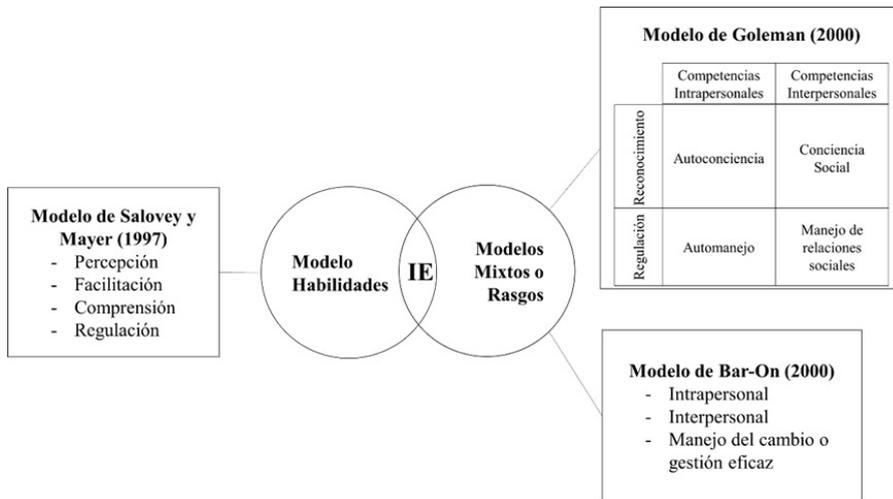


Figura 1. Modelos Clásicos de la Inteligencia Emocional en su Última Versión

Nota. Elaboración propia de los autores, la fuente extraída corresponde a Bar-On (2000), Goleman (2000), Salovey y Mayer (1997).

El modelo de habilidades en su primera versión publicada en 1990, se centraba en la percepción y expresión emocional, en 1997 realizaron una actualización en donde integraron las habilidades de comprender y reflexionar sobre las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2004). En la versión actualizada del modelo se resalta que las emociones estimulan al pensamiento a ser más inteligente y, por ende, que el individuo logra pensar de manera más inteligente con el control de las emociones (Mayer et al., 2001). Las habilidades que integran el modelo de Mayer y Salovey se ordenan jerárquicamente, desde la más simple a la más compleja en función de los procesos psicopedagógicos requeridos (Mayer et al., 2000). Las cuatro habilidades del modelo se interrelacionan y cada una tiene diferentes grados de desarrollo (Mayer et al., 2001; Mayer & Salovey, 1997, 2014). El modelo de habilidades de inteligencia emocional ha sido utilizado para fundamentar la construcción de instrumentos que evalúan la inteligencia emocional, centrados en medir las habilidades que lo integran. Entre estos instrumentos se encuentran la escala de autoinforme Trait Meta-Mood Scale TMMS-48 (Salovey et al., 1995). La escala de autoinforme reducida TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Y los test de habilidad que evalúan el rendimiento del individuo en una tarea emocional concreta MSCEIT (Mayer et al., 2002).

3. *Modelo Revisado de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)*⁵

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual
 - Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto placenteros como displacenteros.
 - Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.
 - Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son.
 - Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional
 - Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras, y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.
 - Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.
 - Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.
 - Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
2. Facilitación emocional del pensamiento
 - Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.
 - Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.
 - El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.
 - Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
1. Percepción, valoración y expresión de la emoción
 - La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.
 - Habilidad para identificar las emociones en otros, en bocetos, en obras

⁵ Fuente extraída de Mayer y Salovey (1997)

de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.

- Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.

Los modelos de la Inteligencia Emocional establecidos como mixtos o rasgos son considerados también como modelos de competencias emocionales (Goleman, 1995) o de competencias socioemocionales (Bar-On, 2000) debido a que combinan componentes motivacionales y de personalidad (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Soriano et al., 2019). Desde este modelo la inteligencia emocional es definida como un conjunto de competencias que orientan la ejecución de las conductas sociales (Bradberry & Greaves, 2005), dichas competencias no son innatas, se aprenden y se entrenan (Goleman & Cherniss, 2013). Este autor destaca que, la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que a factores cognitivos y que, por lo tanto, el rendimiento académico por sí solo no es un predictor del éxito profesional y personal.

El modelo de Goleman ha sufrido tres actualizaciones importantes, en la primera versión definió veinte competencias emocionales claves y las agrupó en cinco categorías (Goleman, 1995). En la segunda versión estas categorías las dividió en competencias personales y sociales (Goleman, 1998). Y en la última versión de su modelo integró 25 competencias emocionales y las organizó en función del carácter intra e interpersonal y del proceso emocional que implica a estas competencias como reconocimiento o regulación (Boyatzis et al., 2000). Este modelo ha despertado gran interés en el ámbito educativo y en el de las organizaciones, su objetivo principal se centra en mejorar la efectividad y el rendimiento profesional (Goleman & Cherniss, 2001).

El instrumento de evaluación que se fundamenta en este modelo es el *Emotional Competence Inventory* (ECI) (Boyatzis & Goleman, 1999). El modelo de Goleman tiene un amplio reconocimiento internacional. Ha recibido importantes críticas por estar integrado por variables de tipo emocional, social y de personalidad. Esta integración ha llevado a que se distancie de la propuesta inicial de la inteligencia emocional y de la consideración como una inteligencia genuina (Bisquerra, 2009; Mayer et al., 2000; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007).

El modelo mixto de inteligencia emocional de Bar-On (1997) se caracteriza por complementar el coeficiente intelectual con el coeficiente emocional. Desde este modelo la inteligencia emocional es definida como el conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que pueden ser modificadas y que resultan esenciales para desenvolverse ante los desafíos cotidianos, para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio, influyendo en el bienestar general y en la salud emocional del individuo (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

La propuesta del modelo inicial de Bar-On (1997) estuvo integrada por cinco componentes y quince factores, cuya característica principal fue el estar integrado por habilidades no cognitivas y por destrezas que se desarrollan durante la experiencia que adquiriría el individuo (Bar-On, 2006). En la actualización que sufrió el modelo de Bar-On (2000), se denominó como modelo de Inteligencia Socio-Emocional. Desde esta perspectiva la inteligencia emocional fue definida como un «conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan nuestra efectividad a la hora de comprender y expresar nuestros sentimientos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos y afrontar las demandas cotidianas»⁶. Definición que llevó a que se considerara el modelo como una aproximación teórica, que analiza un conjunto de características de personalidad (Zeidner et al., 2002).

4. Otros Modelos de Inteligencia Emocional

Los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidades y rasgos/mixtos de Mayer y Salovey (1990, 1997), de Goleman (1995, 1998, 2000) y de Bar-On (1997, 2000) fueron la base en los que se fundamentaron los nuevos modelos que diversificaron el concepto de inteligencia emocional. Los modelos que se presentan contemplan componentes tanto de los modelos mixtos, como de los modelos de habilidades, englobando específicamente las habilidades cognitivas y los componentes de la personalidad (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Soriano et al., 2019). En este estudio se localizaron 17 modelos de inteligencia emocional que han sido propuestos por autores que no han logrado un consenso conceptual en la comunidad científica (Vallés, 2005). Estos modelos carecen de respaldo empírico y, como resultado, los estudios en los que se han centrado tampoco cuentan con una base teórica sólida (Petrides et al., 2007). A continuación, se exponen los modelos con sus características más relevantes y con los componentes que los integran.

5. Otros Modelos de Rasgos o Mixtos de la Inteligencia Emocional

Autores: Mayer y Salovey (1997)

Característica. Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y tomar decisiones, para comprender y regular las emociones.

Componentes. Percepción emocional. Facilitación emocional. Comprensión emocional. Regulación emocional.

Autores: Goleman (1996)

⁶ R. BAR-ON, *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, «Psicothema», 18, 2006, p. 14.

Característica. Se organiza en función del carácter intra e interpersonal y del proceso emocional de reconocimiento y regulación emocional.

Componentes. Autoconciencia: Conciencia emocional. Valoración de uno mismo. Confianza en uno mismo.

Conciencia social: Empatía. Orientación al servicio. Comprensión organizacional

Automanejo: Autocontrol. Fidelidad. Adaptación. Integridad. Innovación

Manejo de relaciones sociales: Desarrollo de los demás. Liderazgo. Influencia. Comunicación. Manejo de conflictos. Impulso de cambio. Desarrollo de relaciones. Trabajo en equipo y colaboración.

Autores: Matineaud y Engelhartn (1996)

Característica. Tiene apertura externa, introduce factores exógenos

Componentes. Conocimiento en sí mismo. Gestión del humor. Motivación de uno mismo de manera positiva. Control de impulso para demorar la gratificación. Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Autores: Bar-On (1997, 2000)

Característica. Autor del término Coeficiente Emocional por ser complementario con el término Coeficiente Intelectual.

Componentes. Intrapersonal. Interpersonal. Manejo del cambio o gestión eficaz.

Autores: Cooper y Sawaf (1997)

Característica. Se adapta a la perspectiva de la IE en el ámbito organizacional de la empresa.

Componentes. Alfabetización emocional. Agilidad emocional. Profundidad emocional. Alquimia emocional.

Autores: Saarni (1997, 1999)

Característica. Se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales.

Componentes. Conciencia del propio estado emocional. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propias de la emoción. Empatía. Habilidades para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. Capacidad de la autoeficacia emocional.

Autores: Rovira (1998)

Característica. Ofrece subdimensiones del concepto CE para su medición.

Componentes. Actitud positiva, reconocer los propios sentimientos y emociones, capacidad para expresar sentimientos y emociones. Capacidad para

controlar sentimientos y emociones. Empatía. Ser capaz de tomar decisiones apropiadas. Motivación. Ilusión. Interés. Autoestima. Saber dar y recibir. Tener valores alternativos. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones. Ser capaz de integrar polaridades.

Autores: Higgins, Grant y Shah (1999)

Característica. Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Componentes. Anticipación regulatoria. Referencia regulatoria. Enfoque regulatorio.

Autores: Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)

Característica. Realizan la distinción entre la inteligencia emocional y la inteligencia interpersonal.

Componentes. Autoconocimiento emocional. Control emocional. Automotivación. Reconocimiento de las emociones ajenas. Habilidad para las relaciones interpersonales.

Autores: Elías, Tobías y Fridlander (1999)

Característica. Se enfocó en el uso de las emociones de modo más positivo en actividades de la vida cotidiana de niños/as y adolescentes.

Componentes. Ser conscientes de los propios sentimientos y de los sentimientos de los demás. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás. Hacer frente a los impulsos emocionales. Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos. Utilizar habilidades sociales.

Autores: Halberstadt et al. (2001)

Característica. Integra competencias emocionales y sociales

Componentes. Enviar mensajes afectivos. Recibir mensajes afectivos. Experimentar afecto.

Autores: Petrides y Fuhman (2001)

Característica. La IE rasgo es la autopercepción de las emociones y de disposiciones que se localizan en niveles inferiores de la personalidad.

Componentes. Emocionalidad. Sociabilidad. Autocontrol. Adaptabilidad. Automotivación. Bienestar.

Autores: Bonano (2001)

Característica. Procesos de autorregulación para afrontar la emocionalidad de manera inteligente.

Componentes. Regulación de control. Regulación anticipatoria. Regulación exploratoria.

Autores: Barrett y Gross (2001)

Característica. Comprenden las emociones como un fenómeno emergente

y fluido que resultan de la interacción de procesos implícitos y explícitos.

Componentes. Selección de la situación. Modificación de la situación. Despliegue atencional. Cambio cognitivo. Modulación de la respuesta.

Autores: Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003)

Característica. Contempla el desarrollo del individuo a lo largo de la vida, iniciando desde la infancia.

Componentes. Temperamento. Aprendizaje y funcionamiento emocional. Autorregulación emocional.

Autores: Bisquerra y López (2007)

Característica. Este modelo promueve el bienestar personal y social del individuo.

Componentes. Conciencia emocional. Regulación emocional. Autonomía emocional. Competencias sociales. Habilidades de vida y bienestar.

Autores: Mikolajczak (2009)

Característica. Integra los modelos de rasgo y habilidades.

Componentes. Identificación. Expresión. Comprensión. Regulación. Uso.

Autores: García-Fernández y Giménez-Mas (2010)

Característica. Está basado en aspectos internos, características propias del individuo adquiridas mediante el aprendizaje y/o conocimiento.

Componentes. Dimensiones endógenas: Responsabilidad. Sentido común. Voluntad. Capacidad de aprender.

Dimensiones exógenas: Habilidad de crear nuevos modelos mentales. Persuasión. Adaptación al entorno. Empatía. Capacidad para relacionarse.

6. *Discusión*

Los modelos clásicos de inteligencia emocional han sido fundamentales en la comprensión y evaluación de este constructo (Mayer et al., 2016). El primero de ellos, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), se enfoca en las habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional y define la inteligencia emocional como la capacidad de supervisar y discriminar sentimientos y emociones propias y ajenas para guiar el pensamiento y las acciones. Este modelo ha sido actualizado a lo largo del tiempo, y se le han añadido habilidades como la comprensión y la reflexión emocional (Cartwright & Pappas, 2008). En contraste, los modelos mixtos o de rasgos, como el de Goleman (1995), se centran en competencias emocionales que mezclan aspectos motivacionales y de personalidad. Según estos modelos, la inteligencia emocional se trata de un conjunto de competencias que influyen en la ejecución de conductas sociales y pueden ser aprendidas y entrenadas

(Goleman & Cherniss, 2013). El modelo de Goleman también ha sufrido actualizaciones, dividiendo estas competencias y organizándolas en función del carácter intra e interpersonal y del proceso emocional involucrado, regulación y reconocimiento (Goleman, 2011). Por otro lado, el modelo de Bar-On (1997) se enfoca en complementar el coeficiente intelectual con el coeficiente emocional. Define la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que son esenciales para enfrentar desafíos cotidianos, adaptarse al entorno y mantener el bienestar general y la salud emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). A lo largo de su evolución, este modelo ha incorporado componentes no cognitivos y habilidades que se desarrollan a través de las experiencias vividas por el individuo. Es evidente la diversidad de los modelos planteados, algunos autores enfocan sus modelos en la percepción emocional, mientras que otros destacan la empatía o la autorregulación (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Aspecto que hace replantearse cuales son los componentes más esenciales y si algunos modelos son más completos o aplicables que otros. La falta de consenso sobre los componentes clave de la inteligencia emocional podría conducir a una confusión y a un enfoque desigual en los esfuerzos por desarrollar y medir esta habilidad.

La falta de integración de las emociones y la cognición en algunos modelos es un aspecto crítico, ya que la evidencia científica sugiere que estas dos esferas están intrínsecamente interconectadas (Ciarrochi et al., 2000). Algunos modelos no abordan de manera adecuada esta interacción, lo que podría considerarse una limitación. Para una comprensión más completa de la inteligencia emocional, es esencial que los modelos reconozcan y aborden la interdependencia entre las emociones y los procesos cognitivos. La diversidad de perspectivas teóricas y enfoques prácticos presentados en los modelos de inteligencia emocional refleja la complejidad y la falta de consenso en el campo (Bisquerra & López, 2021). Si bien esta diversidad puede enriquecer el debate y fomentar la investigación, también plantea desafíos en términos de aplicación práctica y evaluación. La falta de un marco unificado y la variabilidad en la definición y medición de la inteligencia emocional son obstáculos que deben abordarse para aprovechar plenamente el potencial de esta habilidad en la educación, la psicología y el ámbito laboral.

7. Conclusiones

Los modelos de inteligencia emocional permiten evaluar y analizar en qué medida los programas implementados influyen tanto en el comportamiento individual como en la competencia general. A pesar de ser considerados divergentes, estos modelos tienen respaldo empírico y cuentan con instrumentos de evaluación estandarizados. Algunos autores señalan notables diferencias entre los modelos basados en rasgos de personalidad y la inteligencia emocional

de habilidad cognitiva. Estas discrepancias radican en la forma en que se ha abordado el concepto de inteligencia emocional, la base teórica que se ha considerado, los objetivos establecidos, la metodología de evaluación utilizada y, en particular, en las dimensiones, componentes o factores incorporados en cada uno de los modelos teóricos de la inteligencia emocional.

El enfoque teórico que ha tenido el mayor impacto en el ámbito científico es el modelo de habilidades desarrollado por Mayer y Salovey (1997). Este modelo ha servido de base para una cantidad significativa de investigaciones y ha proporcionado contribuciones valiosas en el campo educativo. Según el modelo de habilidades, la inteligencia emocional se define como la capacidad de percibir, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas a través del procesamiento de la información emocional. En contraste, el enfoque basado en rasgos describe la inteligencia emocional en términos de rasgos estables de la personalidad, tendencias conductuales y habilidades autoevaluadas. Aunque estos modelos han contribuido significativamente a la comprensión de la inteligencia emocional, también han recibido críticas, especialmente en el caso de los modelos mixtos, por su inclusión de variables de personalidad, lo que la aleja de la concepción inicial de la inteligencia emocional como una habilidad genuina. La elección de un modelo dependerá de los objetivos específicos y el contexto en el que se aplique, ya que cada uno ofrece un enfoque único para entender y medir la inteligencia emocional.

A partir de la diversidad de investigaciones revisadas, se puede concluir que el modelo de habilidades de Mayer y Salovey resulta ser el más adecuado para el desarrollo, la implementación y la evaluación de programas de educación emocional. Este modelo se sustenta sólidamente y consta de un conjunto de habilidades que permiten una evaluación coherente de la inteligencia emocional a través de diversos procedimientos, lo que lo convierte en un enfoque sólido y estable.

Referencias

- ALMOST, J., WOLFE, A.C., STEWART-PYNE, A., MCCORMICK, L.G., STRACHAN, D., D'SOUZA, C., *Managing and mitigating conflict in healthcare teams: An integrative review*, «Journal of Advanced Nursing», 72(7), 2016, pp. 1490-1505, <https://doi.org/10.1111/jan.12903>.
- BAR-ON, R., *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*, Multi-Health Systems, Toronto, 1997.
- BAR-ON, R., Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory, in BAR-ON, R., PARKER, J.D., *Handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, Hoboken, NJ, 2000, pp. 363-388.
- BAR-ON, R., *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, «Psicothema», 18, 2006, pp. 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>.

- BARRETT, L.F., GROSS, J.J., *Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation*, in MAYNE, T., BONANO, G., *Emotions, Current Issues and future directions*, Guilford Press, New York, 2001.
- BARRIOS-TAO, H., PEÑA, L.J., *Linhas teóricas fundamentais para uma educação emocional*, «Educación y Educadores», 22(3), 2019, pp. 487-509,
- BERASTEGUI, J., LÓPEZ, J.C., IRIARTE, L., *Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los quipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol*, Ediciones Universidad de San Jorge, Zaragoza, 2016, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572487>.
- BISQUERRA, R., *Psicopedagogía de las emociones*, Síntesis, Madrid, 2009.
- BISQUERRA, R., *10 Ideas Clave. Educación Emocional*, Graó, Barcelona, 2016.
- BISQUERRA, R., LÓPEZ, E., *La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos*, «Aula Abierta», 50(4), 2021, pp. 757-766, <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.757-766>.
- BISQUERRA, R., PÉREZ-ESCODA, N., *Las competencias emocionales*, «Revista Científica de América Latina, El Caribe, España y Portugal», 10, 2007, pp. 61-82, [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned/EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf).
- BISQUERRA, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, J., GARCÍA, E., *Inteligencia emocional en educación*, Síntesis, Madrid, 2015.
- BOYATZIS, R.E., GOLEMAN, D., *Emotional Competence Inventory*, Hay McBer Research Press, Boston, 1999.
- BOYATZIS, R.E., GOLEMAN, D., RHEE, K., *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*, «Handbook of Emotional Intelligence», 99(6), 2000, pp. 343-362, https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf.
- BRADBERRY, T., GREAVES, J., *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*, Fireside, Portland, 2005.
- BUENO-LUGO, A., *La Inteligencia Emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes*, «Revista Seres y Saberes», 6, 2019, pp. 57-62.
- CABELLO, R., RUIZ-ARANDA, D., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., *Docentes emocionalmente inteligentes*, «Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado», 13(1), 2010, pp. 41-49, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>.
- CAMPAYO-JULVE, R., SÁNCHEZ-GÓMEZ, M., *Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo*, «Edetania», 58, 2020, pp. 55-78, https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689.
- CARTWRIGHT, S., PAPPAS, C., *Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace*, «International Journal of Management Reviews», 10(2), 2008, pp. 149-171, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00220.x>.

- CAZALLA-LUNA, N., MOLERO, D., *Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado*, «Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado», 22(1), 2018, <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>.
- CIARROCHI, J.V., CHAN, A.Y., CAPUTI, P., *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*, «Personality and Individual Differences», 28(3), 2000, pp. 539-561.
- CLARKE, N., HOWELL, R., *Emotional Intelligence and Projects*, Project Management Institute, Philadelphia, 2010.
- DOLEV, N., LESHEM, S., *Teachers' emotional intelligence: The impact of training*, «The International Journal of Emotional Education», 8(1), 2016, pp. 75-94, <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9996>.
- DOLEV, N., LESHEM, S., *Developing emotional intelligence competence among teachers*, «Teacher Development», 21(1), 2017, pp. 21-39, <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N., RAMOS, N., *Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale*, «Psychological Reports», 94(3), 2004, pp. 751-755, <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, M., GIMÉNEZ-MAS, S., *La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador*, «Espiral. Cuadernos del profesorado», 2010, pp. 43-52, <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>.
- GOLEMAN, D., *Emotional Intelligence*, Kairós, Barcelona, 1995.
- GOLEMAN, D., *Inteligencia Emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.
- GOLEMAN, D., *Leadership: The power of emotional intelligence*, Bantam Books, New York, 2011.
- GOLEMAN, D., CHERNISS, C., *The emotionally intelligent workplace*, Bantam Books, New York, 2001.
- GOLEMAN, D., CHERNISS, C., *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*, Kairós, Barcelona, 2013.
- HIGGINS, E.T., GRANT, H., SHAH, J., *Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences*, in KAHNEMAN, D., DIENER, E., SCHWARZ, N., *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, New York, 1999.
- MARTÍNEZ, A.E., PIQUERAS, J.A., RAMOS, V., *Emotional intelligence in physical and mental health*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 8(2), 2010, pp. 861-890, link.gale.com/apps/doc/A250886206/IFME?u=anon~52ae0434&sid=googleScholar&xid=613ff58b.
- MAYER, J., CARUSO, D.R., SALOVEY, P., *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates*, «Emotion Review», 8(4), 2016, pp. 290-300.
- MAYER, J., SALOVEY, P., *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Basic Books, New York, 1997.

- MAYER, J., SALOVEY, P., *¿Qué es inteligencia emocional?*, in MESTRE, J., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., *Manual de Inteligencia emocional*, Pirámide, Madrid, 2014.
- MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D., *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, Multi-Health System, Toronto, 2000.
- MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D., *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*, MHS, Toronto, 2002, https://scholars.unh.edu/personality_lab/26.
- MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D., *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*, Multi-Health Systems, Toronto, 2007.
- MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D., Sitarenios, G., *Emotional intelligence as a standard intelligence*, «Emotion», 3(1), 2001, pp. 232-242.
- MENÉNDEZ, D., *Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo*, «Revista Española de Pedagogía», 76(269), 2018, pp. 7-23, <https://www.jstor.org/stable/26451539>.
- MESTRE, J., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., *Manual inteligencia emocional*, Pirámide, Madrid, 2007.
- MIKOLAJCZAK, M., *Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave?*, in *Avances en el estudio de la inteligencia emocional, I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*, Fundación Marcelino Botín, Santander, 2009, pp. 85-90.
- NELIS, D., KOTSOU, I., QUOIDBACH, J., HANSENNE, M., WEYSENS, F., DUPUIS, P., MIKOLAJCZAK, M., *Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability*, «Emotion», 11(2), 2011, pp. 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>.
- OCDE, *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. Fundación Santillana, Madrid, 2019.
- PENA, M., REPETTO, E., *The state of research on Emotional Intelligence in Spain*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 15(6), 2008, pp. 400-420, <https://www.researchgate.net/publication/228708625>.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., *Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 6(2), 2008, pp. 523-546, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924014>.
- PETRIDES, K.V., PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., FURNHAM, A., *On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence*, «Cognition and Emotion», 21(1), 2007, pp. 26-55, <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>.
- SAARNI, C., *Emotional competence and self-regulation in childhood*, in MAYER, J., SALOVEY, P., *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Basic Books, 1997, pp. 35-69.
- SAARNI, C., *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York, 1999.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., *Emotional intelligence, Imagination*, «Cognition and Personality», 9(3), 1990, pp. 185-211, <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

- SORIANO, J., MOLERO, M., PÉREZ, M., BARRAGÁN, A., *Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional*, Asunivep, Almería, 2019.
- UNESCO, *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los adolescentes durante las crisis*, 2020, <https://doi.org/10.1787/9789264226159>.
- VALLÉS, A., *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Editorial Benacantil, Alicante, 2005.
- ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., ROBERTS, R.D., MACCANN, C., *Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model*, «Human Development», 46(2-3), 2003, pp. 69-96, <https://doi.org/10.1159/000068580>.
- ZEIDNER, M., ROBERTS, R.D., MATTHEWS, G., *Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review*, «Educational Psychologist», 37(4), 2002, pp. 215-231, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2.

Andrea Rácz¹

*Educational values and challenges in institutional
and foster care in Hungary*

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate what goals, values and challenges of education can be identified in the institutional and foster care of the child protection system. It also examines how professionals, children and young adults think about these values. Qualitative research findings show that the structural problems, gaps in provision and services, and capacity problems significantly limit the professional toolbox with which educational work can be effective and diverse. This shortcoming is also felt by the youth: they need more and better-quality services, individual care and a loving atmosphere in which they can also receive professional help to cope with the traumas of the past.

KEYWORDS: Child protection services, Educational values and goals, Challenges, Professionals' and young people's perceptions

ABSTRACT

L'obiettivo dello studio è indagare quali obiettivi, valori e sfide dell'educazione possono essere identificati nell'ambito della presa in carico istituzionale e dell'affido nel sistema di protezione dell'infanzia. Esamina inoltre come i professionisti, i bambini e i giovani adulti pensino a questi valori. I risultati della ricerca qualitativa mostrano che i problemi strutturali, le lacune nell'offerta e nei servizi e i problemi determinati dall'uso delle competenze limitano in modo significativo gli strumenti professionali con cui il lavoro educativo può essere efficace e diversificato. Questa carenza è avvertita anche dai giovani: hanno bisogno di servizi più numerosi e di migliore qualità, di una cura individuale e di un'atmosfera accogliente in cui possano ricevere aiuto da parte di professionisti che sappiano permettere loro di affrontare i traumi del passato.

¹ Associate professor, head of Department of Social Work, Faculty of Social Sciences, Eötvös Loránd University, Hungary. She took part in the research with a linked topic entitled Escaping the state: privatization, exit strategies and alternative services in child upbringing funded within the Otká programme (National Scientific Research Framework Programme – FK 135215, 2020-2023, Berényi Észter), and in the project Cost Action 19106-Multi-Sectoral Responses to Child Abuse and Neglect in Europe: Incidence and Trends, representing her Department; raczrubeus@gmail.com.

PAROLE CHIAVE: Servizi di protezione dell'infanzia, Valori e obiettivi educativi, Sfide, Percezioni di professionisti e giovani

1. *Introduction*

The aim of the study is to examine, on the basis of the opinions of professionals, children and young adults themselves, the goals and values prevailing in institutional and foster care as provided within the child protection system, and the related challenges. It tries to reveal who are the individuals who affect the set of values of the cared children along the educative and fostering process, and how this influence unfolds, again on the basis of their opinions². First the study briefly presents education as an activity within child protection, its goals, nature and characteristics. This is followed by the findings of a qualitative research, which was aimed at revealing the values that are articulated and meant to be transmitted in foster and institutional care from the perspective of the various actors, and the extent to which these values are actually embraced in the opinion of children and young people.

In order to understand the environment of child upbringing in the context of the child protection system, it is important to note that the Hungarian Child Protection Act of 1997, although it allowed for the implication of NGOs and church institutions besides the state institutions and local authorities, a significant change in this respect occurred only in the past 10 years. At present 23,000 children and young people are included in the child protection system³, 68% of them live in foster care, while 32% in institutional care. According to the survey carried out by the responsible ministry in 2021, 2% of the foster care places are operated by NGOs, while the rest by church institutions. In case of institutional care, 83% of the children's homes are state-operated, and 16% are supported by church institutions⁴.

2. *Education in the child protection system*

Care and upbringing are determined by the fact that through the provisions foreseen by the Hungarian Child Protection Act of 1997, child protection meets the specific needs of children, and in order to achieve this, it makes use of the services available within the child protection system and the connected sectors, the knowledge of educators, carers, foster parents, guardians, counsel-

² Throughout the study the term 'education' is used to refer to the act or process of imparting knowledge in a non-formal setting while upbringing children, not to education delivered within a program of instruction (i.e. school).

³ https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0016.html (last access 21-06-2023)

⁴ Ministry of Human Resources, 2021 (non-published data)

lors and other professionals, and the professional and methodological tools used by them⁵. The needs-oriented education and care in the child protection system are built on the thorough knowledge of the complex needs of the child, i.e. their physical, health, emotional, mental, and social needs. It is important to embed the opinion of the child as well into this process, which, in order to allow for the follow-up of the child's development, includes periodic controls⁶.

The individual caring and educational plan is a basic document for the child, which sets the directions education, care and therapeutical work would follow, and concrete tasks. Evidently, the goals of education and care are not defined without any preliminaries, since these are linked to the reasons and conditions of the child entering the child protection system, the findings of the expert committee, the requests of the child, the opinions of the professionals who had previously worked with the child as well; it is equally important to take into account the views of the parents⁷.

According to Csókay the uncertainties relying in child protection work have to be taken into account in several aspects, since there are «results unfolding very slowly»⁸ due to the fact that the impact of certain methods, situations, forms of assistance, related services, and professionals, respectively of the peers and family are not known, are not unambiguous; even in case of a positive progress, the process is very slow and includes many setbacks. Before reflecting on values determining upbringing, perhaps it is also important to note that the child protection activity is a complex work, during which «Through the delivered professional work, a children's home supports the optimization of personal development, the individual and community education of children, and their integration into the family and society, while taking into account gender and age specificities. It fosters the reintegration of children with specific needs»⁹. In case of foster parenting, the complex goal is the following: «The aim and function of foster care is to create a personal environment for the child, to ensure emotional security and attachment, the intimacy only possible within a family environment, thus to:

- provide for the individual needs of the child for care and education, healthcare, mental hygiene, learning – with special attention to the processing of loss, development and talent nurturing;

⁵ A. DOMSZKY, *A gyermekvédelmi szakellátás értékhátttere, a szakellátás alapértékeinek érvényesülését szolgáló biztosítékok, módszerek, technikák*. in A. DOMSZKY (ed.) *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgához*, NCSSZI, Budapest, 2004, p. 45-49.

⁶ L. CSÓKAY, *Az egyén jellemzőire épülő, szükségletorientált egyéni elhelyezési, gondozási-nevelési terv kidolgozásának folyamata, módszerei, a tervek funkciói, alkalmazásuk*. in A. DOMSZKY (ed.) *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgához*, NCSSZI, Budapest, 2004, p. 223-228.

⁷ *Ibid*, p. 227.

⁸ L. CSÓKAY, *A segítő kapcsolat. A gyermekvédelmi/gyermekotthoni munka mentálhigiénéje, a személyiség mint munkaeszköz megóvásának és fejlesztésének lehetőségei*. in A. DOMSZKY (ed.) *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgához*, NCSSZI, Budapest, 2004, p. 274-278.

⁹ *Gyermekotthoni ellátás protokollja*, Budapest, 2011 <<https://docplayer.hu/474045-Gyermekotthoni-ellatas-protokollja.html>> (last access 21.06.2023) p. 583.

– support the child to maintain and develop their identity through the transmitting of their life story, while respecting individual rights»¹⁰.

All two definitions above indicate that education has to be considered one of the aims of care in the child protection system. But what does education mean? What are the values guiding this process?

In the theory of education several definitions, goals and activities can be discerned, since there isn't a consistent framework to education. Typically, though, it is described as a continuous, systematic activity, which implies an acting person (educator) and a person targeted by this act (the educated child), in this sense it is an adult-child relationship. According to certain approaches, this is a bidirectional activity, where the actors have a mutual influence over each other¹¹. It is to note that this view is close to the children's rights approach, to the promotion of participation. Biesta¹² argues that when students learn from their teachers, in fact they use them as resources, and whatever their teachers do or tell, the students embed it into their own cognitive framework, their own constructions. To learn from somebody through interpretation is a totally different thing than being taught.

Regarding its form, education can target the individual, and can unfold within the community, both forms being simultaneously present in child protection. Education is typically regarded as a conscious activity, although it has non-cognitive elements as well. Its function is to shape behaviour through participation in the desired activities, to assist development of an optimal direction, but also to avoid unwanted behaviours by developing socially and individually useful values: «Thus education is the totality of targeted actions, which aim at the development of the physical, moral, cognitive skills of the child; it is a process of transmitting values»¹³. All this shows that the activity of the educator is linked to a goal, which in turn is connected to values. In each society, the values in child upbringing partly refer to qualities a child should assume, partly to an ideal view on children and childhood¹⁴. Concerning care delivered in child protection either by a family or the state, Neagu highlights that care is a complex and profoundly human act based on trust, mutual responsiveness, and shared consideration¹⁵.

¹⁰ *Othont nyújtó ellátás a nevelőszülői családban*, Budapest 2011 <<https://www.scribd.com/document/524063974/15-othont-nyujto-ellatas-a-neveloszuloi-csaladban>> (last access 21-06-2023) p. 644-645.

¹¹ K. BÉRCI BARBAINÉ, *Nevelés a gondozás folyamatában; gondozási feladatok a gyermekkor különböző szakaszaiban*, no year <<https://docplayer.hu/5356621-Munkaanyag-barbaine-berci-klara-neveles-a-gondozas-folyamataban-gondozasi-feladatok-a-gyermekkor-kulonbozo-szakaszaiban.html>> (last access 21-06-2023).

¹² G. BIESTA, *Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'* in «Studies in Philosophy and Education», 2013, 32, p. 449-461. <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-012-9312-9>> (last access 21-06-2023).

¹³ K. BÉRCI BARBAINÉ, no year, p. 2.

¹⁴ E. MAJOR, K. BACSKAI, Á. ENGLER, *Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban*. in «Educatio» 2022, 3, p. 479-488.

The goal of education can be complex as well. Different approaches to this issue exist, though all share similar content. Such goals can be to enable a constructive lifestyle fruitful on individual level, to prepare the child for future responsibilities, to ensure skills development, individual development, to prepare the child to survival¹⁶. For Hirst it is a general truth that education means all those activities, which aim at allowing for a 'good life', implying the satisfaction of emotional, physical and social needs¹⁷. Thus, in the context of the child protection system, the aim of education is to preparing children to good/agreeable life, to quality survival, constructive lifestyle, and future responsibilities in life. The two segments of the child protection care, namely foster care and institutional care are systems built on personal relationships, where the child is not only the target, but also the actor of education¹⁸.

3. *About the research*

The present research included two interviews with professionals well versed in preparing decisions and methodology development, and two focus groups with people working in the two fields. Regarding foster care, 6 persons attended the focus group, all being representatives of church institutions. Concerning their positions, leaders and foster care counsellors were present. Regarding institutional care, 9 persons participated, 2 persons representing church institutions, the others state institutions, all of them holding manager positions.

In order to reveal the views of children and young people, 4 interviews were conducted, 3 with children (aged 16-17) and 1 with a young adult (aged 20). Three of the interviewees were female, one male. All live in the countryside, in three different counties. One of the three children lives in an organisation supported by the state, two in organisations supported by church institutions. At present the young adult is receiving aftercare provision from an NGO. In case of the children, besides the approval of the responsible institution or foster parent, we were also granted the permission of the guardian as well. The young adult participated in the interview on their own right. Regarding their background, the following is worth noting: one of the youngsters, aged 16, lives in the same children's home since the age of one, which at present is supported by a church insti-

¹⁵ M. NEAGU, *Conceptualising Care in Children's Social Services*. in «British Journal of Social Work», 2011, 9, p. 1-17. <https://www.researchgate.net/publication/350719561_Conceptualising_Care_in_Children's_Social_Services> (last access 21-06-2023).

¹⁶ K. BÉRCI BARBAINÉ, S. KÖTE, *Neveléstudomány és értékelmélet*. in «Új Pedagógiai Szemle» 1998. január <<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00012/1998-01-ta-Kote-Nevelestudomany.html>> (last access 21-06-2023) and J. NAGY, *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2002.

¹⁷ P.H. HIRST, *The Nature of Educational Aims*. in R. MARPLES (ed.) *The Aims of Education*, London, 1999. p. 7-124.

¹⁸ A. DOMSZKY, 2004, p. 47.

tution. The home was taken over by the church a few years ago, but the interviewee does not know the exact year. According to the interviewee, it doesn't have any importance in what concerns care, the only difference being that they have more possibilities to attend different programs, recreational activities, camps. His/her two elder siblings have already left the system. Unfortunately, he/she doesn't know why he/she was included in social care; he/she keeps the contact with the biological mother, though they don't have a close relationship. He/she intends to pursue higher education after finishing high school, at present attempting to take a foreign language exam. The second interviewee was taken to foster care since he/she was born, the foster family being included for a few years in a network operated by the church. He/she didn't perceive new expectations after the supporting organization changed, the transition being undetectable, rather technical. His/her two older brothers have already left the system, two younger half-siblings live in the same family. He/she prepares to pass the final exams attending evening education, as he/she already finished vocational school as confectioner. He/she intends to access aftercare provision for as long as possible. The third interviewee lives in a children's home at present; previously he/she was raised by foster parents from the age of 8 to the age of 17. During his/her pre-school age, before being taken in foster care, he/she lived for one year and a half in a children's home together with his/her siblings. At present he/she is looking for a job as waiter. All of the places where he/she lived were supported by the state. He/she was included in the child protection system together with his/her three siblings. He/she is disillusioned with the system, according to his/her account, the negative experiences within the foster family cannot be compensated by the system, despite its supportive approach. Even if living of own incomes is supposed to be hard, since paying for a rent is difficult, he/she does not want to request aftercare services. The interviewed young adult is 20 years old; he/she was included in a foster care network supported by an NGO together with two siblings; in total he/she has 10 siblings. The parents are separated, but he/she keeps the contact with both, more closely with the mother. The way of life and conditions within the biological family were the reasons of being included in the system; his/her mother was raised also within the child protection system, and in lack of a maternal model, her lifestyle was described by the interviewee as a 'hippie lifestyle', in which the care-taking, education, schooling of children was difficult to ensure. Within the same network, he/she was transferred to a youth home at the age of 16, then, when he/she became an adult, required aftercare assistance, but in his/her own rented apartment, while also finding an employment.

4. Educational goals from the perspective of experts and professionals working in this field

According to professionals working in the child protection system, it is very important to support children in learning about their family roots, and to dis-

solve their sense of loneliness, providing professional assistance either as therapy, or through empathic consideration and listening. The trauma of being taken away from the biological family, and the double belonging, the detachment from the past and the sticking to an uncertain future mean a significant burden to them¹⁹. In addition, the repeated transfers from one care facility to the other, typically coupled with change of school are also overshadowed by challenges and conflicts. The educational challenges faced by those who work in the system ensue from this highly intricate situation, in which they have to ensure security to children experiencing total uncertainty, while they are supposed to lay the foundations of a stable future taking into account the fearfulness of the future outside the system. This process is hindered by the dysfunctions resulting from the structural issues of the child protection system, namely the gaps in human resources, the high fluctuation rate, the insufficiencies of professional methods, the burnout of professionals; moreover, the professionals and the cared children alike have to fight social prejudices as well²⁰.

The interviewed two professionals agreed that structural transformation can have positive impacts, but from a few years perspective no quality information is yet available. On the basis of the experiences gained so far, it seems that «these church institutions take over the professionals too, not only the foster parents, but the professionals as well, for example the foster care counsellor, who had worked there before. So, in theory there is a basis they can build on. [...] It seems that the church institution tries to have this (wide spectrum of services). So, from this perspective, I'm confident, especially that more money would perhaps be available to foster parents and cared children to make use of the services» (Professional 1).

According to professionals, there isn't any significant difference between foster care and institutional care in what concerns the educational values and goals to be transmitted. The supporting organisation isn't much too important either in terms of professional responsibilities and beliefs. Only a few mention their religious background, and when they do so, they refer to the personal example and moral attitude as aspects which have a role in education as a process developing an established set of values. In their view, the most important aspect is to help the children accept their condition, to support them in building self-confidence, and to place them on a path which would ensure them secure living. From this perspective, next to support – in overcoming social disadvantages and processing traumas – they think that education and the acquiring of a competitive training is necessary²¹. «Next to the educational facil-

¹⁹ M. KÁLMÁNCHÉY, *Nevelőszülőnél élő gyerekeknél előforduló pszichés problémák*. in «Család, gyermek, ifjúság» 2001, 2. p. 43-53.

²⁰ A. RÁCZ, E. BOGÁCS, *Arcok és arctalan családok a gyermekvédelemben*. in «Szociálpedagógia» 2020, 15. 63-87. <http://real.mtak.hu/113677/1/racz_szocialpedagogia.pdf> (last access 21-06-2023).

²¹ A. RÁCZ, *Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer)igények - Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkaerőpiaci részvételének és jövőképeinek vizsgálata*. Budapest, 2012.

ity, the most important we have to ensure is to supplement the family, and to teach them everything they would have learnt in a family, starting from greeting to personal hygiene and everything else» (Children's home, focus group).

They would like to ensure boundaries, predictability, relying on attachment in foster care even more. «in foster families, the transmission of values is the main priority and specificity. There, the child should experience togetherness, and attachment. They should be able to learn what it means to be in a family and have family roles» (Foster care, focus group).

When asked about their responsibilities, they emphasized the importance of healthy self-perception and body-image, and in general the importance of supporting physical, spiritual, emotional and moral well-being. «Learning, other values important to them like exercise, dancing, soccer, depends in what they are good at. So, it's important to help them unlock or unveil their strengths and make them see that they can be good at something» (Children's home, focus group).

Overall, the interviewed professionals think that optimal child protection is about listening and paying attention to children, about allowing them to express their feelings and thoughts; they are both participants and guides in this process due to the close, partner relationship with the cared children for whom they take on responsibility. They consider education being a teamwork: «we ought to proceed as a team. One single person is unable to do this, only a team can» (Children's home, focus group). Such a team would set the predictable boundaries and provide space for sharing both success and failure: «so that they can guide the young person within the proper boundaries, and ensure that specific intimacy where children can always withdraw whenever they are not up to a certain situation, falter, or get stuck, so they must always have a secure supportive background team which would help them out, help them stand up, so the young person can advance and spread their wings» (Foster care, focus group).

In their view, integrity, professionalism, and compassion are the most important values enabling them to put into practice all these educational goals.

4. The views of young people on care and upbringing

What is important for the interviewed young people regarding professionals is that they listen to them, pay attention, but also to be able to trust professionals, and feel a certain personal bond with them: «the most important thing is to hear the voice of children. For even if they are young teenagers, they have their own life, and their own opinion, and they don't hear that [...]» (Young person transferred from state operated foster care to a home).

When reflecting on their future, they think that supporting the acquiring of cognitive and non-cognitive skills and knowledge is of outstanding importance, as well as those support packages, which serve their ability to solve prob-

lems, to process traumas, in a broader sense their wellbeing, namely psychological assistance, group activities, mental hygiene activities, but also targeted recreational activities. They think the way how professionals support their future plans and desires is also exemplary. «I really feel that care for me, and they try to support me entirely in everything, and I really feel they try to help me make progress towards my goals and dreams» (Young person growing up in a church supported home).

It is due to his/her own experiences that one person of the interviewed young people has a rather negative opinion on the system (he/she was transferred to an institution from foster care just before becoming an adult). But the other interviewees, although they might not have experienced a very negative or thwarted upbringing within the child protection system, pointed out many deficient aspects through the examples of siblings growing up together or of other children. They put it as a critical observation that after being included in the system, children receive a lot of support, but this support fades while advancing towards teenage years, although they would need it in that period even more. Such support is essential not only in helping them solve the typical problems of teens, but also because this is the age when the adult life is nearing, and they have to take a lot of decisions without any supportive background or substantial guidance.

Related to this age, they also explain that while becoming close to adult age, they feel that their opinion counts more, since previously, even in case of more important decisions, like choosing a career path, a hobby, or assessing their relationships, they had a rather passive role. «While I was there (in a foster family), they told me to choose a profession and stick to it, so that was it. [...] Only after moving out I got the chance to become aware that that's not the only option, I don't need to pick up one single thing and be good at that, but I can try out anything, and I can do many things simultaneously, I can even earn a living from several things, it's just that I will have to find that one thing that best works for me» (Young person receiving aftercare in a civil network).

We were also keen to learn what they can identify and highlight from the set of values of their own family or place where they were raised, as values important to them or to be followed in the future. Their biological family is mostly a bad example from which they wish to delimit, while they also claim that the difficult childhood and the experienced traumas make them more resilient and mature, which they try to see as a positive aspect from the perspective of their future. «There is nothing I would take with me, or would want to pass on to my children, because we weren't taught a value there that I would really show my children as my past» (Young person transferred from state supported foster care to a home).

The two socialization backgrounds revealing different sets of values, namely the biological family and the child protection system show significant differences despite the interviewees' critical observations regarding the system and their personal negative experiences: «If I will have a child, I wouldn't throw

him away, but I would like to have a very good relationship and discuss everything with him, for unfortunately I can't really have a conversation with my mum» (Young person growing up in a church supported home).

Overall, it can be concluded that being present, individual care, and guidance regarding their future are the aspects important to them in order to become decent adults able to accept themselves and their environment, able to cope with their traumas and thrive independently after leaving the child protection system. It is important for them to know that they can access support as young adults as well, since such assistance ensures them security and time to get prepared: «I got very much support by the way, and perhaps that sense of security. [...] So it was very important for example that I left for Budapest, let's say I went there to work for a year and a half, and even though I didn't have that family support anymore, I still had this option that whenever I fail, I can go back, and have enough time to think over what to do, what did I do wrong, what should I do differently to succeed» (Young person receiving aftercare in a civil network).

Putting it as criticism, they claimed that typically they could have meaningful connection with only one adult, since the experts within the child protection system (foster care counsellor, guardian, psychologist) are difficult to access, respectively they don't really feel that they apply the viewpoints of the youngsters. This latter criticism was formulated especially regarding the guardian.

5. Conclusion

The research findings indicate that the young people do have opinions on the conditions of how they are raised, on the quality of the provided care, on the different actors within the system, on the supportive or rather neutral, rarely threatening presence of professionals; they are willing to share their opinion when asked. They are critical towards the system, their own negative experiences being decisive in this regard, even if they consider themselves fortunate for having a supportive background or a dedicated professional. The experience of interviewed young people is that whenever they have a problem, they are often left to themselves, and this feeling intensifies from their adolescence. They feel that their opinion counts on system level only when approaching adult age.

They formulated serious system critique when claiming that support often comes late, and it doesn't always react to individual needs; that becoming an adult and having an independent life after leaving the system are very frightening for them. We can conclude that the educational goals formulated by the child protection system are barely aligned to the concept of Hirst on *good life*, in which physical, emotional and social needs are met starting from the conditions, desires, abilities and knowledge of the individual.

The cared children need more and better-quality services, individual care, and a loving environment, which would provide them professional support in processing their past traumas. Likewise, they wish for extended and more personal support in starting their independent life. Such critical observations point mainly to the fact that unfortunately children are rather targets of education, which lacks meaningful inclusion, listening, and shared and responsible reflection on their future.

Bibliography

- BARBAINÉ BÉRCI, K., *Nevelés a gondozás folyamatában; gondozási feladatok a gyermekkor különböző szakaszaiban*, <https://docplayer.hu/5356621-Munkaanyag-barbaine-berci-klara-nevel-es-a-gondozas-folyamataban-gondozasi-feladatok-a-gyermekkor-kulonbozo-szakaszaiban.html> (last access 21.06.2023).
- BIESTA, G., *Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By*, in «Studies in Philosophy and Education», 32, 2013, 449-461, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-012-9312-9>> (last access 21.06.2023).
- CSÓKAY, L., *Az egyén jellemzőire épülő, szükségletorientált egyéni elhelyezési, gondozási-nevelési terv kidolgozásának folyamata, módszerei, a tervek funkciói, alkalmazásuk*, in A. DOMSZKY (ed.), *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgálóhoz*, NCSSZI, Budapest, 2004, 223-228.
- CSÓKAY, L., *A segítő kapcsolat. A gyermekvédelmi/gyermekotthoni munka mentálhigiénéje, a személyiség mint munkaeszköz megóvásának és fejlesztésének lehetőségei*, in A. DOMSZKY (ed.), *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgálóhoz*, NCSSZI, Budapest, 2004, 274-278.
- DOMSZKY, A., *A gyermekvédelmi szakellátás értékhatátere, a szakellátás alapértékeinek érvényesülését szolgáló biztosítékok, módszerek, technikák*, in A. DOMSZKY (ed.), *Gyermekvédelmi szakellátás – Segédanyag szociális szakvizsgálóhoz*, NCSSZI, Budapest, 2004, 45-49.
- Gyermekotthoni ellátás protokollja*, Budapest, 2011, <<https://docplayer.hu/474045-Gyermekotthoni-ellatas-protokollja.html>>, p. 583 (last access 21.06.2023).
- HIRST, P.H., *The Nature of Educational Aims*, in R. MARPLES (ed.), *The Aims of Education*, London, 1999.
- KÁLMÁNCHÉY, M., *Nevelőszülőnél élő gyerekeknél előforduló pszichés problémák*, in «Család, gyermek, ifjúság» 2001, 2, 43-53.
- KÖTE, S., *Neveléstudomány és értékelmélet*, in «Új Pedagógiai Szemle» 1998, január, <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00012/1998-01-ta-Kote-Nevelstudomany.html> (last access 21.06.2023).
- MAJOR, E., BACSKAI, K., ENGLER, Á., *Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban*, in «Educatio» 3, 2022, 479-488.

NAGY, J., *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2002.

NEAGU, N., *Conceptualising Care in Children's Social Services*, in «British Journal of Social Work», 9, 2011, 1-17, <https://www.researchgate.net/publication/350719561_Conceptualising_Care_in_Children's_Social_Services> (last access 21.06.2023).

Otthont nyújtó ellátás a nevelőszülői családban, Budapest, 2011, <www.scribd.com/document/524063974/15-otthont-nyujto-ellatas-a-neveloszuloi-csaladban> (last access 21-06-2023), 644-645.

RÁCZ, A., *Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer)igények - Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkaerőpiaci részvételének és jövőképének vizsgálata*, Budapest, 2012.

RÁCZ, A., BOGÁCS, E., *Arcok és arctalan családok a gyermekvédelemben*, in «Szociálpedagógia», 2020, 15, 63-87, <<http://real.mtak.hu/113677/1/racz-szocialpedagogia.pdf>> (last access 21.06. 2023).

Magdalena Grochowalska, Jolanta Sajdera,
Aneta Wojnarowska¹

The work engagement among kindergarten teachers

ABSTRACT

The article presents the basic assumptions regarding the role of the teacher in preschool education. We focus on the condition of preschool education in Poland, which over the years, like the entire education system, has experienced positive and negative effects of the education policy. The consequences of subsequent education reforms in Poland are visible in many contexts of professional activity of kindergarten teachers, one of which is the teachers' involvement in their work. The aim of the article is to draw attention to the sources of choosing either the adaptive or emancipatory approach, serving as a basis for understanding the conditions of teachers' work engagement and justifying the practices they adopt towards their students.

KEYWORDS: Adaptive approach, Emancipatory approach, Preschool education, Personal theory of teaching, Teachers' critical reflections.

ABSTRACT

L'articolo presenta le ipotesi di base relative al ruolo dell'insegnante nell'educazione prescolare. Ci concentriamo sulla condizione dell'educazione prescolare in Polonia, che nel corso degli anni, come l'intero sistema educativo, ha sperimentato effetti positivi e negativi delle politiche educative. Le conseguenze delle progressive riforme dell'istruzione in Polonia sono visibili in molti contesti dell'attività professionale degli insegnanti di scuola materna, uno dei quali è il coinvolgimento degli insegnanti nel loro lavoro. Lo scopo dell'articolo è quello di richiamare l'attenzione sulle fonti della scelta dell'approccio adattivo o per l'emancipazione, che serve come base per comprendere le condizioni dell'impegno lavorativo degli insegnanti e giustificare le pratiche che adottano nei confronti dei loro studenti.

PAROLE CHIAVE: Approccio adattivo, Approccio per l'emancipazione, Educazione prescolare, Riflessioni critiche degli insegnanti

¹ From the Faculty of Education and Psychology of the University of the National Education Commission, Krakow; magdalena.grochowalska@up.krakow.pl, jolanta.sajdera@up.krakow.pl, aneta.wojnarowska@up.krakow.pl.

1. Introduction

When looking at the ways of defining the category of involvement in social sciences, it can be noted that it is constructed around human behaviour towards various aspects of everyday life. Manifestations of commitment are seen in people's attitudes towards significant others and in identity construction processes². Work-related commitment is analysed in perspectives of employee engagement and work engagement.

Wilmar Schaufeli noted that work engagement «is easy to recognize in practice yet difficult to define»³. For this reason, it is often analysed in opposition to the phenomenon of 'job burnout'. The definition of engagement adopted in this article has its source in the analysis of the concept of Jean-Marie Barbier⁴. We were inspired by the reflection of the author, who draws attention to the importance of commitment to the 'recognition of the self' of an active person, and at the same time to the dilemmas associated with commitment. Following the words of the author, who writes that «engagement sometimes requires making a choice between many possible activities», we apply this reflection to the preschool teacher's choice of either an adaptive or emancipatory perspective in educational and teaching work.

We share the conviction that commitment, understood as a person's intentional activity, is characterized by specific features. These include the belief in the righteousness of one's doings, as well as investing substantial effort, emotion and time into the undertaken activity. Reflecting on the kindergarten teachers' work engagement, we note – following the thoughts of Christopher Day⁵ – that it consists of many factors. These include a clear and enduring set of values and ideals that determine action regardless of social circumstances, an understanding of teaching more broadly than merely fulfilling duties, motivation to constantly analyse one's own experiences and the work context, a strong sense of identity, and the ability to cope with the stress that arises from implementing changes imposed from the outside. Teacher commitment is difficult to enforce, because it is not regulated by any legal act, and different facets of commitment are identifiable in teachers' work. It can be viewed contextually, from the perspective of the social, educational and teaching tasks that the teachers have to perform, and from the perspective of the meanings that they themselves give to their professional work.

² A. KANAFA-CHMIELEWSKA, *Zaangażowanie społeczne z perspektywy psychologicznej*, in «Psychologia Społeczna», XI, 38, 2016, pp. 310-320.

³ W.B. SCHAUFELI, *What is engagement?*, in C. TRUSS, K. ALFES, R. DELBRIDGE, A. SHANTZ, E. SOANE (eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*, Routledge, London, 2013, p. 15. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (last access 27.10.2023).

⁴ J.M. BARBIER, *Leksykon analizy aktywności (Vocabulaire d'analyse des activités)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016, p. 249.

⁵ CH. DAY, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy (A passion for teaching)*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2008, p. 94.

Learning various interpretative perspectives, which describe the work engagement among the teachers and the position of a child in education differently, results in concluding conditions and dependencies in childhood. Considering the essence of education in childhood means seeking an answer to the question what conditions a teacher must meet so that their educational practice has a pro-development dimension for a child. The answer to this question depends greatly on the knowledge and the value of a teacher's mindset that as a whole influence its operation. A choice of a certain rationality, adaptive or emancipatory⁶, enables teachers to comprehend the conditions of their own actions as well as substantiate practices they adopt towards their pupils.

Dorota Klus-Stańska⁷ highlights that despite the educational reforms made in Poland after 1989, the adaptive approach is still the dominant approach in the practice of early education. Preschool education in the adaptive approach is an intentional, directive process the objective of which has been established normatively. Actions marked by formalism can be found in education. They are rooted in recommendations of educational authorities and normative teaching programmes that specify which requirements are necessary to prepare a child for the subsequent stage of education. If the teacher chooses an adaptive approach to the role of education⁸ they focus on providing children with knowledge about the world, the properties of things and phenomena, and the relationships between them. Whereas preschool children mainly gain knowledge about the reality in an independent manner, during individual experiences. An adult plays a significant role in creating the world image together with a child as far as the adult is able to arrange situations that are conducive to exploring the world and gaining adequate experiences and offers help organising information gathered. As results from research on factors of cognitive development, the condition particularly promotes successful development within the scope of applying the learnt knowledge and manifesting independent thinking⁹. The world image is actively created by an individual and not given to them from outside. It is not a copy of the world image by others. The perception of reality results both from external information and from the properties of the cognitive apparatus and knowledge gained. Creating a vision of reality, a child determines that what may then be learnt, and thus in a sense creates an experienced reality.

Assuming that the diversity of information reaching a child as a result of

⁶ R. KWAŚNICA, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, in Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003, pp. 291-319.

⁷ D. KLUS-STAŃSKA, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, in „Pedagogika wczesnoszkolna : dyskursy, problemy, rozwiązania”, D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA (eds.), *Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne*, Warszawa, 2009, p. 57.

⁸ M. KARWOWSKA-STRUCZYK, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2012, p. 49-52.

⁹ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław, 1996, p. 56.

their own and didactic activities is significant for the child's further activities, a teacher's choice of emancipatory approach to the role of education accents the cognitive independence, learning responsibility and independent problem solving. Assuming that knowledge is private, unclear and ambivalent, a teacher stops using stereotypes, myths, autocracy as well as does not impose a uniform way of thinking, behaving and feeling. A teacher stimulates the ability to reflect what will become the foundation of constructive criticism in the future. Iwona Czaja-Chudyba¹⁰ mentions some of the conditions that may support the process of emancipation: «leaving space for independent decision, enabling the search for and realisation of their own life paths, consent for experimenting, allowing risky conduct free from domination and examples from the adult world, giving a sense of safety».

Therefore, it is desirable to consider the possibility to change the adaptive approach into the emancipatory approach, in which teachers apply their personal theory of teaching on the base of critical reflection. A teacher's critical attitude towards their own practice may constitute a 'job resource' in the work engagement described by Jari J. Hakanen at all in *Job Demands-Resources JD-R*¹¹, which is related to the ability of employees to self-monitor their own work, as well as participate in decision-making and maintain their professional autonomy.

2. Significance of standardisation for teachers' work

Both preschool education and the system of training teachers face challenges related to applying standards in reforming education. Firstly, it was established what a child should know and be able to do at the end of its preschool education. The Polish preschool core *Curriculum*¹² is a document defining teachers' work. It may be helpful for a beginning teacher to standardize their educational practice as it provides a direction for their work with children. At the same time, it may, however, limit a teacher in establishing goals which are formulated only after educational needs of a particular child are recognized. Creating conditions for their own activities and every child's development may not be compatible with teaching standards. If a teacher focuses both on the *Curriculum* and on that what results from the diagnosis of development needs and possibilities of a child, they may face a difficult dilemma. Choosing con-

¹⁰ I. CZAJA-CHUDYBA, *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej-uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, 2013, p. 38.

¹¹ J. HAKANEN, A.B. BAKKER, W.B. SCHAUFELI, *Burnout and work engagement among teachers*, «Journal of School Psychology», 43, 2006, p. 495-513.

¹² *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* in Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (poz. 356). <<https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>> (last access 30.10.2023).

scious creative conduct, continuous reflexive thinking about one's practice and in consequence reducing the number of situations in which standards are simply copied are extremely difficult tasks for a person who is only just learning to teach others¹³.

Another challenge for a teacher is working with the curriculum. Educational and didactic curricula as developed according to an applicable standard are supposed to guarantee that the adopted educational goals are met. Nevertheless, teachers beginning work in a certain professional environment more often than not find themselves in a situation where the curriculum has already been chosen by others.

Teachers' experience, fixed social position, selected personality traits make them accustomed to known patterns, conditions of playing a professional role, create a sense of safety. Therefore, Gunilla Dahlberg at all¹⁴ indicate that the changes introduced in preschool education that do not result from the initiative of teachers are not approved, but they provoke conformity, reluctance, and withdrawal. The conduct results from the fear of losing stability or from losing faith in one's own competencies.

Teachers do not find a rational explanation for the unwillingness to change and wish to accept changes introduced from outside, so they act in such a manner so as not to change anything. Used to complying with standards, meeting requirements, complying with provisions of law, thoughtless realisation of methodological guidance, they start to act with excessive meticulousness or superficiality. The formalism as understood above is opposed to flexibility, openness, intuition, lack of strict principles of conduct determined by external rules, and consent to certain informality of educational practise which according to Zygmunt Bauman¹⁵ is a fundamental characteristic of open and cooperation-based interactions. Within that meaning, the profession of teachers is considered not easy to formalise. The algorithmic structure of actions performed in a certain order is useless, since the actual sequence of actions is created in everyday work.

The adaptive approach to education is solidified by viewing the professional role as an obligation¹⁶. Recognising the professional role as a priority result in a dominating sense of obligation. Normative requirements lead to the role of identity being formed and conduct is determined within the role by requirements of the external world rather than their own needs. A teacher may not

¹³ M. GROCHOWALSKA, *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, in «Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce», 1(31), 2014, p. 27-40.

¹⁴ G. DAHLBERG, P. MOSS, A. PENCE, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny (Beyond quality in early childhood education and care)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2013.

¹⁵ Z. BAUMAN, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo (On education: conversations with Riccardo Mazzeo)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2012. p. 119-120.

¹⁶ H. KWIATKOWSKA, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2005.

respect what they consider right and good for children's development but act according to what is valid and compliant with adopted assumptions. The identity of a professional role and the resulting obedience may cause meeting of requirements and laws to be considered a main source of professional satisfaction.

3. Critical viewing perspective of educational practise

In a critical reflection upon education, a teacher may refer to the analysis of the educational process from two perspectives: adaptive and emancipatory. D. Klus-Stańska¹⁷ indicates that the approaches differ in their definitions of knowledge and ways of locating it in social resources. According to the adaptive approach, knowledge is permanent, evident and public, and the creation thereof in the minds of others results from transmission, mainly from conveyance from teachers to children. Knowledge presented in curricula or textbooks may be effectively transmitted and verified. Whereas it is assumed in the critical and emancipatory approach that knowledge is probable, fluent, and changing according to a viewing perspective. Its personal nature results from the combination with one's own individual experiences and subjective interpretation of experiences. Knowledge is also social because it is determined during an exchange of meanings. According to Klus-Stańska, referring to both approaches, one may, in Polish early education, identify educational situations (called traps by the author) that do not promote children's development. Educational traps as referred to above relate to a language use, a choice of curriculum content and rituals in educational practice.

The critical view of adaptive or emancipatory practice may expose formalised actions that have no pro-development value for children. Strictly speaking, when it comes to language use, a teacher may be committed to over-correction which results in eliminating informal or slang phrases and overusing scientific language. An adult also sets the rules for language use according to which the role of a teacher dominates. If a teacher reflects from the adaptive perspective, they will notice that a chosen way of speaking does not serve the purpose of achieving educational objectives set. This is because by assigning precedence of a written language over a spoken one, they will teach incorrect phrases absent from everyday language and suppress speaking. Choosing unilateral communication, a teacher puts a child in the position of a respondent and neglects the ability to form one's thoughts into linguistic expressions. From the emancipatory perspective, we speak, however, to present meanings attributed to the world and take a stance in social discourse. The language use in educational practice may then be construed as a tool of a teacher's domina-

¹⁷ D. KLUS-STAŃSKA, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji - perspektywy praktyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, «Kwartalnik Pedagogiczny», 4 (210), 2008, p. 7-31.

tion over a pupil. This is demonstrated by such actions as: devaluing the language of children from working class environments by recognising the precedence of the literary language over the environmental language; suppressing the conditions of mutual understanding by eliminating informal language; destroying the links to their home culture that is perceived as the worse since it is the closest to children's identity.

Another educational trap is work with curriculum contents including knowledge that builds the world image which is to be adopted by pupils. The initial stage of education accounts for the low degree of pupils' cognitive development and makes the contents simplified. Children's direction of thinking is not chosen independently since only educational process managed by an adult brings educational results. In this case, adaptive reflection demonstrates a simulated value of teaching contents which do not pose a developmental challenge and children work below their capabilities and do not show their own competencies. Therefore, contests do not prove the effectiveness of educational activities, do not make it possible to achieve objectives set, i.e. adapt to the existing social order. At the same time, the figure of a teacher becomes infantilised – no high degree of education or reflexivity is required. Referring to the emancipatory criticism, one points out the political context of early education and the results of its anti-developmental assumptions. Among other things, they relate to the lack of commitment of an individual in social changes, as moralising used in education instead of interpreting does not develop a critical and intervention attitude. A content trap also relates to the enhancement of cultural exclusion of children from low status families.

The third type of traps relates to the conventionality of ritual conduct, i.e. the cyclical one that is repeated in an unaltered form. Research involving Polish teachers shows the risk of replacing engagement with routine, especially by older teachers.

The appearance of these traps is linked both to the functioning of an institution as well as pupils' actions. According to Klus-Stańska¹⁸, a conduct which was originally rational may become unreasonably ritual-like in time. An example may be frequent and thorough completion of textbook exercises which testifies to regarding the curriculum and respective textbooks as ritual books. Rituals may be desired in adaptation-oriented education – then, they manifest themselves in interpersonal, spacious relations and organise the reality. They may also lead to losing a sense of knowledge usefulness outside of school or replacing thinking by memorising. From the perspective of emancipatory reflection, rituals block the creation of identity and the sense of causing. Some educational activities at school diverge from the actual use of knowledge so much that pupils understand them as attributed only to education, hence devoid of rationality.

¹⁸ *Ibidem.*

4. *Practical implications of teachers' critical reflections*

The three types of educational traps will now be considered in relation to preschool education. When thinking about a language, curriculum contents and rituals, a sensitive, reflexive and critical teacher can identify forms of children's activities that have no developmental value. The teacher can recognise routine practical activities that are performed thoroughly and repeated indiscriminately. Irrespective of the theoretical perspective (adaptive or emancipatory), the teacher will interpret the reality and expose areas which may promote children's development in a broad sense.

At the level of language, preferring a formal developed code in everyday communication may have anti-developmental effects. Even though this way of speaking is characteristic to school education, it is not fully available to children yet¹⁹. Similarly, suggesting discussions to children on a topic selected by a teacher does not correspond to children's needs of verbal expression. At the level of content, attempts to strictly adjust educational suggestions to guidance included in curricula lead to neglecting an individual approach to a child. A teacher pursues the objective of enabling all children to acquire skills, competences, knowledge within the scope required at school, and does not notice individual needs, interests, developmental capabilities. Resorting to known conduct or situation resembling ritual activities in terms of their progress is a proof of the adaptive approach to activities planned. An example may be selecting the same structure of educational classes or the invariable arrangement of space in which a child stays. Recurrence of offered suggestions guarantees some peace and order; however, it is not always conducive to development. Nevertheless, if a ritual is viewed in a reflective way as expressing certain social relations, one can notice its symbolic function, expressing social order. Accordingly, the everyday ritual greeting between a teacher and children does not have to symbolise adult domination but may be a manifestation of the group being prepared to act jointly and of increased sense of security. On the other hand, a ritual is almost always combined with a certain type of social duress and its participants are committed, put efforts into its performance.

One contemplates one's own educational practice in order to understand it, avoid unnecessary activities that are often stereotypical and do not bring anything into children's development. By undertaking to reformulated activities that limit the development of pupils, teachers may actively participate in changes. The Teachers' undertaking of reflective and critical analysis of educational practice is essential to any change.

An ability to be reflective, open to different approaches to education and above all feeling such a need is directly related to experiences gathered by a teacher in the course of their own education. Research shows, however, that children, teenagers and teachers-to-be are not educated critically themselves.

¹⁹ B. BERSTAIN, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa, 1990.

Whereas analysing new, coming information, searching, and most of all questioning and doubting in the validity of suggested practice require a critical attitude.

A searching attitude in teachers is equally important. In his position, Teresa Bauman²⁰ suggests looking at a teacher-researcher as a critic who reflects not only on theories and scientific works, but also on social phenomena. The author finds a social value of this type of criticism in the possibility to verify false judgements, popularisation of scientific knowledge and suggesting new solutions. A teacher-researcher may take one of three possible critical attitudes towards the social world: adaptive, emancipatory and hermeneutic, and at the same time assume that each type of criticism has all the indicated functions. The first attitude (adaptive) is taken most often. It weighs each new phenomenon or opinion from a perspective of a chosen example which leads to discovering derogations from the example. In consequence, the examined phenomenon is adopted if it is compliant with the example, or rejected if it is non-compliant. An emancipatory critic seeks what is obscure, which enables them to discover for instance interests of various social groups hidden in the guise of reality. Such criticism helps notice that what exceeds known paradigms, what is innovatory, what conceals the actual world image. The last manner of performing criticism – hermeneutic – is aimed at understanding the world better and better with the assumption that it continuously appears anew, hence requires constant interpretation. Such criticism appreciates doubting, permanent questioning, ambiguity, calling into question one standard of conduct.

5. *Conclusions*

Educational processes, as well as educational and teaching interactions are complex activities that require the involvement of many personal resources of teachers.

In the world of no fixed references, one cannot follow fixed examples or repeated rituals, act in line with determined and valid patterns of conduct. From the perspective of educational process, it seems that hermeneutic reflection is particularly promising as it reveals the multiplicity, allows distancing oneself from the external world, and makes one sensitive to that what is new. Educational practice has become variable and different examples are everyday occurrences. This is why it is worth looking for an answer to the following questions: How can a teacher find their place in a world where hitherto experiences, habitual patterns of conduct find no use? What and how should the teacher change in themselves so that they do not fall into a routine?

²⁰ T. BAUMAN, *Badacz jako krytyk*, in D. KUBINOWSKI, M. NOWAK (eds.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków, 2006, pp. 189-208.

Direction of further inquiries may be indicated by the view of Z. Bauman who states the following:

«Instead of looking for a hidden logic in a pile of events or obscure patterns in accidental sets of colourful spots, post-modern people should be able to quickly erase hitherto mental patterns and tear sophisticated fabrics with one flash of thought; in short – deal with their experience the way a child plays with a kaleidoscope found under a Christmas tree»²¹.

Dilemmas related to the work commitment among kindergarten teachers less often concern teachers of other educational levels. This difference is primarily related to the specific requirements and conditions of the workplace in which the teacher is responsible for a preschool child, supports their needs and capabilities, and looks for optimal educational strategies. For this reason, during teacher education, it is necessary to ensure that teachers are being prepared both for their profession and for their professional development. It is a necessary condition for the teachers to be able to engage in various educational discourses, as well as have the opportunity to develop competences crucial in the profession, while at the same time building the belief in the importance of taking actions for personal and professional development.

Bibliography

- BARBIER, J.M., *Leksykon analizy aktywności (Vocabulaire d'analyse des activites)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016.
- BAUMAN, T., *Badacz jako krytyk*, in KUBINOWSKI, D., NOWAK, M. (eds.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków, 2006, pp. 189-208.
- BAUMAN, Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, in DUDZIKOWA, M., CZEREPANIAK-WALCZAK M. (eds.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, 1, GWP, Gdańsk, 2007, pp. 139-154.
- BAUMAN, Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław, 2012.
- BERSTAIN, B., *Odtwarzanie kultury*. PIW, Warszawa, 1990.
- CZAJA-CHUDYBA, I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Wydaw Naukowe UP, Kraków, 2013.
- DAY, CH., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy (A passion for teaching)*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2008.

²¹ Z. BAUMAN, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności* in M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (eds.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk, 2007, p. 141.

- DAHLBERG, G., MOSS P., PENCE A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny (Beyond quality in early childhood education and care)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, 2013.
- GROCHOWALSKA, M., *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, «Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce», 1(31), 2014, pp. 27-40.
- HAKANEN, J., BAKKER, A.B., SCHAUFELI, W.B., *Burnout and work engagement among teachers*, «Journal of School Psychology», 43, 2006, pp. 495-513.
- KANAFI-CHMIELEWSKA, A., *Zaangażowanie społeczne z perspektywy psychologicznej* in «Psychologia Społeczna», XI, 38, 2016, pp. 310-320.
- KARWOWSKA-STRUCZYK, M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Wyd. UW, Warszawa, 2012.
- KLUS-STAŃSKA, D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji-perspektywy praktyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, «Kwartalnik Pedagogiczny», 4 (210), 2008, pp. 7-31.
- KLUS-STAŃSKA, D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, in KLUS-STAŃSKA, D., SZCZEPKA-PUSTKOWSKA, M. (eds.), *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2009.
- KWAŚNICA R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, in KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (eds.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003, pp. 291-319.
- KWIATKOWSKA H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, 2005.
- SCHAUFELI W.B., *What is engagement?*, in TRUSS C., ALFES K., DELBRIDGE R., SHANTZ A., SOANE E. (eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*, Routledge, London, 2013, pp.15-35. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (last access 27.10.2023).
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Monografie FNP, Seria humanistyczna, Wrocław, 1996.

Franziska Sophie Proskawetz¹

The Current Shortage of School Leaders as a Present Educational Challenge: Access to the Profession and Support Structures

ABSTRACT

The key roles that school leaders possess make it important to research their professional development, especially against the background of the current shortage of school staff in Germany and many other Western countries. Considering this, the following research question emerges: How do teachers gain access to the position of school leader? To answer this question, narrative-based interviews were conducted with school leaders in Germany and examined using content analysis. The analysis of the interviews shows that opportunities and coincidences seem to have led teachers to their current leadership positions. The path to such positions had not been planned in the long term. Support structures also seem important. Often, future school leaders are already (informally) involved in school development processes as teachers. The fear of someone else taking over and not being able to realise one's own ideas seems to be a further motivation to become a school leader in some cases.

KEYWORDS: School leaders, Professional biographies, Career path, Narrative-based interviews, Qualitative research

ABSTRACT

Il ruolo chiave dei dirigenti scolastici rende importante la ricerca sul loro sviluppo professionale, soprattutto alla luce dell'attuale carenza di personale scolastico in Germania e in molti altri Paesi occidentali. Alla luce di ciò, emerge la seguente domanda di ricerca: come fanno gli insegnanti ad accedere alla posizione di dirigente scolastico? Per rispondere a questa domanda, sono state condotte interviste narrative con dirigenti scolastici in Germania, esaminate con un'analisi del contenuto. L'analisi delle interviste mostra che le opportunità e le coincidenze sembrano aver condotto gli insegnanti alle loro attuali posizioni dirigenziali. Il percorso verso tali posizioni non era stato pianificato a lungo termine. Anche le strutture di supporto sembrano importanti. Spesso i

¹ Researcher in the Working Group Educational Research, at the University of Duisburg-Essen; franziska.proskawetz@uni-due.de.

futuri dirigenti scolastici sono già coinvolti (in modo informale) nei processi di sviluppo della scuola come insegnanti. La paura che qualcun altro prenda il sopravvento e non sia in grado di realizzare le loro idee sembra essere, in alcuni casi, un'ulteriore motivazione per diventare dirigente scolastico.

PAROLE CHIAVE: Dirigenti scolastici, Biografie professionali, Percorso di carriera, Interviste narrative, Ricerca qualitativa

1. *Project Context and Background*

The research presented below is embedded in the joint project *Schule macht stark*, which translates as *School Makes You Strong (SchuMaS)*, an interdisciplinary research network consisting of 13 institutions from across Germany. The expertise of the participating researchers lies primarily in the fields of school improvement and instructional research. The overall aim of the project is to develop effective, research-based, and practice-proven approaches for schools serving socially disadvantaged communities to ensure equal opportunities for all pupils. The project follows a research-practice-partnership approach. It is designed to be co-constructive and collaborative. Researchers and practitioners meet on equal footing and learn from each other. *SchuMaS* will accompany and support 200 schools in socially disadvantaged areas in Germany over a period of 5 years (2021-2025)². The project has four main areas of focus: instructional development (German language and mathematics), professionalisation, out-of-school learning and social space orientation, and school development and leadership. The school development and leadership cluster aims to support schools in reaching their potential for organisational learning, including the creation of a resource-oriented school culture and the development of school leadership skills. The cluster includes a component of research focusing on school leaders³. This research project is part of the school development and leadership content cluster. The research on school leaders is crucial, as they are particularly important for school development processes due to their significant influence both on the school as an organisation and on its members⁴. In addition, they decide whether innovations find their way into

² BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusminister*innenkonferenz), *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*, 2019, < <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zurunterstuetzung-von-schulen-in-s.html> > (11.10.2023); for more information on SchuMaS please see < www.schumas-forschung.de > (12.10.2023). The initiative is jointly funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) and the 16 federal states.

³ S.J. CZAJA et al., *Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken. Beratungsansätze im Forschungsverbund. Schule macht stark - SchuMaS*, «Die Deutsche Schule», 114(4), 2022, p. 397-403.

⁴ U. LICHTINGER et al., *Grundkurs Schulmanagement XXX. Schule wird gelingen mit Flourishing SE*,

individual schools. The school leaders' key role makes it important to research their professional development, especially against the background of the current shortage of school staff in Germany and many other Western countries. The existing shortage of teachers in Germany is being compounded by a shortage of school leaders, a position that appears to be unattractive to many teachers⁵. Few teachers in Germany currently consider school leadership as a career goal. Schools in socially disadvantaged areas in Germany (such as the Ruhr area) are particularly affected by staff shortages. This makes it all the more interesting to more closely examine at the professional biographies of school leaders: How do they enter the profession? What does the typical career path of a school leader look like? Is it more like a straight multi-lane motorway or a leisurely country road full of bends? Does it rise and fall, or is it flat? Can one see the horizon? What challenges have school leaders faced along the way, and what do they think could be done to tackle the shortage of school leaders (and teachers) in the future? The purpose of this article is to provide initial answers to these questions by focusing on the transition from teacher to school leader. First, I present the background of the school leadership profession in Germany (Section 2). I then present the research design (Section 3). Finally, the findings are presented and discussed. The article concludes with open questions and an outlook for further research (Section 4).

2. Theoretical Framework and Research Status

2.1. Qualifications and Career Path to School Leadership in Germany

«There is no good school without a good school leader»⁶.

In Germany, entry into the leadership profession occurs almost exclusively via the path of traditional teacher training. School leaders must complete both a traditional teacher training course as well as special training for school leaders. Because new school leaders are recruited from the teaching profession, they are thus comprehensively qualified in pedagogy⁷. There is no single qualification for school leadership; «[i]nstead, the qualification is regulated differently depending on the federal state; in some cases, it includes extensive mandatory measures, in others no qualification is required»⁸. For example, in the federal

Carl Link, Kronach and Cologne, 2022, p. 152.

⁵ C. CRAMER et. al., *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten*, «DDS – Die Deutsche Schule», (2), 2021.

⁶ H.-G. ROLFF, *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*, Beltz Verlag, Weinheim, 2022, p. 213.

⁷ P. TULOWITZKI et al., *Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick*, «DDS – Die Deutsche Schule», (2), 2019, p. 150.

⁸ *Ibidem*, translation by F. Proskawetz.

state of North Rhine-Westphalia (NRW), where this research project is based (University of Duisburg-Essen), the mandatory school leadership training lasts 13 days (for comparison, Schleswig-Holstein and Thuringia require 5 and 37 days, respectively). The qualifications cover similar content in all states⁹. The content of in-service training includes leadership training, human resources, communication, organisation and collaboration, quality and school development, and law. The state of NRW, for example, covers all areas except leadership training¹⁰. A special feature in NRW is also an aptitude assessment procedure, the passing of which is a prerequisite for applying for a school leadership position.¹¹ Tulowitzki et al. highlight the large number of optional in-service training opportunities for school leaders that all federal states offer and suggest the formulation of standards for in-service training at the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs level¹².

The range of responsibilities of school leaders in Germany is wide, including in the areas of management, leadership, administration, and staff development, among others. Similarly, teaching is (still) part of the responsibilities of school leaders¹³. They consequently act as teachers, managers, coordinators, and a number of other roles.

In their study *Leadership in German Schools (LineS2020)*, Cramer et al. report that the position of school leadership in Germany is primarily held by experienced teachers. They had previously worked as teachers for an average of 15 years¹⁴. The authors also note that for just under half of the school leaders interviewed in the *LineS2020* study, the path to becoming a school leader was «associated with encouragement and support from (informal) mentors, who gave school leaders tasks during their careers to prepare them for higher positions, provided them with expert advice and/or supported them in stressful times»¹⁵.

2.2. Situation of Current Shortages and Experience of Stress

Germany, like other Western European countries and the US, is facing a shortage of applications for the position of school leader¹⁶ (as of December 2019: more than 1,000 unfilled positions¹⁷). Due to this shortage of teachers in Germany, the chances of becoming a school leader are typically quite good.

⁹ Ivi, p. 158.

¹⁰ Ivi, p. 159.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ivi, p. 155.

¹³ Ivi, p. 149.

¹⁴ C. CRAMER et. al., *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*, 2020, <<https://osf.io/zm4q3>> (12.10.2023).

¹⁵ Ivi, p. 2, translation by F. Proskawetz.

¹⁶ C. CRAMER et. al., *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde*, quoted, p. 131.

¹⁷ See also U. MÜLLER et al., “How about being a school principal?” – “I’d rather not, thank you!”. *International comparative studies on the motivation for taking over and remaining in school leadership positions*. Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg, 2022.

This shortage is caused by myriad reasons and results from the typical career path of school leaders in Germany, who originally intend to only become teachers. The position appears to be unattractive for many teachers. Cramer et al., who conducted a survey of teachers, give various reasons for this. For example, « [j]ust under a third of teachers have already considered a school leadership position, but have not pursued this path, mainly due to satisfaction with their current pedagogical work and fear of the demands»¹⁸. According to the authors, it is above all the expected strain and low incentives that argue against becoming a school leader. The associated lack of preparation for the tasks of school leadership could also be a reason for not being (further) interested in the position¹⁹. Müller et al., who interviewed teachers in Germany and the US who were generally open to the position of school leader, cite several reasons as barriers to applying: excessive administrative tasks and obligations in many areas; fear of conflict, for example with parents, which can lead to time-consuming legal proceedings; the lack of independence from external structures; and the expected reduced contact with the students' living environment²⁰. In the *LineS2020* study, Cramer et al. state that «the management of day-to-day concerns [determines] the task profile of school leaders far more than school development and innovation»²¹. Due to the shortage of teachers in Germany, even fewer teachers choose this career path. In addition, the heavy workload of school leaders and their salaries may be another reason: in Germany, they receive only a small percentage more than the average teacher. Although Cramer et al.'s (2020) figures confirm that school leaders are satisfied with their professional careers, which they enjoy and experience as predominantly inspiring (i.e., predominantly intrinsically motivated²²), the figures also point to 'chronic job-related stress due to work overload or even excessive demands'. Surveys of principals in Germany and the US found that principals in both countries were dissatisfied with their salaries, workload, and lack of work-life balance²³.

3. *Research Implementation*

3.1. *Research Questions and Objectives*

Against this background, the following questions arise:

- how do teachers gain access to the position of school leader?

¹⁸ C. CRAMER et. al., *Schulleitung in Deutschland – Kurzbericht*, quoted, p. 132.

¹⁹ C. CRAMER et. al., *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde*, p. 138, translation by F. Proskawetz.

²⁰ U. MÜLLER et al., “*How about being a school principal?*”, quoted, pp. 8-9.

²¹ C. CRAMER et. al., *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht*, quoted, p. 3, translation by F. Proskawetz.

²² C. CRAMER et. al., *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde*, quoted, p. 139.

²³ U. MÜLLER et al., “*How about being a school principal?*”, quoted, pp. 10-11.

- How can access to the profession be facilitated?
- What types of support do teachers need to access the profession?

The research examines both who becomes a school leader and how they enter the profession. Understanding the career paths of school leaders could attract more teachers to become school leaders, ease the entry phase, and help to support and reduce the burden on future school leaders.

3.2. *Research Design*

Due to the heavy workload of school leaders in Germany, it is generally difficult to recruit them for interviews. The *Convenience Sampling Technique* was used to select the sample²⁴. In total, more than 20 interviews with German school leaders and members of the school management board were conducted, of which four have been selected for the paper to illustrate school leaders' professional paths²⁵. The average length of the interviews was one hour. When selecting the interviewees, great care was taken to ensure a high degree of contrast. Thus, women and men of different ages, work experience, years as leaders and different types of schools (primary, secondary) were included. The research project is situated in the paradigm of qualitative research. To answer the research questions and thus strengthen the attractiveness of the profession, narrative-based interviews were conducted with school leaders in Germany. During the interviews, the school leaders were asked the following:

- how they made the decision to become a school leader and how they obtained their job; and
- how important support structures (explicit and implicit) are in their professional development.

The four interviews were analysed by means of qualitative content analysis, according to Mayring²⁶. The next section summarises the main findings.

4. *Findings*

4.1. *Interviews*

Melanie

«And then I decided to apply» (Melanie).

²⁴ J. GOLZAR et al., *Convenience Sampling*, «International Journal of Education and Language Studies», 1(2), 2022.

²⁵ It is a mixed sample consisting primarily of 'external' schools, while including some project schools. The interviews were conducted in German and subsequently translated into English.

²⁶ E.g. P. MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*, Beltz, Weinheim, 2010.

The interview occurred in December 2022 and lasted about an hour. Melanie, a woman in her fifties, leads a comprehensive school in a socially disadvantaged area in the German Ruhr area, a former mining region. Melanie came into the position through the strong support she received from her school leader, who pushed her to become her successor. During her time as a teacher, she had felt encouraged and supported by the leader of her school. She narrates, »In 2003, a new school leader came here. He had me on his radar quite quickly, and it was always clear to him that he had to push me: «I can use you in the school leadership team». When the leader at Melanie's school left and the position became vacant, Melanie considered applying but was initially unsure. When she learnt that applications for the post had been received, she decided to apply because she feared that a new school leader would not lead and shape the school in the way she wanted. She says, «If someone comes here and says that "what they've done here is all well and good, but we're going to do it in a completely different way, we're not going to do it that way", which I wouldn't mind, but if it no longer reflects the heart of the school [...]. And then I had another night to sleep and to think about it, and then I decided to apply. In fact, there was a fellow candidate». Today, as school leader, she is supported by a strong leadership team that she relies upon: «I couldn't do it all without a team».

Thomas

«And then I set off» (Thomas).

The interview occurred in May 2023 and lasted about an hour. Thomas, a man in his fifties, is the leader of a high school in a socially advantaged area in a small city in NRW. Thomas came to his current position through the flat organisational structure of his school, which enabled him to become involved in school management board work at an early stage of his career: «At 34, I was the second youngest teacher here and was allowed to participate in school development. [...] I was able to participate relatively quickly in school management work thanks to the flat hierarchy that we have». The support he received from school staff helped him become a school leader after the previous school leader was promoted and left his post: »And when my principal, our principal, was recalled to the district government, he was unexpectedly promoted. Many fingers from the staff pointed at me and said, «Thomas. Don't you want to do that now and get promoted?».

Chris

«I am a quarrelsome person. I am not looking for trouble, but I won't be pushed away» (Chris).

The interview occurred in July 2023 and lasted about an hour. Chris, a man in his late fifties, is the leader of a primary school in a socially advantaged

area in a small city in Bavaria. Chris says that even as a young teacher, he was unhappy with his school leader and had several conflicts with his colleagues. Chris describes himself as a 'contentious person'; as a young teacher, he believed that he could do better than his former school leader: «I have always been annoyed in my younger years about school leaders who gave me work to do, who were clueless, and I swore to myself that one day, when I am old – and I am quite old now in my own eyes – I do not want a young school leader who tells me what to do and has no idea». Chris consequently decided to apply for the position himself: «I applied for the school leadership position. That means that you usually have two or three applications that come to nothing. I think that was in the second or third year, I was 38 or whatever – or 39. In the first year I was lucky or unlucky that the school leader was in his position for only one more year. So I have done everything. I learnt everything from the bottom up and realised that if you have a lot of time, and I have invested a lot of time in this, you actually have to find ways to make things happen within the narrow confines of the civil service».

Danielle

«I don't like people telling me what to do» (Danielle).

The interview occurred in August 2023 and lasted about two hours. Danielle, a former member of the school management board, is in her late forties and left her position to work temporarily in the field of educational sciences. Although Danielle did not plan to become a member of the school management board («it just happened»), she says that she «likes to make things happen» and «have influence and control over the things that she does». Even in her first years as a learner, Danielle found that she «[couldn't] subordinate herself well to people for whom she has no respect». She describes herself as 'not obedient', critical, and questioning of the authority of her superiors; her dissatisfaction with her superiors led her to seek the position of a member of the school management board: «I don't like being told what to do. That's a bit weird. I also like to be told what to do by people. People who know something about their job. But I don't like people telling me what to do. They think they know, but they don't». Because of her enjoyment of developing concepts and her high level of design competence, the school district director recommended considering the position of a school leader: «He said that I would be ideal for the position of a school leader».

4.2. Preliminary Conclusions and Research Outlook

In all four cases, opportunities and coincidences seem to have led to the interviewee accepting their current position. None of them shared that the

path to the leading position had been planned in the long term when they entered the teaching profession; rather, this career path resulted from opportunities that arose in the course of their work as teachers – mostly random opportunities that were then actively seized, which the interviewees then made the most of. This suggests that the typical path to school management in Germany resembles not a motorway but rather a road with many detours, bends, and hindrances.

Support structures, including help from former school leaders and school staff, seem crucial. Often, a future school leader is already (informally) involved in school development processes as a teacher and is asked to accept the position of a school leader after the former school leader has (temporarily) left the position.

Added to this is the desire to shape the school, implement one's own ideas, and be able to control them. The fear of someone else taking over and not being able to realise one's own ideas seems to be an additional motivating factor to become a school leader in some cases.

The conclusions have raised a number of questions. Because the career paths of school leaders are not planned in the long term, structured support measures seem crucial for teachers interested in school leadership. Which specific support structures do teachers need to make the transition into school leadership? Could structured mentoring or trainee programmes be useful in schools? Does it make sense that the path to school leadership actually leads through the teaching profession? What do school leaders believe? Furthermore, the motivations for becoming a school leader could be explored in more detail. What are the motives behind the desire to become a school leader, and what are the personality types of head teachers? For example, are there gender- or generation-specific differences? To answer these questions, further interviews will be conducted.

References

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), KMK (Kultusminister* innenkonferenz), *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*, 2019, <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zurunterstuetzung-von-schulen-in-s.html> (11.10.2023).
- CRAMER, C., GROSS OPHOFF, J., PIETSCH, M., TULOWITZKI, P., *Schulleitungen in Deutschland - Kurzbericht zur Studie*, 2020, <https://osf.io/zm4q3> (12.10.2023).
- CRAMER, C., GROSS OPHOFF, J., PIETSCH, M. & TULOWITZKI, P., *Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten*, «DDS, Die Deutsche Schule», (2), 2021, pp. 132-148. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.02>.

- CZAJA, S.J., FARWICK, S., PROSKAWETZ, F., VAN ACKEREN, I., KLEIN, D., *Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken. Beratungsansätze im Forschungsverbund. Schule macht stark - SchuMaS*, «Die Deutsche Schule», 114(4), 2022, pp. 397-403. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.07>.
- GOLZAR, J, TAJIK, O., S. SHAGOFAH, *Convenience Sampling*, «International Journal of Education and Language Studies», 1(2), 2022, pp. 72-77.
- LICHTINGER, U., RIGGER, U., *Grundkurs Schulmanagement XXX. Schule wird gelingen mit Flourishing SE*, Carl Link, Kronach - Cologne, 2022.
- MAYRING, P., *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Beltz, Weinheim, 2010.
- MÜLLER, U., HANCOCK, D. R., WANG C., “How about being a school principal?”. “I’d rather not, thank you!” *International comparative studies on the motivation for taking over and remaining in school leadership positions*. Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg, 2022.
- ROLFE, H.-G., *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*, Beltz Verlag, Weinheim, 2022.
- TULOWITZKI, P., HINZEN, I., ROLLER, M., *Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland. Ein bundesweiter Überblick*, «Die Deutsche Schule», (2), 2019, pp. 149-170. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>.

The project underlying this article was funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), under the project code 01PR2101F. The author is responsible for the content of this publication.

Michela Origlia¹, Martina Bianchi², Giulia Mazzini³,
Lavinia Giordano⁴

*Quando la pedagogia diventa emergenza?
La prassi pedagogica come prevenzione*

ABSTRACT

Il presente contributo intende valorizzare un approccio pedagogico fondato sui principi e sugli elementi propri della Pedagogia dell’Emergenza, in prima battuta delineando lo sviluppo dai suoi albori a oggi. Le emergenze causate da eventi traumatici e/o catastrofici impattano in modi profondi e incisivi sugli individui, violentemente trascinati in un luogo esistenziale sconosciuto, destrutturato, isolato. L’articolarsi della vita quotidiana pone necessariamente di fronte a sfide e cambiamenti che, se non affrontati, possono dar luogo a vere e proprie emergenze, ricadendo – inevitabilmente – sulle relazioni affettive e sul percorso socioeducativo, specialmente di chi vive una fase evolutiva. Per questa ragione, la prassi pedagogica deve porsi l’obiettivo fondamentale di valorizzare le abilità resilienti, ristrutturando uno spazio in cui poter raccontarsi in un’ottica nuova, diversa, emancipata.

PAROLE CHIAVE: Pedagogia dell’emergenza, Trauma, Resilienza, Ristrutturazione di sé

ABSTRACT

This contribution aims at emphasising a pedagogical approach based on the principles and elements of the Pedagogy of Emergency, by outlining its development from its beginnings to the present days. Emergencies caused by traumatic and/or catastrophic events impact in deep and severe ways on individuals, violently dragged into an unknown, unstructured, isolated existential

¹ Coordinatrice per l’Associazione Davide Ciavattini Onlus, oncoematologia pediatrica, Ospedale Bambino Gesù di Roma; origliamichela@gmail.com.

² Dottoranda di ricerca, Università Roma Tre, in *Teoria e ricerca educativa e sociale*; pedagogista, Associazione Davide Ciavattini Onlus; martina.bianchi@uniroma3.it.

³ Educatrice professionale, pedagogista, associazione Davide Ciavattini Onlus e centro di riabilitazione Movimenti; mazzinigiulia.97@gmail.com.

⁴ Pedagogista, ricercatrice, assistente ludica, oncoematologia pediatrica, ospedale Bambino Gesù di Roma; lavinia.giordano95@gmail.com.

place. The articulation of daily life necessarily poses challenges and changes that, if not addressed, can give rise to real emergencies, falling – inevitably – on affective relationships and socioeducational processes, especially of those living a developmental phase. For this reason, the pedagogical praxis has the fundamental objective of enhancing resilient abilities, of restructuring a space where one can tell his story from a new, different, emancipated perspective.

KEYWORDS: Pedagogy of emergency, Trauma, Resilience, Reconstruction of self

1. *Pedagogia dell'Emergenza tra origini e sviluppi*⁵

Le scienze pedagogiche hanno iniziato a riflettere sul significato del concetto di emergenza solo in tempi recenti ma, al contrario del senso comune,

«la pedagogia, l'educazione e la didattica si sono sempre occupate di emergenze, laddove, per emergenza, intendiamo qualcosa che non si restringe agli eventi catastrofici o calamitosi, ma anche a quei fenomeni di emersione, soprattutto di ordine sociale, ma certamente anche di tipo economico, politico, ambientale e tecnologico che attivano l'esigenza di mutamenti di rotta nei punti di vista, nei modi, nei contenuti, nell'organizzazione degli eventi educativi»⁶.

La Pedagogia dell'Emergenza dà forma a uno specifico luogo di riflessione educativa che, necessariamente, si incrocia in modo trasversale con altre discipline⁷. Tale disciplina può porsi come scienza chiave almeno su tre fronti:

1. fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio, territorio ancora poco esplorato;
2. fronte della gestione dell'emergenza, che contestualizza il tema della cura educativa tanto nella prospettiva individuale quanto in quella comunitaria, orientando le azioni alla resilienza individuale e di una comunità. Tali azioni pongono numerosi interrogativi di carattere etico e politico che rimandano spesso alla categoria della resistenza;
3. fronte della gestione del post-emergenza, che rischia spesso di presentarsi come cronicizzazione di una fase emergenziale.

⁵ Le dottoresse Giulia Mazzini e Lavinia Giordano hanno partecipato alla stesura di questo paragrafo.

⁶ M.V. ISIDORI, A. VACCARELLI, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁷ G. ANNACONTINI, *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2023, 1 (supplemento), pp. 301-305.

Guardando al passato, molti autori di rilievo hanno posto le basi di una possibile Pedagogia dell'Emergenza. Rousseau, per esempio, insieme a Voltaire e Kant, a ridosso del grande terremoto di Lisbona del 1755, avviò il pensiero moderno di una pedagogia dell'emergenza, indirizzandolo all'idea di rischio e di prevenzione del rischio. Si potrebbe dire che la catastrofe del terremoto di Lisbona abbia ispirato, in modo più o meno implicito, quelle scienze che attuano una riflessione sulle possibili ripercussioni delle catastrofi, giungendo anche a coinvolgere lo scenario pedagogico e didattico. Il XIX e il XX secolo vedono come principali esponenti dello scenario pedagogico Maria Montessori e Janusz Korczak, entrambi medici e pedagogisti. Maria Montessori operava nel contesto di un'Italia devastata da povertà e analfabetismo. È noto come il suo lavoro nasca a beneficio dei bambini più emarginati, come i piccoli profughi della Prima Guerra Mondiale. L'attenzione della Montessori alle 'ferite' di guerra nel mondo infantile riguardava soprattutto la componente psicologica; rimase infatti impressionata da quanto il suo metodo aiutasse effettivamente i minori travolti dall'esperienza bellica. A questo scopo Maria Montessori ideò la Croce Bianca, un'organizzazione composta da insegnanti, medici e operatori assistenziali, con l'obiettivo di affrontare i perturbamenti nervosi dei bambini vittime di catastrofi. Sfortunatamente, l'iniziativa montessoriana della Croce Bianca, che avrebbe dovuto collaborare a stretto contatto con la Croce Rossa, non venne mai realizzata. A ogni modo, questo rende Maria Montessori la principale pioniera di una pedagogia dell'emergenza che opera in contesti di catastrofe e post-catastrofe.

Durante il periodo storico della Shoah si inserisce poi la figura di Janusz Korczak, scrittore, pediatra e pedagogista polacco di origini ebraiche, spesso trascurato nella storia nonostante rappresenti uno dei massimi esempi di resilienza e di coerenza pedagogica. Nella situazione drammatica dell'orfanotrofio ebraico del ghetto di Varsavia, si dedicò con assiduità alla preparazione dei bambini all'inevitabile destino dei campi di concentramento: canzoni d'amore e libertà, assegnazione di ruoli e responsabilità, rappresentazioni teatrali a tema, la costruzione di una bandiera di rappresentanza sono stati strumenti che hanno reso il suo operato un dignitosissimo atto di resistenza e umanizzazione. Così, nel 1942, Korczak accompagnò i bambini dell'orfanotrofio nel viaggio verso Treblinka, nonostante le molteplici offerte di salvezza da parte delle autorità; arrivarono a destinazione uniti, sventolando la loro bandiera, con i loro vestiti migliori, ben pettinati, in corteo, cantando le canzoni della prigionia del ghetto. Nello stesso anno Korczak rimase vittima delle atrocità del campo di concentramento, come la maggior parte dei suoi bambini. Il contributo maggiore dell'autore fu proprio quello di restituire dignità nella morte, con la sua presenza, la sua azione *dentro* l'orrore dell'Olocausto⁸.

Crisi climatica, conflitti, epidemie mostrano che le sfide non sono termi-

⁸ A. VACCARELLI, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

nate, che dagli errori che generano battaglie e guerre non abbiamo imparato. A causa di una visione sostanzialmente etnocentrica, siamo portati a pensare all'emergenza come a un luogo – indefinibile e straniero – lontano da noi e dalle nostre quotidianità⁹.

2. *Emergenza educativa: sfaccettature e implicazioni dell'evento traumatico*

Quando si guarda all'educazione, il concetto di emergenza inizia a essere sfumato nelle sue definizioni e nei suoi confini, diventando sempre più ampio e difficilmente circoscrivibile. Inoltre, il livello di emergenza non viene riconosciuto sempre in modo chiaro e netto quando si fa riferimento a contesti educativi 'normali', ossia a situazioni diverse da catastrofi ambientali, epidemie, guerre, ecc. Di conseguenza, la tempestività e l'urgenza che tali situazioni richiederebbero passano in secondo piano. Per comprendere a fondo il fenomeno, è opportuno citare lo studioso Giuseppe Annacontini (2023), secondo il quale, quando si fa riferimento all'ampio contesto dell'emergenza, è importante distinguere due prospettive:

1. l'emergenza come evento anticipabile, ossia una visione pedagogica sostanzialmente preventiva;
2. l'emergenza come conseguenza imprevedibile di un evento non configurabile in determinati momenti precedenti.

Tuttavia, i due approcci non risultano delineati in modo così profondo e netto. Tra loro, è presente un enorme ventaglio di situazioni e strutture che necessitano – ognuna in modo singolare e specifico – di azioni e prassi fatte su misura, in grado di rispondere in modo globale e integrato alle emergenze imposte dal contesto. L'emergenza rappresenta, in prima battuta, una trasformazione, un mutamento che parte da un punto ben specifico, ossia l'evento-trauma, che si configura come una rottura brusca rispetto al momento immediatamente precedente. Da quel momento in poi, vi è una sorta di biforcazione generata da un'accelerazione – caratteristica propria dell'emergenza – che risulta inconciliabile con il presente così come è stato vissuto fino a quel momento; lo scorrere del tempo standard subisce una frattura brusca, fa risultare gli strumenti a disposizione fino a quel momento inadeguati e insufficienti¹⁰. In seguito a un evento traumatico, la prima risposta fisiologica viene attivata dall'accendersi del sistema di allarme del cervello, che innesca in modo automatico, rapido e immediato una risposta di fuga. La mente superiore, quella più cosciente, si inibisce parzialmente e il corpo si prepara a fuggire o a lottare; se ciò accade, la mente recupera l'equilibrio interiore e assimila l'evento.

⁹ G. ANNACONTINI, A. VACCARELLI, S. POLENGHI, G. MORETTI, *Nell'emergenza, la Pedagogia*, «Pedagogia Oggi», 2021, pp. 8-12.

¹⁰ G. ANNACONTINI, *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione*, cit.

Tuttavia, in alcune situazioni, fuggire all'evento traumatico è difficile, se non impossibile; capita quindi, che il corpo si trovi in uno stato di *freezing*, ossia in uno stato di congelamento che causa immobilità di fronte al pericolo. In seguito a eventi traumatici, innescati da situazioni catastrofiche, il sistema di allarme cerebrale continua ad accendersi inutilmente e a generare stress. Il corpo e la mente, dilaniati nel profondo, inviano continuamente segnali di fuga da una minaccia non più presente. Per questa ragione, le persone continuano a simulare l'azione bloccata al momento dell'evento scatenante, anche se quell'evento si è verificato in un tempo precedente. Quando un comportamento si verifica in modo ripetuto, viene assimilato dal cervello come schema predefinito, condizionando qualsiasi risposta al mondo esterno. Successivamente a un trauma, il cervello, la mente e il corpo si ristrutturano in modo differente per riorganizzare la propria percezione del mondo. La poca energia rimasta viene indirizzata verso la repressione del caos, verso il controllo costante dei propri stati interiori. Ciononostante, questi tentativi di controllo possono trasformarsi in reazioni fisiologiche insopportabili e tradursi in molteplici sintomi psicofisici

Per gli individui che sono costretti a rivivere il trauma, nulla di ciò che accade – dentro e fuori dalla mente – ha un senso logico. Essi rimangono bloccati in un circolo che incute paura, per il quale qualsiasi situazione ha a che fare con la vita o la morte; uno stato che, oltre a generare rabbia e confusione, determina un costante stato di timore paralizzante. La mente e il corpo appaiono collegati e fermi all'esposizione del pericolo che, anche se svanito, viene avvertito come imminente e potenzialmente distruttivo. Tutto ciò, essendo fortemente debilitante, può dar vita a reazioni di autoconservazione, alla dissociazione o alla rimozione delle stesse emozioni. Poiché le sensazioni vengono vissute in modo molto intenso e angosciante, esse vengono spesso occultate e rimosse per una sorta di istinto di sopravvivenza. L'evento traumatico, in sostanza, può generare vera e propria depersonalizzazione, perdita di senso e di contatto con se stessi, fa avvertire la sensazione di 'trovarsi fuori dal corpo proprio', di sentirsi estranei a se stessi. In queste condizioni, si diventa fantasmi della propria vita, spettatori di un'esistenza che non si avverte come propria¹¹, come in una generale destrutturazione dell'equilibrio Io-Mondo nella quale la quotidianità e l'immagine di sé vengono meno, insieme a tutte le abitudini e alle certezze presenti fino a quel momento. Non meno importante: i contesti emergenziali hanno il potere di trasportare le persone in un luogo ben preciso, quello della marginalità, che si configura come un vero e proprio 'spazio esistenziale'. Coloro che abitano questa categoria – che è insieme fisica, mentale, temporale – concepiscono la loro personale storia narrativa passata, presente e futura come fuori dai confini, dai margini, fuori dalla quotidianità temporale e spaziale. Questo accade non solo, come spesso vuole il pensare comune, agli

¹¹ B. VAN DER KOLK, *Corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano, 2020, pagg. 59-144.

ammalati, ai senzatetto, ai poveri, alle minoranze religiose o razziali; si collocano ai margini anche coloro che non vedono riconosciuti e tutelati diritti fondamentali, che non hanno possibilità di fiorire liberamente, che non hanno libera scelta di riscrivere la propria vita. Ecco perché la marginalità assume i connotati di uno spazio, di un luogo poco abitabile dal quale diventa complesso uscire in un'ottica emancipativa¹².

3. *L'emergenza come cammino educativo*

Le due prospettive sopracitate, ossia la concezione dell'emergenza come prevenzione o come risposta post-trauma a un evento improvviso, consentono di indirizzare l'intervento verso modelli e approcci differenti, che dipendono – in modo totale e univoco – da contesti, situazioni e condizioni specifiche. Entrambe, però, presuppongono una comprensione, a monte, di cosa sia l'emergenza, includendo tutte le diverse e molteplici tipicità del fenomeno. La prima prospettiva si concentra sul creare un luogo in cui coltivare prassi utili alla gestione della situazione di rischio in cui un individuo o una comunità può trovarsi, preparandosi, per quanto possibile, ad affrontarne le conseguenze. L'accento viene quindi posto sui meccanismi conservativi necessari all'affrontare un evento traumatico: in poche parole, la capacità omeostatica del corpo e della psiche di mantenere l'equilibrio tra la condizione presente e lo stress derivante dal trauma. In questo caso, dunque, risulta fondamentale una valutazione specifica dell'ampio ventaglio di condizioni sociali, politiche, materiali e culturali di un determinato contesto. La seconda prospettiva, invece, presenta la necessità di rispondere alle conseguenze derivanti da un trauma verificatosi in un momento precedente, di ricorrere a capacità cognitive personali per agire, resistere, rinnovarsi¹³. Poiché, infatti, sicurezze, punti saldi e punti di forza dell'esistenza, perfino le routine crollano su loro stessi, lasciando senso di smarrimento, solitudine e, probabilmente, anche angoscia, il secondo modello interviene – con un punto di vista pedagogico – per educare alla resilienza (Cyrułnik et al, 2007). Educare alla resilienza risulta fondamentale nei contesti pre- e post-emergenza, poiché permette di trovare un significato positivo dell'evento, ripensandolo in una maniera nuova; di fatto, agisce per far acquisire consapevolezza profonde, ricorrere a ricchezze e potenzialità individuali, facilitare la comprensione dei fatti circostanti, garantire la partecipazione attiva al processo di ristrutturazione, favorire un processo di *empowerment*, incidere profondamente sul contesto e sull'integrazione tra mondo interiore ed esterno. Come si vede, l'azione pedagogica non ha il solo obiettivo di educare a resistere; ha lo scopo di educare ad attraversare, trasformare, riscrivere e raccontare in

¹² M.V. ISIDORI, *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, «Studi sulla Formazione / Open Journal of Education», 2010, pp. 133-142.

¹³ G. ANNACONTINI, *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione*, cit.

un'ottica nuova ed emancipata la propria personale storia di vita. Qualsiasi tipo di trasformazione, genera una crisi, un buco esistenziale che ha bisogno di abbandonare il vecchio per far posto al nuovo, al diverso. Ciò può divenire opportunità di 'tras-formazione personale', un movimento continuo che parte da un pensiero critico, da un ripensamento riflessivo¹⁴, ininterrotto e profondo.

Essendo l'emergenza un fenomeno d'eccezione, un evento brusco che irrompe nella vita di un individuo o di una comunità in maniera repentina, è necessario rispondere con l'abbandono del pensiero ordinario, l'allontanamento da schemi mentali e cognitivi abituali. Il cambiamento, infatti – voluto, forzato, necessario che sia –, è una cifra con cui dover fare i conti. In questo senso, l'apertura di nuovi spazi di riflessione, spazi inclusivi dell'umano, deve divenire opportunità di trans-formazione. Il compito e il dovere è di fornire una chiara idea educativa, rimuovendo la convinzione per cui la sola reazione all'evento traumatico sia condizione necessaria e sufficiente per prevenire conseguenze. Qualsiasi azione – per essere qualificata come pedagogica – deve promuovere, sostenere e rinforzare l'intenzionalità di agire in modo concreto. Ciò vuol dire che la pura teorizzazione non è sufficiente; è necessaria una forte e incisiva progettazione pedagogica, in grado di giustificare, rendere visibile e comprensibile, chiarire gli obiettivi e le strategie d'azione di qualsiasi intervento intenzionalmente rivolto all'individuo o alla comunità. Per tornare a essere, a esistere post-trauma, è necessaria una ri-strutturazione dei modelli e degli strumenti materiali e immateriali connessi al patrimonio socioculturale dell'individuo e/o della comunità; essi possono essere fonti importantissime, risorse culturali, sociali, intellettuali utilissime, fondamentali per l'integrazione complementare tra l'Io e il Mondo, tra mondo interiore e mondo vissuto¹⁵.

4. Conclusioni

Numerose sono le sfide educative che la nostra società è chiamata ad affrontare: l'incertezza del futuro, la deriva culturale e socioculturale, la presenza di ingenti flussi migratori, la violenza agita e/o assistita, le malattie pediatriche, l'emergenza climatica, la povertà educativa, ecc., sono in grado di produrre forte destabilizzazione. In tutto questo, la pedagogia è chiamata ad affrontare questioni che hanno a che fare con il più profondo senso dell'umano, con la parte più vulnerabile dell'Io¹⁶. Lo sguardo pedagogico deve rivolgersi non solo alle sfide del presente, ma deve prendere atto di questo presente, conviverci, accoglierlo, dargli un nuovo spazio, affinché non vi siano più margini oltre ai

¹⁴ G. CHIANESE, C. BEMBICH, *Il tempo dell'emergenza come occasione tras-formativa personale e professionale*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 13(22), 2021, pp. 29-48.

¹⁵ G. ANNACONTINI, *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione*, cit.

¹⁶ T. GIOVANAZZI, *Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa"*, «Pedagogia Oggi», 2021, 19(1), pp. 151-155.

quali collocare le persone, affinché lo spazio del presente e del futuro diventi un luogo abitabile da tutti, ognuno con nomi, aspetti e desideri propri. La vera sfida di civiltà consiste proprio nel riappropriarsi di un incisivo ed effettivo spazio pedagogico, per la costruzione di nuovi modelli educativi fondati su meccanismi scomodi, su domande aperte e non ancora risolte, con l'obiettivo di trasformare ogni emergenza in tempo del ripensamento personale, politico, sociale, culturale¹⁷.

Bibliografia

- ANNACONTINI, G., *Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza*, «I problemi della pedagogia», 1, 2022, pp. 3-28.
- ANNACONTINI, G., *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2023, 1 (supplemento), pp. 301-305.
- ANNACONTINI, G., VACCARELLI, A., POLENGHI, S., MORETTI, G., *Nell'emergenza, la Pedagogia*, «Pedagogia Oggi», 2021, pp. 8-12.
- CHIANESE, G., BEMBICH, C., *Il tempo dell'emergenza come occasione trasformativa personale e professionale*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 13(22), 2021, pp. 29-48.
- CYRULNIK, B., MALAGUTI, E., *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento, 2007.
- DI GENOVA, N., *La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione*, «Pedagogia Oggi», 19(1), 2021, pp. 139-144.
- GIOVANAZZI, T., *Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa"*, «Pedagogia Oggi», 19(1), 2021, pp. 151-155.
- ISIDORI, M.V., *Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza*, «Studi sulla Formazione / Open Journal of Education», 2010, pp. 133-142.
- ISIDORI, M.V., VACCARELLI, A., *Pedagogia dell'emergenza didattica nell'emergenza: i processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- VACCARELLI, A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- VAN DER KOLK, B., *Corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- ZIZIOLI, E., *Storie in emergenza. Percorsi di rigenerazione individuale e collettiva*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2023, 1(1 Supplemento), pp. 306-310.

¹⁷ G. ANNACONTINI, *Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione*, cit.

PARTE TERZA
PEDAGOGIA E CURA NEL PENSARE
IL SENSO DELL'UMANO

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez¹,
María Fernanda Medina Beltrán², Antonio López Vega³

*Multiculturalismo en la didáctica de la Historia
sensible a la lengua*

RESUMEN

Este artículo presenta un contraste entre los conceptos de ‘multiculturalidad’, ‘pluriculturalidad’ e ‘interculturalidad’. La perspectiva general que se asume es desde la consideración de la educación como un derecho fundamental y se relaciona todo ello con las competencias clave analizando la literatura publicada y los documentos de la Unión Europea, que tratan de orientar su adquisición y desarrollo. Se propone la asignatura de Historia Contemporánea como materia a través de la cual aplicar metodología AICLE para la adquisición de las competencias comunicativa y digital en la didáctica de esta disciplina que presenta intrínsecamente la interculturalidad en sus contenidos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas, Historia Contemporánea, Interculturalidad, Competencias clave

ABSTRACT

This article contrasts the concepts of ‘multiculturalism’, ‘pluriculturalism’ and ‘interculturalism’. The general perspective adopted here is that of considering education as a fundamental right. All of this is linked to the key competences by analysing the published literature and European Union documents that seek to guide their acquisition and development. The discipline of Contemporary History is proposed as a subject through which to apply the CLIL methodology for the acquisition of communicative and digital competences in its teaching, since it intrinsically presents interculturality in its content.

KEYWORDS: Language teaching, Contemporary History teaching, Multiculturalism, Digital competencies.

¹ Profesora en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante; rdelolmo@ua.es.

² Licenciada en Relaciones Internacionales, especializada en derechos humanos, migraciones y seguridad; mariamedinabeltran@gmail.com.

³ Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid, Director del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón; antoniol@ucm.es.

1. *Introducción*

En una sociedad como la actual en la que la globalidad ha conllevado una multiculturalidad generalizada es preciso tener en cuenta una serie de aspectos y elementos que no pueden obviarse en la enseñanza de ninguna de las disciplinas curriculares.

Por otra parte, tampoco es posible olvidar que tanto multiculturalidad como multilingüismo son factores que están presentes en todos los países. Parece que esa idea se asocia principalmente a aquéllos que constituyen los destinos principales de los flujos migratorios. Sin embargo, en el presente se reconoce, asimismo, en todas partes, una diversidad interna derivada de las diferentes culturas que han terminado por constituir los estados actuales, pero que han mantenido sus identidades y sus lenguas dentro de ellos aun siendo minoritarias (Gómez Zermeño, 2023; Sushant, 2023). Además, los movimientos migratorios también transforman aquellos países que son de tránsito hacia los puntos preferentes y mayoritarios para la migración. Cualquier contacto entre diferentes culturas, sea temporal o permanente, supone una evolución, un cambio en todas ellas que no se puede ignorar, aunque por el momento no se ha prestado atención a este asunto. Mucho menos puede ignorarse en un mundo globalizado en el que cualquier evento repercute en los cimientos profundos de nuestras sociedades. Interculturalidad y plurilingüismo, respeto a las culturas y a las lenguas son fundamentales para la integración y para la paz en el mundo. Un recorrido histórico esencial para entender esta perspectiva lo ofrecen Medina Beltrán y López Vega (2022) en un trabajo que da detallada cuenta de cómo evoluciona la percepción de la multiculturalidad y las migraciones en la historia del área cultural de influencia europea. La importancia de su enfoque interpretativo es que los considera como marco axiológico para la docencia y para la educación como derecho fundamental, lo cual, en ocasiones, quizá por obvio, pudiera parecer que se olvida. En el caso de este estudio, nos proporciona la fundamentación que determina nuestra perspectiva.

Los países miembros de la Unión Europea (UE a partir de ahora) han asumido su pertenencia a un espacio educativo compartido y han intentado ajustar sus programas, en la medida de lo posible, para alcanzar una cierta homogeneidad de criterios que haga plausible el intercambio y la colaboración entre sus diferentes sistemas educativos. Todos estos estados, además, tienen en común la nueva variable que representa la diversidad cultural y lingüística de su alumnado. Algunos de ellos ya cuentan con una tradición considerable de acogida, mientras que otros se han convertido en países receptores en un periodo de tiempo reciente y de manera intensa y rápida. Pero todos ellos enfrentan los mismos problemas de inclusión académica, y consecuentemente social, e intentan buscar soluciones para solventar el alto índice de retraso y el abandono escolar de los alumnos no nativos (del-Olmo-Ibáñez et al., 2022). En el caso de España, la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional elabora anualmente un in-

forme que proporciona datos muy clarificadores en cuanto a la procedencia del alumnado en las escuelas e institutos. Año tras año, se constata la heterogeneidad de la procedencia de unos y unas estudiantes que no es, ni más ni menos, que el reflejo de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual. Esos datos ponen sobre la mesa la importancia de estudiar, desde todos los ángulos posibles, la multiculturalidad en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (del-Olmo-Ibáñez et al., 2023; del-Olmo-Ibáñez et al., 2022; del-Olmo-Ibáñez y Cremades-Montesinos, 2019), tanto como en cualesquiera entornos educativos. El profesorado de dichos niveles, además de en lo concerniente a la didáctica de la lengua, precisa una formación suficiente sobre esos contenidos como parte de su competencia docente, en la que, además, se debe incluir también la afectiva (del-Olmo-Ibáñez, 2019 y 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020; Perpiñà Martí et al., 2020) y el resto de las competencias clave, de las que daremos cuenta más adelante.

El trabajo que aquí se presenta pretende analizar las indicaciones de los documentos que la UE ha elaborado sucesivamente para enmarcar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la adquisición de competencias clave dentro de unos estándares comunes, reconocibles e identificables para el espacio europeo, como ya se ha apuntado arriba (Consejo de Europa, 2002; 2009; 2013, 2018a y b; Carretero et al., 2017; Coste et al., 2009; Parlamento Europeo, 2006; Vuorikari, et al., 2016). Pero, en esta ocasión, se va a concretar a través de la didáctica de la historia. Todos esos documentos europeos y sus actualizaciones van más allá de establecer los niveles de desarrollo de la competencia en las lenguas y de proporcionar los descriptores para cada uno de ellos, que es la idea que, en general, suele tenerse de ellos. Además de esas categorizaciones, elaboran un andamiaje de conceptos que deviene paradigma funcional y accional y construyen una base común de entendimiento para los profesionales de la didáctica de las lenguas y del resto de disciplinas. Una de las nociones más importantes que sustenta el MCER, y a la que dedican considerable atención tanto en el documento original (2002) como en su revisión de 2018, es la de ‘pluriculturalidad’ e interculturalidad, las cuales distinguen de ‘multiculturalidad’.

Trujillo Sáez (2005) subraya la dificultad de definir el concepto de ‘cultura’ y el riesgo de caer en el error de considerarla como un ámbito cerrado, en el que el individuo o la sociedad se encuentran formando parte de ella de manera ‘restrictiva’⁴ y excluyente. Igualmente, este autor considera necesario ir más allá y adoptar una visión dinámica y múltiple de la idea de ‘cultura’⁵. Asimismo, establece que debe diferenciarse entre ‘multiculturalidad’, ‘pluriculturalidad’ e ‘interculturalidad’. Para definir estas ideas de cara a su aplicación en la ense-

⁴ F. TRUJILLO SÁEZ, *En torno a la interculturalidad reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, «Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras», 4, 2005, p. 25.

⁵ *Ivi*, p. 26.

ñanza de lenguas, precisamente, se sitúa en una perspectiva antropológica, en la que 'la cultura se nos muestra como un objeto de estudio inserto en la semiótica y comprensible desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre a través de la comunicación; es decir, es un objeto educativo'⁶. Por último, Trujillo interpreta, entre otros, los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' e 'interculturalidad' a partir de sus definiciones en el MCER.

2. *El nuevo 'yo' del siglo XXI. Tecnologías, transhumanismo y educación*

En las últimas décadas, la transición de la posmodernidad al transhumanismo, pasando por lo que algunos han denominado posthumanismo, ha supuesto un cambio de paradigma en la concepción del ser humano contemporáneo. El 'yo en red' (Papacharissi, 2010) se impone en una sociedad virtualizada y digitalizada con consecuencias en el mundo de la educación, lo que puede y debe ser una oportunidad en la instrucción de los jóvenes (menores de 35 años, según la ONU). Hoy en día, la comprensión de su 'yo' incluye necesariamente sus perfiles *online* (Linne, 2018). Debemos tenerlo en cuenta si queremos estar más cerca de ellos en nuestra forma de enseñar y debemos asumir que en la didáctica de las diferentes materias, desde una posición de atención a la lengua, siempre hay que planificar su enseñanza considerando que actúan en los entornos virtuales tanto como en los analógicos. Varis (2010), ya llamaba la atención sobre lo necesario de la reflexión en cuanto a la supuesta equiparación de los nuevos medios y alfabetizaciones digitales a las tradicionales de lectura, escritura y cálculo. Asimismo, subrayaba la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, esencial en el desarrollo de la alfabetización digital. Y no sólo esto. El acceso a contextos ilimitados que proporciona dicha alfabetización requiere creatividad y competencias culturales. El análisis que ofrece la crítica reflexiva relacionada con el futuro lo presenta como «abierto y maleable, no como cerrado y fijo»⁷. La variedad de valores, de usos y costumbres, de organizaciones sociales y de concepciones artísticas hacen que el pensamiento crítico deba entenderse no como un resultado sino como un proceso, que es, asimismo, tanto racional como emocional. En este mundo intercultural, además, intervienen valores y comportamientos diversos en la comunicación. Por estos motivos, la alfabetización mediática y la alfabetización digital pueden, y deben, entenderse como complementarias. Todos los profesores deberían recibir formación para la enseñanza y la adquisición de competencias comunicativas en todos los entornos y para el desarrollo de estas mismas competencias en sus alumnos. Por otra parte, señala Varis, ésto tiene relación

⁶ Ivi, p. 30; traducción de los autores.

⁷ T. VARIS, *Communication and New Literacies, in the multicultural world*, «Historia y comunicación social», 15, 2010, p. 16.

también con el hecho de que Internet, por sí mismo, no garantiza ni la integración social ni la comprensión. En el mundo global e interconectado en el que vivimos intervienen los valores de diferentes y múltiples culturas, por lo que es necesario prestar mucha atención a los aspectos derivados de esta diversidad en la convivencia y al necesario desarrollo de las competencias de interacción internacional e intercultural en todos los niveles y contextos educativos. Como se ha mencionado anteriormente, todos los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad están, desde el principio, incluidos en los documentos elaborados por la UE para la enseñanza de idiomas (2002, 2006, 2009, 2016, 2017, 2018a y b). Algunos de ellos son publicaciones específicas sobre algunas de las competencias implicadas, como las denominadas 'plurilingüe' y 'pluricultural' (Coste et al., 2009). De la misma forma, es relevante la importancia dada a la competencia digital (Council of Europe, 2013), que se encuentra también entre las definidas como básicas para la educación permanente (Parlamento Europeo, 2006). Por esta razón, hay que destacar la importancia de formación para las actuaciones de los sujetos en los entornos virtuales, en los que tanta presencia tienen la diversidad cultural y lingüística, ya que su dinámica relacional es esencialmente activa dada la asunción tan asimilada de los papeles de consumidor y productor de los jóvenes, en lo que se ha terminado por denominar y definir 'prosumidor' (González-Martínez et al., 2018).

3. Una enseñanza sensible a la lengua en todas las disciplinas

En lo que concierne a la didáctica de lenguas parece que la asunción del enfoque comunicativo y accional del *Marco común europeo de referencia* (2002, 2018a) es evidente y ha contribuido en gran manera a facilitar la colaboración, el intercambio y el entendimiento entre el profesorado de todas las lenguas y de los diferentes países. En ese texto, aparecen estrechamente ligados pluriculturalidad y plurilingüismo, como se verá más adelante. Vinculada a la filosofía del MCER (2002) se encuentra la metodología CLIL, (AICLE en su traducción a español) (Marsh et al., s.f.; Beacco et al, 2016; Beacco et al, 2016; Wolf, 2012) para el aprendizaje de lenguas adicionales (Judd et al., 2001). Como se decía arriba, es cierto que esta metodología se ha ido haciendo más conocida en los ámbitos académicos, e incluso en la sociedad. Especialmente en la enseñanza de lenguas adicionales, cada vez más, se van incorporando de forma más habitual sus procedimientos de una manera más o menos sistematizada y, en la mayoría de las ocasiones, parcialmente. Por otra parte, son muchos los centros de Educación Primaria y Secundaria que en los últimos años han optado por este modelo pedagógico con la finalidad de convertirse en colegios o institutos bi o multilingües. Sin embargo, los resultados han sido bastante desiguales y, en más casos de los deseados, insatisfactorios. La aplicación de estas propuestas metodológicas requiere el trabajo en equipo del profesorado y una

acción metódica y específica para cada entorno educativo, como aparece descrita por los autores que la idearon (Marsh et al., s.f.; Wolf, 2012). No obstante, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas adicionales en general no es el asunto que nos ocupa aquí únicamente, sino que también nos interesa poner el foco sobre una variante muy concreta de ella. Es decir, las implicaciones, y ventajas, que el método tiene para la didáctica de la competencia comunicativa a los alumnos extranjeros a través de los contenidos las materias del currículo de los países de acogida en los que se encuentran escolarizados. Si el método está concebido para el desarrollo de dicha competencia de manera integrada a través de los contenidos, no se entiende que esos estudiantes extranjeros, inmersos en un contexto idiomático de manera permanente, dentro y fuera del aula, no lleguen a alcanzar los objetivos comunicativos y didácticos que les permitan su inclusión académica y social. Ésto es más evidente si se recuerda cómo se busca entornos de inmersión de manera general cuando se programan o se quiere asistir a cursos de aprendizaje de lenguas. Una vez más, debemos indicar que el conocimiento a fondo de los documentos del Consejo de Europa proporciona una información necesaria para poder solucionar muchos de los problemas a los que nos enfrentamos. Dichos documentos deberían ser conocidos por todo el profesorado. Y los referentes a la metodología AICLE son fundamentales en los casos que nos interesan. También hay que destacar dos aspectos que van más allá del aprendizaje de una lengua adicional. La primera cuestión es la importancia que conceden los autores de estas propuestas a lo que denominaron 'enseñanza sensible a la lengua' (Wolf, 2012; Beacco et al. 2016; Beacco et al., 2016). Esto, ya se ha dicho, concierne no sólo a los profesores de lenguas, no sólo a las y los alumnos extranjeros, sino a todo el profesorado y a todo el alumnado. Las y los docentes de todas las materias deben ser conscientes de que sus estudiantes están desarrollando su competencia comunicativa en cada uno de los registros y lenguajes específicos de sus disciplinas. Por lo tanto, la transcendencia de sus actuaciones no sólo concierne a las competencias propias de su campo, sino que, siempre y en todas ellas, el alumnado está adquiriendo competencias comunicativas específicas. El aprendizaje de la lengua es permanente y nunca termina de desarrollarse. Y esto es para las y los estudiantes nativos y no nativos y para cualquier hablante de cualquier lengua.

La segunda cuestión sí que se centra en el alumnado no nativo, quienes precisan de mayor apoyo para la comunicación y para la comprensión de los contenidos académicos. En su caso, todavía es más perentorio que se conceda la atención necesaria al aspecto lingüístico. El lenguaje académico es difícil de por sí para el alumnado cuya lengua primera coincide con la vehicular. Si la intervención docente es imprescindible en ese caso, mucho más lo es cuando el aprendizaje se realiza en una lengua diferente de la propia. Como se ha dicho antes, la situación para la adquisición de la lengua meta es idónea por encontrarse el alumnado en un entorno de inmersión completa, dentro y fuera del aula. Si se pone en práctica la metodología de aprendizaje de la lengua integrada en los contenidos de todas las materias se podrían invertir los resultados

negativos que se han ido plasmando año tras año en los informes del Ministerio de Educación en cuanto a fracaso y abandono escolar.

En resumen, uno de los principios de este método es que todas las asignaturas deben impartirse prestando atención a la lengua. En otras palabras, todos los profesores deben recibir formación en este aspecto, y no sólo los de lengua. El fundamento de esta idea estriba en que la competencia comunicativa se desarrolla en cualesquiera materias del currículo, como se desarrolla en todas las situaciones comunicativas en las que nos encontramos como sujetos hablantes a lo largo de nuestra vida. Por esta razón, todas las disciplinas deben impartirse desde un planteamiento de sensibilidad hacia la lengua. Es más, muchas veces, los problemas de comprensión en algunas materias no tiene su causa en su dificultad epistemológica sino en la manera de presentar los contenidos y plantear los problemas. Además, hay otro factor que debería contribuir a crear una situación favorable para el alumnado extranjero: la importancia que se está dando en los últimos años a la elaboración de material didáctico accesible en todos los aspectos. Los esfuerzos desde los organismos dedicados a la formación del profesorado en todos los niveles se dirigen a que la inclusión sea efectiva para todas las necesidades educativas diferentes a las ordinarias. Esto, además, entronca con la consideración de los ODS de la agenda 2030 de la UNESCO, cuyos números 4, 5 y 10: educación de calidad, igualdad de género y reducción de las desigualdades respectivamente, entran de lleno en el ámbito de los sistemas y centros educativos. Precisamente, ese número 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» es lo que puede garantizar que los demás objetivos sean alcanzados, además de tratarse de uno de los derechos fundamentales (Medina Beltrán y López Vega, 2022). Es imposible el acceso a la educación, o a cualquier otro ámbito de la vida social, si los sujetos no tienen la capacidad de comunicarse.

4. Competencias necesarias para una competencia docente para el siglo XXI

En general, y en lo que se ha visto hasta aquí, hay tres competencias principales en las que deberían instruirse todos los profesores de todas las materias: competencias informativas y comunicativas; metodología sensible a las lenguas y, de manera implícita, deberían incluirse también las pluriculturales o interculturales y las plurilingües. A éstas hay que añadir las competencias clave que estableció la UE para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo, 2006), algunas de las cuales coinciden con las enumeradas, y que aparecen descritas de la siguiente forma: 1) comunicación en la lengua materna de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita en cualesquiera contextos sociales y culturales; 2) comunicación en una lengua extranjera, similar a la anterior, pero subrayando la importancia de la mediación y comprensión intercultural; 3) competencia matemática y competencias bá-

sicas en ciencia y tecnología, que atiende a la capacidad y habilidad de aplicar conocimientos, razonamientos matemáticos, científicos y tecnológicos a las necesidades humanas cotidianas como la medicina, el transporte o la comunicación; 4) competencia digital: uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación en el entorno laboral, el ocio y la comunicación y ser capaz de comunicarse y colaborar a través de Internet; 5) aprender a aprender: iniciar, continuar organizar y gestionar el propio aprendizaje de manera eficaz individual o grupalmente, siendo consciente del propio proceso de aprendizaje, capaz de superar obstáculos y de buscar orientación y hacer uso de ella; 6) competencias sociales y cívicas: son competencias personales, interpersonales e interculturales que permiten una participación eficaz, constructiva, comprometida y democrática en la vida social y profesional en sociedades cada vez más diversificadas e, incluso, para resolver conflictos; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: habilidad para convertir ideas en actos a través de la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, y para planificar, gestionar proyectos, alcanzar objetivos en el ámbito familiar, profesional, social y saber aprovechar oportunidades; 8) conciencia y expresión culturales: apreciar la importancia de la expresión creativa de las ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, como la música, la literatura y las artes escénicas y plásticas. Todas ellas deben incorporarse desde el principio de la formación de los niños y mantenerse durante todo el proceso formativo obligatorio, puesto que el concepto educativo de hoy en día, y el que postula el documento citado, es a lo largo de la vida y como parte del proceso de desarrollo y crecimiento permanente. Muy especialmente deben considerarse estas competencias en la didáctica de la Historia que aquí nos ocupa, ya que se trata de una disciplina intrínsecamente multicultural y, como ocurre con la lengua, forma parte de los sujetos en cuanto que conforma su identidad a partir de su pasado, su cultura y su tradición.

5. Una didáctica de la historia para el siglo XXI: sensible a la lengua e integradora de las competencias clave

Efectivamente, esta perspectiva es realmente importante cuando se trata de la metodología de la enseñanza de la Historia Contemporánea en el presente. El descubrimiento, la adquisición y transmisión de conocimientos son posibles gracias a la lengua, oral y escrita, que es una herramienta fundamental para acceder a la información. Y las competencias digitales y el resto de las clave completan las habilidades esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier materia en la actualidad. Como se ha introducido en apartados anteriores, el aprendizaje de las lenguas a través de los contenidos es el método que propuso la UE (Marsh et al. S.f.; Wolf, 2012). La metodología no se elaboró de manera unívoca y programada, sino que inicial y posteriormente se fueron sucediendo propuestas que completaban o introducían variantes del modelo (Pham &

Unaldi, 2021; Van Mensel & Hiligsmann, 2021; Dale y Tanner, 2013; Coyle et al, 2010). En trabajos anteriores ya se ha considerado la relación entre las materias de Lengua y Literatura e Historia contemporánea desde diversos aspectos y para diferentes etapas y contextos educativos, incluso más allá de los programas de enseñanza obligatoria, centrados en el tratamiento que se da a los contenidos de la historia de España en los libros de español para extranjeros (del-Olmo-Ibáñez et al, 2023; del-Olmo-Ibáñez y López Vega, 2020). En todos los casos se ha adoptado la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa a través de los contenidos de Historia contemporánea, de su enseñanza sensible a la lengua. En esta ocasión, se ha adoptado un punto de vista global en cuanto que el foco se dirige a las competencias docentes implicadas en el proceso de desarrollo de las competencias comunicativas y para la historia en el siglo XXI. Se verá que la multiculturalidad es inherente a la historia, que la interculturalidad es un requisito formativo tanto para el profesorado como para el alumnado nativo y no nativo y que, mediante su didáctica, se está adquiriendo la competencia comunicativa. Las limitaciones de estos alumnos y alumnas no son únicamente lingüísticas. Todos precisan desarrollar, igualmente, habilidades pragmáticas, culturales e históricas sobre el país de estudio que sólo a través de las asignaturas de Historia pueden adquirir. Muy especialmente para el alumnado extranjero será decisiva esta materia para poder entender el entorno en el que están incluyéndose. En cuanto a la literatura publicada sobre la didáctica de la lengua a través de los contenidos de Historia, sobre la didáctica de la historia sensible a la lengua o sobre la multiculturalidad o las competencias digitales dentro de este ámbito, no existen otros trabajos que los de los autores. Como se ve, el profesorado de Historia, como ocurriría con el del resto de las disciplinas, requiere de una formación específica para poder centrarse en tales cuestiones, pero esa instrucción no se le proporciona en sus programas de grado y tampoco, normalmente, en su formación docente de posgrado. La cuestión de la enseñanza sensible a la lengua de manera interdisciplinar se está iniciando en algunas asignaturas de didáctica de la lengua española de los programas de estudios de los grados de magisterio y del máster de profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Alicante. Dado que los maestros en nuestro sistema educativo son generalistas, se ha incorporado en esas materias la perspectiva interdisciplinar, realizando actividades con asignaturas de Didáctica de la Historia y de Didáctica del Valenciano para el desarrollo de las competencias intercultural y plurilingüe. En lo que respecta al estado de la cuestión en lo que se refiere específicamente al alumnado extranjero, no existen estudios sobre la didáctica de la lengua española a través de los contenidos de historia, ni para la Educación Primaria ni para la Secundaria, como tampoco para la enseñanza de la Historia en sí misma.

Otra cuestión que subyace en el fondo de la didáctica de la historia y que también se ha planteado en un estudio anterior (del-Olmo-Ibáñez et al, 2023) es la carencia de unos referentes que enmarquen el estudio de la historia dentro del espacio europeo. Se ha echado en falta la elaboración de un marco de refe-

rencia que permita situarnos en la perspectiva multicultural que es Europa de por sí y que se pueda afrontar desde unos pivotes de alguna manera homologables para que los estudios de historia en los sistemas educativos puedan plantearse en términos más o menos equiparables. Esto, por otra parte, contribuirá a uno de los objetivos de la UE: la estabilización de la conciencia comunitaria y de una identidad europea reconocible por todos los ciudadanos, sean de la Unión o no. Asimismo, facilitará la inclusión del alumnado extranjero que podrá conocer desde el primer momento de su formación cuál es la identidad del espacio en el que se integrará. Esto, además, se alinea con los programas de la agenda 2021-2027, cuyo acento está puesto en la inclusión, y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, a los que ya se ha hecho referencia, y que la UE ha incorporado también a su agenda vigente.

Un aspecto al que se debe prestar también atención son los materiales para la enseñanza de la Historia, si contemplan o no las cuestiones de atención a la lengua, multiculturalidad/interculturalidad y cómo integran las competencias clave, con atención especial a la digital. Por supuesto, esto enlazado con el balance en cuanto a la formación que recibe el futuro profesorado de historia en todos estos aspectos. Es importante establecer que, en el caso de España, la enseñanza de la Historia como tal no se inicia hasta el segundo ciclo de Educación Primaria. En la etapa de Secundaria ya aparecen en todos los cursos. Además, puesto que la Educación es una de las áreas en las que las comunidades autónomas tienen transferidas las competencias, sus correspondientes gobiernos autonómicos elaboran sus decretos con una concreción específica de esos contenidos para cada territorio. Esto, en el caso de la Historia implica una complicación evidente ya que, al no contar con marcos de referencia definidos, es imposible poder hacer un balance de cómo se presentan y tratan los contenidos en cada territorio. Únicamente se elaboran descripciones de la información, de las destrezas que se espera desarrollar y las competencias que deben adquirirse, los objetivos que se deben alcanzar o criterios de evaluación de los currículos. Junto a esta peculiaridad, hay que plantear la importancia de contribuir a la creación de una identidad europea mediante la elaboración de un marco para la enseñanza de la Historia que destaque cómo confluyen las diferentes tradiciones de nuestro continente. Es innegable que, a partir de la II Guerra Mundial, se consolidó la voluntad de trabajar para el proyecto de una Europa común. Una filosofía compartida, similar a la que se ha elaborado para la didáctica de las lenguas, haría posible interpretar las diferencias de los países de la Unión desde el punto de vista histórico y con la unidad como meta fundamental. Implícitamente, la interculturalidad que los europeos justipreciaron después de las nefastas consecuencias de las dos guerras mundiales se pondría más en evidencia. Europa ha sido cuna y entorno de civilización y de cultura, punto de encuentro de valores y pensamiento y esto la ha constituido en paradigma de interculturalidad, no exenta de luchas, guerras y conflictos entre sus países, pero que ha sido capaz de superar esa historia para conformar una trayectoria común en el siglo XXI.

6. *La integración y desarrollo de las competencias en la didáctica de la Historia*

Puestos ya en las coordenadas del estudio podemos entrar en la cuestión fundamental de la investigación: cómo se integran y desarrollan las competencias clave de las que venimos hablando en la didáctica de la Historia Contemporánea. Hablamos de competencias clave porque todas ellas están incluidas de manera natural en esta materia. Además, por un lado, las que hemos establecido como objeto de estudio también son parte de esa categorización; y, por otro, partimos de una concepción formativa holística de la persona en la que todas esas facetas están incluidas. Se trata de destrezas hondamente interrelacionadas que funcionan de manera complementaria y que conforman la identidad del individuo, si bien las que serán foco de atención principal en este caso serán las comunicativa, la digital, la social y cívica y la conciencia y expresión cultural. La competencia comunicativa, ya se ha dicho, es fundamental para poder adquirir todas las demás y se desarrolla a través de la didáctica de la Lengua y la Literatura, pero también en el resto de las disciplinas curriculares. Las competencias sociales y cívicas parecen corresponder especialmente a la enseñanza de la Historia, si bien ocurre que en todas las materias se encuentran vías para su adquisición. Lo mismo sucede con la competencia digital, la tecnológica, inseparable de cualquier ámbito de conocimiento, pero que para la investigación histórica suponen herramientas de gran valor. Como se ve, su interrelación es evidente y no es posible obviar ninguna de ellas. La primera, la comunicativa, es imprescindible para poder adquirir el resto y todas las demás contribuyen a su desarrollo y a lo largo de la vida. A lo largo del trabajo se ha señalado que la base referencial para este estudio son los documentos europeos. Ahora vamos a concretar cuáles corresponden a cada uno de los aspectos indicados y cómo los sustentan: los marcos para la enseñanza de las lenguas, el aprendizaje a través de los contenidos, la documentación sobre competencias digitales y las recomendaciones para la educación a lo largo de la vida.

La didáctica de la Historia ofrece un espacio idóneo para el desarrollo de las competencias comunicativa y digital mediante la aplicación de las orientaciones metodológicas que se obtienen en los documentos del Consejo de Europa. Estos textos son, concretamente, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018) y el debido a Wolf (2012): *The European framework for CLIL teacher education*, para la enseñanza de la competencia comunicativa a través de los contenidos de la materia de Historia. Para las competencias digitales, también hay dos versiones del texto: *DigComp (The Digital Competence Framework for Citizens)* (2013) y su versión más reciente, *DigComp 2.1* (2016), que actualiza la primera. Según ésta, hay cinco áreas en las que se concretan las competencias digitales: 1) La información y alfabetización de datos, 2) comunicación y cooperación virtual, 3) elaboración de contenidos en la red, 4) seguridad *online* y 5) resolución de problemas en los entornos digitales. En España, además, con-

tamos con un *Marco común de competencia digital docente* (2017), centrado específicamente en la didáctica de las competencias digitales en los entornos educativos. Finalmente, la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* provee de la información sobre esas competencias y su desarrollo a lo largo de la vida. Visto con perspectiva, en su primera edición de 2002, el MCER presentaba un planteamiento que ya anticipaba lo que ha resultado la evolución del uso y tratamiento de los medios digitales desde su aparición hasta la actualidad. La posición del MCER es muy acorde con las metodologías activas y defendía ya entonces la interculturalidad y el plurilingüismo, y que la responsabilidad del aprendizaje descansa en el alumnado. Eso supone la asunción implícita de muchas de las características que se atribuyen a los entornos digitales en el momento presente. Es decir, debe actuarse entendiéndolos como espacios de convivencia intercultural, plurilingüística, abiertos a todos los contenidos y con plena conciencia de ‘prosumidores’ por parte de todos los usuarios (González-Martínez et al., 2018). El objetivo final que se propone el documento de cara al alumnado es que su adquisición de las lenguas le permita la construcción de una identidad propia mediante la aportación cultural que ellas significan. Como no podría ser de otra forma, en ese contenido cultural, la historia es un factor inherente. La filosofía del MCER conceptualiza a los aprendientes como usuarios de la lengua en cuanto a su enseñanza y aprendizaje puesto que su planteamiento es accional y comunicativo. Aúna los elementos de cognición, volición y emociones que conforman al sujeto, al que entiende como agente social con todas sus consecuencias. Su acción y actividad se produce en situaciones sociales y lo hace mediante actos de habla.

El MCER también integra la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. La adquisición de la competencia comunicativa no se reduce a objetivos inmediatos, aunque sí concretos en cada etapa. Pero todos ellos deben ser considerados más como la base que permita la ampliación en el conocimiento de las lenguas continuamente en las diferentes fases educativas y de desarrollo personal. Para identificar dónde se producen esos aprendizajes y usos recurre a la definición de ámbitos, entendiendo por éstos los entornos en los que operan los agentes sociales ya que se trata de una perspectiva dirigida a la acción, es decir: la educación, la profesión, lo público y lo personal. Tanto el MCER como los documentos dirigidos a las competencias digitales han ido actualizándose en sucesivas ediciones posteriores. En todos los casos, han conservado la esencia original y han efectuado adiciones correspondientes a los nuevos panoramas que han resultado de la evolución social y educativa. Pero, como se ha anticipado, todos ellos mantienen una coherencia y están interrelacionados. Por ejemplo, el MCER, en su *Companion Volume* (2018) ha ampliado su atención a las actividades de mediación y a la comunicación en entornos digitales. Los correspondientes a la formación digital, asimismo, han incorporado cuestiones comunicativas. Y en todos se ha subrayado la importancia de la interculturalidad, tan presente en la historia. Si se analiza con detalle los

documentos, el *Companion Volume* (2018) se verá que se detiene en las interacciones virtuales, las cuales, además, aparecen entre los descriptores de todos los niveles y detallados en cada una de las destrezas. Una innovación trascendental es la que señala que las escalas para medir las competencias en los contextos presenciales no son aplicables en los digitales. En éstos, hay que diferenciar dos categorías propias: primero, las actividades de discusión y conversación *online*; y, segundo, las acciones colaborativas y transaccionales, también *on line*. Un detalle diferenciador importante también viene determinado por la forma de multimodalidad propia de Internet. El documento discrimina en cuanto a las interacciones orales y las escritas basándose en ese rasgo de multimodalidad. Esto determina una serie de conceptos operacionales clave y representativos de los distintos estadios de adquisición de las lenguas a partir de los objetivos conseguidos mediante discusiones, conversaciones, colaboraciones y transacciones. Para todo ello, el documento presenta los descriptores correspondientes en todos los umbrales que contempla.

Queda aludir a los documentos elaborados para las edades correspondientes a la Educación Primaria y a la Secundaria. Son de la misma fecha, 2018, los *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 & Vol. 2: Ages 11-15*. En general, las ampliaciones que presentan todos los documentos se refieren a las citadas cuestiones sobre la mediación social, las interacciones virtuales y literarias, las modificaciones necesarias para la adaptación a los niños y jóvenes, el lenguaje de signos que aparece con lugar propio ahora, la perspectiva pluricultural y plurilingüe para el aprendizaje de las lenguas, el aprendizaje colaborativo y la mediación comunicativa. El documento más reciente del Consejo de Europa para la didáctica de las competencias digitales es el de 2017 de Carretero et al. Aparecen descritas cinco fases para la adquisición de estas competencias: 1) conocimientos básicos de información y datos. 2) Comunicación y colaboración. 3) Creación de contenidos digitales. 4) Seguridad y 5) Solución de problemas⁸. En todas ellas es evidente que las destrezas comunicativas son esenciales para el desarrollo de las digitales. Sin el asentamiento previo de las comunicativas es imposible que se pueda acceder a los varios niveles competenciales del entorno digital. Complementariamente, el progreso en el desarrollo de las digitales contribuye al de la comunicativa, como en todos los campos del conocimiento. Mediante la didáctica de la Historia Contemporánea el desarrollo de las competencias comunicativas y digitales se ve favorecido al mismo tiempo que estas dos permiten la adquisición de las correspondientes para la Historia. La aplicación, y consecuente adquisición, de las competencias digitales en el estudio de la Historia contemporánea puede verse claramente en el documento al que nos estamos refiriendo. En todos los niveles estableci-

⁸ S. CARRETERO, R. VUORIKARI, Y. PUNIE, *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, pp. 21-43.

dos, los escenarios que aparecen, además de los laborales y de búsqueda de trabajo, presentan muestras para todos los contextos de aprendizaje considerados. Los descriptores, como es lógico, van incrementando su complejidad conforme se progresa en el desarrollo de las competencias. Comienza por establecer la creación de informes breves sobre temas específicos, con una gradación de la dificultad y mayor intervención del profesorado en la primera área de conocimientos básicos en cuanto a la obtención de información y datos. La segunda área, corresponde a la comunicación y colaboración, incluye trabajos en grupo mediante los que favorecer el intercambio, la interacción, el compromiso ciudadano, creación de etiquetas en la red y gestión de identidades digitales mediante el uso de tecnología. La tercera, se centra en la creación de contenidos y su tarea básica es la producción de una exposición sobre un tópico para presentarla en clase, considerando la creación de formatos diferentes que sirvan de cauce para las propias manifestaciones en medios digitales, para elaborar contenidos innovadores y para adiestrarse en la propiedad intelectual y derechos de autor, licencias y programaciones. La cuarta área es la de la seguridad mediante la utilización de la plataforma virtual de los centros educativos con la finalidad de compartir contenidos e información sobre cuestiones de interés, pero con entrenamiento en cuanto a la protección de datos personales, los propios dispositivos, la salud, la intimidad, el bienestar propio y común y el medio ambiente. El área número cinco es la que se centra en la resolución de problemas tecnológicos, en identificar necesidades, en la elaboración de respuestas, en la creatividad en la utilización de la tecnología digital e identificación de necesidades de mejora digital mediante la implementación de actividades como la rentabilización de plataformas digitales didácticas para la mejora de la competencia matemática, por ejemplo. Aunque pudiera parecer que esta última área se aleja de los objetivos y contenidos de la Historia, no pensamos que deba excluirse puesto que en los diferentes niveles que presenta el área las acciones dirigidas al desarrollo del pensamiento matemático se dirigen a la resolución de asuntos de cualquier índole y que aparecen puestos en relación con otras disciplinas. Para la didáctica de la Historia, la oferta de recursos y herramientas que proporciona es considerable y muy útil para su aprendizaje y de manera general contribuye al asentamiento de la competencia comunicativa.

El siguiente punto en el que debemos entrar es la metodología AICLE (CLIL). Ya se ha expuesto de manera resumida, pero suficiente, en qué consiste, por lo que no vamos a adentrarnos en más detalles. Lo que interesa para el objeto de análisis de este trabajo es la insistencia en la enseñanza atenta a la lengua. Como ya se ha dicho, todo el profesorado debe tener siempre presente que sus alumnos están desarrollando su competencia comunicativa con el aprendizaje de todas las materias. La didáctica de la Historia es un ámbito especialmente idóneo para incluir en su práctica del aula todos los elementos que hemos venido analizando y describiendo hasta ahora. Los contenidos pluriculturales que incluye la materia son obvios, pero quizá sea conveniente hacer una reflexión sobre sus posibilidades para el aprendizaje comunicativo a través de sus conte-

nidos. La tipología textual que recoge el estudio de la historia es muy amplia y su variedad constituye un muestrario privilegiado de modelos textuales: ensayísticos, epistolares, administrativos, legales... todos ellos constituyen primeras fuentes de información para la historia. Asimismo, la aplicación y explotación de las competencias digitales se ven muy favorecidas dado el alto grado de digitalización de los archivos históricos y de cualquier tipo, de las bibliotecas, de los recursos documentales de toda índole, fondos de las fundaciones, instituciones culturales. La consulta de estos bancos de datos, la utilización de sus plataformas con fines educativos y para la elaboración de trabajos e investigaciones es esencial para la adquisición de las competencias digitales y multimodales. A esto es preciso añadir que la metodología didáctica para la Historia se presta especialmente al aprendizaje cooperativo y multimedia puesto que en todas esas acciones, como señala el MCER (2018) los discentes deben poner a trabajar todas sus habilidades comunicativas en las diferentes acciones que requiere la consecución de los objetivos: búsqueda y selección de las fuentes, puesta en común de la información obtenida, creación de materiales de trabajo, de exposiciones y evaluación de las presentaciones finales, sean orales o escritas.

7. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son: en primer lugar, situar el concepto de 'multiculturalismo' y acercar la perspectiva didáctica al de 'pluriculturalismo' e interculturalismo en sus contextos históricos desde los citados documentos publicados por la UE para la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, exponer los principios de la metodología AICLE en relación con el desarrollo de competencias pluriculturales, plurilingüísticas (Coste, Moore y Zarate, 2009) y digitales para una instrucción completa (Varis, 2010; Linne, 2018). En tercer lugar, demostrar la aplicación de este procedimiento para el aprendizaje de lenguas mediante el desarrollo de las competencias pluricultural e intercultural en relación con la plurilingüística y digital a través de los contenidos transmitidos en la enseñanza de la Historia Contemporánea, ya que constituye un material privilegiado en el que ejemplificar una mayor variedad y ejemplos de intercambios culturales que otras épocas de la humanidad. Por último, señalar cómo es dicha disciplina se ven potenciadas y desarrolladas las competencias clave.

8. Metodología

La metodología que se ha aplicado en esta investigación es la teórico descriptiva, propia de la investigación educativa y también de las humanidades, a través del análisis de textos y de literatura indexada sobre los temas que con-

ciernen a este trabajo. Además, es también comparatista para establecer las relaciones entre todas las fuentes de referencia y los documentos de la Unión Europea analizados. Los resultados se extraen tanto del análisis como de la comparación y en cuanto a su aplicación interdisciplinar en la didáctica de la Historia Contemporánea.

9. Resultados Y Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la lectura de las fuentes, la reflexión y la comparación son, en primer lugar, la constatación de la existencia de un interés crítico, metodológico, pedagógico y social en el desarrollo, definición y rentabilización de los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' e interculturalidad. En segundo lugar, la presencia de contenidos multiculturales/pluriculturales en la enseñanza de las asignaturas de Lengua, Literatura e Historia, pero principalmente enfocado a la materia de Historia Contemporánea. En tercer lugar, la necesidad de formación general del profesorado en AICLE y en su propuesta de metodología sensible con las lenguas. Y, por último, la formación en competencias pluriculturales, comunicativas y digitales, además del resto de las clave, que tiene lugar en todas ellas, de manera complementaria y recíproca en todas las actividades de formación docente. Los documentos de la UE centrados en la enseñanza de idiomas dedican especial atención a diferenciar los conceptos de 'multiculturalidad', 'pluriculturalidad' en 'interculturalidad'. Y es un aspecto que han incluido tanto en sus primeras ediciones como en todos los volúmenes complementarios y revisiones que se han publicado para actualizar aquellas primeras. Se puede resumir que 'multiculturalismo' describiría una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, mientras que 'pluriculturalismo' implica un rasgo cognitivo personal. Del mismo modo que los individuos tienen diferentes 'registros' lingüísticos para las distintas situaciones comunicativas, utilizan diferentes repertorios culturales en diferentes contextos culturales. Por competencia pluri-lingüe y pluricultural se entiende la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en la que intervienen varias lenguas. En este caso, una persona, como agente social, domina varias lenguas y tiene experiencia en varias culturas. Asimismo, cabe decir que todos los autores asumen como conceptos generalizados los definidos en estos documentos. Todo esto puede desarrollarse especialmente a través de contenidos de Historia Contemporánea y de una metodología sensible a las lenguas para su enseñanza. Hoy en día, conectar personas y culturas es algo que todo el mundo hace a diario incluso de forma no intencionada. Poniendo en relación este hecho con la enseñanza, podemos hacer de este tema una oportunidad para profundizar en las competencias necesarias que deben adquirir nuestros alumnos. Si siempre ha existido una relación universal entre los hechos históricos, que ha obligado a las sociedades al conocimiento mutuo y al intercambio

cultural, es en la etapa contemporánea cuando esta interrelación se ha intensificado (López Vega, 2014). Por ello, paulatinamente hasta la actual situación de globalidad, la interpretación de los hechos históricos ha hecho imprescindible el conocimiento intercultural para acceder a su comprensión e interpretación en una clave realista y que se ajuste al presente. Y, en este proceso cognitivo y hermenéutico, se produce simultáneamente la adquisición y el conocimiento del lenguaje. Por ello, la asignatura de Historia Contemporánea se presenta como idónea para la aplicación de la metodología AICLE, con el consiguiente desarrollo de competencias informativas, comunicativas y pluriculturales. Del mismo modo, la aplicación de recursos digitales y la consideración de la identidad del 'yo en red' de las generaciones *millennials* contribuye a su adquisición de la competencia digital y a la instrucción que ellos mismos demandan (Linne, 2018) en materia de tratamiento de la información.

10. *Conclusion*

La relevancia de las conclusiones reside en la necesidad de difundir la importancia de la multiculturalidad/pluriculturalidad y la alfabetización digital en la sociedad actual, la trascendencia del aprendizaje de idiomas y competencias digitales, y la idoneidad de la asignatura de Historia Contemporánea para la formación en todas las anteriores. Las implicaciones de este trabajo son que aporta una visión comparada de los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, lo que ayudará a difundir una diferenciación que normalmente no se conoce. Además, contribuye a la difusión de la metodología AICLE y a la demostración de sus beneficios a través de la existencia real de la enseñanza de contenidos multiculturales/pluriculturales en las asignaturas objeto de estudio. Asimismo, se incorpora al proceso la instrucción digital y se ponen en relación todos los elementos, lo que puede ser un modelo para su aplicación en otras áreas de conocimiento. En definitiva, entendiendo la era digital como una oportunidad, es el momento de introducir nuevas claves comprensivas en la forma de enseñar. Para terminar, insistimos en la necesidad de una interpretación histórica de las trayectorias de los países de la Unión Europea y sus relaciones con una perspectiva de unidad y centrando los objetivos en la búsqueda de elementos coincidentes más que en las diferencias. Esto haría posible empezar a construir una concepción filosófica comunitaria creando un marco referencial similar al realizado para la enseñanza de las lenguas. Tendría una relevancia fundamental el componente intercultural comunitario, al que ya recurrió Europa después de los horrores y devastación de las dos grandes guerras. Nuestro continente es cuna de civilización y cultura, punto de encuentro de intercambio del pensamiento y de valores comunes. Los últimos años ha podido erigirse, precisamente como paradigma para la interculturalidad a pesar de partir de un pasado de guerras y conflictos.

Referencias

- BEACCO, J.C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., PANTHIER, J., *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016.
- BEACCO, J.C., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRSMANN, E., VOLLMER, H., *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2016.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y., *The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Consejo de Europa, Madrid, 2002.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2009.
- COUNCIL OF EUROPE, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2009.
- COUNCIL OF EUROPE, *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2013.
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018a.
- COUNCIL OF EUROPE, *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10; Vol. 2: Ages 11-15*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018b.
- COYLE, D., MARSH, D., HOOD, P., *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- DALE, L., TANNER, R., *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2013.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., *Formación en L2 y plurilingüismo en los maestros de Educación Primaria. Necesidades actuales y para los futuros docentes*, en ROIG R. (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 849-858.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., LÓPEZ VEGA, A., *Biografías Histórica y Literaria y didáctica de la historia y la literatura*, in *Conference proceedings CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation September 23-24* (REDINE – Red de Investigación e Innovación Educativa), Madrid, 2020.

- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. (eds.), *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo: España, Francia, Italia y Grecia*, Peter Lang, Berlin, 2022.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., LÓPEZ VEGA, A., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Tratamiento del contenido histórico y de la expresión escrita en textos para estudiantes extranjeros de Educación Obligatoria en España*, «Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras», VI, 2023, 85-108, <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28689>.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., *Competencia emocional para la competencia docente en didáctica de la Lengua y la Literatura*, en PÉREZ FUENTES M.C. (ed.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 1159-1168.
- DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., *La competencia afectiva en la didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos*, en MOLERO JURADO, M.M., MARTOS MARTÍNEZ, Á., BARRAGÁN MARTÍN, A.B., SIMÓN MÁRQUEZ, M.M., SISTO, M., DEL PINO SALVADOR, R.M., TORTOSA MARTÍNEZ, B. M., GÁZQUEZ LINARES, J.J., PÉREZ FUENTES, M.C. (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 393-401.
- GÓMEZ ZERMEÑO, M.G., *Competencias interculturales. Diseño de un instrumento para valorar competencias interculturales en figura educativas*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, J., SERRAT-SELLABONA, E., ESTEBANELL-MINGUELL, M., ROSTAN-SÁNCHEZ, C., ESTEBAN-GUITART, M., *Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura*, «Comunicación y sociedad», 33, 2018, pp. 15-40.
- JUDD, E.L., TAN, L., WALBERG, H.J., *Teaching Additional Language*, UNESCO, Geneva, 2001.
- LINNE, J.W., *Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI*, «Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación», 137, 2018, pp. 39-54.
- LÓPEZ VEGA, A., *1914: El año que cambió la historia*, Taurus, Barcelona, 2014.
- MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFE, D., FRIGOLS MARTÍN, M.J., *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Language, Graz, 2010.
- MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, I., LLAMAS-SALGUERO, F., LÓPEZ-FERNÁNDEZ, V., *Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students*, «Revista Fuentes», 22(2), 2020, pp. 224-237, <https://www.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>.

- MEDINA BELTRÁN, M.F., LÓPEZ VEGA, A., *Migración, multiculturalidad y derechos humanos en perspectiva histórica. Marco y valores para la experiencia docente*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., CREMADES-MONTESINOS, A., GUTIÉRREZ FRESNEDA R. (eds.), *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo: España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang, Berlin, 2022.
- PAPACHARISSI, Z., *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, Routledge, London, 2011.
- Parlamento Europeo (2006/962/CE), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- PERPIÑÀ MARTÍ, G., SIDERA CABALLERO, F., SERRAT SELLABONA, E., *Does Emotional Intelligence Has an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study*, «Sustainability», 12(24), 2020, 1-13, <https://www.doi:10.3390/su122410474>.
- PHAM, P.A., UNALDI, A., *Cross-curricular collaboration in a CLIL bilingual context: the perceptions and practices of language teachers and content subject teachers*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 2021.
- SUSHANT, G., *El debate sobre el multiculturalismo y el multilingüismo en las aulas indias y su implementación en la nueva política educativa nacional de 2020*, en DEL-OLMO-IBÁÑEZ, M.T., MEDINA BELTRÁN, M.F., VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M.S., *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo. Educación Primaria y Secundaria*, Octaedro, Barcelona, 2023.
- TRUJILLO SÁEZ, F., *En torno a la interculturalidad reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, «Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras», 4, 2005, pp. 23-40.
- VAN MENDEL, L., HILIGSMANN, P., *Assessing CLIL: a multidisciplinary approach*, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 2021, 10.1080/13670050.2021.1935441.
- VARIS, T., *Communication and New Literacies, in the multicultural world*, «Historia y comunicación social», 15, 2010, pp. 13-26.
- VUORIKARI, R., PUNIE Y., CARRETERO GOMEZ, S., VAN DEN BRANDE, G., *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2016, doi:10.2791/11517.
- WOLFF, D., *The European framework for CLIL teacher education*, «Synergies Italie», 8, 2012.

Ettore D'Aleo¹

Identità provvisoria, identità fluida e non binaria

ABSTRACT

L'identità di genere non binaria o fluida è un aspetto complesso e ricco di sfumature. Cosa si intende quando si parla di genere? Esiste una relazione tra genere e sesso? e ancora: Le differenze tra mascolinità e femminilità sono 'naturali' e immodificabili o si tratta di costruzioni sociali? Quali sono i comportamenti socialmente attesi dalle persone non binarie o fluide e quali quelli di chi, invece, non rientra in queste categorie? Negli ultimi anni, si è assistito a un aumento dell'interesse e della visibilità riguardo agli adolescenti e non che si identificano come non binari e/o fluidi. Le identità di genere non binaria rappresentano una sfida o una riflessione per la società moderna?

PAROLE CHIAVE: Disforia di Genere, Identità di genere, Identità non binaria, Pregiudizio, Giovani

ABSTRACT

Gender identity is a complex topic, separate from one's biological sex. Gender refers to the social and cultural roles, behaviors, and expectations associated with being male or female. It's distinct from sex, which is based on physical and genetic characteristics. Gender roles, and behaviors associated with masculinity and femininity, are largely social constructs, not immutable. Non-binary or fluid individuals may not conform to traditional gender norms. There's no universal set of behaviors for them; it varies greatly. The increased interest in non-binary identities could be a reflection of societal awareness and acceptance, not necessarily a social evolution.

KEYWORDS: Gender Dysphoria, Gender identity, Non-binary identity, Prejudice, Youth

¹ Psicologo e psicoterapeuta a indirizzo umanistico; svolge attività didattica presso l'Università delle Scienze Umane Niccolò Cusano; ettoredaleo34@gmail.com.

1. *Identità sessuale e di genere: definizione e sviluppo*

Zygmunt Bauman definiva la società moderna come solida ed attribuiva alla società postmoderna, l'aggettivo di liquida.² Società liquida deve essere dunque interpretata come una metafora che rappresenta la modernità nella quale viviamo e di cui siamo più o meno consapevoli. Questa stessa società è dunque incerta, individualizzata, flessibile e molto vulnerabile e proprio queste caratteristiche la rendono unica nel suo genere, richiamando ad una libertà d'espressione che porta ognuno di noi a poter essere ciò che sente di essere al di là del ruolo o della sua identità biologica. Le riflessioni del sociologo Bauman ci permettono di poter affrontare un tema di forte attualità ovvero quello legato alla sessualità non binaria e che molti usano definire fluida che ben si identifica col concetto baumaniano di liquidità, ciò perché i due concetti proprio perché non statici ma naturalmente in movimento rappresentano l'evolversi della società. Il tema della sessualità non è cosa semplice da trattare, perché sottende numerosi problemi legati alla nostra cultura imbevuta di una dimensione morale, o 'moralistica', fortemente condizionante e spesso condizionata. Morale, o meglio morale sessuale, che la Chiesa cattolica ha codificato e consolidato nel corso dei secoli, particolarmente nel nostro paese, e dalla quale difficilmente riusciamo a prescindere, cattolici e non cattolici, credenti e non credenti. Morale che investe il campo educativo che fonda le sue basi su due cardini ben radicati: la negazione della sessualità come piacere e la profonda differenziazione fra esseri maschili e femminili. I significati, il valore, il senso che ciascuno dà al termine sessualità non è mai svincolato dalla storia che ciascun individuo rappresenta con il suo stesso vivere, sentire, manifestare. Ciascuna di queste rappresentazioni ha inoltre, dentro di sé, parti conosciute, consapevolmente ragionate, scelte e parti nascoste, ma che ugualmente vanno a costruire il senso che ciascuno dà alla sessualità. Così la sessualità è legata a due dimensioni fortemente intrecciate: una rimanda alla relazione, al desiderio di incontro e scambio globale da cui è difficile dissociare le diverse componenti quali la genitalità, l'eroticismo, la corporeità, la ricerca del piacere, i sentimenti d'amore e d'affetto. Diventa piacere di comunicazione rispetto alle proprie sensazioni e piacere di ricevere sensazioni dagli altri con i gesti, con la voce, con lo stare insieme, con il corpo. La sessualità, in fondo, è una dimensione legata al piacere-desiderio di essere oggetto, e soggetto di desiderio e piacere. La seconda dimensione propone la sessualità come espressione diretta della soggettività di ogni singola persona. Un processo che parte dal piacere dei sensi, dalla cura di sé, dalla propria identità e unicità. Il riconoscimento di queste componenti fa parte di un processo di crescita e di evoluzione che accompagna tutto l'arco della vita di ciascuna persona e che influenza l'identità personale, la corporeità, lo scambio con gli altri. Inoltre, la sessualità evoca due ordini di pensieri ed emozioni: una legata al piacere, al desiderio, all'espansione e all'evoluzione di sé dei legami,

² Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari, 2011.

espressione di energia e forza vitale e creatrice, ossia un insieme di aspetti positivi, giocosi spesso idealizzati (sessualità buona); l'altra, di contro, legata a percorsi più oscuri, che evocano disorientamento, eventuale solitudine e mancanza, prevaricazione e aggressività (sessualità cattiva).

La sessualità si presta molto bene ad esprimere la differenza tra desiderio e bisogno: il desiderio è una rappresentazione che si forma sulla base di esperienze pregresse, di aspettative, di immagini mentali mentre il bisogno si situa al limite di questo continuum come una necessità impellente, un impulso irrefrenabile, qualcosa di dirompente e non mediabile. Si forma così lo scarto tra bisogno e desiderio come territorio della ricerca del piacere: piacere di un sesso come relazione, piacere di un sesso fine a sé stesso. Nel momento in cui un soggetto diventa una persona la sessualità passa dalla sua dimensione centrata sul piacere ad una dimensione della relazione e nel rappresentarsi il concetto di sé l'individuo opera una sintesi tra la percezione del proprio vissuto psicologico e la percezione del proprio corpo.

Riuscire a dare una chiara definizione dei concetti di: *identità e ruolo di genere* può risultare assai utile al fine di non incorrere in quelli che generalmente vengono definiti come stereotipi (ancora) presenti nel pensiero comune e pregiudizi verso qualcosa di cui ignoriamo l'esistenza. Già nel 1972, Money e Ehrhardt³ ebbero a precisare che l'*identità di genere* è il senso di sé stesso, ovvero l'unità e la persistenza della propria individualità maschile e femminile o ambivalente, come esperienza di percezione sessuata di sé stessi e del proprio comportamento. Nel 1966, Kohlberg (e con lui, gli psicologi dello sviluppo ad impostazione cognitivista) indicò con identità di genere l'essere in grado, da parte del bambino (intorno ai 3-4 anni), di discriminare tra maschi e femmine ed identificarsi correttamente con gli uni o con le altre. La più precisa e recente definizione di identità di genere può essere considerata quella avanzata da Egan e Perry, nel 2001, che prende in considerazione cinque comportamenti⁴:

1. la consapevolezza di appartenenza: sapere a quale genere si appartiene;
2. la tipicità di genere: cogliere la somiglianza delle proprie qualità con quelle degli appartenenti allo stesso gruppo di genere;
3. la contentezza di genere: la misura in cui l'individuo è soddisfatto del proprio genere;
4. la pressione percepita: rispetto alle richieste da parte di sé stesso e dagli altri a conformarsi alle norme del proprio gruppo di genere;
5. il pregiudizio intergruppo: la convinzione che il proprio gruppo di genere sia superiore agli altri.

Il *ruolo di genere*, invece, si sostanzia in tutto ciò che si fa per manifestare

³ J. MONEY, *Gender: History, theory and usage of the term in sexology and its relationship with nature/nurture*, «Journal of Sex & Marital Therapy», 11, 1985, pp. 71-79.

⁴ S.K. EGAN, D.G. PERRY, *Gender identity a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment*, in «Developmental Psychology», 37, 4, 2001.

all'esterno l'appartenenza ad un determinato sesso (o all'ambivalenza). Va da sé che tale ruolo è in massima parte il risultato di regole culturali vigenti, usi e consuetudini sociali apprese e che ben si può ricondurre al copione in cui un determinato sesso dovrebbe essere recitato in quel dato momento storico ed in quella certa cultura. Infine, con *orientamento sessuale* si definisce la tendenza della persona a rispondere con eccitamento ad alcuni stimoli sessuali. Si tratta di persone, animali, cose, fantasie o situazioni che riescono ad indurre nel soggetto attivazione ed interesse sessuale. I tre concetti sopradescritti sono in uno stretto rapporto di intreccio e interazione complessi.

Accanto al concetto di identità di genere è stato sviluppato anche quello di *identità sessuale*: si tratta di un costrutto spesso confuso con l'orientamento sessuale, inoltre, fluttuante nel tempo ed oggetto di molteplici rielaborazioni e rinegoziazioni nell'arco dello sviluppo dell'individuo. Diversi gli autori che si sono cimentati nel cercare di dare una più chiara definizione di un concetto che di per sé è fluttuante, proprio perché legato ai cambiamenti e mutamenti sociali; cambiamenti che nono solo di 'costume' ma anche di consapevolezza corporea e/o identitaria: «posso essere ciò che mi sento di essere senza che ciò mi faccia sentire incompleto e frustrato». Secondo Shively e De Cecco⁵, l'identità sessuale è il risultato di una 'composizione' tra sesso biologico (uomo o donna), identità di genere (il senso di essere maschio o femmina) ed orientamento sessuale (direzione della attrazione sessuale). Altri studiosi cercano di darne una definizione più avanzata che vede l'identità sessuale come un vasto costrutto che si riferisce all'auto-designazione relativa a come sperimentiamo il nostro sesso biologico (l'essere uomo o donna), l'identità di genere (senso di essere maschio o femmina), all'orientamento sessuale (la direzione delle proprie attrazioni), i comportamenti sessuali (ciò che la persona mette in atto in base alle attrazioni) e i valori (quello che si ritiene eticamente opportuno e lecito in relazione a determinati comportamenti).

È possibile, pertanto, concludere dicendo che la formazione dell'identità sessuale e di genere è semplicemente sostanziata da un processo complesso e non riconducibile a uno schematismo dicotomico maschio-femmina.

1.1. *Perché non-binary?*

Il binarismo uomo-donna o bambino-bambina risponde alle narrative ed agli stereotipi che riproducono disuguaglianza e sessismo. Esiste una tendenza nell'essere umano a semplificare attraverso binarismi (bianco / nero, notte / giorno, caldo / freddo) ed in alcune applicazioni il binarismo è risultato tutt'altro che negativo (si pensi al codice binario nell'ambito informatico), ma, nel caso del sesso e del genere una tale semplificazione binaria (uomo / donna, maschio / femmina) ha prodotto e rafforzato dannosi stereotipi. Con il termine

⁵ M.G. SHIVELY, J.P. DE CECCO, *Components of sexual identity*, in «Journal of Homosexuality», 3 (1), 1977, pp. 41-48.

sesto in biologia ci si riferisce al genotipo (il corredo genetico) ed al fenotipo (ovvero la manifestazione fisica del genotipo, le caratteristiche fisiche) di una persona. Nell'assegnazione anagrafica del sesso alla nascita viene, solitamente, ritenuto che il sesso sia deducibile visivamente dai caratteri sessuali primari, cioè dalle caratteristiche degli organi genitali alla nascita, ma non sempre è così. Esiste la cosiddetta intersessualità. Sotto il termine ombrello di intersessualità si raccolgono numerose manifestazioni e caratteristiche diverse. Alcuni tipi di intersessualità comportano che i caratteri sessuali primari non siano riconducibili al binarismo maschio / femmina e che, di conseguenza, il sesso sia difficile da decifrare. L'intervento della chirurgia, attraverso operazioni 'normalizzanti', laddove non siano praticate a livello terapeutico, non tiene in considerazione l'identità di genere dell'individuo, prescindendo dal consenso dell'individuo stesso per svariati motivi: perché le operazioni vengono praticate alla nascita, perché il soggetto è tenuto all'oscuro della sua storia medica, perché l'intersessualità è ancora un argomento poco trattato ed i genitori esperiscono vergogna, sensi di colpa, ansia soprattutto per lo stigma sociale. Per quanto riguarda il genere, se l'assegnazione del sesso alla nascita e l'identità di genere di un individuo coincidono, si parla di *cisgender* (letteralmente al di qua del genere), in caso contrario si parla di *transgender* (letteralmente al di là del genere). Transgender sta ad indicare che la persona non si identifica con il sesso che le è stato assegnato alla nascita e non significa che necessariamente la persona dovrà / vorrà sottoporsi ad operazioni chirurgiche. Schematicamente, si può suddividere il sesso in: maschio / femmina / intersessuale; il genere in: uomo / donna / *transgender* e bambino / bambina / *gender creative* e ragazzo / ragazza / *transgender* / *gender creative*. Quindi, nemmeno il genere sottostà ad una logica binaria. Non-binary è una locuzione che vanta numerosi sinonimi (*neutrois*, *genderqueer*, *genderless*, *a-gender*, *bi-gender*, *gender fluid*, *gender neutral*, *intergender*, ed altri) ma che, in pratica, significa che non ci si identifica né come (solo) uomo, né come (sola) donna e, più in generale, che ci si oppone alla classificazione binaria di sesso e di genere.

1.2. *Approccio biologico allo sviluppo dell'identità di genere*

Le gonadi maschili e femminili (testicolo e ovaia) derivano da una struttura primitiva comune ed indifferenziata che si sviluppa in due parti, una interna, detta 'midollare' e l'altra esterna, detta 'corticale'. La porzione midollare darà luogo ad un testicolo se il codice genetico è di tipo XY, l'ovaia, invece, deriva dalla porzione corticale, in presenza di cromosomi XX. Nel terzo mese di gestazione, nella femmina si assiste allo sviluppo dei dotti di Muller e l'atrofia di quelli di Wolff, mentre nel maschio accade il contrario. L'evoluzione interna dei genitali in senso femminile appare essere di 'default', in quanto si verifica sia che vi siano le ovaie sia che esse siano assenti, la presenza di un testicolo induce la differenziazione in senso maschile dei dotti mediante la produzione di due sostanze: il testosterone e la sostanza inibente i dotti di Muller. Stesso di-

scorso vale per la differenziazione cerebrale, che produce strutture sessualmente dimorfiche, che si sviluppano in senso femminile di 'default', se non avviene una adeguata produzione di androgeni. Le teorie biologiche relative allo sviluppo dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale si sono concentrate sul dimorfismo cerebrale nella convinzione che siano presenti delle differenze genere-specifiche nei meccanismi ipotalamici ed ipofisari che regolano la produzione o meno di alcuni ormoni sessuali. I dati raccolti dai numerosi studi sembrano indurre a ritenere che vi siano alcuni fattori biologici (di matrice genetica) che intervengono nel generare le differenze uomo / donna ed anche nella produzione dell'identità sessuale. Tali effetti sembrano essere mediati dalla produzione ormonale prenatale e postnatale. D'altra parte, però, i casi riusciti di riattribuzione del sesso in opposizione a quello cromosomico sembrerebbero dimostrare come l'identità ed il ruolo di genere possano essere quasi totalmente appresi e, pertanto, siano fortemente legati alla cultura. La disputa tra fattori biologici e sociali nella strutturazione dell'identità di genere è ancora in atto e ben lungi dall'essere risolta. Appare, a tutt'oggi, più realistico parlare di una contribuzione non escludente di entrambi i fattori nello sviluppo dell'identità personale, laddove biologia e cultura si intrecciano in maniera indissolubile.

1.3. Approcci evuzionistici allo sviluppo della identità di genere

Le teorizzazioni della cosiddetta psicologia evuzionistica partono dalla necessità di prendere in considerazione la possibilità di rilevare meccanismi di comportamento e motivazionali più vicini e legati ai geni, in grado di innescare, senza rilevanti processi cognitivi di apprendimento, quei comportamenti maggiormente funzionali rispetto alle pressioni selettive alle quali sono sottoposti i due sessi. Questo orientamento permette di fornire una spiegazione alle differenze nei due sessi rispetto, appunto, alla sessualità ed alla scelta del partner. Ad esempio, ciò che per i maschi rappresenta un semplice atto di copulazione, per le femmine può assumere il carattere rischioso di una gravidanza e l'investimento della maternità. Numerosi sono i fattori che sono intervenuti a generare le diverse posizioni maschile e femminile e maschi e femmine avrebbero elaborato meccanismi emotivo-motivazionali e comportamenti sessualmente dimorfici e complessi per cercare di riconoscere e perseguire i propri diversi interessi. I maschi sviluppano la tendenza ad essere attivabili sessualmente da stimoli visivi, immediati ed espliciti, al fine di diffondere il più possibile il proprio seme (e, quindi, il proprio patrimonio genetico). Saranno, pertanto, favoriti dalla selezione naturale quei soggetti maschi attratti da una grande varietà di partner e che verranno scelti da queste sulla base di attributi fisici che possono essere interpretati come indici di fertilità. Le femmine, al contrario, vengono indirizzate dalla selezione naturale a scegliere compagni evidenziando il maggiore potenziale di investimento parentale, valutato in base alla sua dominanza sociale, al suo coraggio, alla sua disponibilità e capacità a fornire nutrimento e protezione. Altro ambito in cui si ravvisano comporta-

menti dimorfici riguarda la risposta alla paura: nei maschi è dominante la reazione di attacco-fuga (*fight or flight*), nelle femmine predomina la reazione di dare attenzione ed amicizia (*tend-and-befriend*), come conseguenza delle diverse pressioni selettive e biologia ormonale. All'approccio biologico ed evolutivistico si oppone quello psicosociale che riconduce le differenze dei due sessi come il risultato di processi ontogenetici di sviluppo dei singoli individui immersi in una data cultura e società.

1.4. *Approcci psicosociali allo sviluppo dell'identità di genere*

Le teorie che si ispirano a questo approccio pongono in evidenza nello sviluppo dell'identità e dei ruoli di genere l'azione delle esperienze di vita e dell'ambiente in cui si trova immerso l'individuo. Andremo ad analizzare le teorie psicoanalitiche, le teorie dell'apprendimento sociale, la teoria del ruolo sociale, la teoria ecologica di Bronfenbrenner⁶ e le teorie di costruzione sociale.

Le *teorie psicoanalitiche*. Freud ebbe a sottolineare l'importanza della conoscenza dei propri e altrui genitali come aspetto fondamentale nello sviluppo di genere e l'identificazione con il genitore dello stesso sesso come base della formazione dell'identità e del ruolo di genere. Kohlberg attribuì maggiore importanza al concetto di ruolo sessuale, attribuito sin dalla nascita al bambino e del quale ben presto diviene consapevole. L'auto-concetto del bambino riguardo al suo ruolo sessuale si stabilizza all'incirca intorno ai 5/6 anni e produce altri valori ed atteggiamenti caratterizzati secondo il sesso. Successivamente, Money ed Ehrhardt, oltre all'identificazione e all'attribuzione di un ruolo da parte della società, rilevarono l'importanza del concetto di 'complementarità' nell'apprendimento della differenziazione del ruolo e della identità di genere: i bambini tenderanno a identificarsi con i membri del proprio sesso ma si differenzieranno, in modo complementare, dai membri del sesso opposto. Le suddette teorizzazioni hanno presentato dei limiti riguardo ad una visione troppo semplicistica della realtà, pertanto, l'approccio psicoanalitico ha smesso di svolgere un ruolo importante nella spiegazione dello sviluppo di genere.

Le *teorie dell'apprendimento sociale*. Secondo Bussey e Bandura⁷, lo sviluppo di genere viene appreso in tre modi principali: l'imitazione e il modello del comportamento specifico di genere; l'esperienza delle conseguenze del comportamento tipizzato secondo il genere; l'insegnamento diretto dei ruoli di genere. L'input ambientale deriva da tre tipi di fonte: l'ambiente imposto che il bambino non può scegliere; l'ambiente scelto direttamente e liberamente dal bambino; l'ambiente costruito, elaborato dal bambino in base ai pensieri e agli strumenti utilizzati. Rispetto al genere, lo sviluppo avverrebbe in base all'apprendimento e alle influenze sociali secondo quattro modalità: le conoscenze

⁶ U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino Bologna, 1986.

⁷ K. BUSSEY, A BANDURA, *Self-Regulatory Mechanisms Governing Gender Development*, «Child Development», 63, 1992, pp. 1236-1250.

e le competenze; le aspettative rispetto al comportamento e ai ruoli di genere; gli standard in base ai quali valutare il proprio comportamento come adeguato o meno secondo il genere; le convinzioni di auto-efficacia, ovvero la percezione dell'individuo come più o meno competente nelle attività caratteristiche del proprio genere. I limiti di tale approccio teorico si sono manifestate soprattutto per non aver preso in considerazione il fatto che il bambino può distorcere l'informazione fornita dal modello e per non aver prestato attenzione allo sviluppo cognitivo del bambino.

La *teoria del ruolo sociale*. Questa teoria prende l'avvio dal lavoro della psicologa sociale Alice Eagly⁸ e dalle sue collaboratrici. Secondo le autrici, le differenze di genere sorgerebbero come conseguenza del fatto che uomini e donne recitano diversi ruoli sociali, che creano stereotipi, confermati dai comportamenti. I bambini regolerebbero il loro comportamento al fine di essere all'altezza delle aspettative di genere. Tale modello spiegherebbe il fatto che i maschi vengano socializzati verso ruoli strumentali o tendenti all'azione, mentre le femmine lo siano in direzione di ruoli più espressivi.

La *teoria ecologica di Bronfenbrenner*. Secondo Bronfenbrenner il bambino si sviluppa in un contesto concettualizzato come l'interconnessione fra sistemi inseriti l'uno nell'altro: un microsistema: ambiente più prossimo al bambino, composto da genitori, fratelli, i pari, gli insegnanti; un mesosistema: costituito dalle connessioni tra le parti del microsistema; un macrosistema: formato dagli atteggiamenti culturali, dalla classe sociale, dal particolare momento storico; un cronosistema: legato al cambiamento nel tempo sia del bambino, sia dell'ambiente. Tutti questi aspetti, in forte connessione gli uni con gli altri, influiscono (anche) sullo sviluppo dell'identità di genere.

Le *teorie di costruzione sociale*. I costruzionisti sociali affermano che piuttosto che avere un ruolo, le persone lo creano, lo costruiscono. Alla base di queste teorie sta la concezione che la conoscenza non è mai oggettiva, perché viene socialmente costruita, sotto l'influenza del periodo storico, del luogo e delle esperienze sociali dell'individuo. Secondo tale prospettiva, le convinzioni di ogni cultura circa le differenze di genere esistono perché sono funzionali in questo momento o lo sono state in passato. Tale ottica ha trovato conferma nel fatto che il ruolo e l'identità di genere, quali costrutti sociali, in diverse culture hanno significati altrettanto diversi. A livello interculturale, infatti, esistono varie spiegazioni del genere e del suo sviluppo, con diversi gradi di tolleranza nei riguardi di comportamenti di genere atipici. Esistono molte culture che hanno riconosciuto l'esistenza di più di due generi, con espressioni di ruolo di genere e di orientamento sessuale estremamente varie e diversificate. In alcune culture, presso i Maori della Nuova Zelanda gli sciamani del Vietnam e della Corea, gli Zulu del Sud Africa, i Bantu dell'Angola, i Konso dell'Etiopia,

⁸ A.H. EAGLY, W. WOOD, *Social role theory*, in P. VAN LANGE, A. KRUGLANSKI, E.T. HIGGINS (eds.), *Handbook of Theories in Social Psychology*, vol. 2, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2011, pp. 458-476.

i Fangi del Ghana, l'identità di genere è cosiddetta *role-specific*: da alcuni individui ricoprenti un particolare ruolo (sciamano, sacerdote) è normale aspettarsi comportamenti varianti rispetto al genere. Presso i Navajo del Nord America sono state individuate cinque categorie di genere ed addirittura sette presso i Chucki della Siberia, dei quali tre per le persone con sesso biologico femminile. Presso i Mahu a Tahiti, nelle Isole Hawaii ed in Sumatra occidentale, vi sono espressioni di donne *cross-dressed*. In alcune tribù africane sono accettate le donne-marito, che possono godere dei privilegi degli uomini e sposare donne, diventando i padri sociali dei figli di queste ultime. Presso gli indiani di America è nota la figura dei *Two-Spirits*, considerati generi 'altri' rispetto al maschio-femmina, con poteri e capacità spirituali speciali. Sempre nel Nord America, vi sono tribù di nativi che non attribuiscono sesso ai bambini appena nati in base all'anatomia dei genitali esterni, con la convinzione che possano cambiare. Le critiche mosse a tale approccio sorgono da non prendere nella dovuta considerazione gli aspetti biologici ed evuzionistici, preprogrammati rispetto al genere.

1.5. *Approcci cognitivi allo sviluppo dell'identità di genere*

Ciò che contraddistingue gli approcci cognitivi allo sviluppo dell'identità di genere è l'aver messo in risalto tutti gli aspetti cognitivi della persona, come, per esempio, la capacità di ragionamento, la conoscenza, le convinzioni, et cetera. Qui di seguito alcune teorie che si sono distinte all'interno di questa cornice.

La *teoria degli stadi cognitivo-evolutivi di Kohlberg*. Kohlberg⁹, rifiutando che all'origine del genere ci sia una interazione tra fattori biologici e culturali, pone l'accento sui processi cognitivi che attivamente selezionano, organizzano e trasformano il materiale grezzo fornito dal mondo fisico e sociale. Quindi, secondo Kohlberg, il bambino sviluppa convinzioni e comportamenti relativi al genere come risultato dell'impiego di proprie convinzioni sul mondo, comprese quelle riguardanti il proprio e l'altrui corpo. Ne discende che le concezioni di genere mutano a seconda dell'età di sviluppo non come conseguenza dei processi di socializzazione ma come il prodotto del naturale sviluppo dei processi cognitivi. Secondo Kohlberg, rispetto al genere devono essere conseguite tre mete: l'identità di genere (capacità del bambino di auto-etichettarsi come bambino o bambina, abilità che si consegue intorno ai 2/3 anni di vita), la stabilità di genere (il bambino comprende che il genere è una qualità durevole, ciò avviene tra i 4/5 anni) e la piena costanza del genere (tra i 6/7 anni il bambino è consapevole del fatto che, malgrado le trasformazioni di aspetto, il genere rimane costante). Si tratta di una teoria elaborata da un esponente del costruttivismo, laddove l'agente di cambiamento è considerato l'individuo (dif-

⁹ L. KOHLBERG, Moral Development, in J.M. BROUGHTON, D.J. FREEMAN-MOIR (Eds.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*, Ablex Publishing, New York, 1982.

ferentemente nel costruzionismo, dove l'agente di cambiamento è la società).

Le *teorie degli schemi*. Il termine 'schema' si riferisce ad un insieme di strutture cognitive che organizza il modo in cui la persona, pensa, comprende, ricorda e, conseguentemente, si comporta. Come sviluppano i bambini gli schemi di genere? La prima elaborazione, in tale ambito, è la cosiddetta *teoria dello schema di genere*, proposta da Martin e Halverson¹⁰, nel 1981. Secondo questi autori, esistono due tipi di schemi di genere: schemi *in-group / out-group*: attraverso questi schemi i bambini creano aspettative sui maschi e sulle femmine, influenzando le interazioni sociali; schemi del proprio sesso: riguardano le informazioni che i bambini hanno sui comportamenti, sui tratti che riguardano il proprio sesso. Questi schemi sono dettagliati, a differenza di quelli dell'altro sesso, la cui conoscenza è limitata. Alla base c'è la abilità di categorizzare, di operare classificazioni. Una teoria costruttivista più recente è la cosiddetta *teoria dello schema di genere a duplice via*, elaborata da Liben e Bigler nel 2002. La via iniziale è quella del 'modello degli atteggiamenti': il bambino modellerà i suoi atteggiamenti in base agli schemi di genere oppure ne sarà poco influenzato, ovvero il bambino approva o meno gli stereotipi culturali. Nel modello degli atteggiamenti ciò che motiva il bambino sono fondamentalmente gli schemi di genere, mentre nella via seguente, la via personale, ciò che motiva il bambino sono gli interessi e le sue qualità.

Le *teorie intergruppo*. Si tratta di teorie nate dagli studi dello psicologo Henri Tajfel¹¹ e poggiano sulla convinzione che alcune caratteristiche interne degli individui, in particolare il bisogno di una buona immagine di sé, portano gli stessi a considerare i gruppi di appartenenza (*in-group*) superiori a quelli ai quali non si appartiene (*out-group*). La più recente teoria intergruppo è quella proposta da Biegler e Liben, denominata *teoria evolutiva intergruppo*: i bambini apprendono stereotipi e pregiudizi e li applicano alle persone. Se la persona è in linea con i suddetti stereotipi, non farà altro che rafforzare lo schema persistente ed i connessi stereotipi e pregiudizi. Se, invece, la persona non è coerente con gli schemi, il bambino può dimenticarla, oppure distorcerne la percezione a favore di una conferma degli schemi, che verranno, così, rafforzati. Pertanto, secondo questa prospettiva, i processi cognitivi, gli schemi e gli atteggiamenti contribuiscono alla concettualizzazione del genere ed anche al comportamento degli individui.

1.6. *Il Sé nel concetto di identità di genere*

Doorn e collaboratori, nel 1994, all'interno di una cornice cognitivista, avanzarono l'idea che i concetti di identità di genere sarebbero da spiegare in

¹⁰ C.L. MARTIN, C.F. HALVERSON, *A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children*, «Child Development», 52(4), 1981, pp. 1119-1134.

¹¹ H. TAJFEL, J.C. TURNER, *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*, in W.G. AUSTIN, S. WORCHEL (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks/Cole, Monterey, CA, 1979, pp. 33-47.

termini di Sistema del Sé. Secondo Hilgard, Johnson-Laird, Docter, il Sé può essere considerato come un sistema cognitivo di controllo composto da un sistema dominante (*master-self*), in costante relazione e comunicazione con una serie di sottosistemi subordinati, operanti ciascuno in parallelo, con i quali è in una situazione di reciproca influenza. Il concetto di identità di genere potrebbe, dunque, essere assimilato ad uno di questi sistemi subordinati. Secondo Dorn, vi è una necessaria compresenza di due sottosistemi di identità di genere, uno maschile ed uno femminile e, pertanto, l'espressione dell'identità di genere di un individuo dipenderebbe dalla forza o dominanza di uno dei due sottosistemi.

Seguendo le più recenti concettualizzazioni del Sé (Mitchell, Dennett e Liotti), il Sé è concepito come intrinsecamente relazionale, multiplo e discontinuo, piuttosto che unitario, autosufficiente ed isolato. Non esiste, pertanto, un Sé unico, bensì un numero elevato di versioni inconse di Sé. A fornire continuità ed unitarietà alle molteplici organizzazioni del Sé, secondo Liotti, interverrebbe una memoria / coscienza individuale, composta da contenuti invariati che costituiscono le rappresentazioni fondamentali e stabili di sé e del rapporto sé-altri: schemi di Sé ed interpersonali (Sé ed altri buoni, amati o cattivi, inaffidabili e respinti). All'interno di questa prospettiva, recentemente, Dettore e Fuligni hanno confermato il concetto di identità di genere come un sottosistema rispetto alla organizzazione del sistema del Sé, costituito da un numero elevato di versioni di sé legate alle diverse componenti della sfera sessuale (gusti per abbigliamento, schema corporeo, ideali estetici, interessi ludici e lavorativi, orientamento, attrazione, et cetera). L'identità di genere, pertanto, viene considerata come una organizzazione di tutti i suddetti elementi. Dettore aggiunge ulteriori approfondimenti, sottolineando come le varie tipologie di identità di genere possono essere analizzate in base a due importanti dimensioni:

1. tipicità del ruolo di genere: ogni individuo, pur essendo influenzato da modelli culturali, esprime in modo del tutto personale il ruolo di genere e può farlo in modo più o meno tipico, ossia adeguandosi in maniera maggiore o minore alle norme socioculturali. Va da sé che, essendo la definizione ed il numero di generi dipendente dalla cultura, la tipicità non è un concetto assoluto bensì relativo alle norme che valgono in un dato momento storico di una specifica cultura.
2. Soddisfazione per il proprio corpo biologico: il corpo fisico può essere più o meno adeguato rispetto alla identità di genere che è stata elaborata e, quindi, essere più o meno soddisfacente. Tale soddisfazione può essere completa (corpo fisico coerente con identità di genere ed adeguato rispetto alle norme culturali), parziale (corpo carente per alcuni aspetti estetici o funzionali), del tutto assente (caso di persone con grave disforia di genere che considerano il proprio corpo sessuato come in totale opposizione alla propria identità di genere: mente maschile imprigionata in corpo femminile e viceversa).

2. *Identità di genere e assegnazione di genere, l'incongruenza e la Disforia di Genere: i percorsi*

2.1. *Il ciclo di vita nella famiglia transgender*

«My daughter starts fifth grade at new school next month. It's a fresh start, where no one knows she's a transgender. How do I handle this? How do I advise her? Should she keep her transgender status to herself or be more open? ... What should I do?»¹².

Cosa accade all'interno di una famiglia se nasce (o viene adottato) un figlio con disforia di genere? Attualmente, stiamo assistendo ad una fase di cambiamento: oggi non si può più parlare di famiglia ma di famiglie, una sorta di arcipelago familiare, il minore viene visto come un soggetto portatore di interessi e di diritti e sempre maggiore è l'attenzione che si mostra verso l'identità di genere, che si manifesta in una fase evolutiva del singolo in età sempre più precoce. Studi recentissimi, alcuni ancora in corso, hanno come finalità l'esplorazione, all'interno dei nuclei familiari in cui è presente un adolescente o un giovane adulto con diagnosi di Disforia di Genere (DG), dello sviluppo dell'identità di genere, delle dinamiche relazionali tra figlio / figlia e i propri genitori, del rapporto con i pari e con gli altri adulti. Questi studi impiegano, come strumento, una intervista semi-strutturata concepita *ad hoc*, che indaga la composizione del nucleo familiare, i rapporti con i servizi specialistici, i discorsi e le visioni predominanti in famiglia sull'identità di genere ed il loro cambiamento nel tempo, il rapporto con i pari, le speranze e le preoccupazioni di tutta la famiglia sul futuro.

La disforia di genere, vista attraverso la lente della teoria dell'attaccamento, anche se gli studi sono ancora esigui, ha delineato una prevalenza di classificazioni insicure e disorganizzate: in linea con i dati presenti in letteratura, nei soggetti con disforia di genere sono più frequenti modalità di attaccamento insicuro e disorganizzato e meno frequenti quelli sicuri, se confrontati con un campione *cisgender*. All'interno delle relazioni primarie di attaccamento, nel campione con disforia di genere si trova una elevata frequenza di esperienze traumatiche precoci, a livello familiare (trascuratezza, rifiuti, abusi, lutti) e sociale (abusi e maltrattamenti nel gruppo dei pari e a scuola).

Il disagio in famiglia può raggiungere livelli molto alti, i genitori sono spaventati, hanno necessità di essere ascoltati, rassicurati, accolti nel loro stato confusionale per intraprendere il percorso di transizione sociale. I genitori arrivano a dare ascolto all'istinto e ad assecondare le richieste del proprio figlio / della propria figlia, a chiamarlo / chiamarla con un nome femminile / maschile, a permettergli di usare un abbigliamento femminile / maschile, a giocare

¹² Marlo Mack, madre di una figlia transgender; vedi a <http://www.howtobeagirlpodcast.com/episodes-1>.

con bambole / macchinine¹³. I genitori permetteranno tutto questo all'interno del loro nucleo familiare, perché, a volte, è proprio la famiglia allargata la prima fonte di stigma, così come lo sono gli altri contesti di socialità. Prendendo in considerazione la scuola, i docenti, gli operatori non sono preparati ed il rischio di manifestazioni di bullismo è altissimo, così come lo è quello di dispersione scolastica (il doppio, in percentuale, rispetto alla popolazione *cisgender*). I bambini con disforia di genere si presentano tristi, depressi, ansiosi, isolati, paurosi, con malesseri fisici, spesso vittime di attacchi, di aggressioni e la scuola e gli altri contesti extra-familiari possono diventare ostili.

Un ruolo di grande importanza è ricoperto dalle associazioni, sempre più numerose, che offrono ascolto e supporto ai genitori per facilitare loro il riconoscimento e la comprensione dei sintomi, l'accoglimento degli stessi, uno spazio per rendere autentica la vita dei loro figli. Il lavoro portato avanti da queste associazioni è, sostanzialmente, finalizzato ad aiutare il genitore a risollevarsi dopo 'il pugno nello stomaco', a rivedere la luce 'dopo la nuvola che ha oscurato il sole' (così come rappresentano i genitori il *coming out* del figlio / figlia), all'accettazione: «ti amo per quello che sei». Il compito di sviluppo si rivela attraverso la elaborazione del lutto, affrontare il senso di perdita del proprio bambino / della propria bambina e per poter accogliere al meglio la bambina / il bambino, il genitore è chiamato ad integrare nel proprio vissuto i ricordi del passato con la situazione attuale, per arrivare a vivere la transessualità del figlio / della figlia come una esperienza arricchente e gioire della sua ritrovata serenità. Le numerose testimonianze, i libri, le serie TV sul tema stanno contribuendo alla sensibilizzazione ed alla informazione scientifica riguardo il transgenderismo, aumentandone la consapevolezza in merito alla natura e all'impatto negativo che ha lo stigma sociale sui soggetti *transgender* e sull'importanza, quindi, di combattere tale stigma sociale, per permettere non solo alla famiglia nucleare di assecondare i desideri del figlio / della figlia ma anche alla famiglia allargata, alla scuola, quale prima agenzia di socializzazione, a tutti gli altri contesti sociali, ove il bambino / la bambina possa esprimere liberamente la propria identità di genere.

È proprio nel contesto sociale, dunque, che la famiglia deve trovare accoglienza dell'alterità, da intendersi come unicità ed irripetibilità e non patologizzazione: *c'è poco da curare e molto di cui prendersi cura*. In questo momento di cambiamento, si assiste all'affermazione di un paradosso, la famiglia *transgender* rivendica il diritto di diventare ciò che è, deve combattere all'interno di una visione binaria (uomo / donna), per rivendicare un posto all'interno, invece, di un *continuum* uomo-donna. La famiglia deve farsi portavoce di questo, dell'alterità, dell'affermazione della identità di genere, delle sfumature che ci sono all'interno di quel *continuum*, perché il bambino non trova le parole, il modo di affermare la sua identità: il bambino, in quanto tale, è più vicino al

¹³ Consiglio la visione del video *How to be a Girl*, <https://www.youtube.com/watch?v=2WCLouQT9fs>.

suo sentire piuttosto che al suo pensiero, dal quale risulta naturalmente distante. Pertanto, dalla nascita il bambino sviluppa il proprio sentire e cerca le parole per affermarlo, non trovandole, saranno i genitori a dargli voce, osservandolo, interpretando i segnali che manda. Purtroppo, non tutte le famiglie hanno una tale capacità, sensibilità, consapevolezza per comprendere e resilienza per affrontare questo compito di sviluppo e riorganizzare la propria vita in modo funzionale alle circostanze, mantenendo la coesione: terreno fertile per assicurare benessere al figlio / alla figlia.

Affrontiamo un altro interrogativo: cosa accade se è un genitore a decidere di intraprendere il percorso di migrazione *M to F* o *F to M*? Si parla, in questo caso di *transinvolved family*, una famiglia non rientrante nella bonarietà. Non esistendo, in Italia, una cultura della migrazione da un sesso all'altro, è proprio da questo vuoto che nascono pregiudizio e stigma. Una volta maturata la 'normalizzazione', l'operazione chirurgica non rappresenta la soluzione di tutti i problemi che il genitore deve affrontare. Come ricostruire le relazioni familiari nella fase post-transizione? Il problema maggiore riguarda l'incertezza sulle modalità di rivelazione ai figli del cambiamento ed il genitore transgender, durante questa delicata fase, ha bisogno di essere aiutato a riflettere sulle paure, sui timori che accompagnano la genitorialità post-migrazione. Fondamentale risulta entrare dentro la famiglia e comprenderne le dinamiche, psico-educare i genitori, ragionando con loro sui tempi e sulle modalità di rivelazione ai figli. Studi hanno affermato la positività di una comunicazione precoce e le buone prassi suggeriscono l'introduzione di aspetti fiabeschi, che permettono di entrare nel mondo simbolico del bambino, facilitano la spiegazione della transizione. Fattori di rischio, invece, sono rappresentati dal non detto, dal segreto, dal fare trapelare che qualcosa preoccupa il genitore. Il genitore dovrà fare i conti anche con la paura circa l'identità di genere dei figli, all'indomani della rivelazione del suo cambiamento e l'aspetto discriminatorio sociale in contesti extra-familiari come la scuola.

3. Glossario

Adeguamento dei caratteri sessuali. L'adeguamento chirurgico dei caratteri sessuali deve essere autorizzato con sentenza in quanto comporta l'asportazione degli organi della riproduzione che, in assenza di patologie organiche che la giustificano, è vietata nell'ordinamento giuridico italiano perché lesiva dell'integrità della persona.

Bisessualità. Complesso delle caratteristiche personali e dei fenomeni relativi alla scelta di vivere relazioni affettive, di intimità e sessuali con partner sia del proprio che dell'altro sesso biologico. La bisessualità non coinvolge l'identità di genere; la persona vive in modo soddisfacente la propria appartenenza al genere maschile o femminile.

Coming out. Espressione usata per indicare la decisione di dichiarare la propria omosessualità / transessualità. Deriva dalla frase coming out from the clo-

set (uscire dall'armadio), ovvero allo scoperto. In senso lato, il coming out rappresenta tutto il percorso che una persona compie per prendere coscienza del proprio orientamento sessuale o dell'identità di genere, accettarlo, iniziare a vivere delle relazioni sentimentali e dichiararsi all'esterno.

Disforia di Genere. Oggi nel DSM V la condizione transessuale è definita come Disforia di Genere. L'elemento che accomuna le categorie nosografiche Transessualismo (DSM III), Disturbo dell'Identità di Genere (DSM IV) e Disforia di Genere (DSM V) è il malessere attuale ed il desiderio della persona, protratto nel tempo, di intervenire per adeguare alla propria identità di genere alcune caratteristiche corporee, sessuali ed i propri dati anagrafici.

Eterosessismo. Visione del mondo che considera come naturale solo l'eterosessualità, dando per scontato che tutte le persone siano eterosessuali. L'eterosessismo rifiuta e stigmatizza ogni forma di comportamento, identità o relazione non eterosessuale. Si manifesta sia a livello individuale sia a livello culturale, influenzando i costumi e le istituzioni sociali ed è la causa principale dell'omofobia.

Eterosessualità. Complesso delle caratteristiche personali e dei fenomeni relativi alla scelta di vivere relazioni affettive, di intimità e sessuali con partner dell'altro sesso biologico.

Gay. Uomo omosessuale (il termine viene usato anche per indicare donne omosessuali nei paesi di lingua anglosassone).

Genere. Il termine è usato per indicare l'identità ed il ruolo di un soggetto in relazione alle categorie di maschile e femminile. Se con il termine 'sesso' si vuole denotare l'appartenenza ad una categoria biologica e genetica (maschio / femmina), il concetto di 'genere' (e di identità di genere) sposta il riferimento su un piano dell'esperienza psicologica, culturale, politica delle categorie di maschile e femminile. Il genere è, pertanto, una rappresentazione sociale che indica le credenze culturali e familiari sull'uomo e sulla donna, è un carattere acquisito e non innato. Ciò che comunemente si intende con identità di genere riguarda il senso soggettivo di appartenenza alle categorie di maschio o femmina (la percezione di sé come maschio o femmina), mentre con ruolo di genere si intende l'espressione esteriore, sociale e culturale dell'identità di genere: ciò che si considera maschile o femminile. Ne consegue che i concetti di identità di genere e di ruolo di genere non sono sovrapponibili.

Intersessualità. Condizione della persona che, per cause genetiche, nasce con i genitali e/o i caratteri sessuali secondari non definibili come esclusivamente maschili o femminili.

Iter di adeguamento. Percorsi che l'utente concorda con gli operatori sanitari per trovare una risposta adeguata alle proprie problematiche di genere. Le linee guida dei percorsi sono riassunte negli Standard approvati dall'Osservatorio Nazionale sull'Identità di Genere.

Lesbica. Donna omosessuale.

LGBT. Acronimo di origine anglosassone utilizzato per indicare le persone Lesbiche, Gay, Bisessuali, Transessuali e Transgender. A volte si declina come

LGBTIQ+, comprendendo le persone che vivono in condizione Intersessuale ed il termine Queer.

Omofobia. Disagio, svalutazione e avversione, su basi psicologico-individuale e/o ideologico-collettiva, nei confronti delle persone omosessuali e dell'omosessualità stessa. Sistema di credenze e stereotipi che mantiene giustificabile e plausibile la discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale. Uso di un linguaggio o slang offensivi per le persone gay / lesbiche. Può portare ad atti di violenza nei confronti delle persone omosessuali. Il 17 maggio è stato scelto come Giornata mondiale contro l'omofobia, in ricordo del 17 maggio 1990, quando l'OMS eliminò l'omosessualità dall'elenco dei disordini mentali.

Omofobia interiorizzata. Insieme di sentimenti e atteggiamenti negativi (dal disagio al disprezzo) che una persona omosessuale può provare, più o meno consapevolmente, nei confronti della propria (ed altrui) omosessualità. Le caratteristiche associate all'omofobia interiorizzata sono una scarsa accettazione e stima di sé, che può raggiungere la forma dell'odio di sé, sentimenti di incertezza, inferiorità, vergogna, incapacità di comunicare agli altri il proprio orientamento, convinzione di essere rifiutati a causa della propria omosessualità, identificazione con gli stereotipi denigratori.

Omonegatività. Il termine omofobia oggi è in parte superato e sostituito con quello di omonegatività per indicare che gli atti di discriminazione e violenza nei confronti delle persone omosessuali non sono necessariamente irrazionali o il frutto di una paura, ma piuttosto l'espressione di una concezione negativa dell'omosessualità, che nasce da una cultura e una società etero sessista.

Omosessualità. Complesso delle caratteristiche personali e dei fenomeni relativi alla scelta di vivere relazioni affettive, di intimità e sessuali con il partner del proprio sesso biologico. La persona omosessuale vive in modo soddisfacente la propria appartenenza al genere maschile o femminile e, anche quando sono presenti modalità espressive che comunemente vengono attribuite all'altro sesso, l'individuo non ha alcuna intenzione di intervenire per modificare i propri caratteri ed attributi sessuali.

Orientamento sessuale. Caratteristica dell'individuo che indica l'attrazione sessuale e affettiva indirizzata verso le persone dello stesso sesso (omosessualità), del sesso opposto (eterosessualità) o di entrambi (bisessualità).

Queer. Termine inglese che sta a significare 'strano, insolito', all'inizio usato nell'accezione dispregiativa nei confronti degli omosessuali, oggi è usato in senso ampio per indicare tutte le soggettività non etero-sessuali.

Riattribuzione anagrafica. Con questo termine si fa riferimento a quanto viene definito dalla Legge n. 164/82 "Rettificazione di attribuzione di sesso", che avviene con la modifica dei dati personali, nome proprio e sesso attribuito alla nascita, nei registri dell'anagrafe a cui si è iscritti. La variazione, secondo il dettato normativo, risulta solo nell'atto di nascita integrale. Tutti gli altri certificati riportano esclusivamente i nuovi dati personali.

Ruolo di genere. Insieme dei comportamenti, agiti all'interno delle relazioni con gli altri, e delle attitudini che, nell'ambito di un dato contesto sociocultu-

rare, sono riconosciuti propri dei maschi e delle femmine.

Sesso. Le caratteristiche biologiche ed anatomiche del maschio e della femmina, determinate dai cromosomi sessuali.

Transessuale. Persona che sente in modo persistente di appartenere al sesso opposto e, per questo, compie un percorso di transizione che generalmente si conclude con la riassegnazione chirurgica del sesso. Il termine si declina al femminile (la transessuale per indicare Male to Female: MtoF) o al maschile (il transessuale per indicare Female to Male: FtoM).

Transfobia. Il pregiudizio, la paura e l'ostilità nei confronti delle persone transessuali e transgender (e di quelle viste come 'trasgressive' rispetto ai ruoli di genere) e le azioni che da questo pregiudizio derivano. La transfobia può arrivare ad atti di violenza. Il 20 novembre è riconosciuto a livello internazionale come *Transgender Day of Remembrance* (T-DOR) per commemorare le vittime della violenza transfobica, in ricordo di Rita Hester, il cui assassinio nel 1998 diede avvio al progetto *Remembering Our Dead*.

Transfobia interiorizzata Forma di transfobia spesso non cosciente, risultato della educazione e dei valori trasmessi dalla società, di cui, a volte, sono vittima le stesse persone transessuali.

Transgender. Persona che travalica ruoli, atteggiamenti ed aspettative legate al proprio genere, pur mantenendo inalterato il proprio sesso biologico. Opponendosi a una idea restrittiva e precostituita di identità di genere, mette in crisi il binarismo maschile / femminile e ne svela il carattere di costruzione culturale.

Transgenderismo. Il termine si riferisce alla realtà delle persone che vivono una identità di genere non congruente con il proprio sesso biologico. La persona desidera esprimere, nei comportamenti e nelle relazioni interpersonali, il sentirsi uomo o donna, al di là della propria struttura anatomica o senza dover essere costretta ad omologazioni di alcun tipo.

Travestitismo. Uso di abbigliamenti del genere opposto, non solo a scopo di eccitazione sessuale. La persona non rifiuta la propria identità, è consapevole di essere uomo / donna e non vuole rinunciare ad esserlo.

Travestito. Persona che abitualmente indossa abiti del sesso opposto, indipendentemente dal proprio orientamento sessuale o identità di genere.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma - Bari, 2011.
- CONOVER, K.J., MATSUNO, E., BETTERGARCIA, J., *Pronoun fact sheet* (American Psychological Association, Division 44, The Society for the Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity), www.apadivisions.org/division-44/resources/pronouns-factsheet.pdf.
- DARWIN, H., *Challenging the cisgender/transgender binary. Nonbinary people and the transgender label*, «Gender & Society», 34(3), 2020, pp. 357-380.

- HARRISON, J., GRANT, J., HERMAN, J.L., *A gender not listed here. Genderqueers, gender rebels, and otherwise in the National Transgender Discrimination Survey*, «LGBTQ Public Policy Journal at the Harvard Kennedy School», 2(1), 2012, 13.
- JAMES, S., HERMAN, J., RANKIN, S., KEISLING, M., MOTTET, L., ANAFI, M.A., *The report of the 2015 US transgender survey*, 2016.
- JOHNSON, A.H., *Transnormativity. A new concept and its validation through documentary film about transgender men*, «Sociological Inquiry», 86(4), 2016, pp. 465-491.
- KATTARI, S.K., *Transgender and non-binary people face health care discrimination every day in the US*, «The Conversation», 23/10/2018, <https://theconversation.com/transgender-and-non-binary-people-face-health-care-discrimination-every-day-in-the-us-99732>.
- LEFEVOR, G.T., BOYD-ROGERS, C.C., SPRAGUE, B.M., JANIS, R.A., *Health disparities between genderqueer, transgender, and cisgender individuals. An extension of minority stress theory*, «Journal of Counseling Psychology», 66(4), 2019, pp. 385-395.
- MATSUNO, E., BUDGE, S.L., *Non-binary/Genderqueer Identities: a Critical Review of the Literature*, «Current Sexual Health Reports», 9, 2017, pp. 116-120.
- MATSUNO, E., WEBB, A., HASHTPARI, H., BUDGE, S., KRISHNAN, M., BASAM, K., *Nonbinary fact sheet* (American Psychological Association, Division 44, The Society for the Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity), www.apadivisions.org/division-44/resources/nonbinary-fact-sheet.pdf.
- MEYER, C., HARRIS, J., *Gender diversity and transgender identity in children [fact sheet]*, (American Psychological Association, Division 44, The Society for the Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity), www.apadivisions.org/division-44/resources/advocacy/transgenderchildren.pdf.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Resolution 2048. Discrimination against transgender people in Europe*, 2015, http://www.european-rights.eu/public/atti/2048_ing.pdf.
- RICHARDS, C., BOUMAN, W.P., SEAL, L., BARKER, M.J., NIEDER, T.O., T'SJOEN, G., *Non-binary or genderqueer genders*, «International Review of Psychiatry», 28(1), 2016, pp. 95-102.
- Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 marzo 2021 sulla proclamazione dell'Unione europea come zona di libertà per le persone LGBTIQ, 2021/2557(RSP), www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-03-11_IT.html#sdocta14.
- SCANDURRA, C., MEZZA, F., MALDONATO, N.M., BOTTONE, M., BOCHICCHIO, V., VALERIO, P., VITELLI, R., *Health of non-binary and genderqueer people: a systematic review*, «Frontiers in Psychology», 10, 2019, p. 1453.
- STRYKER, S., CURRAH, P., *Postposttranssexual*, «Transgender Studies Quarterly», 2014, 1(1-2), 1-2.

- TAJFEL, H., TURNER, J.C., *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*, in AUSTIN, W.G., WORCHEL, S. (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks/Cole, Monterey, CA, 1979, pp. 33-47.
- TEBBE, E.A., MORADI, B., *Suicide Risk in Trans Populations. An Application of Minority Stress Theory*, «Journal of Counseling Psychology», 63, 2016, pp. 520-533.
- TransMediaWatch Italia, *Linguaggio neutro*, 2020, www.transmediawatchitalia.info/linguaggio-neutro/.
- VALENTINE, D., *Imagining transgender*, Duke University Press, Durham (USA), 2007.
- WEST, C., ZIMMERMAN, D.H., *Doing gender*, «Gender & Society», 1(2), 1987, pp. 125-151.

Eleonora Grieco¹

*La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire come modello,
il queer, l'emancipazione*

ABSTRACT

Esiste un filo conduttore, nel contesto sociale e culturale italiano, che lega stereotipi e pregiudizi; entrambi portano a una disumanizzazione di chi non è considerato normale, alla violazione di diritti importanti, perfino alla negazione dell'esistenza di intere comunità e di individui. Lo scopo dell'articolo è di proporre le basi teoretiche per una futura educazione al queer come strumento inclusivo per educare al rispetto delle diversità, al progressivo abbattimento delle visioni essenzialiste correlate all'identità. Per raggiungere questo obiettivo, prenderò le mosse dalle idee del pedagogista brasiliano Paulo Freire, dalla sua 'pedagogia degli oppressi', per poi delineare idee utili per una 'pedagogia queer' come pedagogia anti-oppressiva in grado di accogliere le istanze dell'intersezionalismo e di guidare le sfide per le emancipazioni.

PAROLE CHIAVE: LGBTQI+, stereotipi, Paulo Freire, eteronormatività, inclusività,

ABSTRACT

There is a common thread, in the Italian social and cultural context, that links stereotypes and prejudices; both lead to a dehumanization of those who are not considered normal, to the violation of important rights, even to the denial of the existence of entire communities and of individuals. The aim of the article is to design the theoretical foundations for a future queer education as an inclusive tool, for diversity and a progressive elimination of essentialist visions related to identity. To achieve this objective, I will start from the ideas of the Brazilian pedagogist Paulo Freire, from his 'pedagogy of the oppressed', to then outline useful ideas for a 'queer pedagogy' as an anti-oppressive pedagogy able of welcoming the demands of intersectionalism, to lead the challenges for emancipations.

¹ Pedagogista, educatrice, tutor DSA, particolarmente attiva sulle tematiche LGBTQI+; grieco.eleonora94@gmail.com.

KEYWORDS: LGBTQI+, stereotypes, Paulo Freire, heteronormativity, inclusiveness

1. *Introduzione*

Fino a pochi anni fa ci si riferiva alle minoranze sessuali con l'acronimo LGBT. Le quattro lettere dell'acronimo indicavano i quattro principali gruppi minoritari: Lesbiche, Gay, Bisessuali e Transgender. All'epoca questo acronimo rappresentò una rivoluzione in termini di inclusione, perché permetteva di riferirsi a un gruppo decisamente più eterogeneo rispetto a quella che era comunemente nota come la comunità gay. Nonostante l'intento rivoluzionario, tuttavia, in tempi rapidi molte cose sono cambiate, compreso il linguaggio oggi utilizzato per riferirsi agli orientamenti sessuali e alle identità di genere. In conseguenza di ciò, l'acronimo originario si è progressivamente arricchito di altre lettere fino ad arrivare alla forma attuale di LGBTQI+. La lettera Q sta per *queer*, un termine piuttosto ampio che originariamente era utilizzato, con intento denigratorio, per riferirsi agli uomini omosessuali. In seguito, la comunità LGBT si è riappropriata del termine che oggi viene utilizzato per riferirsi a tutte le persone che preferiscono non identificarsi in una specifica etichetta relativamente all'orientamento sessuale e/o all'identità di genere. Due ulteriori lettere sono state aggiunte: la lettera I che sta per intersex e la lettera A che si riferisce alle persone asessuali. Il segno + rappresenta, infine, tutte le altre identità che non trovano posto nell'acronimo. Tutto ciò è importante perché nel contesto culturale in cui viviamo si tende a dare per scontato che le persone siano eterosessuali (si parla a questo proposito di eterosessualità obbligatoria) e cisgender². Ciò comporta che le altre categorie identitarie siano per lo più invisibili o cancellate costantemente nel linguaggio di tutti i giorni. Per le persone che non si identificano come eterosessuali e cisgender, questo fenomeno può avere effetti devastanti sul piano psicologico. La comprensione di 'chi si è' passa anche attraverso il riconoscimento in un gruppo o una categoria sociale. Per questo motivo, l'inclusione di termini e identità diverse nell'acronimo contribuisce a spezzare il meccanismo dell'invisibilità. In questo momento storico stiamo assistendo in Italia a una rinnovata ed energica attenzione al tema dell'inclusività, anche al di fuori del ristretto ambito accademico in cui il dibattito, sino a qualche anno fa, era confinato. In Italia il tema dell'inclusività ha avuto (e ha tuttora) un luogo elettivo per la sua diffusione: parliamo della scuola, dove la cultura dell'inclusione e del rispetto delle differenze ha da tempo messo radici. Principio fondamentale dell'istituzione scolastica è di garantire le medesime opportunità educative a tutti gli alunni, fornendo adeguati strumenti di crescita culturale, psicologica e sociale. La scuola è il luogo in cui la persona

² *Cisgender*: spesso abbreviato in 'cis'. Termine che descrive le persone la cui l'identità di genere coincide col sesso biologico; viene utilizzato per descrivere le persone che non sono transgender.

costruisce la propria identità attraverso l'incontro e l'interazione con l'altro. Oggi diamo ormai per acquisito che l'applicazione di uno standard educativo insensibile alle differenze sia obsoleto per una società ipercomplessa come la nostra e per un mondo scolastico che pone sempre più enfasi sulla personalizzazione dei percorsi educativi. Diversamente dal precedente, e superato, concetto di integrazione, che con la sua prospettiva biomedica focalizzava l'attenzione sulla necessità di attuare misure compensative per favorire la partecipazione e il coinvolgimento di alunne e alunni con disabilità, il concetto di inclusione (meglio ancora: di inclusività) estende il suo raggio d'azione all'intero gruppo classe, concepito in termini di ricchezza, varietà e complessità, e mette al centro dell'azione educativa i bisogni di tutti, nessuno escluso. In questa prospettiva, la diversità (fisica, psichica, motoria, di genere, etnica, culturale, ecc.) non è più considerata nei suoi limiti, ma per le sue potenzialità, attraverso un'azione di valorizzazione delle differenze finalizzata al mantenimento della coesione sociale, al contrasto di pregiudizi, stereotipi, discriminazioni. Tutto ciò, da solo, non basta.

2. Oppressi e oppressori: la pedagogia rivoluzionaria di Paulo Freire

L'approccio del pedagogista Paulo Freire segna nella seconda metà del '900 in Brasile un punto di svolta rispetto alla tradizionale visione dell'educazione come pura trasmissione del sapere. In qualsiasi società, il sapere, in mano alle élite dominanti, viene da queste governato e utilizzato, in rapporto dialettico con le classi dominate, come strumento di potere e oppressione, e per tenere sotto scacco l'emersione di ogni possibile forma di coscienza critica e collettiva. La logica dell'oppressore, sostenuta da un modello educativo depositario e transmissivo atto a garantire il mantenimento dei privilegi e dello status quo, impedisce ai soggetti oppressi di divenire soggetti coscienti e, quindi, di liberarsi. La proposta di Freire si fa avanti come un'educazione 'problematizzante', vale a dire un'educazione che pone il soggetto in rapporto cosciente e intenzionale con il mondo, contribuendo a sviluppare la sua *agency*. Attraverso il confronto collettivo e il dialogo, chi educa restituisce a chi è educato la visione di una realtà che non è statica e immutabile ma dinamica, una realtà che si presenta come processo in divenire, che può essere sovvertito, cambiato, trasformato in meglio: nient'altro che l'educazione come pratica di libertà. In questa prospettiva, restituire la parola agli ultimi non significa semplicemente dotarli degli strumenti per leggere, scrivere e far di conto, ma creare le condizioni psicologiche per far maturare in loro la coscientizzazione.

3. La coscientizzazione come principio fondamentale

La coscientizzazione si realizza mediante il disvelamento di una nuova vi-

sione del mondo, prendendo cioè consapevolezza della propria condizione di soggettività oppressa e agendo in maniera volontariamente sovversiva, guidati dalla capacità creatrice della coscienza 'liberata', per ottenere la completa emancipazione di sé e dell'oppressore. Infatti, solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori, ed è in questo senso che la coscientizzazione non va equiparata a un processo che riguarda esclusivamente individualità singole, isolate, ma si riflette su un'intera comunità partecipe con ruoli diversi di una medesima situazione oppressiva: ci si coscientizza insieme, non separatamente. Per gli oppressi, il passaggio dalla coscienza alienata alla coscienza critica avviene attraverso la verbalizzazione del contenuto come problema, nella ricerca di quello che Freire definisce come il 'tema generatore', ovvero l'argomento educativo percepito dalla comunità come urgente e su cui attuare una strategia collettiva di risoluzione che passa necessariamente dal confronto e dal dialogo. In questo senso, quella di Freire può essere considerata a buon diritto come una metodologia educativo-dialogica fondata sulla parola, intesa strumento generativo necessario per trasformare.

4. *La coscientizzazione della comunità queer*

Prima che la comunità LGBTQIA+ se ne riappropriasse risemantizzandolo, il termine '*queer*' fu utilizzato, durante quasi tutto il XX secolo, in senso spregiativo, per indicare le persone non eterosessuali (con un significato corrispondente all'italiano 'frocio', 'deviato', 'invertito'). È nel corso degli anni '80, negli Stati Uniti in piena pandemia di AIDS, che il termine comincia a essere rivendicato dai movimenti attivisti, perdendo il suo valore di insulto e assumendo una connotazione specificamente politica. Nel 1990, due eventi contribuiscono a diffondere il termine su scala internazionale: in ambito sociale, la nascita del movimento newyorchese 'Queer Nation', che si prefigge lo scopo di dare maggiore visibilità alla comunità LGBTQIA+ e di contrastare l'omofobia dilagante; mentre in ambito accademico, la conferenza tenuta da Teresa De Lauretis all'UC Santa Cruz, dove espone per la prima volta i principi della 'teoria queer', che molto deve agli studi femministi e alle riflessioni condotte sul corpo e sul genere dal 1968 in avanti. Nel ragionamento di De Lauretis, sono tre le implicazioni specifiche connaturate al significato del termine *queer*:

1. il rifiuto del regime eteronormativo, che eleva l'eterosessualità a norma unica della sessualità, considerando tutti gli altri orientamenti come deviazioni dalla norma;
2. il superamento della visione binaria della sessualità omosessuale come modalità esclusiva per considerarla;
3. l'importanza della componente razziale nella costruzione delle soggettività sessuali.

Specifica, dunque, che la teoria queer permette di «rielaborare o reinventare

i termini della nostra sessualità, di costruire un altro orizzonte discorsivo, un altro modo di pensare il sessuale»³. Proponendo una visione dell'identità di genere come costruzione storica, simbolica e sociale, la teoria *queer* si pone come metodo di critica all'essentialismo biologico. Attraverso la lente dell'intersezionalità, il *queer* rifiuta la rappresentazione del soggetto come statico, unitario e isolato rispetto agli altri posizionamenti identitari (per esempio, l'etnia, la classe sociale, la disabilità ecc.), per indagare e chiarire i modi in cui forme di discriminazione distinte spesso si intrecciano e agiscono sul medesimo soggetto. Come nota Marco Pustianaz, in Italia la teoria *queer* arriva come prodotto di importazione, sebbene non manchino, soprattutto nel corso degli anni '70, diversi importanti riferimenti per certi versi anticipatori delle questioni sollevate nell'ambiente angloamericano: «Così come nei Paesi anglofoni, anche in Italia gli anni Settanta videro la fioritura di una stagione di pensiero e di attivismo rivoluzionario, sia con il movimento femminista che con il movimento gay, lesbico e trans. [...] Se si rileggono con attenzione alcuni dei testi degli anni Settanta (per esempio, di Mario Mieli o Carla Lonzi) è facile vedere come l'accento sulla soggettività omosessuale o delle donne andasse di pari passo con il tentativo di arricchire quell'affermazione apparentemente identitaria con un'ampia molteplicità di livelli di analisi, da quelli più personali e apparentemente meno politici, a quelli tradizionalmente considerati di rilievo pubblico e sociale»⁴.

Mentre sul piano dell'attivismo politico, gli ultimi anni hanno visto la comunità queer italiana avviare un'azione di progressivo affrancamento dalla cultura LGBT *mainstream*, la quale continua, da sola, a catalizzare l'attenzione dei media nazionali. La comunità queer ha così accolto, anche nel nostro Paese, le istanze e le rivendicazioni transfemministe nella lotta per l'emancipazione di tutte le soggettività oppresse (non parliamo quindi soltanto di persone LGBTQIA+, ma anche di migranti, richiedenti asilo, persone razzializzate, con disabilità fisiche e mentali, ecc.). Possiamo pertanto inferire che la comunità *queer*, grazie all'azione congiunta di associazioni, collettivi e centri sociali, abbia finalmente avviato in Italia la propria coscientizzazione, e sia riuscita a ritagliarsi un proprio spazio di rappresentazione e visibilità nelle principali piazze italiane⁵.

5. Per continuare ad ascoltare Paulo Freire

Stando a quanto detto finora e riportando l'attenzione su Freire, a questo punto è possibile sottoporre la pedagogia degli oppressi, che apre la strada per

³ T. DE LAURETIS, *Queer theory. Gay and lesbian sexualities*, «Differences. A Journal of feminist cultural studies», 3, 1991, p. 4.

⁴ M. PUSTIANAZ, *Queer, qui e ora*, in AA. VV., *Queerdo. Antologia di studi di genere*, Kabul Editions, Torino, 2018, pp. 1-8.

⁵ Si pensi al Free-k Pride (Torino), a Marciona (Milano), al Rivolta Pride (Bologna) e agli Slut Walk che si sono tenuti nel giugno 2021 a Torino, Firenze, Bologna, Rimini, Palermo e Milano.

la loro emancipazione attraverso strumenti atti a indagare e decostruire le strutture di potere, a un esercizio di *queerizzazione*. Nella pedagogia di Freire la questione della lotta di classe è imprescindibile e centrale. Così, per i movimenti attivisti *queer* la liberazione dall'oppressione coincide con la sovversione e la fine del capitalismo, da cui dipendono appunto disuguaglianze sociali e violenze.

«La pedagogia di Freire consente di ascoltare le voci emarginate della comunità LGBTQIA+, le cui vite sono state messe a tacere. I codici culturali che ci definiscono sono stati costruiti in modo storico, culturale, discorsivo e relazionale. Utilizzo qui il termine 'queerizzare' per abbattere queste ambigue e complesse costruzioni, concependo il soggetto come agente che trasforma e trasgredisce [...]. Queerizzare le esperienze dei gruppi oppressi significa pertanto decostruire, reinventare e infrangere la posizione del soggetto, allo scopo di potenziare e trasformare questi gruppi ben oltre una visione eteronormativa, patriarcale e colonizzata [...]. È in questo modo che possiamo decostruire i binari delle identità uomo/donna, etero/omo, bianco/meticcio, europeo/meridionale»⁶.

Le condizioni storiche, sociali e politiche dei lavoratori analfabeti del Brasile degli anni '60 non sono naturalmente paragonabili a quelle in cui vive oggi la comunità queer (perlomeno in Occidente). Ciononostante, forme di dominio e pratiche di esclusione continuano ancora oggi a essere perpetuate in forma tangibile anche nei confronti della comunità *queer*. Nello specifico, le soggettività che non rientrano nei rigidi parametri del binarismo di genere, su cui si fonda la società eteropatriarcale, vanno incontro a una strategia di oppressione, sul piano fisico, psicologico e normativo, che si esprime attraverso la discriminazione, il bullismo, l'emarginazione sociale, l'esclusione dal mercato del lavoro, quando non persino con l'incarcerazione, la tortura e la pena di morte⁷. Essere invisibili, in una società, equivale a non esistere, e l'invisibilizzazione delle persone *queer* agisce su molteplici piani, producendo esiti differenti. Al-

⁶ M. LÓPEZ PEREYRA, *Queering Freire's Pedagogy: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training*, in M. PÉREZ, G. TRUJILLO-BARBADILLO (eds.), *Queer Epistemologies in Education*, Palgrave Macmillan, London, 2020, p. 55, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

⁷ A proposito di violenza sistemica contro la comunità LGBTQIA+, una delle notizie più inquietanti degli ultimi anni riguarda le cosiddette 'purghe antigay' del presidente ceceno Ramzan Kadyrov. Accusato nel 2017 da «Novaja Gazeta» di aver aperto un campo di concentramento e di tortura per uomini omosessuali, nel 2019 Kadyrov torna nuovamente sotto i riflettori dei mass media internazionali, a seguito della testimonianza di alcuni uomini sfuggiti alle sue persecuzioni. È interessante notare la strategia difensiva di Kadyrov, il quale non ha mai negato di avere aperto un campo di concentramento. Attraverso le parole riportate dal suo portavoce, Kadyrov si è invece difeso dalle accuse arrivando persino a negare l'esistenza stessa di persone omosessuali in Cecenia: «Non si possono perseguire o reprimere coloro che semplicemente non esistono in Cecenia».

cuni esempi, guardando alla situazione italiana, sono: l'assenza di leggi a tutela dei minori intersessuali, sottoposti in età perinatale alla mutilazione genitale, mediante consenso dei genitori, una forma, questa, di medicalizzazione che viola ogni principio di autodeterminazione dell'individuo; la reiterata svalutazione, nel dibattito pubblico, delle questioni concernenti la visibilità delle persone non binarie; la mancanza di una strategia nazionale per favorire le persone transessuali e transgender nell'accesso al lavoro; il contrasto di leggi volte a sanzionare e prevenire atti di violenza nei confronti della comunità; le difficoltà burocratiche nel riconoscere lo status di rifugiati alle persone migranti LGBTQIA+; la mancanza di leggi di tutela per i figli delle cosiddette famiglie arcobaleno, ecc.

6. *Educazione al queer come lotta contro la disumanizzazione*

Stando così le cose, *queerizzare* la pedagogia di Freire significherà pertanto porre la ricerca e la piena acquisizione della coscientizzazione quali presupposti necessari e fondativi, per la comunità *queer*, per uscire dalla condizione di subalternità e ripristinare così la propria umanità sottratta. In questo senso, coscientizzazione diventa creazione di una coscienza critica autentica e collettiva, rivolta tanto a ciò che sta fuori di sé, quanto a ciò che sta dentro: è autocoscienza critica disposta all'agire collettivo per sovvertire lo stato di oppressione. Coscientizzazione come sovversione culturale. Coscientizzarsi significa agire per autodeterminarsi in un contesto disciplinare ed eteronormato, e vedere i tentativi che questo contesto sociale compie per normativizzare e disciplinare i corpi per quello che realmente sono. La coscientizzazione pone in luce le strategie di potere impiegate dal maschio bianco cis eterosessuale per la conquista dell'egemonia culturale, mettendo in crisi il suo modello di maschilità, ma questo modello non è l'unico socialmente concepibile. La coscientizzazione deve pertanto avvenire nella nostra storia contemporanea come momento di agnizione. Anche in questo caso, però, la liberazione non potrà riguardare i soli soggetti oppressi ma anche, necessariamente in rapporto dialettico, i loro oppressori:

«La disumanizzazione, che non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in quelli che la rubano, seppure in maniera differente, è una distorsione della vocazione a essere di più. È una distorsione possibile nella storia, ma non è una vocazione storica. [...] La violenza degli oppressori, che disumanizza [gli oppressi], non instaura un'altra vocazione, quella di 'essere di meno'. L'essere di meno, come distorsione dell'essere di più, porta gli oppressi a lottare, prima o poi, contro coloro che li hanno resi 'di meno'. Tale lotta ha senso solo quando gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità (il che è un modo di cre-

arla) non si sentono ideologicamente oppressori degli oppressori, e non lo sono, di fatto, ma divengono restauratori dell'umanità degli uni e degli altri. Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare sé stessi e i loro oppressori»⁸.

Per la comunità *queer* occidentale, la lotta contro la disumanizzazione si esprimerà quindi come lotta contro l'invisibilizzazione di tutte le soggettività oppresse, discriminate e razzializzate dalla società patriarcale: donne, migranti, persone con disabilità, persone non binarie ecc. E la lotta dovrà scongiurare ogni possibile tentativo di normativizzazione e incorporazione da parte della cultura dominante. Anche in questo caso l'integrazione, infatti, non è una via percorribile perché, come ricorda Freire:

«In quanto emarginati, 'esseri fuori di', o 'al margine di', la soluzione per [gli oppressi] sarebbe 'integrarsi', incorporarsi dentro la società sana da cui un giorno sono partiti, rinunciando, come disertori, a una vita felice. La soluzione per loro sarebbe abbandonare la condizione di 'essere fuori di' e assumere l'altra di 'essere dentro di'. In verità però, i cosiddetti emarginati, che sono gli oppressi, non sono mai stati 'fuori di'. Sono stati sempre 'dentro di'. Dentro la struttura che li trasforma in 'esseri per l'altro'. La loro soluzione allora non consiste nell'integrarsi, nell'incorporarsi dentro questa struttura che li opprime, ma nel trasformarla per divenire 'esseri per sé'»⁹.

7. *Convivenza delle unicità nell'istituzione scolastica*

Per la comunità *queer* la 'convivenza delle unicità' di Acanfora rappresenta pertanto un modello più auspicabile rispetto a quelli dell'integrazione e dell'inclusione, i quali presuppongono un rapporto squilibrato tra un soggetto dominante che sceglie di integrare o includere e un soggetto dominato che, in modo inerte, viene integrato o incluso. La convivenza delle unicità, espressione di un cambiamento culturale paradigmatico, non dovrà naturalmente risolversi nella semplice e acritica celebrazione delle differenze e delle diversità, ma dovrà essere accolta dalla pedagogia *queer* radicale allo scopo di smantellare tutte le forme di oppressione inestricabilmente connesse tra loro. Il luogo di elezione di questo ambizioso progetto di rivoluzione culturale sarà senza dubbio la scuola. Portare la pedagogia *queer* nel sistema-scuola significherà trasformare in prassi la consapevolezza del rispetto di ogni diversità, ridare visibilità, all'interno della classe, ai soggetti oppressi, e liberare gli attuali processi di insegnamento-apprendi-

⁸ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2004, p. 28.

⁹ *Ivi*, p. 61.

mento dalle loro rigide strutture eteropatriarcali ed eterosessiste: sono queste le precondizioni necessarie per cominciare a pensare alla scuola come a un luogo di sicurezza e di affermazione per tutti. Uno dei primi luoghi in cui l'identità della persona si confronta (e si scontra) con i modelli sclerotizzati della nostra società è appunto la scuola. Questo spazio, che sulla carta dovrebbe essere un luogo sicuro, inclusivo e di accoglienza, si rivela spesso teatro di incomprensioni, discriminazioni, emarginazione e violenze. In Italia, il bullismo a sfondo omofobico è ancora molto diffuso negli ambienti scolastici e assume la forma di insulti, minacce, vero e proprio ostracismo, aggressioni fisiche e psicologiche ai danni soprattutto di adolescenti maschi omosessuali o comunque con comportamenti e modi di fare percepiti dal branco come non conformi allo standard di maschilità culturalmente acquisito. Nello specifico, nota Giuseppe Burgio, il bullismo omofobico è «incentrato sull'interazione tra le categorie di maschilità, adolescenza ed eteronormatività, elementi che si saldano tra di loro in un complesso dispositivo di vittimizzazione che trova nella scuola il suo naturale contesto di dispiegamento»¹⁰. Aggravano questa situazione la diffusa reticenza nell'affrontare in aula tematiche e, come rileva uno studio condotto da Andrea Fiorucci¹¹ tra il 2013 e il 2015, la scarsa preparazione dei docenti riguardo alle questioni di genere e alla realtà LGBTQIA+. La maggior parte dei docenti, infatti, preferisce non discutere con i propri allievi di questioni correlate alla sessualità e al genere, spesso delegando questo compito a figure terze in una serie di incontri spot. La generalizzata mancanza di visibilità e rappresentazione, a scuola, delle soggettività *queer* si riflette anche, in modo piuttosto evidente, negli immaginari precostituiti e standardizzati in cui si imbattono i nostri studenti nei loro libri di testo. In uno studio del 2018, João Nemi Neto ha analizzato diversi testi scolastici diffusi negli Stati Uniti per l'insegnamento delle lingue straniere. Come risulta evidente, nella maggior parte dei casi i personaggi descritti all'interno di questi volumi sono esemplificativi di una rappresentazione eteronormativa, essenzialista e binaria della realtà:

«Nonostante le sue peculiarità, l'insegnamento delle lingue straniere riproduce il sistema oppressivo, in quanto esiste una sola modalità per esprimere la sessualità: quella eterosessuale, un modello di unione affettiva tra l'uomo e la donna; e vi è anche una sola rappresentazione binaria dell'identità: quella maschile e quella femminile. Nella maggior parte dei casi, le questioni dell'orientamento sessuale, dell'identità e dell'espressione di genere non sono considerate nell'insegnamento delle lingue straniere»¹².

¹⁰ G. BURGIO, *Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia*, «Education Sciences & Societies», 2, 2020.

¹¹ A. FIORUCCI, *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Erickson, Trento, 2018.

¹² J. NEMI NETO, *Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching*, «Policy Futures in Education», 16(5), 2018, p. 7, <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>.

Che si tratti di coppie eterosessuali, cisgender, sposate con bambini (preferibilmente due: maschio e femmina), oppure di personaggi single o all'inizio di una relazione sentimentale stabile, tra le pagine di questi libri l'eterosessualità e l'eteronormatività sono assunte come impronta identitaria imprescindibile:

«[In questi libri] non ci sono situazioni in cui sia possibile fare pratica, nel linguaggio studiato, del vocabolario che potrebbe aiutare gli studenti nell'esprimere la propria identità di genere e il proprio orientamento sessuale. Termini come 'gay', 'omosessuale', 'lesbica', 'bisessuale', 'transgender', 'non binario', 'genderqueer', ecc. non figurano sui libri né nelle nostre pratiche quotidiane. Inoltre, le uniche possibili forme di unione previste per i membri più giovani della famiglia sono il matrimonio o le frequentazioni»¹³.

Tutto questo insieme composito di fattori rende urgente la necessità di stimolare una riflessione comune su come:

- attuare un intervento educativo volto a una profonda e serena conoscenza di sé e al completo rispetto di tutte le soggettività investite da forme di oppressione;
- demaschilizzare¹⁴ le relazioni omosociali ed eterosociali tra alunni, e tra alunni e docenti, al fine di proporre contromodelli e narrazioni alternative per riposizionare il discorso sul genere e la sessualità in una prospettiva antisessista;
- mettere in atto le condizioni necessarie per rendere la scuola, a tutti gli effetti, un autentico *safe space* per tutti.

«Queerizzare ci permette di decostruire i preconcetti eteronormalizzati e normativi che si sviluppano all'interno degli spazi scolastici. Il concetto di queer propone, come le idee di Freire, il riconoscimento della storicità che permea i gesti politici, sociali e culturali della nostra società. La nostra agency sociale come insegnanti consente la creazione di una resistenza in grado di generare tra i nostri studenti momenti di presa di coscienza e liberazione»¹⁵.

Educare, attraverso una metodologia dialogica e problematizzante, riprendendo il lessico freiriano, e programmi di studio interdisciplinari, a una visione critica sui processi che portano alla costruzione sociale dell'identità significa minare le basi da cui il binarismo di genere dissemina, nella nostra società, pregiudizi, stereotipi e forme di discriminazione. In questa prospettiva, insegnare

¹³ *Ivi*, p. 12.

¹⁴ Con 'demaschilizzare' si intende il processo di messa in crisi e definitiva eradicazione della maschilità egemone e oppressiva assunta oggi come modello esclusivo di maschilità.

¹⁵ M. LÓPEZ PEREYRA, cit., p. 58.

in modo queer si riferisce alla possibilità di trasgredire e trasformare gli spazi sociali e culturali che sono normalizzati dalle rappresentazioni egemoniche eteronormative che perpetuano gli stereotipi di genere e permettono l'esclusione e la discriminazione contro i gruppi minoritari. Ancora una volta, l'emancipazione e l'autodeterminazione sono principi che devono essere perseguiti da tutti i soggetti, che si tratti di categorie oppresse o che opprimono. Tuttavia, Cammie Kim Lin, che definisce la didattica *queer* come un metodo di insegnamento che si impegna a riconoscere le identità sessuali e di genere diverse da quelle presenti nelle classi e nei programmi tradizionali (lo status quo eteronormativo e cisgender). Nella migliore delle ipotesi va ben oltre la didattica inclusiva per le persone LGBTQ, e chi va verso una didattica inclusiva e critica per tutti gli alunni sa bene che non è possibile azionare l'interruttore della didattica *queer* senza prima aver compreso le diverse e spesso sottili sfumature implicate in ogni discorso che riguardi sesso, genere e orientamento sessuale nella costruzione sociale dell'identità. Per questa ragione, sono stati definiti da Lin quattro *framework* teorici entro i quali è possibile circoscrivere criteri e parametri adottati nella didattica (dalla scelta dei libri di testo alla programmazione della lezione) nei confronti della cosiddetta 'diversità sessuale'¹⁶. Il primo e più diffuso *framework*, definito 'omofobico / eterosessista', considera normale la sola identità cisgender eterosessuale, comprendendo tutte le altre come forme di devianza. È appunto il *framework* che predilige nel suo curriculum testi esclusivamente eteronormativi che veicolano una rappresentazione univoca e stereotipata dell'identità, dei ruoli di genere e della famiglia: non può che derivarne una pedagogia (e una didattica) altrettanto omofobica ed eteronormativa. Il secondo, il *framework* 'della tolleranza e della visibilità', riconosce invece l'esistenza di identità gay, lesbiche e (a volte) trans, e inibisce le espressioni d'odio senza promuovere o condannare gli stili di vita; ha per scopo la diffusione di una cultura della tolleranza, che tuttavia non può essere, da solo, in grado di scalfire l'eteronormatività radicata nella nostra cultura. Tollerare l'altro non può certo essere la buona premessa per una serena e paritaria convivenza tra unicità. Il terzo *framework* 'della giustizia sociale' fa un passo in avanti, proponendo una visione anti-omofobica e anti-eterosessista che ha per scopo l'inibizione, a scuola, delle aggressioni e delle discriminazioni a sfondo omofobico. Questo approccio, fondato sulla visibilità *queer* (per esempio, attraverso il recupero di autori LGBTQIA+) e sull'analisi delle ingiustizie che la comunità è costretta a subire, si traduce in una pedagogia (e una didattica) inclusiva e sanzionatoria nei confronti delle discriminazioni di genere. In modo più radicale, il quarto e ultimo *framework*, quello *queer*, propone un approccio anti-eteronormativo che rifiuta in toto l'idea stessa di normalità. Più che focalizzarsi sul fatto che le persone LGBTQIA+ dovrebbero essere trattate allo stesso modo di quelle eterosessuali, questo framework mette in discussione la legittimità stessa di categorizzare le identità attraverso una visione eteronormata e bi-

¹⁶ Con questa locuzione ci si riferisce in maniera inclusiva a tutto lo spettro di diversità che riguardano il sesso, il genere e l'orientamento sessuale.

naria. In questa prospettiva, l'omofobia, prima ancora di essere sbagliata perché ingiusta, è sbagliata perché si fonda su presupposti inconsistenti ed errati.¹⁷ A quest'ultimo *framework*, ritengo necessario aggiungere, ai fini di una coscientizzazione che sia in grado di liberare finalmente tutte le categorie oppresse (nonché i loro oppressori), le istanze dell'intersezionalismo, per includere il discorso sul sesso, il genere e l'orientamento sessuale all'interno di una più ampia riflessione in cui siano compresi elementi come l'etnia, la classe sociale, la disabilità ecc., vale a dire quelle categorie biologiche, sociali e culturali che rientrano nel medesimo sistema di oppressione e che, intersecandosi tra loro, generano molteplici forme di discriminazione. Come più volte enfatizzato, la pedagogia e la didattica *queer* devono essere una pedagogia e una didattica per tutti. L'uguaglianza e l'accettazione non riguardano soltanto le soggettività *queer*. Una volta individuato il *framework* teorico entro cui posizionare la propria azione didattica e pedagogica, resta infine da chiarire quale ruolo debba assumere il docente davanti ai suoi allievi. L'insegnante non deve essere l'agente indiscutibile il cui compito sacro è 'riempire' con i contenuti della sua narrazione, ma piuttosto quello di facilitatore, una figura in grado di mantenere un clima positivo e costruttivo in classe e di innescare un dialogo collettivo con i propri alunni, che contribuisca a sviluppare la loro *agency* e azioni un processo di coscientizzazione da cui emerga la visione di una realtà dinamica e complessa. Occorre pertanto che l'insegnante abbandoni la sua autorità preservando tuttavia la propria autorevolezza. Solo in questo modo potrà farsi fautore di un modello didattico e educativo non più fondato sulla mera trasmissione depositaria del sapere, ma sullo sviluppo personale, culturale e sociale del futuro cittadino. Nella pedagogia *queer* il linguaggio dell'insegnante dovrà essere inclusivo, rispettoso delle differenze e avulso da stereotipi e pregiudizi, evitando tuttavia meccanismi di autocensura nei confronti di termini ritenuti tradizionalmente come non appropriati. La prospettiva *queer* radicale non mira infatti a reprimere l'utilizzo delle parole ritenute offensive per la comunità, ma intende spiegarle, contestualizzarle e comprenderne il peso storico e sociale, così come si farebbe per qualsiasi altro argomento, o come si dovrebbe fare. In questa prospettiva, la didattica *queer*, così come la pedagogia freiriana, sostiene e promuove una metodologia educativo-dialogica fondata sulla parola, dove chi parla, anziché essere agito, agisce coscientemente per sovvertire strutture di pensiero stabili e irrigidite.

8. Conclusione

I diritti e le tutele non dovrebbero avere a che fare né con il privilegio, né con il coraggio e nemmeno con il merito. Una delle prime cose di cui pren-

¹⁷ C.K. LIN, *Changing the Shape of the Landscape: Sexual Diversity Frameworks and the Promise of Queer Literacy Pedagogy in the Elementary Classroom*, «Occasional Paper Series», 37, 2017, pp. 25-32, <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1100>.

diamo coscienza nella nostra vita è che viviamo in una comunità binaria. Il bambino è da subito posto di fronte alla condizione di appartenenza a una o all'altra schiera di esseri umani: maschio o femmina. Al di là del sesso con cui si nasce verrà loro etichettato un orientamento sessuale fisso, quello eterosessuale. Oggigiorno, tuttavia, è di conoscenza comune che non esiste solo questo binarismo di genere e un solo orientamento sessuale. Ci sono voluti anni e anni per permettere a persone appartenenti alla comunità LGBTQIA+ di uscire allo scoperto. Questo processo ovviamente non è ancora compiuto, perché nonostante ormai chiunque è a conoscenza dell'esistenza della comunità, non tutti sono riusciti ad accettarla. Anzi, sono molti coloro che non accettano categoricamente qualsiasi cosa che sia diversa dalla concezione eteronormativa della società. I passi avanti da fare sono ancora tanti, ma non per questo impossibili. È importante per questo iniziare dal principio, ovvero dallo sviluppo dei bambini, dalla sessualità fino ad arrivare all'identità e all'orientamento sessuale che loro acquisiscono. L'insegnamento deve essere incarnato. Lo stesso vale per il dialogo, la parola, strumento necessario per comprendersi e trasformare i propri alunni da semplici spettatori del reale a soggetti attivi e consapevoli. Ripartendo proprio dalla parola incarnata, l'insegnante sarà in grado di attivare un pensiero critico e collettivo che metta in dubbio la cultura dominante, svelando i rapporti tra identità e potere: un'educazione al *queer* implica di condurre il confronto sul genere e la sessualità, così come sulla razza, al di là della celebrazione della diversità e della differenza, verso discussioni più complesse che includano l'intreccio tra identità e potere. Il linguaggio dell'insegnante dovrà essere inclusivo, rispettoso delle differenze e avulso da stereotipi e pregiudizi, evitando tuttavia meccanismi di autocensura nei confronti di termini ritenuti tradizionalmente come non appropriati. La prospettiva *queer* non mira infatti a reprimere l'utilizzo delle parole ritenute offensive per la comunità, ma intende spiegarle, contestualizzarle e comprenderne il peso storico e sociale, così come si farebbe per qualsiasi altro argomento, o come si dovrebbe fare. In questa prospettiva, la didattica *queer*, così come la pedagogia freiriana, sostiene e promuove una metodologia educativo-dialogica fondata sulla parola, dove chi parla, anziché essere agito, agisce coscientemente per sovvertire strutture di pensiero stabili e irrigidite. Che si tratti di ridefinire obiettivi e modalità di insegnamento dei nostri docenti, di selezionare strumenti (a partire dai libri di testo) più attenti alle questioni di genere, oppure di pianificare attività didattiche e scegliere metodologie educative atte a migliorare il processo di inclusività delle scuole, è arrivato il momento di ripensare la scuola in ottica *queer*. Solo mediante un processo di graduale *queerizzazione* del mondo scolastico saremo in grado di liberare le generazioni successive dalle maglie del pensiero dicotomico in cui l'eteropatriarcato ci ha avvolti. Questa nuova pedagogia degli oppressi, di matrice *queer* intersezionale, deve essere in grado di agire sugli educandi non come esperienza narrata o trasmessa, ma come esperienza fatta, come conoscenza situata, come competenza chiave. La didattica *queer* deve pertanto farsi strumento per contrastare l'adesione alla norma, sov-

vertire la violenza e l'oppressione sistemiche della società patriarcale eteronormata e agire come forma di coscientizzazione sia per le soggettività oppresse che per quelle che opprimono: perché entrambi, oppressi e oppressori, ricordando Freire, devono essere liberati. Facendo questo, l'insegnamento non potrà essere concepito in altro modo se non come pratica di libertà.

Bibliografia

- BURGIO, G., *Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia*, «Education Sciences & Societies», 2, 2020, pp. 222-237.
- DE LAURETIS, T., *Queer theory. Gay and lesbian sexualities*, «Differences. A Journal of feminist cultural studies», 3, 1991, pp. 3-18.
- FIORUCCI, A., *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Erickson, Trento, 2018.
- FREIRE, P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2004.
- LIN, C.K., *Changing the Shape of the Landscape: Sexual Diversity Frameworks and the Promise of Queer Literacy Pedagogy in the Elementary Classroom*, «Occasional Paper Series», 37, 2017, pp. 25-32, <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1100>.
- NEMI NETO, J., *Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching*, «Policy Futures in Education», 16(5), 2018, pp. 589-604, <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>.
- LÓPEZ PEREYRA, M., *Queering Freire's Pedagogy: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training*, in PÉREZ M., TRUJILLO-BARBADILLO G., (eds.), *Queer Epistemologies in Education*, Palgrave Macmillan, London, 2020, pp. 51-64, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.
- PUSTIANAZ, M., *Queer, qui e ora*, in AA. VV., *Queerdo. Antologia di studi di genere*, Kabul Editions, Torino, 2018, pp. 1-8.

Martina Bianchi¹, Michela Origlia²

*Oltre lo specchio rotto. Uno sguardo pedagogico
al trauma dell'adolescente con tumore*

ABSTRACT

Vivere l'adolescenza oggi è una sfida complessa sia per i ragazzi sia per gli operatori del sociale. Tutti i cambiamenti dell'area fisica, sociale, psichica e le sfide sono resi ancora più intensi nel caso di una malattia onco-ematologica. Il corpo può subire profondi cambiamenti che sommati allo sguardo del mondo esterno spingono gli adolescenti in ospedale a un ripiegamento su loro stessi. Sono molti gli interventi che negli anni hanno cercato di affrontare il trauma generato dai cambiamenti fisici imposti dalla malattia per ridurne l'impatto. Occorre nell'immediato avviare una riflessione pedagogica che ponga al centro la persona e sensibilizzi il contesto sociale e socioculturale di riferimento, perché sia accogliente, partecipato, inclusivo.

PAROLE CHIAVE: Adolescenti, Ospedale, Immagine corporea, Cura, Pedagogia

ABSTRACT

Experiencing adolescence today is a complex challenge for both teens and social workers. All the changes in the physical, social, psychological area and challenges are made even more intense in the case of an onco-haematological disease. The body can suffer profound changes that, when added to the gaze of the outside world, cause adolescents in hospital to withdraw into themselves. There are many interventions over the years that have attempted to address the trauma generated by the physical changes imposed by the disease in order to reduce its impact. There is an immediate need to initiate a pedagogical reflection that places the person at the centre and sensitises the social and socio-cultural context of reference so that it is welcoming, participatory, inclusive.

KEYWORDS: Adolescents, Hospital, Body image, Care, Pedagogy

¹ Dottoranda di ricerca, Università Roma Tre, in *Teoria e ricerca educativa e sociale*; pedagoga, Associazione Davide Ciavattini Onlus; martina.bianchi@uniroma3.it.

² Coordinatrice per l'Associazione Davide Ciavattini Onlus, oncematologia pediatrica, Ospedale Bambino Gesù di Roma; origliamichela@gmail.com.

1. *L'adolescenza in oncoematologia*

L'adolescenza, fase complessa costituita da incertezze e sperimentazioni è, classicamente, per definizione, il periodo di crescita e di trasformazione «compreso tra la fanciullezza e l'età adulta»³. Si potrebbe collocare il suo inizio attorno ai 12 anni, periodo della pubertà fisiologica; mentre è assai più complicato indicare con certezza la sua fine, in quanto può considerarsi terminata solo dopo il superamento maturo di alcune fasi di sviluppo e il verificarsi di una serie «di cambiamenti radicali che riguardano diverse aree del comportamento e del funzionamento psicologico»⁴. L'adolescente deve portare a termine dei compiti di sviluppo essenziali per attraversare e approdare alla maturità adulta: per noi, qui, è importante sottolineare che è necessario che egli, da una parte, realizzi se stesso come persona, con una riorganizzazione dell'immagine corporea e l'acquisizione di un tipo di pensiero formale, dall'altra realizzi se stesso come individuo sociale, con un allontanamento emotivo e affettivo dal nucleo familiare, la costruzione di nuove relazioni, il progetto di un ingresso nel mondo del lavoro.

Ogni anno in Italia si ammalano di tumore circa 1400 bambini di età compresa tra 0 e 14 anni e 900 adolescenti di età compresa tra 15 e 19 anni⁵. Nel corso degli ultimi anni sono aumentati progressivamente gli studi che analizzano e approfondiscono il tema dell'adolescente oncologico, cercano di ridurre errori commessi in passato per puntare alla presa in carico globale di un adolescente che ha nuovi e specifici bisogni, nuove e specifiche necessità, sia durante il percorso di cura che nella fase del follow-up. Quando la malattia oncologica irrompe nella vita di un adolescente diventa un 'life event' che ne cambia la traiettoria evolutiva, compromettendo potenzialmente tutte le aree dello sviluppo, dal punto di vista fisico, psicologico e sociale; di fatto, una neoplasia in età adolescenziale è un evento drammaticamente stressante e particolarmente traumatico che determina effetti collaterali a livello emotivo e corporeo, implicazioni psico-evolutive. I giovani con malattia onco-ematologica devono affrontare, oltre alle diverse sfide evolutive imposte dall'adolescenza, anche quelle imposte dalla malattia, che interessano in prima istanza il loro corpo che – sede fisica della malattia – diviene oggetto di attenzione primaria da parte di tutti e si trasforma nel veicolo di un'immagine nuova, quella che mostra le tracce visibili della malattia.

Se ci soffermassimo solamente sul difficile rapporto tra ospedalizzazione e compiti di sviluppo, scopriremmo che i cambiamenti fisici imposti dalla malattia e dalle cure sono l'aspetto iniziale che più terrorizza ogni adolescente: l'insoddisfazione per una nuova versione del corpo proprio, causata da una malattia complicata, invadente, devastante, aumenta il rischio di sviluppare

³ M. AMMAN GAINOTTI, *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Guerini Milano, 2009.

⁴ *Ibidem*.

⁵ <https://www.airc.it/pediatrici>.

bassa autostima, ansia e incapacità di adattamento. Di fatto, la malattia oncologica e le relative cure impongono delle limitazioni che provocano dolore e sofferenza; si perde l'abituale stile di vita, cambia la relazione con se stessi, la percezione della propria identità non è più lo stessa. Dal punto di vista della sua identità sociale, occorre sottolineare subito che l'ospedalizzazione impone spesso una lontananza e un distanziamento dal mondo esterno e dalle relazioni amicali. Tale lontananza fa percepire ancora più forte il dolore fisico e psichico e, nei casi più estremi, genera nell'adolescente un ripiegamento su se stesso, un isolamento o un'alienazione incisiva, la conseguente difficoltà nel trovare uno spazio proprio. La malattia, quindi, può condurre alla scomparsa di un'identità personale e sociale costruita negli anni; anzi, come Kleinmann sostiene, la malattia è per un adolescente un'esperienza che diventa inevitabilmente 'social oriented', ovvero marcatamente caratterizzata da nuovissime interazioni e comunicazioni con l'esterno. Un vissuto tanto doloroso – come quello della malattia oncologica – avrà pertanto forti ripercussioni anche nelle fasi successive alla presa in carico della malattia e alle cure effettuate, nella cosiddetta fase di follow-up, quando l'adolescente, se non adeguatamente sostenuto, non sarà in grado di riconoscersi, di riprendere parte a tutte le attività che prima riempivano la sua esistenza. Occuparsi del 'dopo le cure' e del reinserimento nel mondo vuol dire avviare dei percorsi pedagogici che sappiano accompagnare ragazzi e ragazze in un percorso di acquisizione sempre maggiore della consapevolezza e della valorizzazione di sé per arrivare a ri-desciversi e ri-collocarsi in una nuova vita, in un nuovo spazio esistenziale.

Esistono, poi, altri effetti non meno importanti, particolarmente concreti e talmente significativi da determinare, a loro volta, implicazioni supplementari. La separazione e l'allontanamento dal nucleo familiare come forma di indipendenza in transizione viene inevitabilmente ostacolato e limitato dalla comparsa della malattia; anzi, la malattia, spesso, ingabbia gli adolescenti e spinge i genitori a coprire un ruolo essenziale e primario di caregiver e ad accudire in modo molto più intenso rispetto alle consuetudini. I progetti di vita personale, come, per esempio, l'accesso a un percorso di studi o al mondo del lavoro, subiscono un arresto o un rallentamento e all'improvviso, in questo ambito, diviene tutto fragile. In altre parole: attraversare l'adolescenza con una malattia onco-ematologica può essere sempre più complesso e doloroso, durante il percorso di cure e nella fase successiva, a seconda dell'impatto che la malattia e i suoi effetti determinano nella percezione di sé e nella realtà concreta di un'esistenza.

2. *L'immagine corporea*

L'immagine corporea è un costrutto multidimensionale costituito dall'insieme delle valutazioni che una persona dà del proprio aspetto fisico. È quindi costruita sulla base della percezione soggettiva che ogni persona ha di sé. Tut-

tavia, la percezione personale che si ha di sé e della propria immagine corporea è fortemente influenzata dalle interazioni con l'ambiente fisico e sociale. L'elaborazione del concetto di immagine corporea risale agli studi di Schilder del 1935; egli ha sostenuto che l'immagine corporea è «il quadro mentale che facciamo del nostro corpo, vale a dire il modo in cui il corpo risulta a noi stessi»⁶. Quel forte cambiamento nel rapporto con il proprio corpo che si verifica durante la prima adolescenza determina una nuova idea e una nuova rappresentazione di sé; la qualità percepita partecipa alla qualità della relazione con se stessi e con il mondo; l'eventualità di distorsioni, sottolinea Paxton con i suoi collaboratori nel 2006, fa rilevare che i giovani che sviluppano un'immagine corporea negativa corrono un rischio maggiore, da un lato, di esiti negativi per la loro salute psicofisica (per esempio, bassa autostima, limitata partecipazione alla vita scolastica e sociale, ridotta disponibilità a creare relazioni significative con il gruppo dei pari), dall'altro di esiti moltiplicatori di un impatto negativo (scadente rendimento scolastico, abuso di sostanze, disturbi alimentari)⁷.

3. *Lo specchio rotto*

«Ma poi ricresceranno!», «Non preoccuparti, comprenderemo una parrucca!» sono le frasi che comunemente un adolescente che scopre di avere un tumore e che si accinge alle cure chemioterapiche sente ripetere da genitori, amici, conoscenti, medici e infermieri. Non c'è niente di più sbagliato, niente di più doloroso. Nel momento in cui iniziano le cure chemioterapiche, le paure e le preoccupazioni dell'adolescente, in prima istanza, si concentrano sull'incapacità di riconoscersi nel nuovo corpo che sfugge da ogni possibilità di controllo; ai cambiamenti fisici si sommano quelli imposti dalla malattia e generati dalle cure; ciò che preoccupa, ciò che invade e traumatizza in modo più intenso pensieri e percezioni di sé è l'immagine riflessa nello specchio, è l'impossibilità di riconoscersi in quel corpo riflesso, è il vederlo nuovo, cambiato, percepirlo come un ostacolo al progetto di un futuro⁸. Occorre considerare che la massima sofferenza emotiva per un adolescente oncologico si ha nel momento in cui confronta il proprio corpo prima e dopo l'arrivo della malattia. Il corpo non è più lo stesso, diventa 'anormale', non è più il proprio, è come una membrana esterna piuttosto rovinata in cui risulta impossibile riconoscersi.

Tra i cambiamenti che la malattia più comunemente causa ci sono il diradamento o la caduta dei capelli, l'aumento o la diminuzione del peso corporeo,

⁶ Vedi P. SCHILDER, *The Image and Appearance of the Human Body*, Kegan, London, 1935, p. 11.

⁷ Vedi S.J. PAXTON, D. NEUMARK-SZTAINER, P.J. HANNAN, M.E. EISENBERG, *Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and Low Self-Esteem in Adolescent Girls and Boys*, «Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology», 35(4), 2006, pp. 539-549.

⁸ L. VENERONI, A. FERRARI, C. ALBASI, M. MASSIMINO, C.A. CLERICI, *Adolescenza e Psiconcologia: Problematiche psicopatologiche e di trattamento nel lavoro clinico con adolescenti con tumore*, Giovanni Fioriti, Roma, 2015.

il rallentamento della crescita, il gonfiore in special modo del viso, la perdita di massa muscolare, le cicatrici e, in alcuni casi, amputazioni, presenza di protesi, presenza del CVC (catetere venoso centrale), problemi legati alla sessualità e alla fertilità. È importante rilevare che tutti gli effetti negativi generati dalla malattia e dalle cure vengono vissuti come un trauma anche dal nucleo familiare; una testa senza capelli è percepita come 'brutta' e comunica al mondo esterno lo stato di malattia; il mondo, a volte, risponde alla presenza di quel dettaglio visibile con curiosità, a volte con l'imbarazzo. Gli studi di Corazza e Costa hanno confermato che le malattie organiche, che cambiano in modo netto l'aspetto fisico e l'apparenza di una persona, hanno un ruolo centrale nello sviluppo dell'individuo, poiché acquisiscono una connotazione sociale e diventano oggetto di giudizio da parte del mondo esterno. Molto spesso sono proprio gli sguardi e gli atteggiamenti degli altri a essere percepiti come fonte di giudizio negativo e di nuove distorsioni.

4. *Lo sguardo pedagogico e educativo*

Sentiamo molto spesso dire che gli adolescenti sono complicati; probabilmente il loro essere 'in divenire' o, ancor meglio, 'in trasformazione' rende necessario accompagnare i loro bisogni e le loro necessità. Quando si è poi in ospedale, in special modo in oncematologia, i bisogni di ogni adolescente sono esclusivi e chiedono grande attenzione. Perché? Perché spesso arriva con un importante ritardo diagnostico e questo rende il tutto più doloroso sia dal punto di vista clinico che psichico; dopo la diagnosi, c'è il dovere e la necessità di comunicare, nell'immediato, l'urgenza di accompagnare e accogliere le reazioni. Sono complicati, gli adolescenti, perché curarli impone a noi adulti la costruzione di spazi e servizi adeguati. Ci spingono a metterci in discussione e a 'sporcarci le mani', a immergerci nel loro contesto, ci spingono a svolgere un lavoro in équipe multidisciplinare che sappia dare risposte multiple durante il percorso di cura e che non li dimentichi immediatamente dopo.

L'adolescente che affronta le cure oncologiche vive un 'tempo sospeso'. Proprio per questo è necessario un intervento immediato che sappia aiutare i ragazzi e le ragazze ad attribuire un nuovo significato a quel 'tempo sospeso'. I presupposti pedagogici che possono aiutare gli adolescenti a tenere insieme i pezzi di questo 'specchio rotto' sono la cura del sé, della percezione del sé, la cura di uno spazio e un tempo propri, la cura della propria visibilità. Ogni intervento pedagogico e educativo ha alla sua base il paradigma della cura. Nello specifico, tale concetto rimanda all'approccio di un "I care" come quello di Don Lorenzo Milani, perché è un approccio che mostra le diverse possibilità della vita, individua le potenzialità. La cura pedagogica, che non trascura quella della quale Foucault parla⁹, ha lo scopo del benessere individuale e sociale.

⁹ M. FOUCAULT, *Storia della sessualità. La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 2004.

Comprendiamo, dunque, come la cura pedagogica e la cura più strettamente sanitaria si pongano in estrema sintesi la stessa finalità, ovvero la salute intesa nel modello bio-psicosociale, come il miglior livello possibile di qualità di vita; ecco perché hanno il diritto / dovere di lavorare assieme, di integrare i loro interventi in modo complementare, di volere l'empowerment, costruito evidenziato da Zimmerman, per cui si individua per ogni ragazzo e ragazza un percorso educativo che sappia riposizionare al centro la persona e che ne valorizzi ricchezze e potenzialità, ne promuova il processo di 'empowerment del tempo sospeso'. La persona, e non più 'il paziente', è resa protagonista, è chiamata a essere proattiva rispetto al suo personale percorso di vita¹⁰. È attraverso l'intervento educativo, sia dentro che fuori dall'ospedale, che vengono costruiti spazi reali e mentali di condivisione dell'esperienza, ascolto, comunicazione e sensibilizzazione, di tutela della crescita, di socializzazione.

Numerosi sono gli interventi che negli anni si sono avvicinati per migliorare l'impatto della caduta dei capelli e di tutti i relativi cambiamenti del corpo, dal finanziamento delle parrucche alla cuffia refrigerata, da percorsi di aromacromia alla realizzazione di foulard personalizzati. La realtà ci impone, però, una presa di coscienza: il dolore resta e il trauma anche, ma la cura, l'attenzione, la progettazione per il futuro e, come abbiamo appena visto, la vicinanza, l'ascolto, la condivisione, il sostegno sociale e umano sono le strategie più efficaci per migliorare nel concreto la qualità di vita degli adolescenti in oncoematologia e di tutta la costellazione familiare e sociale che lo circonda. È, dunque, compito di stretta rilevanza pedagogica accompagnare l'adolescente aiutandolo a riposizionarsi nella sfera sociale; è compito educativo spingere alla cura di sé e alla valorizzazione di tutte le potenzialità e di tutte le capacità; è compito dello sguardo pedagogico sollecitare il contesto sociale a farsi inclusivo e sensibile, pronto a pensare e costruire spazi e servizi a misura di necessità.

5. Conclusioni

Don Lorenzo Milani ci lascia in eredità il messaggio "I care"; applicato in ospedale, come in tutti i contesti sociali, spinge a creare interventi sempre più personalizzati, inclusivi e partecipati. Al miglioramento delle prospettive di guarigione che la medicina oggi sta vivendo deve corrispondere un miglioramento delle prospettive di qualità di vita offerte da microcontesti e macrocontesti di vita. Per tali ragioni è non solo opportuno ma necessario un lavoro educativo e una riflessione pedagogica quotidiana, di ascolto e osservazione del bisogno, incentrata sulla persona e sull'*hic et nunc*, ma che abbia costantemente un occhio rivolto al futuro e alla società. Auspichiamo una coesione e

¹⁰ M.A. ZIMMERMAN, *Empowerment theory. Psychological, organizational and community levels of analysis*, in J. RAPPAPORT, E. SEIDMAN (eds.), *Handbook of community psychology*, Kluwer Academic Publishers, New York, 2000, pp. 43- 63.

un lavoro di vicinanza e sostegno tali che il trauma e il dolore per la caduta dei capelli e per tutti i cambiamenti fisici imposti dalla malattia siano sì sempre dolorosi, ma che perlomeno non facciano sentire i ragazzi e le ragazze soli e giudicati.

Bibliografia

- AMMAN GAINOTTI, M., *Lezioni di psicologia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009.
- COMINELLI, M., *Un involucro bucato: la fragilità del corpo e dell'immagine corporea in bambini e adolescenti malati oncologici*, tesi di laurea discussa presso l'Università di Padova, 2022.
- CORAZZA, L., COSTA, M., *Psicologia della bellezza*, Giunti, Firenze, 2006.
- FOUCAULT, M., *Storia della sessualità. La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- KLEINMAN, A., FITZ-HENRY, E., *The Experiential Basis of Subjectivity: How Individuals Change in the Context of Social Transformation*, in BIEHL, J., GOOD, B., KLEINMAN, A., *Subjectivity. Ethnographic Investigations*, University of California Press, Berkeley, 2007, pp. 52-65.
- MILANI, L., *I care*, Libreria Internazionale Paesi Nuovi, Roma, 1965.
- PAXTON, S.J., NEUMARK-SZTAINER, D., HANNAN, P.J., EISENBERG, M.E., *Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and Low Self-Esteem in Adolescent Girls and Boys*, «Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology», 35(4), 2006, pp. 539-549.
- SCHILDER, P., *The Image and Appearance of the Human Body*, Kegan, London, 1935.
- SHROFF PENDLEY, J., DAHLQUIST, L.M., DREYER, Z., *Body Image and Psychosocial Adjustment in Adolescent Cancer Survivors*, «Journal of Pediatric Psychology», 22(1), 1996, pp. 29-43.
- VENERONI, L., FERRARI, A., ALBASI, C., MASSIMINO, M., CLERICI, C.A., *Adolescenza e Psiconcologia: Problematiche psicopatologiche e di trattamento nel lavoro clinico con adolescenti con tumore*, Giovanni Fioriti, Roma, 2015.
- WINNICOTT, D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1996.
- ZIMMERMAN, M.A., *Empowerment theory. Psychological, organizational and community levels of analysis*, in RAPPAPORT, J., SEIDMAN E. (eds.), *Handbook of community psychology*, Kluwer Academic Publishers, New York, 2000, pp. 43-63.

Gli Autori

Wendy Lilibeth-Arteaga Cedeño. Doctora por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación Aplicada a la Educación por la Universidad de Valladolid. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia GIE-179 del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Desarrolla investigaciones en las líneas de Inteligencia Emocional, Formación del Profesorado, Docencia Compartida, Rechazo entre Iguales.

Martina Bianchi è una pedagoga e nasce a Roma nel 1996. Attualmente è Dottoranda di ricerca all'Università degli Studi Roma Tre in *Teoria e ricerca educativa e sociale*, afferente al curriculum di *Pedagogia generale e sociale, ricerca educativa, storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia*. È tutor dei tirocini per i corsi di laurea triennale e magistrale di Scienze della Formazione e opera in qualità di pedagoga presso l'Associazione Davide Ciavattini Onlus.

Amelia Broccoli è professoressa ordinaria di *Pedagogia generale e Filosofia della Formazione* presso l'Università degli Studi Roma Tre. È componente del Comitato scientifico di diverse riviste scientifiche e collane editoriali e co-coordinatrice del Gruppo di lavoro SIPED «Gli Inattuali nella riflessione pedagogica». Tra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano i volumi *Dialogare* (2021) e *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica* (2017).

Miguel Ángel Carbonero Martín. Catedrático de Universidad en el área de Psicología evolutiva y de la educación. Es Director del grupo de investigación Reconocido (GIR 179) "Psicología de la Educación". Ha publicado más de 86 trabajos, entre los que destacan la elaboración de 50 artículos. Ha sido reconocido por CNEAI con 3 sexenios de investigación. Ha participado en más de 10 proyectos de investigación, en 5 de ellos en calidad de investigador principal.

Ettore D'Aleo è psicologo e psicoterapeuta a indirizzo umanistico e docente di ruolo della scuola pubblica italiana. Attualmente, oltre a svolgere la libera professione come psicologo, svolge attività didattica presso l'Università Niccolò Cusano di Roma, nell'area della formazione master di II livello e presso la Facoltà di Psicologia, come cultore della materia in *Psicologia della salute e Psicologia dei processi cognitivi*. Ha al suo attivo diversi progetti di formazione e collabora con alcune testate giornalistiche e televisive per la divulgazione di temi a forte impatto psicosociale.

María Isabel Dans Alvarez De Sotomayor. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Pertenece al grupo de investigación educativa Mestura. Texto derivado de una estancia Erasmus+ en la Università degli Studi Roma Tre. <https://investigacion.usc.gal/investigadores/58729/detalle?lang=es>; <https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>.

Romina De Cicco, da Pedagogista Clinico, esercita la professione privata. Presso l'Università Telematica delle Scienze Umane "Niccolò Cusano" insegna discipline pedagogiche, metodologiche e tecniche. È Dottore di Ricerca con menzione Internazionale in *Psicologia dell'educazione*. È autrice di tre monografie e di diversi articoli di taglio pedagogico-metodologico e didattico.

María Teresa Del Olmo Ibáñez. Doctora en Filosofía y Letras y Máster en Ciencias de la Documentación. Profesora en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón y al IULMA de la Universidad de Alicante. Profesora en varias universidades españolas, europeas y de Estados Unidos. Ha impartido y dirigido cursos de formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Investigación: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Formación del profesorado, Teoría literaria, Biografía, Humanismo y Educación.

Jeremy Delamarter is the chair of the Education Department at Saint Martin's University in Lacey, Washington (USA). His research focuses on pre-service teachers' development and sustainable educational ecologies. He serves on the executive board of the Washington Association of Colleges for Teacher Education, and he is the author of numerous academic articles and books, including the forthcoming "Learning Space: Exploring Critical Pedagogy through Science Fiction" from Myers Education Press.

Lavinia Giordano è una pedagoga, laureata presso l'Università degli Studi di Roma Tre a pieni voti. Ha esperienza in vari settori del sociale, che comprendono l'infanzia fragile, l'utenza psichiatrica e gli anziani. Ha inoltre lavorato presso la Caritas nel settore del cosiddetto "Barbonismo Domestico". Al momento lavora come ricercatrice e assistente ludica presso il reparto di oncoematologia pediatrica dell'ospedale Bambino Gesù di Roma.

Eleonora Grieco è pedagoga, educatrice, tutor DSA, ha studiato presso l'Università di Roma Tre e di Helsinki. Dopo una lunga esperienza in contesti educativi e socioeducativi diversi, dalla scuola all'ospedale, dalla ludoteca alle risorse umane, sino a costituire l'associazione "EduLentaMente" di cui è Presidentessa. Il suo obiettivo è di creare un punto di riferimento e di supporto per giovani e famiglie. È particolarmente attiva sulle tematiche LGBTQI+.

Magdalena Grochowalska works at the Institute of Education at the University of the National Education Commission of Krakow. Her research interests are in preschool and early school education and include issues related to teachers' professional start, supporting language learning and educational discourse analysis. She was a team member in the project POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18. magdalena.grochowalska@up.krakow.pl, <http://orcid.org/0000-0002-3580-5525>.

Antonio López Vega. Doctor y profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid, Director del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón, Profesor en Universidades de Guadalajara, Católica de Argentina, de la Provincia de Buenos Aires; Santo Toribio de Mogrovejo. Visiting Scholar el St. Antony's College, Oxford University. Investigador Principal del proyecto: "La biografía como género en la Edad Contemporánea: España, Argentina, México" del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Estado Español. Investigación: biografía, historia de los intelectuales, de la ciencia y de la medicina.

Francesca Marcone è Ricercatrice di *Pedagogia Generale e Sociale* presso l'Università di Genova. Ha conseguito nel 2022 il Dottorato in "Cultura, Educazione, Comunicazione" presso l'Università di Foggia in collaborazione con l'Università di Roma Tre. È autrice del "Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana" (Anicia, Roma, 2022) e co-curatrice del "Dizionario pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Aracne, Roma, 2020).

Luis Jorge Martín Antón. Director del Departamento de Psicología. Profesor Titular, en el área de *Psicología Evolutiva y de la Educación*, perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 Psicología de la Educación. Ha publicado numerosos trabajos en revistas de impacto, así como en proyectos de investigación relacionados con área de conocimiento, evaluación y mejora de habilidades de enseñanza y aprendizaje, evaluación e intervención en la prevención y reducción del rechazo entre iguales en edad escolar.

Giulia Mazzini, nata a Roma nel 1997, laureata come Educatrice professionale di comunità con magistrale in *Scienze pedagogiche e scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua*. Svolge il ruolo di tutor del tirocinio per i corsi di laurea triennale e magistrale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma tre. Svolge il ruolo di pedagogo presso l'associazione Davide Ciavattini Onlus e il centro di riabilitazione MoviMenti.

María Fernanda Medina Beltrán. Licenciada en Relaciones Internacionales por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y Máster en Derechos Humanos y Paz por la misma institución (México). Máster en Gestión de la Seguridad, Crisis y Emergencias por el Instituto Universitario de Investigación Ortega-Marañón (IUIOM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Especializada en derechos humanos, migraciones y seguridad.

Paula Molinero-González. Estudiante del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Graduada en Educación Infantil. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia GIE-179 del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación son Rechazo entre Iguales, Relaciones en la Primera Infancia, Formación del Profesorado, Educación Infantil y Educación Intercultural.

Patrizia Nunnari. Laureata in pedagogia e in filosofia, formatrice di docenti di ogni ordine e grado per il Ministero dell'Istruzione e del Merito, docente di ruolo di filosofia e storia al liceo, ha pubblicato per la Franco Angeli nel 2004 *Lo sguardo del funambolo. Esperienze di estetica nietzscheana*. Autrice di numerosissimi saggi e articoli su riviste accademiche, è attualmente al terzo anno del dottorato di ricerca presso RomaTre in "Teoria e ricerca educativa e sociale".

Michela Origlia. Supervisore del tirocinio per gli studenti di corsi di laurea triennale e magistrale, ha il ruolo di coordinatrice per l'Associazione Davide Ciavattini Onlus, presso il reparto di Oncematologia pediatrica dell'Ospedale Bambino Gesù di Roma. È educatrice e pedagogista presso il centro di riabilitazione MoviMenti. È autrice di articoli per riviste di area pedagogica.

Vincenzo A. Piccione, professore ordinario, insegna discipline pedagogiche e metodologico-didattiche presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, Direttore del Laboratorio di Ricerca "Melpomene", Coordinatore del curriculum dottorale "Pedagogia generale e sociale, ricerca educativa, storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia", ha coordinato progetti di ricerca nazionali e internazionali. Autore di numerosi volumi e articoli; alcuni dei suoi volumi sono stati recensiti da riviste internazionali, alcuni sono consultabili presso biblioteche di altri Paesi (Stati Uniti, Brasile, Spagna, Germania, Svizzera, Slovenia, Polonia, Repubblica Ceca, Romania).

Franziska Sophie Proskawetz. She has been working as a researcher in the Working Group Educational Research (Professor van Ackeren-Mindl) at the University of Duisburg-Essen, Germany, since June 2021. She defended her doctoral thesis successfully in December 2022. Her research focuses on biographies of teachers and school leaders, selection mechanisms for scholarship programmes, teachers' perceptions of giftedness, social inequalities in the school system, and the field of qualitative-reconstructive social research.

Andrea Rácz is the head of Department of Social Work at the Faculty of Social Sciences of the Eötvös Loránd University, Hungary. Associate professor with habilitation, with a MSc and a PhD in sociology. Her main research field is child welfare and protection. She has published several research articles and books. She is granted with the János Bolyai Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences (2017-2020) and is member of different research actions within the fields of children abuse and neglect.

Jolanta Sajdera works at the Institute of Education at the University of the National Education Commission, Krakow. Her research interests include issues of supporting children's development in childhood and dilemmas in the context of free market educational policy in Poland. She was a team member in the project POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18. jolanta.sajdera@up.krakow.pl, <http://orcid.org/0000-0002-7758-0117>.

Aneta Wojnarowska works at Institute of Education at the University of the National Education Commission, Krakow. Her research interests include issues related to the education of the preschool child, in particular the construction of the upbringing environment in culturally diverse families and the pedagogical concept of Maria Montessori. She is the Institute's Erasmus+ Coordinator. She was a contractor in project POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18. aneta.wojnarowska@up.krakow.pl, <https://orcid.org/0000-0001-8071-1790>.

Gli autori dei saggi raccolti in questo volume riflettono sull'urgenza di un nuovo umanesimo pedagogico e ne propongono una presenza che sia sistemicamente attuale e in grado di una visione sostenibile. I loro punti di vista, da un lato, leggono l'impatto che trasformazioni e cambiamenti hanno determinato nelle esistenze di ognuno di noi; dall'altro, osservano come e perché atteggiamenti, percezioni, comportamenti, desideri, aspirazioni stiano attraversando realtà modificate e da modificare; dall'altro, sottolineano l'urgenza di restituire centralità alle donne e agli uomini, di pensare una sostenibilità educativa che sintetizzi le ragioni del senso dell'umano.

Con i contributi di Vincenzo A. Piccione, Wendy Lilibeth Arteaga-Cedeño, Martina Bianchi, Amelia Broccoli, Miguel Ángel Carbonero Martín, Ettore D'Aleo, María Isabel Dans Alvarez De Sotomayor, Romina De Cicco, María Teresa Del Olmo Ibañez, Jeremy Delamarter, Lavinia Giordano, Eleonora Grieco, Magdalena Grochowalska, Antonio López Vega, Francesca Marcone, Luis Jorge Martín-Antón, Giulia Magzini, María Medina Beltran, Paula Molinero-González, Patrizia Nunnari, Michela Origlia, Franziska Proskawetz, Andrea Rácz, Jolanta Sajdera, Aneta Wojnarowska.

Vincenzo A. Piccione

è professore ordinario di *Pedagogia generale e sociale*, docente e coordinatore del curriculum dottorale *Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, Direttore del Laboratorio di Ricerca "Melpomene".