



Vito Balzano

*Educare alla corporeità. Il ruolo degli stakeholders
per la costruzione di nuovi modelli di welfare*

1. Alcune brevi premesse

Lo studio dei processi di apprendimento in contesti organizzativi è diventato un campo su cui convergono gli interessi di un insieme eterogeneo di discipline. Questa focalizzazione su oggetti di interesse comune da parte di diverse comunità scientifiche ha generato nuove contaminazioni tra *visioni teoriche* e *prospettive metodologiche*, aprendo aree di condivisione in grado di contenere il riduzionismo che caratterizza le diverse prospettive. Ha permesso, principalmente, di «collocare l'apprendimento e lo sviluppo professionale degli adulti in un'area transdisciplinare, restituendo così tutta la loro complessità ai processi di apprendimento reali»¹. In una società in continuo cambiamento, bisognosa di adeguarsi a standard mutevoli con una velocità disarmante, soprattutto in riferimento alla moltiplicazione delle conoscenze e delle competenze, si fa strada la necessità di affermarsi nel mondo, con una dinamica che sta portando le giovani generazioni, e le loro famiglie, ad appiattirsi su processi di *personalizzazione*, rendendo il corpo un oggetto da utilizzare, senza troppe regole, all'interno di uno spazio disorganizzato e – a volte – diseducativo. A questo quadro, già abbastanza compromesso, fa eco la percezione distorta della *cittadinanza* che contribuisce a rendere sempre più liquide le relazioni umane.

«Nella civiltà dell'immagine – ricorda Mari – il corpo acquista un'importanza crescente, ma la nostra è anche la civiltà del virtuale in cui il corpo si *dissolve*. Non

¹L. Fabbri L., *La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 96.

è facile integrare queste due prospettive, che di fatto divergono e possono portare alla dissociazione. L'attenzione al corpo così come viene alimentato dai media si traduce nell'esaltazione della prestanza fisica, della forza esibita e ostentata»².

L'estrema conseguenza di questo fenomeno ci sta portando a vivere in un momento storico in cui è la cultura del narcisismo a rappresentare il riferimento vincente di un uomo insicuro, che si rassicura con la forma fisica, con il modo di vestire, con la possibilità di consumare; si sta determinando un sé minimale, caratterizzato da un senso di vuoto interiore, insoddisfatto del mondo degli oggetti, che «è diventato una disperata proiezione di sé, alienato nell'immagine che ha di sé e più importante delle competenze e dell'esperienza professionale»³. Bauman, in *homo consumens*, affermava che:

«impegnati a guadagnare di più, per potersi permettere le cose di cui sentono di aver bisogno per il proprio benessere, le donne e gli uomini di oggi hanno meno tempo per l'empatia reciproca, e per confrontarsi apertamente, anche se a volte, in modo doloroso e faticoso, su problemi e incomprensioni reciproche; ancora meno avranno il tempo di risolverli»⁴.

Fin dai primi anni di scuola, infatti, ci insegnano a isolare gli oggetti del sapere dividendoli in discipline, ci indirizzano a separare i problemi, a dividerli, a frazionarli, a razionalizzarli; ci guidano alla codifica del complesso in semplice, a separare ciò che è collegato, a ridurre o eliminare ciò che confonde, disturba, contraddice. È un procedere per disgregazione, isolamento; specializzarsi piuttosto che interconnettere, integrare. Si tratta di un modo di pensare utile e interessante in campi specifici e in settori relativamente non complessi della società, ma tale logica rompe il composito del mondo in *frazioni, tenta modi unidimensionali* per interpretare le articolazioni complicate, l'improbabile.

«Da un punto di vista spaziale puramente cronologico dello svolgersi della riflessione che vorrebbe identificarsi con il dipanarsi dell'esperienza vissuta,

² G. Mari, *Pedagogia in prospettiva Aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 173.

³ G. Mollo, *La conquista della coscienza*, Morlacchi Editore, Perugia 2000, p. 35.

⁴ Z. Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Bari-Roma 2007, p. 33.

l'incontro con il volto assolutamente diverso – cioè gli Altri –, che non mi giunge in un rapporto simmetrico dove entrambi i termini sono lo stesso piano, ma mi viene dall'alto, viene dopo la strutturazione del soggetto come separato, come dimora e gioioso del mondo attraverso il lavoro e il possesso»⁵.

Gli sviluppi di una conoscenza proposta in sezioni disgiunte, quindi, portano le bussole ad orientarsi, sistematizzano il pensiero in codifiche che spesso nascondono un intreccio. L'intreccio di ogni parte con un contesto vitale che va da filo a filo, va dalla grana minuta a quella grossolana, il legame che ogni frammento ha con la vita completa. Chiamiamo conoscenza pertinente quella che può iscriversi in un quadro ampio, quella che valuta, propone, interroga come la sua presenza modifichi o trasformi la fattura stessa del quadro complessivo. La coscienza, invece, nasce dall'azione sulla realtà, dall'efficacia del gesto, dalla capacità coordinatrice nell'uso degli oggetti. Comprendere la natura del suo lavoro, le condizioni che lo favoriscono e quelle che lo ostacolano, acquisendo competenze pedagogiche per consentirne il naturale sviluppo, costituiscono il bagaglio necessario per ogni educatore/insegnante che lavora con l'infanzia (e non solo)⁶.

Le risposte ai problemi sociali che passano attraverso il lavoro di *prossimità* e la valorizzazione delle risorse relazionali sollevano alcune criticità che riguardano due rischi principali: il primo è che vi sia una delega per funzioni assistenziali da parte degli enti preposti e un ritorno a forme di solidarietà chiamate a compensare, attraverso il privato, il volontariato o l'informale, le carenze del sistema di assistenza pubblica; in secondo luogo, si rischia di trasformare il sistema di sostegno sociale in un sistema di mercato basato sulla commercializzazione di servizi di cui gli utenti sono illusoriamente considerati come singoli clienti, chiamati a scegliere all'interno di un orizzonte caotico di offerte. L'adozione del

⁵ L. Margaria, *Passivo e/o attivo. L'enigma dell'umano tra Lévinas e Ricoeur*, Armando Editore, Roma 2005, p. 101.

⁶ L'idea di una umanità nuova, fondata sulla gestione delle emozioni che caratterizza il vivere all'interno della comunità oggi, rappresenta una delle riflessioni più interessanti per la pedagogia. A tal proposito, infatti, si rinvia, per un più puntuale approfondimento, ai contributi di G. Elia, *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari 2021; N. Ferri, *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*, Armando Editore, Roma 2022; U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2021.

principio di *sussidiarietà verticale* è stata invocata come possibile ostacolo a questa deriva. Questo principio afferma che gli enti pubblici dovrebbero essere responsabili del rafforzamento dell'azione delle strutture più vicine ai cittadini e della società civile stessa, senza sostituirsi a loro. Questo principio è stato variamente interpretato in una prospettiva liberale come un dovere di non intervento da parte dello Stato; al contrario, nelle sue migliori implementazioni

«richiede un investimento considerevole da parte di tutti gli attori coinvolti secondo tre orientamenti principali: la promozione degli attori locali e della loro capacità di azione; la prevenzione del ricorso a interventi standardizzati e uniformati da parte degli organi istituzionali; l'*empowerment* di tutti gli attori del sostegno sociale»⁷.

Non c'è dubbio che il corpo sia uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Tutti oggi parlano del corpo. La nostra realtà quotidiana è sommersa da processi comunicativi che fanno del corpo lo strumento privilegiato per la diffusione di comportamenti, sensibilità e forme più adatte al consenso sociale e utili al mercato. Un fenomeno sicuramente contemporaneo che però affonda le sue radici nelle origini della nostra cultura. «Torna prepotente, come ormai da diversi decenni, l'esigenza di una nuova idea di welfare sganciata dai modelli tradizionali e più orientata a un piano relazionale e umanitario»⁸. Ad esempio, anche la questione europeista, da tempo appostata nelle sabbie mobili di una governance ancora scomoda, fissata su canoni di pratica di politiche sociali che viaggiano a velocità molto più lenta rispetto all'evoluzione della società contemporanea e di quel contesto multidimensionale e multietnico che caratterizza il vecchio continente, richiede oggi una rilettura essenziale del valore insostituibile delle diverse componenti socio-culturali, anche verso nuovi approcci al welfare e all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica. È il senso del futuro che va rintracciato al di là delle

⁷ D. Simeone, L. Cadei & C. Sità, *Le professioni educative*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, op. cit., p. 181.

⁸ V. Balzano, *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 47.

derive di ripiegamento su se stessi e verso il passato⁹. Su questo fronte sarà interessante soffermarsi, brevemente, anche sul dialogo intergenerazionale tra studiosi, un confronto costante tra le discipline e l'apertura alla ricerca emergente nel contesto più ampio possibile.

2. Stakeholder di una comunità educante

Di fronte a fenomeni educativi *nuovi e inediti* che emergono in ambito sociale, economico e politico, l'antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell'educazione deve essere messa in discussione per far emergere l'autonomia progettuale della pedagogia: la sfida è quella di coniugare educazione e pratica della vita comune, siano esse espresse nella costruzione dell'*ethos* civile, nella comunicazione o nello scambio economico.

«Bisognerebbe introdurre – dice Morin -, nella preoccupazione pedagogica di vivere bene, di saper vivere, l'arte di vivere e questo diventa sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione delle consuetudini, nel progresso dell'anonimato, della meccanizzazione in cui l'essere umano è trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale»¹⁰.

Proprio come la socializzazione si pone come metafora dell'ordine e della continuità nella riproduzione sociale, così l'educazione è una meta-

⁹ Un dibattito molto interessante riguarda le evoluzioni socioculturali del nostro tempo. Il punto di vista pedagogico risulta ben esplicitato nei contributi di S. Bholinger, U. Haake, C. Helms Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (a cura di), *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Sense, Rotterdam 2015; B. Merrill, J. González Monteagudo, A. Nizinska, A. Galimberti & M.A. Ballesteros-Moscioso (a cura di), *Adult learning, educational careers and social change*, University of Seville, Seville 2017; B. Merrill, A. Nizinska, A. Galimberti, J. Eneau & E. Sanojca Samiri Bezzan (a cura di), *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*, University Rennes 2/ESREA, Rennes 2019; B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti & A. Nizinska A. (a cura di), *Adult education as a resource for resistance and transformation: voice, learning experiences, identities of student and adult educators*, FPCEUC, Coimbra (Portugal) 2020; M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019.

¹⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999, p. 58.

fora del progressivo miglioramento individuale. «La relazione educativa ha un ancoraggio situazionale, si colloca in un certo tempo e spazio, ma si qualifica in termini di orientamento di valori che vanno al di là delle pressioni espresse dal sistema o dagli interessi di determinati gruppi»¹¹. L'educazione, pertanto, permeando i diversi settori del sapere e della cultura, deve portare l'uomo a realizzarsi in dialogo con il mondo e in armonia con esso¹². Un'esistenza effettivamente ricca di valore, il cui mezzo strategico è l'empatia, capace di generare moralità. Per Kohlberg, ad esempio, «la moralità è il prodotto naturale di un'universale tendenza umana all'empatia (appunto) o all'assunzione di ruoli. È anche il risultato dell'interesse umano per la giustizia, la reciprocità e l'uguaglianza nel rapporto tra una persona e l'altra»¹³. L'educazione deve cercare di rendere le persone consapevoli delle proprie radici e fornire punti di riferimento specifici che permettano loro di definire il proprio posto nel mondo, nei luoghi e nei contesti, nel rispetto delle diversità umane e delle diverse abilità, troppo spesso calpestate. «I valori, pedagogicamente intesi, fanno sempre parte di quel filtro che rende possibile ogni interpretazione, sono condizioni e modi di accesso all'altro e alla sua verità»¹⁴. L'idea di educazione umana che ne emerge è caratterizzata principalmente da una dimensione globale in cui l'uomo è interpretato da un'armonica coniugazione di etica e intelligenza delle cose, delle persone e del mondo.

Le domande che ci interpellano ci portano, in prima istanza, a riflettere sullo statuto della corporeità e sulla sua posizione rispetto alla realtà della scuola e della progettazione educativa. Sul piano della ricerca, il riconoscimento della stretta interconnessione tra la dimensione cognitiva, affettiva, sociale e motoria può considerarsi condivisa, grazie anche ai contributi apportati in questo campo dagli studi sulle neuroscienze,

¹¹ L. Santelli Beccegato, *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia 1998, p. 29.

¹² Cfr. A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 79-80.

¹³ R. Viganò, *Psicologia ed educazione*, in L. Kohlberg, *Un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1992, p. 112.

¹⁴ R. Fadda, *I sentieri della formazione: la formatività umana tra azione ed evento*, Armando Editore, Roma 2003, p. 133.

ripensati da diversi autori anche in ambito pedagogico¹⁵ e lo sforzo di sistematizzare il rapporto *corpo/non corporeo*, in una prospettiva integrata e olistica, non rappresenta un tentativo esclusivo degli ultimi anni. Il nostro linguaggio richiama e riprende la disgiunzione tra natura e cultura, tra pluralità, polimorfismo e ambivalenza delle cose del mondo e necessità dell'idea di rappresentare l'unicità e la determinazione della realtà. La riflessione sul linguaggio diventa allora centrale: partendo dall'idea condivisa di volersi riferire al corpo *vissuto/vivente*, al corpo che siamo, il tentativo è quello di trovare insieme le parole per dire quel corpo a cui dichiariamo di voler aderire. La sfida - o le sfide - della pedagogia, quindi, richiedono inevitabilmente un ripristino della dimensione valoriale dell'uomo, in un contesto caratterizzato dalla multidimensionalità e dal tempo liquido. Oggi «l'istante presente è già andato, prima un nulla, poi un nulla [...], continuamente un foglio si stacca dallo scorrere del tempo, cade, vola via e improvvisamente torna indietro, nel grembo dell'uomo»¹⁶. Tutto ciò si ritrova anche nella nozione di minima autodenuncia di Lasch quando scrive che

«Gli uomini vivono alla giornata: raramente guardano al passato e se rivolgono la loro attenzione al futuro è semplicemente perché sembrano essere in preda alla paura di essere travolti da eventi disastrosi che ormai quasi tutti si aspettano. In questo stato, che potremmo definire un assedio, l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità»¹⁷.

Al centro di questa condizione si pone, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia, la *persona* con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà, che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria memoria. In una fase congiunturale in cui la caducità umana è attratta dalla spirale del cambiamento, dell'effimero, dell'usa e getta, dal *benessere* in quanto *bene-avere*, dalla paura del futuro, dalla conquista della felicità assoluta, si propone in tutta la sua portata e urgenza

¹⁵ Cfr. L. Fabbri L., *La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva*, op. cit.

¹⁶ K. Lowith, *Nietzsche e l'eterno ritorno*, Laterza, Roma-Bari 1985, p. 135.

¹⁷ C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 7.

un nuovo e più incisivo rapporto tra educazione e società, un binomio spesso difficile e conflittuale, caratterizzato dall'utopia, intesa non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come raffigurazione dell'inattuale, del futuro.

La scommessa del terzo millennio del sapere pedagogico è, dunque, in questa costante ricerca dell'*uomo autentico*, educato e formato alla vita civile, proiettato nella ricerca di un nuovo umanesimo, capace di difendere il senso e il valore dell'umanità. Identica è la sfida di una nuova idea di *comunità educante* che voglia vedere tradotto questo ideale all'interno, nella «società del lavoro»¹⁸, un luogo di crescita per l'uomo, affinché la nostra epoca possa cogliere il più alto livello di autocritica, di autodenigrazione, e per alcuni aspetti della propria autodistruzione, e allo stesso tempo la possibilità di una comprensione radicalmente nuova dei fenomeni umani. I grandi temi dell'etica, dai diritti umani alla giustizia sociale, l'equilibrio tra cooperazione pacifica e autoaffermazione personale, la sincronizzazione dei comportamenti individuali e il bene comune, non hanno perso nulla della loro attualità, ma chiedono anzi di essere affrontati in modo nuovo¹⁹. Come è facile comprendere, l'originalità e la singolarità del potere creativo dell'uomo hanno un senso di eccedenza rispetto a quanto il sistema propone, soprattutto quando prevalgono modelli di ingegneria sociale, più adatti a generare una dialettica difficile nel sostenere le identità individuali piuttosto che sostenere lo sforzo personale di attuare il proprio sé²⁰.

In questa direzione si muove oggi la ricerca pedagogica, in senso stretto, con la volontà di recuperare quell'idea, propria delle scienze dell'educazione, che vuole riaffermare la persona al centro di un sistema più complesso, riaffermare la singolarità del sé rispetto all'*io* degli altri. La profonda metamorfosi dell'antropologia, che si esprime essenzialmente come crisi del pensare l'uomo secondo i significati di coscienza, soggetto, io, ecc. – elaborata esclusivamente sul piano teorico e non sufficientemente esaustiva per dare espressione alla ricerca dell'uomo per

¹⁸ Cfr. Z. Bauman, *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 2010.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 8-10.

²⁰ A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, il Mulino, Bologna 2003, pp. 509-511.

arrestare la crescente disgregazione del senso e del significato – apre, secondo l’espressione tipica di Maritain, una nuova «preoccupazione» per la persona adeguata alla nostra epoca di cultura e a un mondo densamente di senso e costruito con molte possibilità di significato²¹. Sarebbe ancora più difficile continuare a preferire i tanti significati a cui la ricerca filosofica ha fatto riferimento, dopo aver sperimentato che il termine coscienza non è stato in grado di concretizzare la trasparenza che Freud e la psicoanalisi avevano promesso. L’uomo, dunque, chiede da tempo quell’espansione dei valori della soggettività, dell’integrità del proprio io, libero e autonomo, e queste esigenze, proprie della persona, si esprimono oggi come una più sensibile consapevolezza delle identità individuali, della proprietà nell’attribuire senso ai molteplici prodotti o forme della scienza, cultura ed economia.

3. Una nuova idea di welfare partecipativo basata sulla costruzione dell’identità

Può un nuovo sistema di welfare partire dalla centralità della persona e dalla sua costruzione identitaria? Questo è il nodo centrale che guida la presente riflessione e che, inoltre, mira a individuare se vi sia la possibilità per il soggetto di essere osservato nella sua dinamica trasformativa e ad analizzare se e come ciò sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso lato, ma attraverso la categoria della *responsabilità* che ci consente, tutt’al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro interezza. Un sapere pedagogico, dunque, che permette di riformulare una nuova e diversa idea di *welfare generativo-partecipativo*. Dalle premesse di un tale sistema, incardinato nei costrutti della pedagogia sociale, secondo cui «tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i loro sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti»²², nasce un’idea di donarsi agli altri, in chiave costruttiva e progettuale, nuova e diversa dalla vi-

²¹ Cfr. A. Chionna, *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007, p. 44.

²² V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017, p. 108.

sione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: nelle comunità di pratica, infatti, ci troviamo di fronte ad un'azione *pratica*, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi di sé non solo pedagogicamente inteso.

«Gli interrogativi sui possibili fondamenti delle relazioni educative nel tempo della frammentazione etica, della riduzione delle scelte valoriali e dell'incoerenza dell'azione richiedono, infatti, risposte innovative in grado di corrispondere a storie, bisogni, contesti diversi»²³.

Da qui la valutazione di una trasformazione della persona che avviene attraverso la considerazione di due diverse aree spaziali: uno spazio a monte, dove è possibile mettere a fuoco la concreta possibilità di riattivare soggetti ad alto potenziale di riserva, come i disoccupati, i registratori di cassa integrati, ecc.; di conseguenza, uno spazio a valle in cui l'attenzione sarà catturata dai professionisti dedicati alla cura delle ampie fasce di povertà umana che ancora oggi esistono.

Partecipare alla vita della propria comunità significa incontrare la pratica che abita quel contesto, con il suo costruito politico. Da qui la necessaria apertura a un orizzonte educativo volto a rivelare il vero senso dell'esistenza umana e il valore di una visione politica capace di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convivenza e benefici territoriali e la tensione verso il bene di tutti, senza dimenticare che, anche in presenza di espliciti percorsi educativi e formativi, spetta alla politica trovare soluzioni che tengano conto dei bisogni delle persone, che siano in grado di creare le condizioni grazie alle quali quelle persone, con il loro lavoro, provvedano a se stesse e ai bisogni collettivi, per il *benessere comune*. Bertolini²⁴ scrive:

²³ G. Elia, *Giovani e volontariato*, in A. Chionna, G. Elia & L. Santelli Beccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano 2012, p. 181.

²⁴ Il pensiero di Piero Bertolini racchiude, in diversi passaggi, il senso di un fondamento fenomenologico della scienza pedagogica che richiama fortemente a quel concetto di benessere della persona al quale si sta facendo qui riferimento. Per un maggior approfondimento si rinvia al contributo di M. Tarozzi (a cura di), *Piero Bertolini. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Guerini Scientifica, Milano 2021.

«Ognuno, nei luoghi in cui si trova e nelle funzioni che esercita, deve sempre chiedersi quale possa essere la sua responsabilità politica, che è al tempo stesso responsabilità verso se stesso e verso gli altri. Pensare politicamente e agire politicamente significa riscoprire il senso della politica, la responsabilità dell'educazione, la necessità che queste due esperienze dell'uomo possano relazionarsi tra loro; e significa la possibilità di scoprire o riscoprire lo sforzo gioioso di pensare e agire con sensazione»²⁵.

Sia l'impegno educativo e politico volto a rimuovere le motivazioni che hanno contribuito e contribuiscono ad allontanare le persone dalla politica, per colmare quel deficit di etica pubblica che nell'immediato passato ha permesso lo spreco di risorse ed energie di ogni genere, ambientali, economiche e anche morali, a scapito delle generazioni successive, sia l'accettazione e l'attenzione a tutti i tentativi compiuti da tanti giovani di ribellarsi alla mancanza di senso di ingiustizia e il mancato rispetto di quei diritti, come lo studio, il lavoro, l'assistenzialismo, la sicurezza, in parte meglio garantiti alle generazioni del passato, rappresentano una esigenza pedagogica, ovvero quella di arrivare a un mondo in cui l'autenticamente umano sia costruito su una pratica consapevole della politica, essa stessa non intesa come dono della natura e nemmeno del caso, ma come qualcosa di insegnabile e, chi lo possiede, lo acquisisce prendendosi cura di questo apprendimento.

L'importanza di una relazione educativa che guardi all'incontro di due persone, rimane un nodo centrale del dibattito moderno: solo così educare diventa un dare e un ricevere allo stesso tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolarlo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare alienandosi umanamente dall'incontro: chi educa dà una parte di sé, e chi si presta a favore degli altri si dona non solo materialmente, ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. L'intreccio pedagogico tra la dimensione professionale e quella umana, dunque, permette di rileggere la svolta, in verità decisiva, avvenuta negli ultimi anni nella relazione educativa. L'azione dell'educatore nelle comunità, ad esempio,

²⁵ P. Bertolini, *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 163.

si rivolge ad una persona educante che personifica un *essere* tale sia dal punto di vista della propria umanità sia dello status di soggetto educativo, di destinatario. Un'accoglienza che non è affatto passiva, poiché l'educazione non è trasmissione, ma scambio, proprio come nel dare delle società arcaiche; anche l'educare, quindi, contribuisce alla formazione dell'educatore professionale che «deve essere professionalizzato, cioè pensare e agire come un lavoratore autonomo ed etero riflessivo con un sufficiente patrimonio di conoscenze e competenze che si basino su un nucleo motivazionale solido e riflessivo»²⁶.

4. Verso una nuova idea di cittadinanza

L'*educare alla cittadinanza* nel mondo di oggi risulta essere lo strumento più praticabile - a volte urgente -, e si configura come un'educazione politica intesa, però, non solo come formazione alla partecipazione ai profili politici democratici tradizionali di tipo assembleare, ma soprattutto come formazione per il politico in tutti i luoghi sociali e in tutti gli ambiti. Educare alla cittadinanza, in questo senso, significa preparare i cittadini del futuro ad essere studenti, genitori, consumatori, fruitori dei media: parafrasando Bobbio, è giusto educare il politico in tutte le pieghe del sociale²⁷.

Il dibattito sulla cittadinanza e le sue dinamiche educative, tuttavia, sta assumendo oggi una vivace ripresa e un rinnovato interesse sia in Italia che in Europa, per una molteplicità di ragioni, tra le quali rivestono particolare importanza i rapidi e intensi cambiamenti avvenuti su scala geopolitica globale, oltre al processo di globalizzazione e ai continui e consistenti flussi migratori, la crisi delle ideologie, l'aggiunta delle relazioni internazionali, l'interdipendenza planetaria e il pluralismo culturale allo Stato nazionale. Educare alla cittadinanza²⁸ oggi, include la prospettiva

²⁶ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2016, p. 22.

²⁷ Cfr. L. Coragliotto, L. Merlo Pich & E. Bellando (a cura di), *Mutamento politico e rivoluzione. Lezioni di filosofia politica*, Donzelli, Roma 2021.

²⁸ Il tema di una rinnovata educazione alla cittadinanza muove le sue origini da molto lontano, per poi svilupparsi e attualizzarsi pedagogicamente nel presente più prossimo. A tal proposito, per un approfondimento doveroso, si rinvia ai contributi di

interculturale, necessariamente incorporata perché è la spina dorsale di una società plurale. Questa nuova idea rappresenta un orizzonte di vita e un livello di convivenza più alto e aperto al futuro di quello che possiamo incontrare se imbocchiamo le strade involutive e contorte del particolarismo, dei privilegi, del disordine morale e politico²⁹. Un'educazione alla cittadinanza che deve essere affermata come un'azione che non ci impedisce di coltivare l'umanità, come direbbe Nussbaum,

«formare cittadini capaci di riflettere criticamente, rispettare le differenze altrui e riconoscersi in una comune umanità: mostrare agli studenti quanto sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricava dall'essere cittadini che rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio dell'essere umano in tutta la sua reale complessità e l'opposizione ai pregiudizi più superficiali, quanto sia importante vivere sulla base della ragione piuttosto che della sottomissione all'autorità»³⁰.

In conclusione, sarebbe auspicabile coniugare *comunità di pratiche* e politiche sociali, che permettessero di collocare i processi educativi all'interno di un contesto strutturato: la formazione è sempre collocata e contestualizzata all'interno di culture organizzative che è chiamata a sviluppare o trasformare, evitando derive individualistiche, volontaristiche e mentalistiche. La riflessione nelle comunità di pratica si concretizza come una pratica sociale, piuttosto che individuale; nei contesti professionali, l'unità di misura dell'educazione è data da una comunità che ha bisogno di riconoscersi come tale, tematizzando le differenze e le trasformazioni future, dove la conoscenza viene distribuita, delineando diverse traiettorie trasformative. Quando si parla di premesse si parla

S. Chistolini, E. Lastrucci, & A. Porcarelli (a cura di), *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*, Pensa Multimedia, Lecce 2018; T.H. Marshall, *Class, Citizenship and Social Development*, Doubleday, New York 1964; T.H. Marshall & T. Bottomore (a cura di), *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, Londra 1987; J. Ostrouch-Kaminska & C. Vieira, *Private world(s): Gender and informal learning of adults*. Sense Publisher, Rotterdam 2015.

²⁹ Cfr. L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna 1999, p. 175.

³⁰ M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2013, pp. 199-224.

dei fondamenti di una comunità, che si declina come aggregazione di molteplici esperienze e quindi dei processi traduttivi messi in atto dai singoli membri all'interno delle stesse culture organizzative. Il problema di come supportare i professionisti nel passaggio da un *livello pre-educativo* a uno *educativo* si traduce nella questione di come supportare una comunità nella validazione dei saperi professionali variamente distribuiti al suo interno. Le comunità possono anche essere comunicative, poiché interagiscono utilizzando la grammatica della dialettica riflessivamente critica o razionale nei gruppi, il corpo come elemento comunicativo sia verbale che non verbale. Una comunità, però, ha bisogno di trovare accordi, di condividere impegni comuni, di fare scelte efficaci, di saper riconoscere i paradigmi su cui fonda le proprie azioni. La competenza educativa è una costruzione che emerge da uno sforzo di pensiero e riguarda oggetti, relazioni, significati circoscritti e localizzati di cui abbiamo motivo di interrogarci sulla comprensibilità, l'appropriatezza o l'autenticità di ciò che viene affermato. Criticità e pre-criticità sono stadi del pensiero che caratterizzano e attraversano ogni corpo con minore o maggiore intensità a seconda delle occasioni, o delle opportunità, mancate o formative che abbiamo incontrato. Il problema dell'individuazione di un contesto educativo, utile alla genesi di una comunità educante fondata sul valore della persona, richiama oggi l'attenzione della politica su un'urgenza non più rinviabile: le politiche di welfare. In senso partecipativo, queste possono essere lo strumento più appropriato per regolamentare l'attività educativa dei gruppi professionalizzati, al fine di generare un nuovo modello di pratica sociale che veda la persona come attore del processo di costruzione identitaria, e ancora protagonista delle relazioni educative³¹ che nel mondo contemporaneo caratterizzano i corpi in educazione.

³¹ Una nuova idea di relazione educativa, intesa come un processo evolutivo socio-culturale che interessa principalmente la persona, è al centro del dibattito pedagogico attuale, in modo particolare nel periodo pandemico e post pandemico. Una urgenza - che diventa emergenza - che caratterizza il senso educativo della relazione è ben esplicitato all'interno dei contributi di A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021; M. Musiaio, *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis, Milano 2020.