Semestrale

Numero 7
Ottobre 2023

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

40° del CEIS, 10° anniversario Toniolo: storia di un viaggio nel campo dell'educare

Come questi primi quarant'anni di storia del CEIS, e i 10 dell'Istituto Toniolo, possono porre le basi per un futuro ricco di significato all'insegna di valori e princìpi che hanno plasmato il nostro percorso nel campo dell'educare?

Le competenze nel campo educativo: le ragioni di un valore da promuovere

Luca Balugani

L'articolo ripercorre la storia del Toniolo, dagli anni precedenti fino al primo quinquennio, a direzione dell'autore. Illustra inoltre il cambiamento di studenti e didattica nel passaggio da educatori già impiegati nelle cooperative a diplomati non necessariamente inseriti nei contesti educativi.

Studente, docente, educatore: quei "cambiamenti educativi e generativi"

Sebastiano Salati

L'autore condivide il racconto del proprio percorso vissuto all'interno dell'Istituto Toniolo, nel quale si è trovato inizialmente a vivere il ruolo di studente e successivamente quello di docente.

Educare professionalmente nel terzo millennio: agire localmente, pensare globalmente

Umberto Vitrani

Il mestiere dell'educatore di professione corre costantemente il rischio di essere considerato una contraddizione in termini, perché l'educazione è un fatto naturale e chiunque, dunque, potrebbe educare. Invece l'educazione si pone ai vertici della complessità e richiede la sapienza prodotta dalla conoscenza di contesti, storia, scelte politiche sottese.

Oggi è ieri di domani: guardare al futuro con gli occhi della fiducia

Daniele Bisagni

Il tempo presente è caratterizzato da numerose crisi, sia a livello globale, considerando le drammatiche criticità relative alla salute mentale, che per il lavoro in ambito educativo, in cui è in atto un evidente abbandono della professione. Per affrontare queste difficoltà è compito anche delle istituzioni formative come l'Università proporre riflessioni e sostenere apprendimenti e modalità più efficaci per guardare al passato, al presente e al futuro.

40° del CEIS, 10° anniversario Toniolo: storie di un viaggio nel campo dell'educare

40th of the CEIS, 10th anniversary Toniolo: stories of a journey in the field of education.

Come questi primi quarant'anni di storia del CEIS, e i 10 dell'Istituto Toniolo, possono porre le basi per un futuro ricco di significato all'insegna di valori e princìpi che hanno plasmato il nostro percorso nel campo dell'educare? Ne parlano in Teoria e Prassi i protagonisti, a partire da padre Giuliano Stenico (vedi Speciale dedicato), di una storia con ancora tante pagine da sfogliare.

Questo numero doppio di "Teoria e Prassi" è il racconto, a più voci, di un viaggio nel campo dell'educare, storie che celebrano il 40° anniversario del Gruppo CEIS e i 10 anni dell'Istituto Toniolo. Attraverso narrazioni coinvolgenti, gettiamo uno sguardo al passato e proiettiamo visioni verso un futuro ricco di significato.

La storia, con tutte le sue sfaccettature, riveste un ruolo fondamentale nella trasmissione della conoscenza e dei valori. La narrazione stessa è un dispositivo di progettualità che rende esplicito ciò che è invisibile, dà senso e significato, meraviglia, spiazza ed emoziona. Essa ci aiuta a rielaborare pensieri e a progettare il futuro.

Narrare una storia significa scegliere le parole giuste per presentare e definire la nostra identità. Le storie, indubbiamente, possiedono un potere di trasformazione straordinario, sono capaci di ispirare e spingere

Figura 1
Il logo per i 40 anni del CEIS

all'azione generando, a loro volta, nuove storie. In queste pubblicazioni vogliamo intrecciare queste storie e creare una cornice di riferimento che renda evidente quanto valga ancora la pena dedicarsi agli altri ed essere presenti nella Storia e nei vissuti.

Tutto ciò richiede dedizione e competenza, senza improvvisazioni.

Attraverso le parole di padre Giuliano Stenico, storico Presidente della Fondazione CEIS e Direttore dell'Istituto Toniolo nei cinque anni appena trascorsi, potremo ripercorrere nello Speciale allegato a questo numero l'origine di queste storie, gli intrecci nati e la loro evoluzione.

Un viaggio centrato sui valori fondanti di tutto il percorso del Gruppo (e dell'Istituto), e di come questi siano rimasti alla base delle scelte fatte, generate dall'intuizione di dover e voler rispondere in modo etico e professionale alle richieste formative delle persone che operano in campo educativo.

A supporto, arricchimento e valorizzazione delle parole di padre Giuliano, che ripercorre i primi quarant'anni del CEIS, troverete la voce di altri attori a riflettere sui dieci anni dell'Istituto Toniolo; non le uniche voci possibili - sono tantissimi quelli che potrebbero raccontare con forza e profondità - ma certamente parlano quattro protagonisti, testimoni rappresentativi e qualificati di queste indimenticabili traiettorie di vita.

Il prof. don Luca Balugani è stato il primo Direttore, dal 2013 al 2018, dell'Istituto Toniolo. Sua è la "storia nella Storia", la narrazione delle ragioni per cui la competenza nel campo educativo è un valore da promuovere.

È quindi Sebastiano Salati a raccontarci la sua esperienza come studente ed educatore competente.

Il prof. Umberto Vitrani è un docente della "prima ora": il mestiere dell'educatore attraverso la rilettura degli autori che hanno plasmato la "storia dell'educazione" permeano la sua riflessione.

Il prof. Daniele Bisagni è il nuovo Direttore dell'Istituto Toniolo. "Teoria e Prassi", nel formulargli i migliori e più sentiti Auguri di buon lavoro, l'ha sollecitato sull'importanza di credere nel futuro e di come approcciarsi a questi "nuovi tempi" con fiducia.

Da queste narrazioni confidiamo nascano altre storie, domande e pensieri, per mantenere sempre vivo e autentico sia l'agire educativo che l'azione del prendersi cura.

Questo numero doppio di Teoria e Prassi è dunque un omaggio alla storia che ha plasmato il nostro percorso, ma soprattutto un invito a costruire insieme un domani denso di significati e di valori.

How can these first forty years of history of the CEIS,
and the 10 of the Toniolo Institute, lay the foundations for a future
full of meaning in the name of values and principles
that have shaped our path in the field of education?
In Theory and Practice (two publications in one, for the occasion)
the protagonists, starting with Father Giuliano Stenico,
speak about a story with still many pages to turn through.

Le competenze nel campo educativo: le ragioni di un valore da promuovere

Skills in the educational field: the reasons for a value to be promoted

Luca Balugani

L'articolo ripercorre la storia del Toniolo, dagli anni precedenti fino al primo quinquennio, a direzione dell'autore. Illustra inoltre il cambiamento di studenti e didattica nel passaggio da educatori già impiegati nelle cooperative a diplomati non necessariamente inseriti nei contesti educativi. Questo passaggio comporta un cambiamento, pone questioni soprattutto in merito al tirocinio, alla selezione e alla pubblicità dell'Istituto, oltre che interrogare i docenti circa la loro didattica.

Educatori non ci si improvvisa, in generale e meno ancora nel CEIS. La storia del Centro modenese di Solidarietà, ben illustrata da padre Giuliano Stenico nello Speciale allegato a questo numero, evidenzia almeno due fattori degni di nota: il primo riguarda l'assoluta novità che le problematiche ponevano al mondo dell'educazione negli ultimi decenni del Novecento. Se infatti le droghe la facevano da padrone nel post-Sessantotto, era poi arrivato l'AIDS e quindi una cascata di emergenze educative che spaziavano dalla scuola alle malattie mentali.

CEIS ha sempre cercato di essere all'altezza delle sfide, non solo sul piano delle metodologie ma anche dello stile di fondo. Il CEIS investiva moltissimo nella dinamica del gruppo, nella convivenza, nella consapevolezza e gestione delle emozioni, fattori per nulla presi in considerazione da chi prevalentemente interveniva con il metadone o al massimo con il comportamentismo per fronteggiare la dipendenza. Si trattava perciò di formare gli educatori delle comunità secondo uno stile che rispondesse alle esigenze delle nostre realtà. Da qui è partito un percorso di formazione, che è andato via via a raccordarsi con la FICT a livello nazionale. E questo è il secondo fattore degno di nota: l'impossibilità di avere educatori standardizzati, "in serie" e dunque la necessità di una formazione che fosse sia teorica che sul campo. Questo ha fatto di Mo-

dena un polo importante all'interno del Progetto Uomo e della FICT, la Federazione che raccoglie le varie comunità terapeutiche in Italia.

Prima fase: laureare l'esperienza

La necessità di una formazione strutturata derivava dall'esigenza di essere dotata di quei crismi che la rendessero in grado di rispondere alle aumentate richieste dei vari accreditamenti, che richiedevano proporzioni sempre più stringenti tra laureati e no.

Quando il Toniolo è nato, dopo gli anni 2006-2013 in cui era stato succursale dell'Istituto Progetto Uomo di Viterbo (un nome che evoca don Mario Picchi), la maggiore esigenza che il territorio e i vari CEIS del Nord-Italia avevano era quella di mettersi al sicuro rispetto ad una adeguata formazione degli operatori che conferisse anche un titolo di Laurea.

Poiché l'Istituto di Viterbo era affiliato alla Pontificia Università Salesiana, Modena ne divenne una sezione distaccata. Trattandosi di "pontificio", il titolo aveva un valore internazionale, che poteva trovare equipollenze con quelli italiani. Non era pertanto difficile reperire studenti tra coloro che, seppur senza titolo, operavano in comunità e strutture educative. Fu occasione straordinaria di confronto e dialogo con le cooperative del territorio, le associazioni, le varie federazioni, per far conoscere l'esistenza dell'Istituto e renderlo rispondente alle richieste dei diversi enti. E così è stato per una decina d'anni (a partire dal suo primo inizio, nel 2006): la prevalenza degli studenti era rappresentata da lavoratori, già adulti e competenti, che andavano a laureare le loro dimostrate capacità.

Al contempo, l'arrivo della Laurea ha trasformato non solo la didattica, ma anche la familiarità: se prima si insegnava in un contesto familiare, composto da studenti che erano già dipendenti del CEIS, successivamente la platea si è andata componendo di persone che non conoscevano gli orientamenti di fondo. Da percorso formativo rivolto agli operatori CEIS, si è "aperto" a chiunque desiderasse diventare educatore e che poteva avere orizzonti antropologici differenti. Formare presso il Toniolo persone che lavoravano altrove ha portato a un inatteso salto di qualità.

Il corso venne fin da subito strutturato per rispondere alle esigenze degli orari di lavoro degli studenti/operatori e quindi concentrando le lezioni sul venerdì pomeriggio e sulla giornata del sabato. Anche a livello di iscrizione, la priorità era sempre stata data ai lavoratori, sia per evitare involontarie concorrenze con le Facoltà pubbliche sia per conservare la tipicità dell'Istituto, che non aveva bisogno di studenti troppo giovani. Alcune conseguenze delle scelte di fondo erano le seguenti.

- Il tirocinio non aveva un grande peso agli inizi, perché gli studenti non avevano necessità di sperimentarsi in un mondo del lavoro che già era habitat quotidiano. Ne restavano tutt'al più escluse persone adulte che intendevano cambiare professione e che quindi andavano inserite in comunità, ma si trattava comunque di numeri molto piccoli.
- La selezione avveniva in due fasi, una a luglio riservata ai lavoratori e una a settembre aperta a tutti, per favorire l'ammissione di studenti lavoratori rispetto a coloro che non lo erano.
- La pubblicità dell'Istituto avveniva attraverso il passaparola tra gli studenti e da parte degli enti. I nuovi studenti venivano a sapere della possibilità di un percorso formativo proprio grazie a colleghi o agli stessi enti che li inviavano al Toniolo. Sulla pubblicità, peraltro, gravava anche la spada di Damocle di

un accordo sottoscritto con l'IPU, la Pontificia Università Salesiana e la Pontificia Facoltà Auxilium, il quale prevedeva che non ci fosse attività di concorrenza, anche tramite pubblicità, quando pareva che su Modena sarebbero rimasti entrambi gli Istituti (ma alla fine dal 2013 rimase solamente il Toniolo).

Il Toniolo, inoltre, non era ancora molto conosciuto nel territorio. Poteva sì contare sulla buona fama del CEIS, ma non si era ancora accreditato al di fuori del mondo della cooperazione. Un primo canale, facilmente percorribile, era rappresentato dalla collaborazione con l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della città: in un primo tempo la Biblioteca diocesana era anche la biblioteca del Toniolo e le collaborazioni avvenivano per scambi tra docenti e personale di Segreteria. Dunque, la Diocesi veniva a conoscenza dell'esistenza dell'Istituto anche per via della "diocesanità" del sottoscritto.

Un secondo filone era quello di creare contatti con gli Atenei della Regione: vi erano anzitutto alcune collaborazioni con Facoltà e docenti, oltre a quegli studenti che intendevano conseguire la Laurea Magistrale, con un ulteriore biennio. Non trascurabile questo fattore: l'aderenza al territorio ha semplificato e facilitato il riconoscimento del titolo e in breve tempo i nostri studenti hanno trovato sempre meno difficoltà ad iscriversi, ad esempio, ad una specialistica a Bologna o a Reggio Emilia.

Infine, un terzo fattore era quello di porsi in ascolto del territorio e di praticarlo. Ricerche comuni con l'Università, iniziative culturali aperte al pubblico, partecipazioni a Festival e convegni nazionali e internazionali, Expo, Open Day… erano le vie attraverso le quali il Toniolo andava a rendere pubblica la propria esistenza e a dichiarare un'identità caratterizzante.

Intermezzo: perché il Toniolo?

La stessa storia del Toniolo, che nasce da un'esigenza imposta dall'alto, è piuttosto interessante. La Santa Sede, infatti, cambiò le normative per le Università Pontificie e gli Istituti Superiori, definendo che non potessero più esistere sedi distaccate. Modena allora, come detto, era una sorta di succursale di Viterbo. Sebbene l'ente avesse già una propria struttura amministrativa, organizzativa e didattica, il titolo accademico arrivava dall'Università Salesiana attraverso l'Istituto Progetto Uomo.

Restavano pertanto due sole strade: chiudere (e farlo dolorosamente, perché al CEIS c'era tutto quello che serviva: studenti, professori, organizzazione…) oppure sondare la possibilità di procedere con una nostra autonomia a Modena. Ciò ha portato alla nascita dell'Istituto Toniolo. Forse, senza la scelta della Santa Sede, oggi il Toniolo non esisterebbe. Cominciarono interlocuzioni con la Santa Sede, con la Provincia dehoniana e con il vescovo di Modena, che diede il benestare a partire. Alla Congregazione per l'Educazione Cattolica sapevano che CEIS era un ente affidabile.

Non fu comunque semplice, perché non era scontato per l'Istituto Progetto Uomo di Viterbo accettare di avere un "concorrente" ugualmente affiliato alla Pontificia Università Salesiana né quest'ultima poteva mettere in discussione un rapporto durevole e fruttuoso. Occorreva quindi un altro riferimento, che venne trovato nella Pontificia Facoltà "Auxilium", delle Figlie di Maria Ausiliatrice (le Salesiane), che si interessarono e aprirono la porta, grazie anche a una buona presentazione da parte della Santa Sede.

È stato un momento decisivo, che ha segnato la storia del Toniolo. Fu una separazione sofferta, soprattutto per gli studenti, che dovettero scegliere se continuare con Toniolo (e dunque CEIS di Modena) in questo

nuovo progetto o concludere con l'Istituto Progetto Uomo il ciclo di studi. Il risultato, per certi versi, fu sorprendente: tutti gli studenti scelsero il luogo e le persone che conoscevano e di cui si fidavano, anche se erano perplessi per il trambusto che si era generato. Non capivano, infatti, perché dovessero scegliere tra gli uni e gli altri, ritrovandovi loro professori in entrambi gli Istituti.
A conti fatti e a distanza di tempo si può dire che la separazione non abbia danneggiato nessuno. Entrambi, Toniolo e Progetto Uomo, oggi esistono e svolgono la loro funzione egregiamente. Nell'estate 2013 nasceva dunque il Toniolo, in maniera improvvisa e, per quanto riguarda i tempi, inaspettata: la lettera della Congregazione che istituiva l'Istituto arrivò a tempo di record, in piena estate.

Andava tutto creato: la costituzione di docenti stabili, del primo Consiglio di Istituto, la ricostituzione di un corpo docente al completo, i piani di studio, gli Statuti e i regolamenti… Io stesso mi sono ritrovato a fare il Direttore (dal 2013 al 2018) di una realtà che non aveva ancora organi costituiti.

I primi anni sono stati faticosi: la Segreteria ha dovuto fare un grosso lavoro per riallineare i piani di studio e inserire i nuovi corsi richiesti dall'Auxilium per uniformarsi ai loro. Ugualmente fu difficile far capire agli studenti che il loro percorso non sarebbe stato compromesso e servì tempo per rasserenare il clima.

Poi, via via, le matricole arrivavano senza aver percepito le tensioni precedenti, se non echi lontani e oggi più nessuno di loro ricorda queste storie vecchie di 10 anni. È acqua passata e si va avanti decisamente più sereni.

Seconda fase: laureare i giovani

Lo spartiacque che ha cambiato il volto del Toniolo è stato la Legge Iori, entrata in vigore il primo gennaio 2018 e pubblicata in Gazzetta Ufficiale pochi giorni prima. In verità il disegno di Legge risale ad un anno e mezzo prima (giugno 2016) e l'Istituto Toniolo aveva già iniziato a mettere a fuoco la necessità di aggiornarsi per rispondere ai nuovi requisiti. La prima questione era quella di rendere i piani di studio adeguati alle richieste di legge, attraverso un attento studio di ciò che avveniva nella classe di Laurea corrispondente presso gli Atenei pubblici. Il supporto dell'Auxilium è stato fondamentale in quella fase.

La qualifica di "educatore", inoltre, andava biforcandosi in due distinti cammini formativi, per educatori sociali e per educatori dell'infanzia. Alcuni corsi potevano restare comuni, ma una parte andava differenziata e dunque si trattava di costruire un itinerario a Y. Il nuovo titolo, necessario per entrare nelle Scuole dell'infanzia e nei nidi, andava ad attirare studentesse (la prevalenza di genere è netta, in questo caso), non necessariamente già inserite nel mondo del lavoro. Iniziava così ad aumentare il numero di coloro che, terminate le scuole superiori, si rivolgevano al Toniolo per iniziare un cammino formativo o per proseguirlo spostandosi dalle Università pubbliche per svariati motivi (orari di lezione, qualità della didattica, ambiente su misura…).

Cambiando la platea, era necessario rivedere le tre questioni sopra enunciate:

- Il tirocinio diventava molto qualificante, sia per la distinzione tra i due indirizzi, sia per la carenza di esperienza in ambito lavorativo di buona parte degli studenti.
- La selezione doveva aggiornarsi per far fronte ad un crescente numero di richiedenti non già lavoratori, sia per l'esaurirsi di quella categoria sprovvista di titolo sia per l'abbassamento dell'età media.
- La pubblicità si rendeva gradualmente più necessaria per intercettare una sovrabbondante domanda, che però poteva non essere a conoscenza dell'Istituto Toniolo.

Arriviamo così al 2018 con le dimissioni dello scrivente e il nuovo quinquennio a direzione di padre Giuliano Stenico. Il rinnovo dell'affiliazione è stata l'occasione giusta per tirare le somme di quanto vissuto fin lì, prima di intraprendere un nuovo quinquennio che ci porta ai giorni nostri, in cui già si intravvedono possibili scenari. Pandemia, guerra e crisi economiche cambieranno sicuramente il ruolo non soltanto della società, ma anche dei servizi sociali e delle strutture che si occupano di formazione e di aiuto al disagio. Credo che questo rappresenterà una sfida enorme per l'Istituto Toniolo, oltre che per l'intera società italiana. Sicuramente sarà necessario trovare forme di welfare che siano sostenibili, perché da una parte aumenterà la domanda, dall'altra diminuiranno le risorse.

La professione dell'educatore, poi, sta conoscendo una crisi vocazionale. Si tratta di una professione che chiede una dedizione molto grande, proprio mentre si aprono possibilità di impiego a minor tasso di coinvolgimento. Ci sono infatti educatori che vengono impiegati in realtà che non conoscono turni e che pertanto risultano alquanto appetibili; ma continua la necessità di avere una porzione di educatori che siano disponibili per strutture residenziali "h24". Queste sfide impegneranno ancora a lungo le Facoltà di Scienze dell'Educazione, i politici, le cooperative e gli educatori stessi: anche il Toniolo cercherà di non farsi trovare impreparato.

Toniolo e cambiamenti possibili[1]

Come ogni organizzazione che svolga un servizio pubblico, anche l'Università (mi piace pensare così anche il nostro Istituto) si attende che siano i cittadini (giovani o adulti, studenti o docenti) a dovervisi adeguare. L'Università non sfugge infatti alla morsa che ogni servizio (pubblico) ad alta asimmetria genera nei confronti dei suoi utenti: *«I nostri servizi sono ancora fortemente marcati, i servizi pubblici, dal modello amministrativo per cui l'utente è qualcuno che deve obbedire, cioè questo è quello che ti forniamo, se ti va, bene, se non ti va, ti deve andar bene lo stesso. […] Questo è proprio il contrario del concetto della produzione di servizi perché la produzione di servizi è «cerco di capire qual è il tuo problema e, in funzione di quello che capisco, mobilito l'organizzazione per darti la risposta che è concretamente possibile»* (Olivetti Manoukian, 1998, p. 172).

Cosa potranno fare non solo gli studenti, ma anche i docenti, se ciò che li accoglie è un Leviatano che impone dall'alto le sue richieste? Null'altro che adeguarvisi, in attesa di trovare un posto migliore nel quale migrare. Migliore per prestigio, qualità dei colleghi, strutture offerte, opportunità economiche, orari di lavoro, differenziazione di servizi … Oppure l'interessato non penserà affatto ad andarsene, arrivando così a costruirsi un nido nel quale permanere e arroccarsi in forme di potere che si sosterranno proprio in virtù dell'asimmetria di partenza. Una simile prospettiva pare difficile da scardinare, specialmente facendo leva solo su strumenti esterni, come ad esempio l'introduzione di graduatorie meritocratiche, il vincolo di obblighi formativi, la chimera di più adeguate remunerazioni (illusione che alimenta la delusione e, conseguentemente, il disimpegno…).

Pensare trasformazioni

Il cambiamento è possibile all'Università a prezzo di un atteggiamento 'rivoluzionario' di pensarsi, paragonabile a quanto è stato definito come *Irrational Organization*, concetto che si può applicare anche all'Università (Brunsson, 1985; Nyhagen & Baschung, 2013). Un cambiamento in questa direzione richiede alcune disponibilità da parte dell'organizzazione: anzitutto occorre che consideri la difficoltà di un cambiamento tutt'altro che scontato. In secondo luogo che il ripensamento avvenga come azione collettiva (se le idee

[1] Le parti che seguono attingono ampiamente ad un testo pubblicato dall'autore in inglese (Balugani, 2018).).

non sono condivise, ogni percorso di rinnovamento è destinato a interrompersi bruscamente). In terzo luogo, non va persa la connessione tra i processi decisionali e i contenuti che vengono messi a tema.
In molte realtà private è nata la consuetudine di costituire delle *Communities of practice*, definibili come «gruppi di persone informalmente legate le une alle altre da esperienza condivisa e passione per un'avventura comune» (Wenger & Snyder, 2000, p. 139). La forza di queste unità all'interno di grosse organizzazioni (e l'Università lo è, senza ombra di dubbio) è quella di essere interessata alla produzione di conoscenza più che di prodotti commercializzabili. Tuttavia, in una economia basata sulla conoscenza, questo traguardo è di grande valore. Il vincolo che le *Communities of practice* pongono è quello della libertà e della informalità. Non può essere basato su obblighi imposti dall'alto, perché altrimenti si trasforma in un *Project Team* oppure in un Gruppo di lavoro formale.

In realtà ciò che può apparire una debolezza (la dimensione facoltativa) diviene proprio la forza in un luogo che ha vincoli formali come quello di ogni servizio che sia reso alla comunità. Anche la dimensione elettiva, in base alla quale le persone possono scegliersi, è un elemento distintivo di questo tipo di sottogruppo; diversamente, le persone tenderanno a cercare luoghi 'offline' nei quali condividere le proprie intuizioni/critiche sul lavoro. Certamente non è facile misurare la produzione di queste comunità, che generano più profitto una volta tornati nelle consuete unità di lavoro che non nella stessa *Community of practice*. Se necessario, possono esistere modalità di verifica del lavoro prodotto (ad esempio l'ascolto delle storie narrate dai partecipanti), ma richiede da parte del management una certa attenzione. Indubbiamente, però, non possono nascere spontaneamente: vanno incoraggiate dalla leadership e sostenute con infrastrutture (spazi reali e virtuali) e premialità che vanno dallo svolgersi durante l'orario di lavoro (con conseguente remunerazione) alla possibilità di organizzare convegni o partecipare a meeting con altri colleghi.
Non esistono durate standard per queste micro-organizzazioni: si basano sulla passione e su questa perdurano, anche in termini di resistenza davanti alla problematicità. Il loro combustibile dipende strettamente dalla produzione di conoscenza, direttamente proporzionale alla passione e alla durata. Applicare questo modello all'Università significa pensarlo sui docenti così come sugli studenti. E non necessariamente mantenendo divisi i ruoli…

Quello delle *Communities of practice* è solo un esempio di apprendimento dall'esperienza, ma rimane aperto il problema di un rinnovamento complessivo, perché le buone pratiche spesso restano piuttosto marginalizzate (Costley & Abukari, 2009).

Mission dell'Università e suoi paradossi

La letteratura si meraviglia dei paradossi nei quali l'Università incorre. Vi si possono riscontrare questioni storiche e organizzative, ma non si può trascurare il fatto che ci sia spesso una sottovalutazione nel riflettere sul reale compito primario di un'organizzazione (Camarlinghi & D'Angella, 2007)[2]. Alla base di ogni profonda riorganizzazione sta un 'immaginario fondativo', che suppone la possibilità di un cambiamento molto ampio e radicale, che dovrebbe contagiare tutta l'organizzazione, estendendosi ai vari *stakeholder*. Il limite più significativo di questo compito primario è di doversi confrontare con il fatto che progressivamente queste attese si sono trasformate in un problema, acuito dai tentativi di riforma, senza che peraltro si dia un reale controllo da parte di un (di)rettore, al di là di ciò che viene creduto (Maassen, 2017).

[2] Il contesto originario dell'articolo rimanda all'ambito sociale, con un tempo in cui la supposizione era di poter eliminare le sofferenze personali e le ingiustizie sociali. Vi era contenuta un'idea forte e coerente con il suo tempo di costruire una società dove i diritti fossero estesi a tutti ed accessibili sempre e a prescindere. In una seconda fase, al centro stava il progettare e realizzare interventi ed azioni per "normalizzare" il singolo.

L'Università vive dei paradossi dolorosi, perché se da una parte deve diventare più efficiente al fine di rispondere alle riforme che le sono richieste, dall'altra la sua attrattività dipende dal prestigio di cui essa gode e questo dalla ricerca. Dunque le riforme comportano nuove procedure, mentre la competitività dipende dalla qualità dell'attività scientifica, in grado di attirare talenti sia tra i docenti che tra gli studenti. Il compito (impossibile) affidato all'Università potrebbe essere così sintetizzato:
«In Università che prendono sul serio il rinnovamento ci sono molti esempi di tentativi di gestire il paradosso della governance con la creazione di un bilanciamento tra il bisogno di un controllo centrale sulle operazioni/procedure/routine e il bisogno di uno staff accademico più produttivo per una leadership un management più flessibili quando si approcciano all'amministrazione economica, alle strutture organizzative, alle politiche sul personale ecc». (Maassen, 2017, p. 297).

Oggetto di lavoro

Se già il compito è difficile, sicuramente non si può non coinvolgere oltre alla *governance* anche i piani bassi dell'organizzazione. Tutte le riforme della seconda metà del Novecento avevano questo intento, salvo poi essere smentite dalla necessità di più efficienti decisioni, che per definizione comportano una centralizzazione del potere ed uno staff amministrativo (e dunque non connesso a ricerca e didattica) che possa garantire maggiore efficienza. Queste esigenze contrapposte complicano il processo di riforma alimentando il dubbio se il compito sia possibile o meno: perché, se impossibile, un compito genera angoscia e senso di persecuzione, andando a frammentare la compagine e a produrre meccanismi di difesa assai disfunzionali che possono poi essere rimossi, allontanandosi da parti importanti di realtà.

«Nel lavoro, alle persone dobbiamo chiedere di mettersi in relazione con oggetti di lavoro e quindi di avere atteggiamenti congruenti con questo mettersi in relazione, e quindi di avere responsabilità rispetto a questo mettersi in relazione, ma non possiamo invece chiedere alle persone di essere degli eroi capaci di sacrificarsi» (Olivetti Manoukian 1995).

Le riforme che calano dall'alto impediscono a chi lavora di poter contribuire nella definizione di quale sia l'oggetto su cui lavorare. Questo è particolarmente delicato nell'Università, se la governance perde di vista che la qualità accademica deriva principalmente da studenti e professori, da prestigio e ricerca. L'oggetto di lavoro va definito tra e con coloro che operano in un servizio, ricomponendo le rappresentazioni che ciascuno ne dà e ricollocandole nel contesto in cui accadono. Questo è ancor più difficile se tale oggetto di lavoro ha la caratteristica di essere immateriale e l'Università genera numerosi prodotti immateriali: conoscenza, prestigio, competenze… Quando il prodotto non è tangibile, occorre la capacità di definirlo, di rappresentarlo e ciò senza staccarlo dal contesto, dai processi, dalle prassi, e via dicendo. Solo chi è impegnato in prima persona è in grado di definirlo, ma non potrà mai accadere in maniera spontanea: si tratta anzitutto di prendere contatto con ciò che si vive e poi di tradurlo in riflessione e conoscenza.

Un impulso importante che i vertici dell'organizzazione universitaria devono dare è quello di sostenere il lavoro dei propri dipendenti, facendoli sentire il primo capitale sociale e la prima economia di conoscenza che l'Università genera. Spesso invece il management non è percepito dai dipendenti a sostegno del proprio lavoro: emergono al contrario rappresentazioni che veicolano l'idea di un controllo, che impediscono di operare liberamente, di esprimere il massimo potenziale possibile. In tal senso si comprende il valore di quelle *Communities of practice* di cui già si è detto, perché danno spazio ad una reciprocità, che 'costringe' a vedere e a fare esperienza delle interdipendenze e dei vincoli relazionali che il lavorare in un'organizzazione presuppone. Per fare bene il proprio lavoro, ogni membro di un'organizzazione dipende (in misura maggiore o minore) anche da quello che fanno gli altri e questo apre la strada alla possibilità di costruire identificazioni con i risultati raggiunti e a 'desiderare insieme'.

Tre sono gli atteggiamenti fondamentali che si rendono necessari (D'Angella, Floris, & Olivetti Manoukian, 2003):

- essere padroni del proprio tempo (essendo capaci di responsabilizzarsi come singoli e come organizzazioni e non affidandosi ai mansionari, per misurare quantitativamente tutto, in termini di casi trattati, servizi erogati…);
- essere capaci di valorizzazioni: l'organizzazione deve avere il coraggio di privilegiare la gestione creativa delle situazioni, non favorire un posizionamento adempitivo rispetto al compito. Solo se le persone si sentono riconosciute e valorizzate rispetto all'oggetto di lavoro si possono costruire le condizioni per un approccio imprenditoriale al proprio lavoro;
- confronto senza conseguenze: rendere i luoghi di confronto e pensiero (come le équipe) luoghi dove possono emergere le divergenze, dove si può interrogarsi sul significato del proprio lavoro e dove non ci si preoccupa solo di difendersi (Balugani & Valenzano, 2015).

Se l'Università intende promuovere un cambiamento che sia efficace, i leader devono interrogarsi sul 'come esserci' piuttosto che sul mero fatto di 'esserci'. Il presupposto è quello di non ridurre studenti e docenti a 'produttori di profitto' economico (tasse universitarie, premi e finanziamenti vinti…) e di prestigio (articoli citati, ranking e punteggi…), mettendosi invece in ascolto della loro visione sul cammino dell'Università. Falsi miti possono essere quello di investire sull'aumento delle competenze di docenti e studenti, immaginare che sia sufficiente il fatto che ciascuno faccia meglio il proprio lavoro per avere un immediato innalzamento della qualità; oppure che ciò che importa sia darsi tempi e strutture (cfr. supervisioni, équipe…) che automaticamente aumenteranno la qualità dell'organizzazione.

Aspetti "sensibili"

Attingendo a contributi già citati (D'Angella, Floris, & Olivetti Manoukian, 2003; Balugani & Valenzano, 2015), è possibile illuminare alcune aree che sono particolarmente importanti nell'introdurre un cambiamento che coinvolga e faccia partecipare le diverse anime di un'organizzazione, invece di pensare ad un cambiamento che muove principalmente dall'alto e dovrebbe trasmettersi a cascata a tutte le componenti.

- ***Comunicare***. Non di rado la comunicazione viene affidata a strumenti informatici che veicolano il presupposto che un'informazione data, poiché spedita via email o pubblicata virtualmente, sia recepita da tutti. La logica è quella di un adempimento non riflesso e suppone che la bontà del processo comunicativo poggi sulle evidenze informatiche. Il secondo implicito di questo tipo di comunicazione è che questa consti principalmente di una trasmissione di dati, i quali ovviamente non potranno mai rendere integralmente conto del reale. Comunicare all'interno è accettare l'incertezza, il pensiero differente, l'analisi degli scopi e dei mezzi, oltre all'esistenza di una dimensione esterna in cui si tratta di dare parola ai destinatari (gli studenti, i diversi stakeholder) per poter innescare processi migliorativi sempre più efficaci e appropriati.
- ***Diminuire le asimmetrie***. Si obietterà che questo non è possibile, pena la perdita dell'identità dell'Università. Ma nella prospettiva della conoscenza, la sua condivisione e circolazione implicano proprio il permettere a tutti di imparare. L'asimmetria non dipende dalle conoscenze di partenza, ma dalla possibilità di cambiare e di imparare dalle nuove esperienze. Viene da chiedersi se sia davvero in posizione 'up' un docente che non si metta mai in discussione, ascoltando i propri studenti… In chiave organizzativa si tratta di non immaginare che docenti e studenti attendano (quando addirittura non pretendano) dal rettorato indicazioni precise su cosa e come fare. È questa la dimensione democratica dell'organizzazione, che promuove autonomie nei singoli e chiede loro

di implicarsi. Non si sottovaluti che una diminuzione delle asimmetrie interne può avere un impatto significativo sull'interpretazione del rapporto con gli studenti, che sono chiamati a loro volta ad essere partners di co-costruzione di conoscenza.

- ***Alleggerire l'organizzazione e renderla più permeabile***. Si è già visto come un'Università che faccia leva sulla dimensione informale deve accettare e tollerare una de-burocratizzazione, che fa perdere quote di potere ai diversi livelli ma guadagna significativamente in flessibilità. Ne deriva una certa ansia, legata all'incertezza, che al contrario la burocrazia cerca di eliminare. Si pensi ad esempio a quanto può destabilizzare il fatto che la definizione di conoscere e ricercare provenga anche dagli studenti, magari al loro ritorno da esperienze all'estero o da stage formativi… O, d'altra parte, quanto è tollerabile che non ci siano regolamenti chiari che delimitano nettamente ciò che si può e non si può fare?
- ***Rivedere costantemente i ruoli***. È sui ruoli che oggi viene catalizzata la gran parte delle conflittualità all'interno delle organizzazioni. Questo sicuramente dipende dalla difficoltà a definire l'identità delle diverse istituzioni (il momento storico continuamente produce nuovi trends, obiettivi, progetti e le organizzazioni sembrano avere confini labili, poco definiti). Così i conflitti rischiano di spostarsi dalla produzione dei servizi, dai processi che li generano e dalla loro qualità, a conflitti che vertono sui ruoli ("chi deve fare che cosa?"). Molte delle energie circolanti all'interno dell'Università vengono spese a disegnare organigrammi, a stabilire gerarchie sulla carta, a scrivere procedure e regolamenti. Ciò comporta il fatto che chi si ritrova ai vertici delle unità lavorative assuma atteggiamenti di rigidità, si sbilanci sulle certezze che il fronte economico (budget) e burocratico-amministrativo (regolamenti) sembrano garantire, trascurando il versante relazionale. Ma un manager, ovvero colui che conduce e accompagna dei processi, non dovrebbe essere colui che è anche capace di 'contenere' le preoccupazioni delle persone che a lui fanno riferimento?
- ***Riformulare gli oggetti di lavoro e gli obiettivi***. Se l'organizzazione si concede il tempo di riflettere su sé stessa, di non trascurare i vincoli istituzionali e sociali che ad esempio vengono dalle varie riforme imposte dai governi nazionali e sovra-nazionali e si concede il lusso di divenire un luogo dove concretamente i dipendenti possono rielaborare questi cambiamenti (che raramente sono voluti), allora i singoli fanno un'esperienza diretta di apprendimento di come l'organizzazione possa tutelarli senza venir meno alla propria mission. La cura di docenti e studenti non si manifesta soltanto in azioni dirette in loro favore, ma anche nel cercare di definire insieme in cosa consista l'oggetto di lavoro specifico dell'Università (Olivetti Manoukian, 1998).
- ***Costruire un'appartenenza che sia congruente all'oggetto di lavoro***. Non di rado le organizzazioni risentono dell'archetipo del 'mito fondativo' o del fondatore in persona. Molte Università godono del favore di una tradizione secolare, mentre quelle di più recente fondazione possono soffrire delle assolutizzazioni e dell'immutabilità delle idealità che hanno dato il via al sorgere di una nuova realtà. Il maggior rischio, in Università recenti ma anche in quelle di tradizione storica, è quello di pretendere che chi vi entra oggi abbia un profilo omogeneo a chi ha impiantato quell'istituzione. È sufficiente prescrivere dall'alto o in forma scritta l'appartenenza, il legame, la partecipazione?
- ***Il coraggio di immaginare per affrontare le nuove sfide***. Per raggiungere l'obiettivo di una riforma che sia possibile, non si può mancare della disponibilità ad immaginare percorsi formativi diversificati per storia, nazionalità, strutture, finalità, metodologie, strumenti, esiti attesi, processi che avviano, e perfino destinatari.

In una prospettiva di questo tipo, ci si chiede se non si debba maggiormente investire in figure che possano svolgere una funzione di 'ponte' tra il management e i docenti/studenti. Si dà forse per scontato che i diversi direttori o responsabili d'area siano in grado di recepire le attese di chi sta sopra di loro e di ascoltare i

bisogni di chi è sottoposto; si dà per scontato che sappiano in cosa consiste l'oggetto di lavoro da applicare in modo semplice, trasformandosi in trasmettitori di decisioni che provengono dall'alto. Invece, proprio per dare forma alla costruzione di conoscenza, sono loro quelli nella migliore condizione per costruire una cultura organizzativa che tenga presenti le molteplici esigenze. E in questo le prassi ordinarie possono diventare lo strumento principale di cambiamento (apprendimento dall'esperienza), perché capaci in sé di coniugare conoscenza ed azione e di andare a fare ricognizioni sulle lenti con cui le diverse persone coinvolte nell'organizzazione leggono contesto, organizzazione e situazioni problematiche.

Concludendo: non si cambia per decreto

Il fenomeno delle riforme dell'Università evidenzia come non bastino né progetti articolati né norme chiare e definite. Nemmeno le competenze e le qualità personali sono sufficienti ad un cambiamento che possa essere duraturo. Ciò che conta è lavorare sui 'dispositivi' (Foucault, 1980).

Un dispositivo è una realtà sorta in un contesto storico, come risposta ad un'urgenza, che cerca di collegare elementi assai eterogenei tra di loro, oltre al fatto che questi legami acquistano anche poteri e saperi che hanno una notevole forza. Il punto focale per un cambiamento è dato dalla disponibilità delle persone a mettersi in discussione e a confrontarsi tra loro. Il tutto richiede la disponibilità ad un cambio culturale, che rinunci a pensare che una riforma calata dall'alto possa generare un cambiamento così radicale in un'istituzione quale è l'Università e in generale tutta l'alta formazione. Pare di ritrovare la grande attualità di un presupposto individuato dal sociologo francese Michel Crozier (1979) che scriveva il volume: *On ne change pas la société par décret (Non si cambia una società per decreto)*. Il rischio è quello di una credenza, infondata e insostenibile, che esistano atti magici che generano cambiamenti nelle organizzazioni: la classica risposta semplice ad un sistema complesso. Uno dei possibili rischi delle riforme è di pensare che il cambiamento possa avvenire grazie ad un atto amministrativo o legislativo: si potrebbe immaginare che basti produrre una dettagliata e precisa riforma per raggiungere i risultati sperati.

Fatte queste premesse proviamo allora a dare forma all'ipotesi di una formazione che in fondo è una sorta di leva, di dispositivo che facilita il pensiero. Non dunque un sapere istituito, consolidato, da trasmettere, ma piuttosto una formazione che potenzi le 'capabilities'. In contesti organizzativi complessi, non sono ormai da tempo più possibili logiche statiche, composte di equilibrio e linearità: poiché prevalgono le libertà e le incertezze dei singoli e, soprattutto, poiché i legami sono sempre più deboli, si tratta di potenziare e costruire modalità attraverso cui possano aumentare le conoscenze dei soggetti implicati, intese come comprensione viva dei problemi e non come traduzioni pratiche di modelli teorici astratti.

Si tratta di favorire la possibilità di riflettere non solo sul mondo esterno (fatto di obiettivi da centrare e problemi di risolvere) ma anche di dare spazio al mondo interno, in cui possono convivere speranze ed attese insieme a pensieri dolorosi e carichi di ansia. Se prevale la volontà di 'risolvere', di uscire velocemente da quelle situazioni che sono sentite come pesanti, è inevitabile che si faccia ricorso ai soliti e noti pensieri, agli schemi già collaudati, nell'incapacità di trovare strade e soluzioni innovative. Perché ciò possa avvenire, serviranno spazi di relazione e coinvolgimento di tutte le componenti dell'Università, con particolare attenzione alle figure intermedie che conoscono il funzionamento delle unità lavorative, conoscono in prima persona le questioni connesse alla didattica e alla ricerca e possono coinvolgersi nei processi decisionali apicali.
Tutto questo alla luce del fatto che il capitale umano e la conoscenza sono il vero patrimonio dell'Università, anche in un'epoca di parsimonia, nella quale occorre fare costantemente dei conti.

Bibliografia

Balugani, L. (2018). Universitas semper reformanda. In H. J. Hofmeyer, & J. Stenhouse, *Internationalising Higher Education. From South Africa to England via New Zeland* (p. 240-267). Silverton: Mediakor.

Balugani, L., & Valenzano, F. (2015). Ipotesi formative e organizzative per assumere la sfida del welfare generativo. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 103, 197-221.

Brunsson, N. (1985). *The Irrational Organization: Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. New York: Wiley.

Camarlinghi, R., & D'Angella, F. (2007). Sulle tracce di una nuova visione del cambiamento. Oltre l'immaginario fondativo del lavoro sociale. In R. Camarlinghi, & F. D'Angella (A cura di), *Possiamo ancora cambiare? Il lavoro sociale nel tempo della vulnerabilità*. Torino: Gruppo Abele.

Costley, C., & Abukari, A. (2009, September). Editorial. *European Journal of Education*, 44(3), p. 311-317.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Fayard.

D'Angella, F., Floris, F., & Olivetti Manoukian, F. (2003). Per un lavoro sociale creativo. Una diversa epistemologia dell'azione quotidiana. In R. Camarlinghi, & F. D'Angella (A cura di), *Discutere di Lavoro sociale, Appunti e ipotesi*. Torino: Gruppo Abele.

Foucault, M. (1980). The confession of the flesh. In C. Gordon (A cura di), *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault* (p. 194–228). New York: Pantheon Books.

Maassen, P. (2017). The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*, 71(3), p. 290-298.

Nyhagen, G. M., & Baschung, L. (2013, October). New organisational structures and the transformation of academic work. *Higher Education*, 66(4), p. 409-423.

Olivetti Manoukian, F. (1995). Interventi dei discussant. In A. Castellucci, G. Pierantonio, & S. Simoni (A cura di), *Formazione e lavoro dell'educatore professionale: un percorso tra rigore e immaginazione*. Rimini: Maggioli editore.

Olivetti Manoukian, F. (1998). Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali. Bologna: Il Mulino.
Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000, January–February). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78, p. 139-145.

The article traces the history of the Toniolo Institute, from its foundation up to the first five years, under the direction of the author.
It also illustrates the changes in students and teaching in the transition from educators already employed in cooperatives to graduate students, not necessarily included in educational contexts.
This step brought about a change, raised questions, especially regarding the training, selection and advertising of the Institute, as well as questioning teachers about their teaching.

Studente, docente, educatore: quei "cambiamenti educativi e generativi"

Student, teacher, educator: those "educational and generative changes"

Sebastiano Salati

L'autore condivide il racconto del proprio percorso vissuto all'interno dell'Istituto Toniolo, nel quale si è trovato inizialmente a vivere il ruolo di studente e successivamente quello di docente. Questo passaggio viene definito come un "cambiamento generativo". L'articolo, dopo una introduzione, si sviluppa seguendo il percorso dell'autore nei tre ambiti principali che lo hanno coinvolto: studente, docente, educatore. In questi ambiti ha fatto esperienze, le quali hanno prodotto cambiamenti che hanno influito sulla crescita e sulla maturazione personale.

Aria di cambiamenti

"Nulla si crea, nulla si distrugge, tutto si trasforma" (Lavoisier). Leggendo una citazione di questo tipo, i ricordi volano direttamente ai tempi delle superiori, agli studi di fisica e viene spontaneo chiedersi cosa centri questa frase con la rivista che si sta leggendo o con l'argomento che ci si aspetta di incontrare in questo articolo. Prendendo in considerazione Edda Ducci, abbiamo un suo importante contributo riguardante la comprensione dell'essere umano in quanto educabile e del suo processo di crescita, che la filosofa denomina come Filosofia dell'educazione Poietica. Il verbo "poieo" del greco è ricco di significati come creare, produrre, preparare, generare, che si avvicinano e si legano al verbo "cambiare". Ducci esprime la seguente definizione: *"un pensare attento sull'uomo per conoscere e indicare il cammino del suo umanarsi, servendosi di una vera esperienza umana"* (Ducci, 1978). Facendo riferimento al finale di questa definizione, nello specifico viene spiegata nel modo seguente: *"La persona umana, o diventa sé stessa nell'esperienza concreta della propria vita, o conosce soltanto teoricamente come si diventa se stessi, senza averlo mai provato e sofferto sulla "propria pelle"*. (Spòlnik, 2014).

Faccio mia quest'ultima frase e aggiungo che la nostra vita è fatta di esperienze, indipendentemente dal fatto che possano essere definite positive o negative, queste producono cambiamenti i quali influiscono sulla crescita e sulla maturazione delle persone.

Se provo a ripercorrere gli anni da quando ho iniziato a frequentare l'Istituto Toniolo, sono stati anni ricchi di esperienze personali, familiari e professionali che hanno prodotto, creato, generato comportamenti, scelte e cambiamenti. Basti pensare che ho iniziato il mio percorso di matricola nel 2013, le mie serate di studi iniziavano dopo aver messo a letto mio figlio; ora, mentre scrivo, ce ne sono tre che girano per la sala e che imploro perché facciano piano e vadano a letto.

Cambiamento è la parola chiave che ci accompagna in questo articolo, forse è una parola chiave nella vita di ciascuno e nei percorsi educativi che affrontiamo come educatori nei vari ambiti in cui lavoriamo. Un dizionario etimologico definisce la parola "cambiare" con "mutamento" (Manlio Cortelazzo), il che farebbe pensare al celebre romanzo scritto da Kafka. Il mutamento che ho vissuto e che tutti viviamo nel cammino della vita, forse non è estremo come quello narrato nel romanzo, ma può aiutarci ad avere una immagine simbolica di cosa possa comportare l'accettare di vivere le esperienze e lasciare che i cambiamenti agiscano e ci portino a maturare.

Riassumendo il mio percorso posso scrivere che quando mi sono iscritto all'Istituto Toniolo lavoravo già come educatore da diversi anni, era il periodo in cui nell'aria c'era vento di cambiamenti, per l'appunto. Non avendo un titolo di studio adeguato, mi sono convinto a mettermi in regola, nonostante la promessa fatta dopo l'esame di maturità, ovvero che non mi sarei più messo a studiare.

Dopo pochi anni si avvicina il traguardo della tesi, inizio a lavorarci, definisco il relatore, il titolo e un bel giorno vengo convocato dalla segreteria per un colloquio con il Direttore, non mi venne detto altro. Come si può immaginare le domande nella mia mente non avevano fine, stavo preparando uno degli ultimi esami, giusto per alleggerire la tensione. Finito l'esame vado al colloquio ed ecco una nuova esperienza alla porta: considerato l'argomento della mia tesi mi viene proposto di tenere un laboratorio di: "Fotografia come strumento educativo" per l'anno accademico successivo. Non ero ancora laureato e stavo già scavalcando la cattedra passando da studente a docente, e questo per i successivi quattro anni. Questo cambiamento mi sento di definirlo un "cambiamento generativo".

Nonostante in quest'ultimo anno accademico il piano di studi sia variato ed il mio laboratorio al momento non sia più attivo, il rapporto e la collaborazione con l'Istituto non si sono interrotti, sapere di essere uno degli attori e testimoni chiamati a lasciare una piccola traccia di questo Istituto in questo anniversario mi rende molto orgoglioso e grato all'Istituto che alcune volte definisco "a conduzione familiare", dove la professionalità non manca mai, così come il calore, l'attenzione per il prossimo, dove studenti e docenti sono conosciuti per nome e dove il prendersi cura è una qualità che non passa inosservata.

Ovviamente quanto avete appena letto ha influito sulla mia vita professionale prima di tutto, cioè sul mio ruolo di educatore. Anche in questo i cambiamenti non sono mancati, credo che aver vissuto questi primi nove anni su dieci in compagnia dell'Istituto Toniolo, sia una testimonianza di come le esperienze generano cambiamenti e che *"in ogni uomo esiste un nucleo originario concreto ricevuto in dono, ma bisognoso di essere potenziato, sviluppato, formato, irrobustito, avverato, appunto educato"* (Spòlnik, 2014).

Il cambiamento che educa

Questo mio passaggio di ruolo all'interno dell'Istituto Toniolo, penso lo si possa riassumere brevemente in tre punti, descritti di seguito e che proverò ad approfondire successivamente; sembrano la teoria di ciò che mi è accaduto nella pratica.

"La filosofia dell'educazione, prima di riflettere sull'educazione in quanto processo, si propone di riflettere sulla natura e sui fondamenti dell'educabilità umana, perciò sulla natura dell'essere umano in quanto educabile, vale a dire, in quanto: capace di essere educato; capace di diventare sé stesso, quindi una persona concreta, mediante l'attuazione di tutte le potenzialità personali (in-sé, per-sé e per-altri), in collaborazione con il contesto socio-culturale, in cui la persona si trova a vivere, crescere e conquistare la propria identità personale; capace di diventare persona nelle e mediante le relazioni umane e umananti (amorevoli e dialogiche, ossia relazioni educative)". (Spòlnik, 2014)

L'io studente

L'educabilità umana viene definita come l'attitudine ad essere educati: *"ciò che in vario grado, nei soggetti, nei gruppi, nelle comunità può essere aperto all'azione educativa"* (Prellezzo J.M., 2008). È una capacità umana, una disponibilità ad essere educato. Edda Ducci dà una sua definizione che parte dal pensiero che ogni uomo deve compiere un movimento di *"riattingimento della propria educabilità"* (Spòlnik, 2014), un movimento concreto e naturale in cui prima di occuparci e preoccuparci dell'educabilità altrui, è necessaria l'attenzione all'educabilità di sé stessi.

I primi tre anni posso dire che siano stati di pura formazione, tre anni immersi nello studio delle materie che componevano il piano di studi. Il quale certamente ha avuto un'importanza formativa a livello di contenuti, ma se analizziamo il percorso nella sua totalità il valore aumenta. Un percorso di studente che ha coinciso e ha impattato con il mio percorso personale di educabilità.

Se consideriamo l'educabilità come un "fascio di energie" come sostiene Ducci, questo fascio va sviluppato nel corso di tutta la vita, queste energie coincidono col potenziale che ciascuno di noi ha.

Il percorso di studente nella sua totalità è stato quell'esperienza che ha permesso di ravvivare e animare la mia educabilità, quell'esperienza che ha generato cambiamento, che mi ha attivato per maturare come persona e come professionista e che mi ha portato ad avere un'attenzione all'educabilità altrui. Un movimento circolare che è scaturito a sua volta dall'educabilità altrui, dei docenti, i quali hanno poi portato l'attenzione sulla mia educabilità. Movimento che si è tradotto nel concreto attraverso la relazione tra studenti, docenti e personale dell'Istituto che, oltre ad avere un'attenzione alla didattica, hanno avuto un'attenzione e una cura per la persona che incontravano nel singolo studente. Il quale viene visto come una persona, con la propria esperienza di vita oltre che professionale in ambito educativo e non, una persona che possiede una esperienza ed una competenza da poter mettere a disposizione della classe intera e dei docenti stessi.

Il cambiamento che ha generato questo percorso di studi è certamente il desiderio di non fare terminare il cammino, ma di proseguire sempre nella ricerca personale, considerare ancor più di prima i vari eventi della vita non come dei traguardi ma come dei "giri di boa", esperienze che portano ad altre esperienze, che permettono di mantenere una flessibilità ed un'intelligenza tale da alimentare la spinta necessaria a diventare *"quell'io che si è"* (Spòlnik, 2014). Questa prima parte di cammino è possibile collegarla ad un primo compito della filosofia dell'educazione poietica: "costruire l'attività dell'uomo", riflettere su come l'uomo ha bisogno di agire per raggiungere una maturazione completa, che inevitabilmente porta a cambiare, per diventare sempre più sé stesso in tutta la sua integrità.

L'io docente

La tesi è stata il giro di boa di cui scrivevo in precedenza. Certamente anche il laboratorio di fotografia fatto presso una comunità del CEIS, per "testare" le mie teorie sulla fotografia in quanto strumento educativo, è stata una di quelle esperienze concrete che ha agito sulla mia educabilità e sulla possibilità di far maturare le mie potenzialità, un'esperienza umanante, *"Non si diventa se stessi solo desiderando e pensando, "filosofando", ma "agendo" e "vivendo"* (Spòlnik, 2014). Cambiare il mio ruolo all'interno dell'Istituto Toniolo mi ha portato a vivere maggiormente, fare esperienza di quello che è un contesto socio-culturale ben definito che come studente avevo vissuto solo in parte.

Il diventare docente inizialmente è stata una grande soddisfazione, leggere il proprio nome nell'elenco dei docenti dell'Istituto era realmente emozionante. Al lavoro i ragazzi mi chiedevano se ero severo, se bocciavo e quando mi assentavo per partecipare ai collegi docenti, mi salutavano con riverenza come se fossi diverso dal giorno prima e culturalmente elevato. Quando amici o conoscenti mi chiedevano al riguardo, specificavo che tenevo un laboratorio artistico, non un vero e proprio corso con l'esame finale. Diciamo che l'Istituto Toniolo mi ha accompagnato perché potessi esprimere in modo ottimale alcune delle mie potenzialità.

Leggere il mio nome tra quello dei docenti che fino a poco prima erano stati i miei docenti, i quali mi avevano condotto in un percorso umanizzante oltre che formativo, mi ha mosso ad interrogarmi per far sì che potessi capire meglio quale doveva essere realmente il mio nuovo ruolo. Quindi una preoccupazione su di me, riguardo al mio essere docente, che mi avrebbe portato ad incontrare altre persone nella loro totalità alle prese con il proprio cammino umanante. È stato come se si fosse attivato un nuovo "step" della mia educabilità. Non volevo che fosse solo un dover svolgere un programma, delle lezioni, e arrivare in un qualche modo a dare una valutazione finale.

Il mio essere stato studente, ma ancor di più la mia educazione, mi ha portato a voler essere concreto, senza ambizioni, pretese e con la maggior umiltà possibile, a far sì che gli studenti potessero vivere un'esperienza educativa, che "muovesse" in loro qualcosa. Non dovevo essere io a generare un cambiamento, ma volevo permettere loro di fare un'esperienza che li attivasse e che potesse far rimanere qualcosa di concreto, che li aiutasse e conducesse nella loro professione e nella quotidianità, sia di studenti che di persone, pur sempre nella massima libertà.

È stato come se si fosse attivato in me quel movimento, di cui ho accennato in precedenza, un movimento riguardante la mia educabilità, in cui "*prima di essere attenti all'educabilità dell'altro (è la vocazione educativa di ogni persona adulta), bisogna esserlo nei confronti di sé stessi. Se si scopre con rinnovata luce la natura bella e il senso forte della propria educabilità ci si avvicina diversamente all'educabilità dell'altro"* (Spòlnik, 2014).

Il diventare docente mi ha permesso di fare un passaggio ulteriore in quello che è possibile definire la mia capacità di diventare maggiormente me stesso. Prima di occuparmi e preoccuparmi di chi avrei avuto difronte e di pensare ad un eventuale percorso per l'educazione altrui, mi sono trovato a fermarmi e a riflettere su di me e sulla mia educazione, che fosse adeguata all'incontro con l'altro. Questo mio diventare ancora più me stesso, mettendo in campo le mie qualità già conosciute e quelle appena scoperte è stato possibile grazie al mio percorso di educabilità, alle mie qualità messe in campo, ma è avvenuto in concerto nel contesto in cui stavo vivendo, un contesto socio-culturale, che mi ha fatto crescere e conquistare un "pezzo" in più della mia identità personale.

L'io educatore

Una costante che mi ha accompagnato in tutto il mio percorso all'interno dell'Istituto Toniolo è stata il mio essere educatore, il mio lavoro quotidiano con minori, disabili e con le équipe di cui faccio parte assieme ai miei colleghi.

Quello che ho scritto fino ad ora, come si può immaginare, si è riflettuto anche sul mio lavoro di tutti i giorni. La formazione ricevuta come studente e l'esperienza concreta vissuta, non ha cambiato il mio lavoro ma il mio modo di lavorare, ha cambiato, mutato il mio essere educatore, il mio essere persona. L'Istituto certamente è stato un importante contesto socio-educativo che ha impattato pesantemente sulla mia educabilità e mi ha permesso di riconoscere certe esperienze, di chiamarle con il loro nome e di viverle di conseguenza. Nella lingua tedesca ci sono due termini che definiscono la parola esperienza, distinguendo due accezioni, una di queste fa riferimento all'esperienza diretta sul campo, quell'esperienza che ci permette di diventare esperti in un determinato settore. La seconda è: "Erlebnis: significa essere partecipe ad un evento e rimanere, in un certo modo, "impressionato", modificato interiormente da questo evento; comporta quindi un ri-vivere nella propria persona (re-duplicare) "gli effetti" di tale evento; un assistere a qualcosa non solo dall'esterno, ma in modo da lasciarsi cambiar dentro da quel fatto o verità; partecipare, esperire, provare a livello della vita, vivere, far rivivere dentro di sé ciò che si apprende; apprendere vitalmente; («appropriarsi interiormente», direbbe Kierkegaard)" (Spòlnik, 2014). Queste sono quelle esperienze nelle quali siamo coinvolti personalmente tramite delle relazioni, relazioni umane e umananti. Sono relazioni che tutti i giorni al lavoro vivo con i ragazzi che seguo e con i quali cerco di avviare un cammino che riguarda la loro educabilità, sono quelle relazioni con i familiari, parenti, amici. Relazioni che ora posso chiamare per nome, quelle che permettono di diventare persona, relazioni amorevoli, basate sul dialogo, relazioni che possiamo definire educative. Il mio percorso umanante, che non è finito, ma che con l'Istituto Toniolo ha avuto una "scossa" che ha portato a quei cambiamenti indispensabili per una maturazione personale. Ho avuto la possibilità di fare un pezzo di strada del mio cammino umanante e riguardante la mia educabilità, ho avuto la possibilità di riflettere e confrontarmi su quello che è il mio percorso di essere umano e di conseguenza anche di essere educabile, il che mi ha portato ad una nuova visione di me e successivamente del mio lavoro e quindi di me educatore.

La mia speranza e l'augurio che faccio ad ogni educatore è quello di riuscire a vivere esperienze umananti che possano portare quei cambiamenti necessari ad aderire al seguente pensiero sulla figura dell'educatore: *"La costituzione ontologica dell'uomo, in quanto un essere relazionale e capace di incontro con l'altro, costituisce per l'educazione un'autentica risorsa e vera sfida. Tale sfida, a mio avviso, oggi riguarda in particolare l'essere e l'operare dell'educatore stesso, esigendo da esso una competenza comunicativa qualificata non comune. Se è vero che l'umano, per crescere, ha bisogno di umano, la persona dell'educatore assume ruolo di un «ambiente» e «mezzo» privilegiato e diventa una «via» delicata ed eloquente nel processo del potenziamento della persona umana nella sua concretezza"* (Spòlnik, 2014).

Bibliografia

Adalier, A., & Balkan, E. (2012). The relationship between Internet addiction and psychological symptoms. *International Journal of Global Education*, 1(2), p. 42-49.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Ducci, E. (1978). *L'uomo umano*. Brescia: La scuola.

Heiferman, M. (2013). *La fotografia cambia tutto. Come il mezzo fotografico coambia la nostra vita*. Roma: Contrasto.

La Barberda, D. (2005). Le dipendenze tecnologiche. La mente dei nuovi scenari dell'addiction "tecno mediata". In V. V. Caretti, & D. La Barberda, *Le dipendenze patologiche. Clinica e psicopatologia* (p. 113–132). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Lavoisier, A.-L. d. (2023, giugno 30). *Wikipedia*. Tratto da Wikipedia: https://it.wikipedia.org/wiki/Legge_della_conservazione_della_massa_(fisica)

Manlio Cortelazzo, P. Z. (s.d.). *Il nuovo etimologico. Dizionario etimologico della lingua italiana*.

OMS. (1992). *Skills for life* (Vol. 1).

Prellezzo J.M., M. G. (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Torino: LAS.

Spòlnik, M. (2014). *Filosofia dell'Educazione, diventa ciò che sei*.

The author shares the story of his journey within the Toniolo Institute, in which he initially found himself living the role of student and subsequently that of teacher.
This step is defined as a "generative change". The article, after an introduction, develops following the author's path in the three main areas that involved him: student, teacher, educator. All these experiences, faced by the author, have produced changes that have influenced personal growth and maturation.

Educare professionalmente nel terzo millennio: agire localmente, pensare globalmente

Educating professionally in the third millennium: acting locally, thinking globally

Umberto Vitrani

Il mestiere dell'educatore di professione corre costantemente il rischio di essere considerato una contraddizione in termini, perché l'educazione è un fatto naturale e chiunque, dunque, potrebbe educare. All'opposto si può guardare alla professione come risultante di gesti tecnici da conoscere e applicare. Invece l'educazione si pone ai vertici della complessità e richiede la sapienza prodotta dalla conoscenza di contesti, storia, scelte politiche sottese.

Mi sia permesso introdurre questo contributo con una nota biografica che ha il puro scopo di contestualizzare le argomentazioni che seguiranno.

Non molto tempo dopo la Laurea in Pedagogia, ottenuta presso la facoltà di Magistero dell'Università di Parma, le casualità della vita, non una vocazione primigenia, mi portarono a collaborare professionalmente col CEIS di Reggio Emilia. Era l'autunno 1988. Ci si occupava allora esclusivamente di recupero tossicodipendenza e mi impegnai nel recupero scolastico dei "ragazzi", come chiamavamo e tuttora chiamiamo, i tossicodipendenti in trattamento. Numerosi "operatori" erano ex, ovvero persone che avevano beneficiato del "programma", ne erano usciti bene e venivano arruolati per la credibilità che potevano mettere in gioco nella relazione con gli ospiti. Non pochi tra loro vantavano soltanto la licenza media e tra i nostri compiti, i compiti del Centro Studi, un ruolo centrale consisteva nell'avviarli a percorsi di studio e formazione.

Iniziai come libero professionista e in breve il CEIS non fu più il mio unico "cliente", ma certamente il principale. Infatti, dopo quasi trentacinque anni, ancora lavoro per il Centro di Reggio Emilia, da vent'anni come dipendente, in qualità di responsabile della formazione e del personale. Un anno dopo quel mille novecento ottantotto, nell'anno del destino mille novecento ottantanove, mi trovai, sempre per incontri e in-

trecci del Caso, a insegnare Pedagogia generale e speciale presso la Scuola Educatori Professionali diretta da Yvonne Bonner alla usl 9 di Reggio Emilia (Si noti l'assenza della lettera "A" maiuscola a precedere l'acronimo "usl"). Allora il titolo di educatore non era ancora formalizzato e con questa iniziativa, biennale per chi già operava come educatore con i più svariati titoli e talvolta col solo diploma di scuola superiore, e triennale per chi invece al lavoro doveva ancora avvicinarsi, si indicò finalmente un curriculum di studi chiaro, accompagnato da consistenti attività di tirocinio e monitoraggio e con riconoscimento dell'allora Ministero della Sanità. Dobbiamo inevitabilmente correre e tagliare brutalmente gli anni e i lustri, consapevoli di quanta storia significativa per il welfare locale in ambito educativo abbandoniamo, così facendo, soltanto al ricordo di chi ne fu attore direttamente, per arrivare al momento in cui il titolo di educatore diventò, nelle sue diverse declinazioni, compito delle Università. Il CEIS di Modena ebbe la felice intuizione di comprendere ed agire sul nuovo scenario per accogliere la domanda di tanti operatori che avevano necessità di veder riconosciuto il loro sapere esperienziale integrandolo con nuove e sistematiche conoscenze e di qui, nei suoi diversi passaggi che di nuovo ometto a malincuore, eccoci all'attuale Istituto Toniolo, affiliato alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», dove insegno da oltre dieci anni Pedagogia sociale e Storia dell'educazione.

Le prospettive da cui guardare alla figura dell'Educatore

Questa introduzione per dire che chi scrive ha avuto modo di seguire da molto vicino sia l'evoluzione della figura dell'educatore, sia il parallelo mutamento nelle politiche di Welfare e questo potendo indossare almeno tre categorie di occhiali: gli occhiali del docente, del selezionatore, del supervisore di équipe educative dedicate all'accompagnamento di persone, minori e adulti. Una visione forzosamente a ad *ampio spettro*, si potrebbe dire per facilità. La possibilità di guardare alla professione da angolature così differenti comporta molte fatiche, alcune amarezze, non poche frustrazioni, ma permette certamente di cogliere aspetti *molteplici* che nutrono le considerazioni successive.

Le prospettive da cui guardare alla figura dell'Educatore inevitabilmente influiscono, nel mio caso, sulla progettazione e attuazione della didattica universitaria. Questo certamente per quanto riguarda Pedagogia sociale, ma nondimeno per una disciplina, Storia dell'educazione, che corre naturalmente il rischio di venir percepita dalla studentessa e dallo studente come avulsa, estranea, lontana: non è un buon momento per lo studio della Storia, inteso in senso ampio, considerando la tendenza a vivere in un presente perenne, privo di ieri e non interessato al domani. Non c'è motivo per il quale la storia incentrata sull'evoluzione del pensiero e delle prassi pedagogiche dovrebbe fare la differenza.

Da qualche anno, a fine corso, propongo agli studenti del secondo anno una personalissima riflessione di chiusura allo scopo di chiudere il cerchio dei temi trattati e di offrire spunti per continuare a porsi interrogativi e cercare risposte.

Le pagine seguenti rappresentano una sintesi adattata per la rivista, nella speranza che sia così possibile allargare l'Agorà di persone desiderose di continuare a interrogarsi su una professione nobile e sempre più *difficile*, che non è possibile, né giusto dare per scontata soltanto perché oggi finalmente riconosciuta formalmente.

Il corso di Storia dell'educazione e della pedagogia

La tesi di fondo consiste nell'affermare, con estrema convinzione, che a un'educatrice e a un educatore di professione, sia irrinunciabile chiedere di aver consapevolezza del contesto sociale politico in cui va a operare

e della storia che sta dietro le funzioni e i compiti che gli sono oggi attribuiti: non ci si può illudere che chi si occupa di educazione riesca ad evitare, per evolvere professionalmente, una lettura letteralmente *politica* del proprio *mestiere*.

Prendiamo quindi in esame il corso di Storia dell'educazione e della pedagogia in questa chiave.

A parere di chi scrive, un corso con questo titolo, dedicato a persone che opereranno sul campo, non può intendersi semplicemente come programma di erudizione (programma che anche in questa chiave sarebbe da intendersi come del tutto apprezzabile e rispettabile), ma come strumento per riflettere sugli atti educativi quotidiani scoprendo corsi e ricorsi, arretramenti e progressi, illuminazioni apparentemente irreversibili e oscurantismi sempre in agguato.

C'è da capire, per esempio, cosa significhi l'espressione "Scienze dell'educazione", un riferimento tutto sommato recentissimo per il nostro paese. Prima ancora è necessario comprendere cosa possa significare *Scienza* in un humus culturale che tende a contrapporre gli opposti deleteri estremismi dello *scientismo* e del *negazionismo scientifico*.

Ci soccorrono i filosofi Greci, che già tanto avevano intuito e ci aprono la via Bacon, Galileo, Descartes.

Poi, più vicino a noi, ci soccorre l'approfondimento della vicenda di Victor e del "trattamento" messo in atto da Jean Itard a inizio Ottocento, come vicenda paradigmatica che apre l'epoca dell'attenzione alla marginalità, tema non di pertinenza delle antecedenti teorie e prassi in educazione.

Ci soccorre comprendere a fondo i temi salienti proposti da John Dewey, che nell'illuminante e attualissimo *"Fonti di una scienza dell'educazione"* ci serve su un piatto d'argento un vero e proprio riferimento a cui guardare tuttora per comprendere cosa possa significare maturare una mentalità *scientifica* esercitando la *professione artistica* di educatore.

All'origine però, ci serve aver chiaro come i soggetti con cui la maggior parte degli educatori oggi entra in relazione, hanno diritto all'attenzione della comunità e alla *cura* da ben pochi anni, se la scala temporale è riferita agli ultimi tre millenni di storia. Esistevano sino a pochi decenni fa le scuole speciali, gli orfanatrofi, i manicomi. E se non vigiliamo, torneranno: i segnali ci sono. Dobbiamo prestare attenzione, per fare un solo esempio, perché l'arretramento può presentarsi sotto mentite spoglie e ammantarsi di modernità: ci sono gabbie chimiche che possono sostituire le più facilmente criticabili camicie di forza. Dobbiamo non abbassare la guardia perché incombe la privatizzazione della Sanità.

Per quanto riguarda chi educhiamo, accogliamo, assistiamo, si tratta di *persone* e non di *casi*, *utenti*, *ospiti*, *pazienti*: per quanto queste persone siano anche casi, utenti, ospiti, pazienti, non possono essere definiti con locuzioni così pretenziose, simili a vere e proprie *sentenze* così parziali.

Pur nella consapevolezza che nessuno di noi potrà prevenire tout court l'impiego di questi inappropriati termini linguistici, di per sé denotativi e connotativi.

Pur nella consapevolezza che l'educatore contemporaneo, odierno e il pedagogista allo stesso modo, vivono nell'epoca della *globalizzazione*, espressione geografica planetariamente valida, e della sua espressione tem-

porale e immanente che si definisce, fuor di metafora, nella forma sociale ed economica definibile, evitando inutili giri di parole, "capitalismo".

Un'educatrice, un educatore, è anche persona, elettore, figlia/figlio o genitore e non può limitarsi ad applicare "tecniche" ma necessariamente deve ragionare sul sistema di vita in cui si è immersi come cittadini e in cui è immersa la persona a cui si dedica la giornata, la nottata, la domenica, il Natale di lavoro, magari pensando a come non ferire o ferirsi durante un evento di aggressività improvvisa a cui trovare soluzioni nel volgere di brevi, determinanti istanti.

È dalla vita materiale in cui siamo immersi e, insieme, dalla visione del mondo vincente nel contesto sociale, qui e ora, che discendo le scelte progettuali che incidono sulla quotidianità.

Per quanto riguarda lo scrivente, il pensiero è che il *capitalismo onnivoro*, come modalità di conduzione dell'esistenza umana, ci abbia condannati o ci stia condannando se di vuole essere ottimisti, a una omogeneizzazione orwelliana delle modalità di consumo e quindi di esistenza e quindi di educazione, non necessariamente in quest'ordine. E sarà così a lungo. Sempre che la specie non si auto estingua precocemente. Ma questo *fuori tema* che poi fuori tema non è, lo abbandoniamo per riprendere il filo rosso con cui si comporranno le prossime pagine, rimandando all'ultima parte di queste note per la riflessione sugli ultimi tumultuosi anni.

Il sapere è la competenza trasversale più potente

È utile proporre una limitata, parziale, incompleta, riflessione su alcuni passaggi storici e pensiero di autori che hanno avuto e hanno influenza sul senso e l'operatività di ciò che oggi chiamiamo le *"Scienze dell'Educazione"* che dovrebbero informare la conoscenza e competenza del professionista.

Grazie a Dewey, ci avviciniamo a capire cosa possa significare applicare pragmaticamente il concetto di scienza in educazione. L'autore ci indica quanto possa valere, tanto nel lavoro quotidiano quanto nella ricerca, andare oltre l'estemporaneità dell'intervento. Uscire dallo spontaneismo evitando di scivolare nel tecnicismo.

Riconoscendo il merito di approcci educativi estremamente efficaci, i cui risultati chiunque giudicherebbe positivamente, basati sul genio o sull'empatia potente di qualche "maestro "carismatico, è importante sottolinearne con forza il limite, applicando la razionalità critica e il perennemente necessario esercizio del dubbio, qualora vengano apprezzati e approcciati di per sé stessi, come *esemplari*, rinunciando a una lettura più complessa e quindi scientifica. L'*estemporaneità*, pur prodotta dal genio artistico, sconta, prima di tutto, il limite della *non* replicabilità. Se il "pezzo unico" è capace di appagare il nostro desiderio di bellezza e anche di produrre, quando riesce, positivi effetti sulla singola persona o il gruppo, non possiamo rinunciare alla diffusione su ampia scala dell'istruzione, della formazione, dell'opportunità educativa. La *povertà educativa*, ampiamente intesa, va contrastata in lungo e in largo. Non possiamo permetterci di accontentarci di *alfabetizzare al mondo* soltanto piccole avanguardie È un imperativo il *dilatare nel tempo e nello spazio* le occasioni formative per tutti. A cosa serve per la vita vera, il rintanarsi in scuole di pensiero e azione sempre a un passo dal chiudersi in ambiti autoreferenziali che, in definitiva, null'altro sono se non sette o corporazioni? Rimane importante approfondire il successo di interventi "istintivi" per analizzarne le strutture sottese e, magari, tentare poi di sistematizzarne i metodi così da renderli disponibili ad altri: la *replicabilità* ha un valore inequi-

vocabile così come lo ha *l'unicità*. Non possiamo e non dobbiamo creare l'ennesima, stucchevole, sterile antitesi.

Nell'Italia del secolo breve, un passaggio fondamentale per la nostra cultura e per decenni di istruzione pubblica e non solo sarà la riforma scolastica voluta da Giovanni Gentile e che può vedere la luce, pur pensata antecedentemente, con l'avvento del fascismo e la nomina a Ministro delle Pubblica Istruzione nel 1922. Gentile, filosofo Idealista, ritiene che l'unica possibilità di scientificità per la pedagogia stia nel riconoscersi coincidente con l'unica vera scienza: la filosofia. L'oggetto dell'educazione è l'affermarsi dello Spirito e soltanto la filosofia ha qualcosa da dire su questo. È completamente negato quindi il valore di presunte scienze *accessorie* quali la psicologia, per esempio. L'educazione è un'azione spirituale che lega insieme indissolubilmente "due spiriti" in uno, perché lo Spirito è *Uno*. Se l'uomo è tale soltanto "quando ha coscienza di sé" significa che l'educazione è in sostanza un'autoeducazione che emerge dall' "atto". Il metodo coincide con la persona del "maestro" che deve essere uomo retto e avere vasta cultura. Non hanno alcuno senso e quindi nessuno spazio la didattica o le metodologie. Le ricadute pratiche sono evidenti: esiste una cultura alta e di serie A che coincide con gli studi classici e una cultura più bassa, di serie B, che si occupa di scienze applicate e tecnologia. È la scuola italiana per decenni a ispirarsi a questa visione che in sintesi separa il liceo classico dallo scientifico e crea spazi a sé poi per gli istituti tecnici e, molto in basso, per i professionali. Da qui, probabilmente, il ritardo del nostro paese per il progredire di una cultura scientifica invece ben presto sviluppata nei paesi anglosassoni e che costringe, negli ultimi lustri, a inventarsi, come a recuperare un presunto ritardo, Licei a piè sospinto e per ogni angolo del panorama scolastico con risultati talvolta grotteschi e, siamo all'attualità, alla sciagurata idea di connettere direttamente e inequivocabilmente i programmi scolastici al mondo del lavoro, come se la Cultura in senso più ampio fosse zavorra e non uno strumento per discernere, uno *svita bulloni* per qualunque attività si affronti poi nella vita. Anche in questo dibattito dovremmo forse riguardare all'antichità e comprendere come ci sia stato un lungo periodo della storia in cui la filosofia conduceva alla scienza e la comprendeva nel suo seno. In questi ultimi anni si sbandiera l'importanza delle competenze trasversali tralasciando di ricordare che il sapere è la competenza trasversale più potente di cui dispone l'uomo, perché va a incidere sullo sviluppo della capacità di astrazione. La capacità di astrazione permette di fare ipotesi e trovare soluzioni in ogni campo: dalla ricerca al confezionamento di un buon caffè.

La quotidianità odierna è piuttosto avara di slancio verso le utopie, come se fossero queste le cause di tutti i mali, perché parto di menti sognanti e quindi sostanzialmente imbelli.

Eppure, le utopie, le tensioni ideali rappresentano ancora le forze vitali che ci permettono di resistere, pur provvisoriamente, alla gravità, e così preme, forte forte, il desiderio di recuperare, depurandolo dalla tendenza elitaria, un pensiero che almeno cerca di sfuggire al *materialismo acritico* che ci chiede di essere soltanto rapidamente capaci di offrirci in pasto alle logiche fagocitanti del mercato.

Mercato che sbandiera enfaticamente l'ideologia e la politica del "Fare" contrapposta al "Pensare". Come se "Fare" fosse buono e utile di per sé e "Pensare" residuale e leziosa operazione, capace soltanto di far perdere tempo agli abili e realistici pragmatici.

Tanto altro poi ci sarebbe da dire ancora sul *mercato*. L'incessante lode del "Fare" vive il paradosso di un'economia basata sull'ipertrofia della produzione, convivente con le logiche della Finanza e delle Borse che è quanto di più etereo e immateriale si possa immaginare come ben ci hanno insegnato le crisi economiche

degli ultimi anni. E, come vediamo anche in questi giorni, sono sufficienti eventi imprevisti (non imprevedibili) come malattie, guerre, disastri climatici, per scompaginare le carte e innescare crisi gravissime. Pagate, come sempre nella storia, in primo luogo dai poveri e dagli ultimi che poi bussano alle porte dei centri di Accoglienza e delle Comunità.

Dobbiamo quindi chiederci come sempre cosa ci sia di interessante e di valido nella pedagogia di Gentile e, contemporaneamente, saperne leggere quelli che identifichiamo come contraddizioni se non errori o mistificazioni ideologiche, evidentemente *aristocratiche* e *classiste*. Per chi scrive è significativo guardare all'uomo non come a una semplice, oggettiva, plasmabile materia. Ci sono piccoli fuochi nella nostra coscienza di ragazzi, basta interrogare le personali autobiografie per ricordarsene, che vengono accesi proprio dalla relazione "spirituale" *col maestro*, con quel maestro, in *quell'incontro*. Qualcosa di insostituibile e non programmabile. Dal valorizzare questo innegabile fenomeno a non riconoscere il valore di scienze che molto ci possono suggerire su come impostare al meglio una relazione educativa, ce ne corre. Certamente affermare il valore della persona in sé, l'interrogarci sulla nostra realtà più profonda e *trascendente* sono operazioni necessarie. Sarà il tema delle impostazioni personaliste di grandi pensatori cristiani come Maritain e Mounier che si porranno come orizzonte il bene *comune* che inevitabilmente si profila guardando agli esseri umani come "persone". Nelle letture marxiste poi l'educazione è lo strumento per la creazione dell'*uomo nuovo* che potrà affacciarsi al mondo grazie al collettivo, a uno sviluppo costruito con il gruppo e sempre teso a guardare al bene della società e non al singolo. Ebbene, se è appurato che il marxismo applicato (o la sua terrorizzante parodia) ha prodotto regimi totalitari indifendibili, può essere questa la tomba definitiva di ogni ricerca che questo *uomo nuovo* insegua, prospetti, proponga? Dobbiamo lasciare che siano i *transumanisti* a prospettare una nuova antropologia che esalta la spaventosa ibridazione tra la carne umana e le protesi tecnologiche?

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre nel 1917 il mondo andrà verso la divisione in blocchi che ha tenuto sino al 1989 e che si disegnerà compiutamente dopo la fine della seconda guerra mondiale. Abbiamo assistito per tanti lustri, dopo il '45, anni alla lotta per la supremazia tra il mondo comunista e il mondo "libero". È il mondo che ha vissuto chiunque sia stato adulto o ragazzo tra il secondo dopoguerra e il 1989. Chi scrive è tra questi. Per oltre quarant'anni, in quel periodo, abbiamo vissuto il dualismo che ci è parso lunghissimo eppure non è stato che una folata di vento, tra America e Russia . Bizzarro che In questi mesi sembra di essere precipitati di nuovo qui, pur con altre fenomenologie.

Con la seconda parte del ventesimo secolo assistiamo al passaggio, si direbbe irreversibile, dalla *pedagogia* alle *scienze dell'educazione*. Una miriade di saperi, al loro interno composti di altri saperi, prende il centro della scena di ogni riflessione che riguardi l'educazione.

La relazione circolare tra teoria e prassi

Non si tratta solo di una rivoluzione prodotto finale dell'evoluzione interna del discorso sull'educazione: in realtà una società sempre più dinamica, produttiva, fondata sullo sviluppo tecnologico si pone problemi estremamente pragmatici, che necessitano di risposte pragmatiche e dunque basati su "scienze" e soprattutto sui costrutti tecnologici che ne derivano. Un pragmatismo però non ideologico, non costruito sugli slogan come quello attuale, e capace quindi di sostenere la stretta relazione, circolare, tra *teoria e prassi*. In questo quadro è interessante ricordare un episodio, che ha il sapore di un aneddoto ma può fornirci molteplici spunti di riflessione.

Riguarda ciò che avvenne il 4 ottobre 1957 quando russi spedirono in orbita con successo un satellite artificiale. Lo Sputnik. La corsa allo spazio era allora la metafora di altre corse. Lo spazio, la nuova frontiera, era il terreno della partita per la supremazia di un'economia e di un modello di esistenza. I russi, si erano portati in vantaggio. Provate a immaginare come si sentirono gli americani quando arrivò dalle prime televisioni, dalle radio e dai giornali la ferale notizia che gli odiati bolscevichi li avevano surclassati spedendo un satellite nell'orbita terrestre. Gli americani, allora, per prima cosa provarono a spedire in cielo un loro aggeggio spaziale. Si chiamava Explorer e prima di riuscire nell'intento, molti prototipi si schiantarono al suolo. Invece di sedere a leccarsi le ferite, due anni dopo prese il via a Woods Hole, nell'estate del 1959, sotto la presidenza di uno psicologo, Jerome Seymour Bruner, una conferenza sull'educazione dove furono raccolte le più brillanti menti del paese. Trentacinque persone, considerate l'élite della conoscenza di quel periodo e rappresentanti le più diverse discipline, incluse la matematica, la fisica, la letteratura e la storia, oltre naturalmente alla pedagogia e alla psicologia, avevano il compito di produrre idee che si concretizzassero in un nuovo approccio alla formazione e all'istruzione. Così fu e nel 1961 uscì la pubblicazione, curata da Bruner, intitolata "*The Process of Education*" e il sistema della formazione americano venne rivoltato come un calzino, adeguandolo alle elaborazioni della conferenza. È molto significativo ricordare che negli USA, in quegli anni, il Presidente era Dwight D. Eisenhower.

Un repubblicano, esponente quindi della destra. Di una destra responsabile e consapevole, essendo uscita da una guerra terribile quindi, a suo modo, al servizio della nazione. Eisenhower, condottiero nella Seconda guerra mondiale, generale dell'esercito non ebbe dubbio alcuno sull'importanza dell'istruzione e del sapere come valore collettivo. I Generali non sono tutti uguali.

A Woods Hole, piccolo centro marino sull'Oceano Atlantico, non veleggiarono solo chiacchiere di intellettuali: i primi ad arrivare sulla Luna, nel 1969, furono gli americani e i russi non ci arrivarono mai, finendo per rinunciare. Comunque sia, anche se i negazionisti avessero ragione e sulla Luna non si fosse mai sbarcati, per molto tempo nessuno ha dubitato che, pur se non con distacchi abissali, gli Stati Uniti fossero comunque i primi nel confronto complessivo di grandezza economica e tecnologica con "l'orso sovietico". È difficile dire con precisione chirurgica, quanto contò Woods Hole nel portare gli americani a condurre la corsa. Molti altri fattori avranno influito in modo significativo. Sicuramente permane una componente di aneddotica.

Ciò che è certo, però, è il processo di pensiero e politico che fu messo in atto con precise priorità: dalla sconfitta ricevuta per mezzo dello Sputnik, gli americani dedussero che l'unico modo per fare futuro *consistesse nell'unire menti pensanti e farle lavorare sul più grande capitale presente in un popolo: lo sviluppo culturale e l'istruzione delle nuove generazioni*. Anche nell'Urss gli echi di Woods Hole furono di stimolo per riflettere sull'educazione. Non si raggiunsero però i medesimi risultati. Probabilmente perché il regime inevitabilmente comportava l'esistenza di lacci e lacciuoli che non permisero un'innovazione così spinta, come invece poté avvenire, nella liberale America, dove le elaborazioni furono prontamente trasferite alla prassi. E questo detto da chi non può e non vuole tessere certo le lodi del *liberalismo* che pure è ben più nobile della sua forma volgarizzata e violenta, il *liberismo* violento oggi imperante.

Parlando di Obama e di Trump…

Nel 2011, un Obama, certamente in crisi con i sondaggi e prigioniero di un Congresso a lui avverso, pubblicamente dichiarerà, venendo poi rieletto, che avrebbe affrontato la crisi, pesante anche negli USA, tagliando su tutto: non su istruzione, sanità, pensioni. Poi al termine del secondo mandato, conclusa l'era Obama, arrivò Trump che presto, forse, chissà, tornerà.

Inutile osannare o demonizzare: Obama non ha cambiato in meglio il mondo e neppure Trump lo ha poi cambiato di molto, forse solo un po' peggiorato. Certo è che le risposte a un medesimo stimolo possono presentarsi radicalmente differenti tra loro. Per il modo con cui Trump ha conquistato la popolarità tuttora presente nonostante la sconfitta e vinto, precedentemente, le elezioni, è difficile pensare che se il sorpasso spaziale avvenisse oggi, la risposta sarebbe, così platealmente, la convocazione di un conclave di intellettuali. Con tutta verosimiglianza si preferirebbe, almeno all'apparenza, mostrare i muscoli e impiegare qualche parolaccia, toni belligeranti per definire i "cattivi", come succede quotidianamente nella politica con la *"p"* piccolissima che viviamo in quest'epoca di passioni tristi, anche da noi, con ottimi risultati di consenso popolare se non fosse per il non trascurabile dettaglio della drammatica fuga dalle urne che rende il concetto di maggioranza un'espressione stracolma di bizzarria. A scendere costantemente verso il basso, aumentano le possibilità di trovarsi poi a scavare: questa semplice constatazione dovrebbe essere di monito per qualsivoglia schieramento elettorale.

Dopo Woods Hole numerose discipline, autonomamente, incrementeranno la progressione delle scoperte emerse già in precedenza e avanzeranno teorie con significati tratti da osservazione di fatti educativi o che sui fatti educativi eserciteranno potenti influenze.

Scuole, si diceva più sopra. Con i pregi, pochi, e i difetti, tanti, delle Scuole.

Tutte capaci di individuare fenomeni estremamente interessanti, Tutte "discutibili", intendendo con questo che ciascuna ci fornisce stimoli che ci possono far discutere e, discutendo, permettere progressi. Scuole psicologiche, psicanalitiche, sociologiche, neuropsichiatriche, biologiche…

Come negare dunque che ci sono "meccanismi" nell'apprendimento umano tali da funzionare secondo i principi individuati dal comportamentismo? Non è forse vero che nelle fasi di sviluppo del bambino si possono individuare fasi di passaggio estremamente legate allo sviluppo di strutture cognitive, probabilmente meno rigide di come le indica Piaget, ma non per questo da sottovalutare? Come possiamo oggi ignorare che *prima dell'accomodamento* viene *l'assimilazione*? Allo stesso modo è significativo comprendere il valore dei sentimenti profondi, dei meccanismi inconsci, delle molte forme che assumono le nostre intelligenze le quali possono essere misurate soltanto individuando e delimitando quale tra queste si sta descrivendo, come ci propone Howard Gardner quando ne racconta la molteplicità e multiformità.

Guardando poi alle relazioni e ai rapporti sociali sarà ben difficile negare per intero le affermazioni dei descolarizzatori alla Ilich, o dei teorici della liberazione alla Freire. O, più vicino a noi, ignorare il valore del certosino lavoro quotidiano di alfabetizzazione dei poveri e degli esclusi di un Don Milani. Ancora: come trascurare che esiste una piramide dei bisogni, come ricordato da Maslow, e come rimuovere la consapevolezza, per quanto la teoria possa oggi apparire datata, che se muori di fame non hai tempo per dedicarti a molto altro che non sia la pura sopravvivenza fisica? Come non dare importanza a modalità di vicinanza "centrate sul cliente" come ci propose Carl Rogers per mettere al vertice di ogni terapia una relazione non giudicante e non basata sul potere del terapeuta? Chi potrebbe oggi aggirare la consapevolezza della ricaduta sistemica di ogni singolo evento educativo o la ricaduta educativa di un qualunque fenomeno sociale?

Si potrebbe continuare a lungo.
Ciò che però dev'esser chiarissimo e che questo atteggiamento di laicità intellettuale non deve essere inteso come una sorta di equilibrismo ammantato di buonismo per cui si prende per valido tutto.

Si tratta invece di una modalità di approccio alla pedagogia, alla sua Storia, addirittura alla vita, che ci deve condurre a scegliere razionalmente ciò che ci appare *buono* o *più buono* distinguendo ciò che può esserlo in assoluto e ciò che lo è qui e ora o là e domani. Non possiamo, in educazione, sprecare parti di sapere sull'altare di certezze che poi si riveleranno parziali e incomplete.

Cosa dire poi dell'emergenza che ci ha travolti dall'inizio dell'anno 2020? Prima la pandemia poi la guerra in Europa? I disastri legati alle manifestazioni estreme del cambiamento climatico?

Non si possono eludere la contemporaneità e la cronaca in un corso di Storia dell'educazione che intende rafforzare il sapere, il saper fare e il saper essere di un'educatrice e di un educatore. Non è un inganno la proposta di domande a cui il docente avrebbe invece, sulla carta, dovuto rispondere. Non c'è il trucco, e non c'è l'inganno: semmai c'è consapevolezza e un pizzico di disillusione che non deve inibire la nostra volontà di capire e poi di agire. Qualche volta persino invertendo l'ordine e agendo per poi rileggere. L'educatrice e l'educatore hanno da maturare la consapevolezza che capire, comprendere è sempre necessario, anche qualora si sia costretti a muoversi in un battibaleno. In un gesto istintivo si può rintracciare sapere: quello che deriva da apprendimenti metabolizzati che producono risposte mai risultanti del puro caso. L'intuizione è sempre il prodotto di conoscenze e di esperienze che si combinano: dal nulla, nulla nasce. La generazione spontanea è stata creduta possibile sino alla metà dell'Ottocento. Non oltre.

Domande in cerca di risposte

Ed eccole le domande certamente ancora alla ricerca di una risposta:

- Esiste una disciplina, una scienza, che ha il compito di far da regia tra questa sconfinata prateria di saperi che possono e vogliono dire qualcosa sull'educazione?
- C'è bisogno di una regia?
- È questo, o almeno dovrebbe esserlo, il ruolo della pedagogia oggi? (della pedagogia e non necessariamente del pedagogista: non è questione di Potere).
- La filosofia dell'educazione può ancora dire qualcosa o deve ritirarsi a pura speculazione?
- Come evitare una guerra tra i saperi qualora si arroghino il diritto a essere i primi o i primi inter pares?
- Come evitare che nelle schermaglie per il primato si perdano conoscenze, tenendo bene a mente come monito che ogni guerra comporta morti e feriti?

Il Pensiero, che non è una Scuola, della Complessità ci avverte dei rischi che corriamo rincorrendo un'oggettività raramente ottenibile nei fatti umani: nell'universo *ordine* e *disordine* in qualche modo cooperano per mantenere l'equilibrio. L'infinitamente piccolo è grande almeno quanto l'infinitamente grande e viceversa. Il Coronavirus 2019 ce lo ha dimostrato con i suoi tentacoli che ci sfiorano tuttora, per fortuna con ben altri effetti rispetto all'esordio. L'entropia, ovvero l'ineluttabile, per quanto talvolta lenta, dispersione di ogni energia, ad oggi, appare un fenomeno irriducibile. Il pianeta è segnato da contraddizioni innegabili. La crisi economica in un Occidente che ha vissuto probabilmente al di sopra delle proprie possibilità; la povertà ancora estrema in larghe fette del mondo e destinata ad ampliarsi con la guerra in Ucraina e i focolai pericolosi che covano in Kossovo, nel Medio Oriente, a Taiwan ; la crescita smodata in nuovi distretti produttivi (Cina, India, settori dell'Africa). La devastazione ecologica che non è l'opinione di ambientalisti radicali. Basta guardare alla distribuzione delle polveri sottili nella martoriata pianura padana ove si muore per complicanze polmonari legate a questi veleni molto più che in paesi a basso sviluppo industriale. Basta guardare, in una giornata assolata, la pianura padana dalle prime colline della nostra bella Emilia per esperire il grigio

che ci sovrasta. Basta sapere che rischiamo il razionamento dell'acqua perché le nevi non scendono più, fuse, dalla montagna ad alimentare i fiumi e che le acque tracimano impietose quando meno te lo aspetti come durante l'inizio dell'estate che si è chiusa da poco.
Probabilmente non ci rendiamo ben conto della portata epocale della rivoluzione legata alle nuove modalità di comunicazione e allo sviluppo parallelo della bioingegneria e delle nanotecnologie. Abbiamo subito il virus anche se ora ci pare già lontano, e ora la guerra.

Ancora non sappiamo se ne usciremo con nuove frecce al nostro arco o semplicemente si derubricheranno questi eventi, una volta domati, se domati, a una questione puramente ed esclusivamente di ambito medico nel primo caso e a una tappa dolorosa ma poco più che accidentale della politica e della storia nel secondo.

Probabilmente non ci rendiamo conto di quanto il materialismo acritico di cui si nutre il *capitalismo onnivoro* (il regime più Ateo e adoratore di idoli mai concepito dall'Uomo), sia benzina per i radicalismi su base religiosa che sono stati una tra le spine nel fianco dell'Occidente in crisi negli scorsi anni e si riaffacciano di tanto in tanto.

Come può tutto questo riguardare un educatore professionale, sociale e scolastico che spende la sua giornata nell'accompagnamento concreto di persone, siano esse per nulla o più o meno *svantaggiate*? E come la pedagogia può essere d'aiuto in un'azione locale che non può prescindere da un pensiero globale? Forse la sfida vera è tutta racchiusa nell'attrezzarsi a rispondere a una questione che può essere intesa come il cuore di ogni ragionamento: *"La scienza e la tecnica si evolvono con rapidità eccezionale e ci offrono prodotti che non possiamo controllare con l'attuale processo evolutivo delle coscienze"* (Enzo del Greco).

L'intelligenza artificiale e la vera sfida pedagogica

Recentemente un ingegnere di Google ha asserito che l'intelligenza artificiale di cui si occupa stia dimostrando aver *maturato* un'autentica coscienza di sé. Può essere che per ora si tratti di una bufala che verrà presto demistificata. Ma intanto dobbiamo vigilare perché non si scriva una tesi con chat GPT.

Forse la vera sfida pedagogica sta in questo: aiutare le coscienze a progredire con la medesima intensità con cui progredisce la tecnologia così da non venirne, prima o poi, sopraffatti.

Chi scrive, persona piena di dubbi e interrogativi e forte di alcune sicurezze, giuste o sbagliate che siano di fronte all'Assoluto, nello scrivere questa nota, così come nel dialogo con gli studenti, intendeva fornire qualche strumento per porsi domande e cercare risposte. E, in tutti i casi, a esercitare una ferrea disciplina del dubbio che mai deve comportare inibizione dell'azione: c'è sempre una scelta da esercitare e un'azione da compiere tra due possibili.

Come scontato in educazione e nella formazione, non si può sapere per intero con quali risultati.

Rimane la convinzione che nulla sia più naturale dell'educazione. Che tutto, alla Rousseau, sia educazione e che l'educazione e la vita, come più volte affermato, coincidano inevitabilmente. Non si vive senza respirare e non si vive senza educare ed essere educati. Rousseau non voleva scrivere di educazione ma soltanto dell'uomo. Eppure, in fine dei conti, ha scritto e detto di educazione.
Suo malgrado, vien da dire.
Che sia o non sia reso consapevole, *ogni fatto umano incrocia l'educazione*, un cambio di stato, un prima e un dopo.

Per questo è basilare *sapere di non sapere*. Sapere che non sapremo mai troppo e mai abbastanza.
Per qualcuno, che non può elaborare il lutto senza maturare rancore, questo diventa il motivo per declassare la conoscenza a questione secondaria o da affidare a un rapido passaggio sui motori di ricerca. Non lasciamoci ingannare: su questo da sempre fa leva chi ha il potere per soggiogare e manipolare. Semplicemente cambiano i mezzi: svalutare la *sapienza*. Di qualsiasi genere e intensità.

Tutti, pedagogisti, psicologi, antropologi, assistenti sociali, educatori e così via, abbiamo un compito preminente: smentire, e non sarà per nulla facile, le parole che scriveva con profetica visione Michele Riverso nell'ormai lontano 1986 col bel volumetto *"La pedagogia oggi"*: *" Nella ricerca pedagogica odierna non vi è nessun interesse per tutto ciò che va al di là dei fenomeni educativi come fatti empiricamente registrabili; l'interesse della ricerca è finalizzato alla ricerca stessa, è dato dalla soddisfazione di dominare in maniera sempre più chiara tutti i meccanismi per un condizionamento sempre più completo dell'individuo nella sfera percettiva, mentale, affettiva"*. Non è un compito semplice, si è affermato, perché da allora le cose, se possibile, sono peggiorate. Almeno così appare laddove viene chiesto non di rado agli educatori di tornare a essere, resi politicamente più corretti e formalmente titolati, i custodi se non i controllori di persone i cui margini di inclusione degna di questo termine, vengono dichiarati e talvolta creduti o resi, sostanzialmente nulli o comunque residuali e declassati all' assistenza. Sia detto col più profondo rispetto per l'assistenza, senza la quale molte persone, semplicemente, non vivrebbero, ma anche specificando che l'assistenza, nobile e di gran pregio, contiene tanta *educazione* ma *non è educazione*.

Sentinelle nella notte che ci avvolge

La *ricerca pedagogica* si fa ogni giorno, nell'incontro con le persone che ci vengono affidate, nell'attenzione a leggere le loro storie con mente e cuore puri, con disincanto e coraggio intellettuale.

Ricordando in ogni momento che l'educazione accade nonostante noi e sta proprio a noi, come educatori ma prima ancora come cittadini, fare da *sentinelle nella notte* che ci avvolge.

È bene, avviandosi alla conclusione, non trascurare sui lasciti della pandemia da Covid 19 ed esprimersi su una guerra, da oltre un anno presente sul territorio europeo.

Sinceramente gli argomenti ci risultano assai indigesti, come se per una formazione reattiva all'eccesso bulimico di discorsi vari ed eventuali seguiti a questi eventi, l'unico auspicio rasserenante, consistesse nell'augurarsi il silenzio dell'oblio almeno televisivo così da renderci liberi dai talk show, dai tik tok, dai post urlati e urlanti che trasformano la dialettica in violenza verbale tra chi deve stare da una parte o dall'altra senza se e senza ma.

Specie ora che si intravede, incrociando professionalmente le dita, un autentico sentore di ritorno alla *normalità almeno per quanto riguarda la sconfitta del virus*. Quale *normalità* poi sia, quale normalità poi fosse *prima*, è tutto da indagare.

Il virus è diventato anche un facile argomento per spiegare nuove fragilità giovanili, nuove forme del disagio psichico, fenomeni di isolamento e disimpegno.

Come non sospettare che per quanto abbia certamente inciso, non ci sia tanto altro che non deve essere ignorato o addossato alla malvagità del virus?

Il silenzio non ci è permesso, perché tacere può essere scambiato per assenso e sulla guerra la voce di chi invoca la Pace non può rimanere bassa, sommessa o addirittura spenta.

È importante sottolineare, dando per scontato che solo la rimozione più cieca potrà d'ora in poi negare la pura virtualità dei confini, è quanto fenomeni di questo genere abbiano spietatamente dimostrato come la specie umana sia di fatto fragile, esposta a minacce di ogni tipo che vanno dal mastodontico pericolo delle armi nucleari proliferanti in numerosi luoghi del pianeta anche se a questo non davamo più attenzione, al microscopico avanzare di un inconsapevole virus che ha come unico fine la propria sopravvivenza. La pandemia ci ha detto, alla fine, che abbiamo molto da imparare: dal punto di vista scientifico, sociale, economico, comunicativo. Il diffondersi del virus *avrebbe potuto* fornire miriade di interrogativi interessanti per ogni campo del sapere e quindi innescare processi di conoscenza per una volta capaci di coniugare i punti di vista delle discipline più disparate. Ci siamo persino illusi che il virus avrebbe costretto la Sanità Pubblica a rilanciarsi. E invece non troviamo medici e infermieri e si appaltano i Pronto Soccorsi a neonate cooperative sanitarie e ai medici a gettone e sentiamo le difficoltà dell'Emilia-Romagna, regione pur virtuosa, a dover fronteggiare un buco nel bilancio della Sanità da far tremare i polsi per ritardi nei trasferimenti e costi crescenti.

Ciò che educazione e pedagogia potrebbero dire

Il virus non ha messo alla prova soltanto la medicina. È andato e sta andando ben oltre. Ha chiamato in causa economia, cultura, sociologia, psicologia e chi più ne ha più ne metta. E la Politica, prima di tutto. Se la Politica esistesse ancora e lo scrivente confessa, come già affermato, di nutrire qualche dubbio in proposito.

Cosa dire poi della guerra. Ora che averla alle porte ci potrebbe rendere chiaro che tutto il pianeta è un focolaio di conflitti ignorati soltanto perché lontani geograficamente. Ora che avremmo l'occasione per provare repellenza per la morte e la distruzione, mai necessarie, che comportano.

Altro che Unica Igiene del Mondo. A meno che non si tratti dell'igiene definitiva che depuri il pianeta da una specie evidentemente segnata da forti pulsioni suicidarie.

Ed ecco che *educazione* e *pedagogia potrebbero* dire la propria. Eppure, quando va bene, le si chiamano in causa per ciò che riguarda una parte, importante ma limitata, del problema: la scuola, l'impatto sui bambini dell'isolamento, i pregi e i difetti della didattica a distanza, la retorica dello scegliere tra buoni e cattivi.

Le riflessioni pedagogiche sono forse estranee a una necessaria lettura delle scelte della popolazione in merito alla vaccinazione per dirne una? O sulle prassi da introdurre per discutere ragionevolmente del conflitto tra *sicurezza/controllo* che le misure di prevenzione hanno inevitabilmente scatenato?

Riflessioni che dovrebbero invece servirci ad avvicinarci a spiegazioni che, quando autentiche, sono sempre complesse, inevitabilmente mai manichee. Pur avendo ben chiaro, come più volte sottolineato, che in definitiva una scelta di campo e pur sempre necessaria e che al termine di ogni analisi si incontra un bilancio.

Qualcuno, da qualche parte, ha forse convocato una Woods Hole di cervelli di campi diversi per costruire il *che fare,* per evitare di ricaderci? Per proporre davvero un compromesso? Se una guerra inizia, e ciò è folle, poi è impossibile e altrettanto folle pensare che il suo termine non comporti un patteggiamento a meno che non si attenda e si pretenda lo sterminio di una delle parti in causa.

È vero, si dirà, sono state create commissioni economiche, sanitarie; convocati Stati Generali, certamente necessari, mossi ambasciatori. Ciò che pare comunque mancare anche stavolta, ennesima occasione persa, è una visione radicalmente e dichiaratamente interdisciplinare che guardi all'umano come a un fenomeno non riducibile alle sue parti.

Si torna sempre alla questione di fondo: il Pensiero Unico purtroppo non è l'invenzione linguistica, di antagonisti fanatici, ma un *fatto*. Da dopo l'89 non esiste più confronto tra modelli di esistenza potenzialmente tra loro differenti e dove si arena la differenza finisce per affondare, tra le sabbie mobili che si generano ineluttabilmente, la dialettica. Dove non c'è dialettica ci si può illudere ci sia più semplificazione e invece è lì che si annida il semplicismo, il riduzionismo, nella sua accezione più negativa. E il primo imbonitore invasato ha allora gioco facile a proporsi come il paladino di valori perduti e di una differenza identitaria tale da giustificare morti a catena e macerie diffuse.

Educatori, usate sempre e insieme cuore e testa

Da tutto questo discende in definitiva, un augurio per tutte le educatrici e tutti gli educatori del pianeta. Che siano essi sociali, sanitari, scolastici o altro ancora: *impiegate sempre e insieme il cuore e la testa*. Non separate mai *sentimento* e *ragione*.

Progredire, emanciparsi: imparare ad imparare; imparare a discernere, imparare a dire sì e no consapevolmente.

I sette saperi che invoca Morin e probabilmente anche l'ottavo, il nono e il decimo che ancora non hanno nome o a cui ancora non siamo stati capaci di assegnarlo e che magari verrà definito proprio da uno tra voi, dai vostri figli o da qualcuna delle persone che vi vengono affidate.

Anche imparando a perdonarsi quando talvolta dobbiamo rinunciare a una porzione di idealismo se inseguirla *tutto* o *niente* ci impedirebbe di sopravvivere o consegnerebbe l'altro, di cui dobbiamo prenderci cura, alla mercé degli elementi.

Non sempre, ma spesso, *il meglio è nemico del bene*. Questo è certo.

Purché questa porzione di malinconica rinuncia non sia tale da trasformarci in servi costretti ad abiurare inchinandoci alle logiche di un sistema, di nuovo il Capitalismo, per il quale è più facile immaginarci la fine del mondo che il suo termine, come ci ricorda Mark Fisher in "Realismo capitalista" citando una fonte incerta.
Un sistema che si è auto imposto come l'unico mondo possibile e il migliore dei mondi possibili e prova a farci credere, ormai con sfrontato successo, che "non ci sono più i soldi", litania diventata incessante, che risuona nelle orecchie di chi lavora nell'ambito sociosanitario, ogni giorno, per aiutare di più e meglio chi sta male, chi la vita ha ferito, dimenticato o emarginato.

Un sistema che si riflette nella programmazione del Welfare locale e impone riflessioni per coloro, tra questi lo scrivente, che esercitano compiti di responsabilità in associazioni e cooperative e difficilmente riescono a reagire alle contraddizioni che emergono lampanti nella logica dei bandi. Logica che, non di rado, finisce per incidere sulle politiche di gestione del personale rendendo talvolta sottostimato il valore del lavoro degli educatori impegnati nel servizio che si è *vinto*.

E, mentre ci ingegniamo in ogni modo per far fronte alla scarsità di risorse, è facile scoprire portafogli pieni e fumanti pronti ad aprirsi per finanziare armamenti, cattedrali nel deserto, e il nulla, fatto di quotidiane paccottiglie per provare un momento di oblio abbeverandoci, compreso lo scrivente di tanto in tanto, alla fonte di consumi per nulla necessari ma utili a narcotizzare le nostre evitabili insoddisfazioni.

Come ultime righe, mi concedo di ricordare che già nella Grecia antica i filosofi molto avevano detto sull'educare e sull'educazione. Derubricare il loro Sapere, pieno di suggerimenti buoni per agire, a elucubrazioni intellettuali poco utili a risolvere problemi pratici, è una mistificazione, un inganno e un segnale di un percorso perverso di cui non dobbiamo essere complici: le studentesse e gli studenti hanno diritto di saperlo e di comprenderlo.

The profession of the professional educator constantly runs the risk of falling into a contradiction due to the use of terms, because on the one hand education could be considered as a natural fact and anyone, therefore, could educate, on the other hand it could be seen as a result of the application of knowledge and technical skills. Instead, education is at the pinnacle of complexity and requires wisdom deriving from profound knowledge of contexts, history and underlying political choices.

Bibliografia

Baldacci M, Colicchi E. (a cura di. 2020). *I concetti fondamentali della pedagogia : educazione, istruzione, formazione*, Avio edizioni scientifiche.

Bocchi G e Ceruti M. *La sfida delle complessità.*(2007). Bruno Mondadori.

Bruner J. *The process of education.* (1976). Harvard University Press.

Bruni L. (2019). *Il capitalismo e il sacro*. Vita e pensiero.

Campa R. *Mutare o perire : la sfida del transumanesimo*. (2010) Sestante.

Cantarella E. (2021). *Sparta e Atene. Autoritarismo e democrazia*. Einaudi.

Dewey J (1990). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La nuova Italia.

Enriques E. Ulisse, *Edipo e la Sfinge, Il formatore fra Scilla e Cariddi*. In Formazione e percezione psicoanalitica. A cura di Roberto Speziale-Bagliacca (1980). Feltrinelli.

Fisher M (2018). *Realismo capitalista*. Nero Editions.

Fornaca R., Di Pol R.S., *Dalla certezza alla complessità, la pedagogia scientifica del '900*. (1993) Principato

Gardner H.(2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.

Illich I. *Descolarizzare la società* (1972). Mondadori.

Itard, J.M. (2003). *Il ragazzo selvaggio*. Trad. it. Maiotti, G. SE.

Lanfranchi, R. - Prellezo J. M.(2008). *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia*, Vol. 1, 2. LAS

Manacorda, M. A. (1992). *Storia illustrata dell'educazione*. Giunti.

Moravia S. (1982). *Il recupero del 'diverso'. Psichiatria e psicopedagogia nel caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron.* In: Filosofia e scienze umane nell'età dei lumi. Sansoni, (1982). pp. 271-303.

Morin, E. (2011). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina.

Orwell J. *1984*. (2021). Feltrinelli.

Riverso M. (1986). *La pedagogia oggi*. Borla.

Spadafora G (a cura di 1997). Giovanni Gentile. *La pedagogia. La scuola*. Armando Editore.

Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Guerini

Sitografia

Del Greco E. Pedagogia nel terzo millennio. Come gestire la società complessa.
In: *http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/pedagogia_nel_3_millennio.htm*

Genovesi G. Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione. In: "Annali on line della Didattica e della Formazione docente" – n. 6/2013 – ISSN 2038-1034. Quale identità per la Storia dell'educazione? Bellatalla L.(A cura di). *https://annali.unife.it/adfd/article/view*

Latouche S. La mondializzazione e la fine della politica. Relazione alla 16^ scuola di formazione politica della Rosa Bianca. Polsa di Brentonico (Tn), 28 agosto 1996
In: *https://www.edscuola.it/archivio/interlinea/lat3.html*

Lemoine B. *https://www.wired.it/article/intelligenza-artificiale-senziente-lamda-google-blake-lemoine-intervista*

Palermo R. Metodi e programmi di insegnamento vanno riscritti, forse come si fece negli USA più di 60 anni fa
In: *https://www.tecnicadellascuola.it/metodi-e-programmi-di-insegnamento-vanno-riscritti-forse-come-si-fece-negli-usa-piu-di-60-anni-fa.*

Oggi è ieri di domani: guardare al futuro con gli occhi della fiducia

Today is tomorrow's yesterday: looking to the future with the eyes of trust

Daniele Bisagni

Il tempo presente è caratterizzato da numerose crisi, sia a livello globale, considerando le drammatiche criticità relative alla salute mentale, che per il lavoro in ambito educativo, in cui è in atto un evidente abbandono della professione. Per affrontare queste difficoltà è compito anche delle istituzioni formative come l'Università proporre riflessioni e sostenere apprendimenti. Modalità più efficaci per guardare al passato (sperimentando una maggiore gratitudine), al presente (con più flessibilità, evitando le semplificazioni) e al futuro (maturando un atteggiamento di fiducia, coltivando i valori e la cosiddetta antifragilità).

Introduzione

Insegno all'Istituto Toniolo dal 2013. Ho iniziato come docente invitato e successivamente sono diventato un docente stabile. Sono fortunato ad insegnare due materie che amo profondamente: Psicologia Sociale e Dinamica di Gruppo. Queste materie hanno segnato sia il mio percorso di crescita universitario che quello professionale.

Ho incontrato in questi anni tanti studenti "coraggiosi" che mi hanno interrogato costantemente nel mio ruolo di docente.

Ho incontrato docenti che già conoscevo per altre esperienze condivise e nuovi compagni di viaggio tutti impegnati nel perseguire un obiettivo importante: rendere visibile e dare valore al ruolo strategico dell'educatore.

Una parola che senz'altro ha contraddistinto il lavoro comune di docenti e studenti è la parola sfida.
Sfida è apprendimento, ricerca della consapevolezza e riconoscimento del limite, crescita e assunzione di responsabilità.

L'evoluzione del Toniolo fa sì che oggi non sia più solo una risposta, una possibilità ma anche una proposta. Inizia questo nuovo anno accademico, l'anno del decennale del Toniolo.

Quale sarà la sfida di questo anno per ognuno di noi?

La mia nuova sfida è anche, e prima di tutto, ricoprire il ruolo di Direttore. Una responsabilità e un privilegio in un tempo non facile, sia per ciò che accade in genere nel mondo che, nello specifico, nel contesto educativo. In questo percorso, però, non mi sento solo ma sostenuto e accompagnato da tanti.

Questo scritto rappresenta, pertanto, una riflessione e anche un messaggio, il mio messaggio per guardare a questo tempo e al prossimo futuro con gli occhi e il cuore del prof. di Psicologia Sociale.

Che tempo è mai questo?

Il tempo presente può essere considerato, sotto tanti punti di vista, tutt'altro che semplice.
Già prima del Covid-19, i problemi di salute mentale interessavano circa 84 milioni di persone nell'Unione Europea, e da allora tali cifre sono peggiorate, soprattutto tra i giovani e tra chi soffriva di patologie mentali preesistenti. Si stima che i costi totali riferibili a queste difficoltà, comprendendo quelli legati ai sistemi sanitari e ai programmi di sicurezza sociale, ma anche ricollegabili alla minore occupazione e produttività dei lavoratori, ammontino a più di 600 miliardi di euro all'anno (OECD/EU, 2018).

Da una recente indagine condotta in 16 Paesi da Ipsos e promossa dal Gruppo Axa risulta che l'Italia presenta la più bassa percentuale di individui che avvertono uno stato di pieno benessere mentale (AXA/IPSOS, 2022), con un calo rispetto all'anno precedente. Il disagio psicologico più diffuso a livello globale è lo stress, che in Italia è avvertito dal 56% del campione (+8% vs 2022).

Inoltre, il 48% degli/delle italiani/e si sente solo/a (e tale dato è il peggiore registrato in Europa), con una situazione negativamente influenzata dall'impatto della guerra e del cambiamento climatico. I soggetti più a rischio sono le donne, soprattutto per la disparità di genere avvertita nel quotidiano, e i giovani, che pagano l'effetto di un uso spesso eccessivo di tecnologie e social network. Il quadro si riflette anche sul mondo del lavoro, per il quale solo il 15% del campione dichiara uno stato mentale altamente produttivo (quando invece il 75% dei/delle rispondenti riferisce che, migliore è lo stato mentale, minore è l'intenzione di cambiare impiego). Nonostante tutto, emergono comunque alcuni segnali positivi, in controtendenza rispetto ai periodi precedenti, poiché è cresciuta la propensione a prendersi cura della propria salute mentale: oltre il 60% degli italiani si rivolge a medici e specialisti per la diagnosi delle malattie mentali, e si è osservata anche un'apertura all'uso degli strumenti digitali.

Entrando più nello specifico, in questo periodo è in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici, e sta diventando sempre più difficile trovare personale per i molteplici servizi che prevedono questa figura. Si tratta di ruoli cruciali e trasversali al sistema di welfare, ma che purtroppo si stanno scontrando sempre più spesso con diverse evidenti criticità: una retribuzione molto ridotta (tra le professioni che richiedono l'obbligo di un titolo di Laurea, l'attività di educatore/educatrice è quella che prevede lo stipendio più basso, con tariffe intorno ai 7,50 euro orari), ma anche condizioni di lavoro estremamente complesse (incarichi frammentati nella stessa giornata, lunghi trasferimenti, retribuzioni accordate solo per le ore effettivamente svolte, indennità per il lavoro notturno basse o addirittura assenti, ore di progettazione non riconosciute). *(Animazione Sociale, 2023*).

In aggiunta, l'emergenza è esplosa nel post-pandemia, come reazione alla fragilità contrattuale sperimentata in tale periodo: mentre i dipendenti pubblici sono stati in qualche modo tutelati durante il periodo di chiusura, nel Terzo Settore in molti casi non si è beneficiato di analoghe protezioni, con la conseguente scelta di migrare nel mondo della scuola pubblica (con le MAD, le "messe a disposizione" per diventare supplenti, e i TFA, i "tirocini formativi attivi" per candidarsi come insegnanti di sostegno). L'esodo sta tuttora proseguendo, dirigendosi anche verso la ricerca di impieghi non necessariamente di carattere educativo, mettendo a rischio la tenuta di servizi fondamentali per bambini/e, adolescenti, adulti e famiglie.
La difficoltà di proiettarsi nel futuro oggi è trasversale, ed accomuna sia gli adolescenti che gli adulti. Secondo Marzano (2017), questo dipende dal fatto di vivere in una società caratterizzata da una drammatica crisi della fiducia, innanzitutto nei confronti degli altri: nel profondo, si è convinti che l'altro rappresenti una minaccia, pertanto i legami diventano più fragili e l'individualismo dilaga. Secondariamente, manca anche la fiducia in sé stessi, in un mondo che è diventato sempre più avaro nel dispensare riconoscimenti. Marzano riprende l'espressione di "società della sfiducia", utilizzata dagli studiosi francesi Algan e Cahuc (2007): le persone sono sempre più diffidenti e sospettose. Secondo Marzano, questa crisi deriva dal "mito dell'autosufficienza", secondo il quale ognuno, per riuscire nella propria vita, dovrebbe mostrare di non avere mai bisogno degli altri. Dietro a questa ideologia, vi sarebbe il tentativo di sfuggire alla dipendenza, perché chi non ha bisogno degli altri è meno esposto al rischio di essere ferito da questi ultimi, e ha la convinzione di poter ottenere qualsiasi cosa basandosi sulle proprie forze.

Guardare per costruire

Per creare educatori consapevoli, radicati nell'esperienza, convinti del proprio ruolo, che non si lasciano sopraffare dalla passività e dalla demotivazione, diventa importante per l'Università promuovere l'atteggiamento del guardare. Guardare in modo olistico comprende numerose azioni: osservare in modo diretto, "sentire" ciò che accade dentro e fuori le persone, attribuire significati al proprio sentire ed al proprio vedere.

Per collocarsi nella storia e nelle storie è importante guardare al presente, al passato ed al futuro e proverò, in questo percorso di riflessione a condividere alcune possibili strategie.

Guardare al passato

Come magistralmente descritto da Richard Wiseman nel libro *"59 secondi"* (2010), da cui saranno tratti anche altri esperimenti citati nei prossimi paragrafi, un'interessante ricerca di Lyubomirsky et al. (2005) è arrivata ad affermare che il 50% della sensazione globale di felicità è determinato geneticamente, e dunque non può essere modificato, che un altro 10% è legato a circostanze generali difficili da cambiare (come il livello di istruzione, il reddito e lo stato civile), e che il restante 40% deriva dal comportamento quotidiano, dal modo i cui si guarda sé stessi e gli altri. Pertanto, risulta necessario fare leva su quest'ultima percentuale, per incidere sul proprio livello personale di soddisfazione.

Gratitudine

Nel corso della vita, è inevitabile affrontare eventi spiacevoli o traumatici, dal punto di vista lavorativo o relazionale. Gli episodi negativi possono provocare ansia, collera ed amarezza. Gli individui riflettono spesso sul passato, rimpiangendo che le cose non siano andate diversamente. Un approccio che si è rivelato efficace è stato proposto da Tennen e Affleck (2001) e McCullogh e colleghi (2006). Oltre trecento studenti sono stati esortati a scegliere un episodio in cui si erano sentiti feriti ed offesi, come nei casi di infedeltà, insulti, rifiuti o abbandoni. Un gruppo dovette descrivere l'avvenimento nel dettaglio, focalizzandosi sulla rabbia

e sugli effetti negativi. Un altro dovette fare la stessa cosa, ma soffermandosi sui benefici derivanti dall'evento, come essere diventati più forti o saggi. Un altro ancora dovette semplicemente descrivere i propri progetti per il giorno successivo. I risultati indicarono come la riflessione sui vantaggi aveva aiutato i membri del secondo gruppo a gestire rabbia e turbamento, e ad essere più indulgenti nei confronti di chi li aveva fatti soffrire.

Quando si vive un'esperienza negativa, concentrarsi sugli aspetti positivi può essere efficace: si è diventati più forti, consapevoli o saggi? Tale episodio ha aiutato a ad apprezzare maggiormente alcuni aspetti della vita? A consolidare relazioni o interromperne di negative? A essere più compassionevoli ed indulgenti? Ad avere più fiducia in sé stessi o nel futuro?

Gli studi sulla psicologia della gratitudine insegnano che l'esposizione ad uno stimolo porta progressivamente a non percepirlo più. Lo stesso concetto si applica alla felicità: quando ci si abitua a ciò che si ha di positivo, i vantaggi svaniscono dalla soglia della consapevolezza. Emmons e McCullough (2003) incoraggiarono tre gruppi di soggetti a dedicare qualche minuto settimanale alla scrittura: il primo dovette elencare cinque cose per cui era grato, il secondo cinque cose che lo irritavano e l'ultimo descrisse cinque eventi accaduti durante la settimana. I risultati furono molto interessanti: i membri del primo gruppo, che avevano espresso gratitudine, avevano finito per essere più felici, ottimisti verso il futuro, fisicamente più sani e persino più invogliati a fare esercizio fisico.

Un altro corpus di ricerche ha esaminato la tecnica della "scrittura affettuosa". Floyd e colleghi (2007) invitarono alcuni volontari a pensare a qualcuno che amavano, e a impiegare venti minuti spiegando perché quella persona significasse tanto per loro. Ad un gruppo di controllo, chiesero invece di scrivere semplicemente qualcosa che fosse capitato durante la settimana. Dopo aver ripetuto l'esercizio per tre volte in cinque settimane, chi aveva praticato la "scrittura affettuosa" si era dichiarato più felice, meno stressato e si era anche registrata una diminuzione della colesterolemia. Da un punto di vista psicologico, a differenza della conversazione, è possibile che la scrittura offra un approccio addirittura più sistematico e orientato alla soluzione.

Guardiamo allora al passato con gratitudine, gioia e riconoscenza. Diamogli spazio. Mostriamo il nostro affetto sia attraverso i gesti e, perché no, utilizzando, talvolta, la "scrittura affettuosa".

Guardare al presente

Passando al tempo presente, due concetti assolutamente degni di nota possono essere rappresentati dalla flessibilità psicologica e dall'evitamento delle semplificazioni.

Flessibilità psicologica

Come afferma Russ Harris nel suo volume *"La trappola della felicità"* (2010), nella società del benessere lo stress, la depressione e l'insoddisfazione sembrano proliferare in maniera sempre più preoccupante. Questo accade a causa di quel circolo vizioso che spinge a dedicare tempo ed energie alla battaglia contro i pensieri e le emozioni, nonostante il controllo che è possibile esercitarvi sia infinitamente meno esteso di quanto si creda.

In questi termini, diviene molto importante coltivare la cosiddetta flessibilità psicologica, ovvero l'*"essere pienamente in contatto con il momento presente, come essere umano consapevole e, sulla base di ciò che la situazione permette, cambiare o persistere in comportamenti che perseguono i propri valori di vita"*.

Nella quotidianità, capita frequentemente di rimpiangere il passato o di preoccuparsi per il futuro. Per essere invece in contatto con il momento presente, pienamente consapevoli di ciò che sta accadendo, attimo dopo attimo, può essere utile avvicinarsi a alla *"mindfulness"*. Si tratta di un termine inglese che significa "consapevolezza", e rappresenta *"l'invito ad osservare con curiosità la propria esperienza, con un atteggiamento aperto, curioso e non giudicante"*: la persona osserva il naturale funzionamento della mente, il fluire di pensieri, emozioni e sensazioni, lasciando che questi semplicemente compaiano nella consapevolezza del momento presente.

Evitare le semplificazioni

Scardicchio (2022) propone un'interessante riflessione, affermando che educare comporta lo *"stare nel travaglio della realtà"*. Il lavoro educativo implica la disponibilità a immergersi nel reale, facendo i conti con gli imprevisti. L'autrice cita i paradigmatici studi di Daniel Kahneman a proposito di *"fast thinking"* e *"slow thinking"* (2011): di fronte agli smartphone si è esposti ad una iper-stimolazione, processando le informazioni in maniera veloce, binaria ed ancestrale, con un'attivazione del cervello rettiliano che, sin dall'inizio della storia dell'uomo, ha presieduto i processi di sopravvivenza tramite risposte di attacco o fuga. Questa rapidità si paga con la semplificazione, senza vedere la complessità. Pertanto, chi educa deve diventare un pensatore sistemico, dando tempo agli stimoli di arrivare alla corteccia cerebrale, passando dal giudizio (una lettura rapida e rigida, sigillata nello schema giusto/sbagliato), alla valutazione (un'osservazione lenta e complessa, panoramica, in cui i fenomeni vengono esplorati). Questo richiede tempo ed attenzione, postura di chi non solo eroga servizi, ma accompagna nell'attraversamento della realtà.

Anche Szpunar (2022) riprende il pensiero di Kahneman (2011), affermando che il pensiero riflessivo permette di tenere sotto controllo il *"sistema 1"* (il *"pensiero veloce"*, la parte del sistema mentale che opera in fretta e automaticamente, con poco o nessuno sforzo e senza controllo volontario) e far prevalere, quando necessario, gli esiti dei processi mentali del *"sistema 2"* (il *"pensiero lento"*, secondo una serie ordinata di stadi, che ha la capacità di modificare il funzionamento del "sistema 1", attivando le funzioni dell'attenzione e della memoria e, perciò, richiedendo un importante dispendio di energia). Affidarsi alle conclusioni del *"sistema 1"* può condurre a incorrere in errori sistematici (Kahneman, 2011) e ad un certo *"rumore"*, inteso come variabilità indesiderabile nei giudizi relativi a uno stesso problema (Kahneman et al., 2021).

In questo ambito, è sicuramente molto interessante tutta la riflessione esistente sul tema dei cosiddetti "bias cognitivi", ovvero di quei costrutti basati su percezioni errate o deformate, che vengono spesso usati per prendere decisioni rapidamente e con un minore dispendio energetico. Essi possono avere un impatto molto significativo sulla vita quotidiana, oltre che sulla percezione soggettiva. Ad esempio, nel *"bias del presente"*, si tende a prediligere la gratificazione immediata, piuttosto che una possibilità di guadagno più distante nel tempo, in ambiti come l'alimentazione, la vita lavorativa e l'economia. In uno studio di Read e van Leeuwen (1998), dovendo scegliere cosa mangiare la settimana successiva, il 74% delle persone optava per la frutta, ma, di fronte al compito di selezionare un prodotto di cui nutrirsi immediatamente, nel 70% dei casi la preferenza ricadeva sul cioccolato.
Compito importante diventa quindi educare a pensare in modo riflessivo. Ciò significa promuovere una serie di attitudini propizie all'impiego dei migliori metodi di indagine che già Dewey nel secolo scorso aveva identificato nell'apertura mentale.

Diventa necessario favorire la libertà dal pregiudizio, dalla refrattarietà alle nuove idee, per promuovere il desiderio attivo di ascoltare più di una posizione, di tenere presenti i fatti, di fare attenzione alle alternative e di riconoscere la possibilità di errore anche di fronte alle credenze a cui si è più affezionati. Diventa pertanto importante sperimentare la capacità negativa citata già nell'Ottocento dal poeta John Keats, ovvero la situazione in cui *"l'uomo è capace di stare nelle incertezze, nei misteri, nei dubbi senza essere impaziente di pervenire a fatti e a ragioni"*.

Guardare al futuro

Guardando avanti, non possono lasciare indifferenti le parole pronunciate da Epicuro già nel III secolo prima di Cristo: *"Dobbiamo inoltre ricordarci che il futuro non è interamente nelle nostre mani, ma in qualche modo lo è, anche se in parte. Quindi non dobbiamo aspettarci che si avveri del tutto, ma non dobbiamo neppure disperare che esso non si avveri affatto"*.

Abbiamo un potere grande. Il domani non è sempre prevedibile, ma è possibile agire in modo tale da immaginarlo e pianificarlo. Questo ci dà grandi possibilità.

A questo proposito, può essere utile chiamare in causa i concetti chiave di fiducia, valore ed antifragilità.

Fiducia

Nella sua personale riflessione già citata in precedenza, Marzano (2017) riprende il pensiero di Georg Simmel, vissuto a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, che aveva utilizzato l'espressione *"scommessa"*: per poter avere fiducia, occorre puntare su chi può tradire le aspettative. È un vero e proprio *"salto nel buio"*, perché nessuno ha la certezza di evitarne i pericoli. È un investimento dell'uomo sull'uomo, fondamentale per non perdere la possibilità di aprirsi agli altri, per non chiudersi nella solitudine più assoluta. Si tratta di un punto di partenza radicalmente opposto all'ideologia dell'autosufficienza, in cui ci si isola per evitare un possibile ferimento o un doloroso abbandono: con la fiducia ci si espone, nonostante la possibilità che le evoluzioni non siano del tutto positive. Sempre secondo Marzano, è possibile aprirsi agli altri, e quindi al futuro, solo a due condizioni: la prima è accettare le proprie fragilità, non immaginandosi più forti di quelli/e che si è, mentre la seconda è lo sviluppo di un minimo di fiducia in sé stessi/e, per mettere in conto che l'altro può tradire, ma che questo non implicherà necessariamente una distruzione personale (avendo una base che non dipende dall'esterno). La fiducia in sé nasce dalle relazioni di riconoscimento, non solo nel mondo adolescenziale, ma anche per gli adulti. Per quanto concerne questi ultimi, c'è sicuramente una componente che ha a che fare con l'amore, ma anche con ambiti differenti: essenzialmente, passa anche attraverso il lavoro e il diritto, perché se mancano tali elementi, non viene adeguatamente riconosciuto un posto nella società.

Valori ed azioni impegnate

Dahl, Hayes e collaboratori (Dahl et al. 2005) definiscono i valori come *"direzioni di vita, scelte desiderate, globali e verbalmente costruite"*. I valori si riferiscono ai desideri più profondi, a quei principi guida che orientano e motivano durante il percorso della vita, e che permettono di dare maggiore pienezza ai diversi ambiti dell'esistenza (la famiglia, le relazioni, la salute e la cura di sé, il lavoro, gli interessi personali…). Fanno riferimento a come si vorrebbe essere, a come si vorrebbe interagire con gli altri, con il mondo e con sé stessi.

Già nel secolo scorso, Viktor Frankl, psichiatra salvatosi dallo sterminio di Auschwitz, aveva scritto che le persone che più frequentemente erano sopravvissute ai campi di concentramento non erano state quelle

più robuste e temprate, quanto, piuttosto, quelle che avevano dimostrato di possedere uno scopo nella vita (per esempio, rivedere la moglie amata, avere dei figli…).

Occorre però operare fin da subito una distinzione tra gli obiettivi e i valori. Se i primi sono stati definiti come ciò che è possibile raggiungere concretamente, i secondi sono entità astratte e generiche, che, metaforicamente, rappresentano la cornice entro cui collocare azioni reali e specifiche. Se ad esempio, *"essere un genitore amorevole"* rappresenta un valore per un adulto, il trascorrere più tempo con i figli, piuttosto che il guardare la televisione, rappresenta l'azione concreta che consentirebbe di agire in linea con il valore prescelto. Attraverso i valori, ogni persona può trovare la spinta e la motivazione, nonostante le avversità contingenti e le trappole della mente, agendo in modo concreto e impegnato, in sintonia con i propri principi esistenziali: la *"committed action"*, o azione impegnata, rappresenta la conseguenza concreta della scelta di un valore, riferendosi alla capacità di pianificare e mettere in atto un comportamento orientato verso uno scopo, e guidato da un valore (Basile, 2012).

Come ricordato da Richard Wiseman nel già citato libro *"59 secondi"* (2010), ne *"Il Canto di Natale"* di Charles Dickens, Ebenezer Scrooge riceve la visita di tre fantasmi: quello dei Natali passati e quello dei Natali presenti gli mostrano quanto il suo egoismo gli abbia reso la vita triste e solitaria, ma solo quando il fantasma dei Natali futuri lo conduce alla sua tomba trascurata e dimenticata, Scrooge cambia atteggiamento, diventando più generoso e compassionevole. Alcuni psicologi hanno esaminato scientificamente l'esistenza di questo effetto. Ad esempio, Peterson (2006) esortò le persone a riflettere su come vogliano essere ricordate dopo la morte, arrivando alla conclusione che questo potesse offrire diversi vantaggi motivazionali, come una maggiore facilità nell'individuazione degli obiettivi a lungo termine. Senza necessariamente arrivare ad immaginare uno scenario emotivamente potente come quello di un funerale, con tanto di panegirico, esistono alcuni esercizi che possono aiutare in maniera efficace ad individuare i propri valori: ad esempio, chiedere ad una persona cosa desidera che i suoi più cari amici dicano alla festa dei suoi 50 anni o anche solo al suo prossimo compleanno.

Una volta identificati i valori, diventa tuttavia importante concentrarsi anche sugli obiettivi, le cui caratteristiche fondamentali sono spesso indicate con l'acronimo SMART: Specific (specifico), Measurable (misurabile), Achievable (raggiungibile), Relevant (rilevante) e Time-based (con una scadenza ben definita). Una domanda utile per concretizzarli può essere la seguente: quale può essere il più piccolo passo da fare per andare nella direzione dei propri valori?

Antifragilità

Il tempo presente, ed il drammatico recente passato, hanno insegnato all'umanità l'importanza di convivere con l'incertezza: anche passando l'esistenza a costruirsi dei punti fermi, questi possono venire meno in qualsiasi momento. Tanto nelle relazioni quanto nel lavoro, nella salute come nella condizione economica, nulla è sicuro e dato una volta per tutte. Nonostante sembri paradossale, occorre realizzare la certezza dell'incertezza, perché ogni situazione potrebbe non corrispondere alle aspettative nutrite. Paradossalmente, questo accade anche nelle previsioni positive ed ottimistiche, perché si assiste in ogni caso ad uno scostamento rispetto a quanto preventivato (D'Albertas e Vercelli, 2021).

Nel saggio filosofico/letterario *"The black swan"* (2007), l'epistemologo e matematico di origine libanese Nassim Nicholas Taleb tratta dell'impatto di alcuni eventi rari e imprevedibili e della tendenza umana a trovarne, a posteriori, spiegazioni semplicistiche. La sua *"Teoria del cigno nero"* deriva da un'espressione usata

nel XVI secolo per citare un fatto impossibile o almeno improbabile, basandosi sulla convinzione che tutti i cigni siano bianchi, cosa che ha avuto senso solo fino alla scoperta del cigno nero australiano da parte degli esploratori provenienti dal Vecchio Continente. Tale esempio ha dimostrato come nessun tipo di ragionamento (sia quello induttivo, che quello deduttivo) sia infallibile.

Il pensiero di Taleb prevede una suddivisione in tre categorie, valida per il mondo, ma anche per gli atteggiamenti: fragilità, robustezza/resilienza e antifragilità. È *"fragile"* tutto ciò che non ama il caso, l'incertezza e il disordine, tutto ciò che non avrebbe nulla da guadagnare da un evento imprevisto. È *"robusto/resiliente"*, termine quest'ultimo molto spesso utilizzato nella psicologia contemporanea, tutto ciò che resiste agli shock, pur rimanendo uguale a sé stesso. L'*"antifragilità"* va invece al di là della resilienza e della robustezza: rappresenta il prosperare nelle situazioni di difficoltà.

Dalla mitologia greca, si possono ricavare tre ottimi esempi per definire meglio le tipologie descritte da Taleb (2012).

Secondo il racconto di Cicerone, Damocle è un membro della corte di Dionigi I, tiranno di Siracusa. Il primo sostiene, in presenza del secondo, che quest'ultimo sia una persona molto fortunata, potendo disporre di potere ed autorità, finché questi non gli propone di prendere il suo posto per un giorno, assaporandone i privilegi. Nel banchetto serale, Damocle incomincia a tastare con mano i piaceri dell'essere un uomo potente, circondato dal lusso e dalla bellezza, ma al termine della cena nota che, sopra la sua testa, è appesa una spada legata solo ad un esile crine di cavallo. Dionigi l'aveva fatta sospendere sul suo capo perché capisse che la posizione di tiranno espone continuamente a gravi minacce per l'incolumità: subito l'interlocutore perde il gusto per ciò che lo circonda e chiede al tiranno di poter terminare lo scambio. Damocle è fragile, *"perché prima o poi il crine si spezzerà, è solo questione di tempo"* (Taleb, 2012).

La Fenice, spesso indicata anche con gli epiteti *"araba fenice"* e *"uccello di fuoco"*, è un volatile mitologico presente nel folklore di vari popoli, considerato in grado di controllare il fuoco e di rinascere dalle proprie ceneri dopo la morte. È una creatura robusta/resiliente, *"perché in grado di rinascere dalle proprie ceneri, esattamente come era prima, senza miglioramenti né evoluzioni"* (Taleb, 2012).

L'Idra di Lerna è un mostro leggendario della mitologia greca e romana, capace di uccidere con il solo respiro, con il proprio sangue o al solo contatto con le sue orme, dotato di intelligenza ed astuzia diaboliche. È descritto come un enorme serpente marino anfibio con nove teste che ricrescono se tagliate, delle quali quella centrale è immortale. È una creatura anti-fragile, perché *"trae beneficio dal danno"* (Taleb, 2012).

Secondo Taleb, più le società si evolvono e diventano complesse, più sono esposte a forti traumi e tracolli: *pertanto occorre "desiderare di essere la Fenice o l'Idra"* (Taleb, 2012), altrimenti si corre il rischio di essere colpiti dalla spada di Damocle.

Secondo D'Albertas e Vercelli (2021), l'antifragilità è uno stato mentale, o una posizione esistenziale, che si attiva quando, nel cammino verso il raggiungimento di un obiettivo si incontrano incertezze, rischi ed ostacoli, e la mente mette in campo tutte le risorse che permettono di usare l'imprevisto a proprio vantaggio, trasformando un limite in un'opportunità. Gli anti-fragili sono coloro che hanno compreso come l'incertezza sia uno spazio creativo, dove tutto si riorganizza e tutto diventa possibile.

I semi dell'antifragilità sono dentro ogni persona, nonostante la società spesso faccia di tutto per limitarla, perciò diventa molto importante attivarsi per allenarla. Per farlo, sempre Vercelli (2020) offre tre consigli, che ognuno può seguire fin da subito. Il primo è cambiare il nome agli ostacoli e ai blocchi, eliminando i pregiudizi rispetto alle situazioni. Il secondo si riferisce all'atteggiamento emotivo nei confronti di un fatto: non si può sapere immediatamente se sarà positivo o negativo, sarà solo il tempo a dire come lo si sarà utilizzato. Il terzo suggerimento è ricordare che probabilmente il rischio più grande è quello di non rischiare affatto. In generale, risulta fondamentale ripartire dal richiamo verso l'avventura, dal riattivare la curiosità, dall'abbracciare la vulnerabilità. Essenzialmente dal vivere esponendosi, a costo di correre anche qualche rischio.

Camminare Verso

Che cosa possiamo fare noi come Istituto Toniolo alla luce di tutto questo già dall'inizio di questo anno accademico? Che cosa possiamo promuovere? In che modo vogliamo camminare verso il futuro?

Alle Università oggi viene anche chiesto di impegnarsi per la "terza missione". Oltre all'insegnamento e alla ricerca si chiede di aver un impatto sulla società e di mettere a disposizione le risorse e l'esperienza accademica per affrontare le sfide sociali e culturali.

Pertanto, possiamo fare nostre senz'altro quattro piste di lavoro, proposte nel documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (2023), per uscire dal diffuso senso di malessere che mette a repentaglio i servizi della società attuale.

1) ***Pensarsi insieme e non da soli***. Individualmente si può essere fragili, ma collettivamente si può essere più influenti, secondo una logica della reciprocità e del mutuo sostegno.

2) ***Rendere più visibile e comprensibile il lavoro educativo***. In Italia persiste un retaggio culturale legato alle professioni educative, che spesso non vengono associate ad un vero e proprio lavoro retribuito, mentre prevale la convinzione di un'attività di intrattenimento a stampo fondamentalmente volontaristico. Pertanto, occorre portare avanti una sfida culturale, rafforzando la consapevolezza della dignità di un ruolo, raccontando la densità emotiva e cognitiva che una figura educativa vive costantemente, in un impiego fatto di conoscenze, competenze, metodologie attive, visioni etiche e politiche, capacità di dialogo.

3) ***Costruire alleanze***. Chiaramente, la scarsità di risorse del welfare non consente di retribuire adeguatamente i professionisti che operano nel sistema, pertanto diviene più generativo costruire legami tra i professionisti educativi e le loro organizzazioni di lavoro, senza mettersi gli uni contro le altre.

4) ***Non individualizzare, ma politicizzare la questione***. Al giorno d'oggi, è importante dedicarsi a costruire soluzioni collettive: il fermento del mondo educativo può essere inteso come un movimento per il bene comune, per approdare a forme di riconoscimento che tutelino la dignità del lavoro svolto.

A questi quattro punti se ne possono infine aggiungere altri sei.

5) ***"Cathedral thinking"***. Il concetto di *"pensiero della cattedrale"* viene citato da Sorgi (2022) per definire l'approccio al futuro adottato da architetti, scalpellini e artigiani nel Medioevo, che iniziavano con fatica la costruzione di imponenti edifici che sapevano bene di non poter vedere completi, con impegno e determi-

nazione, ispirati dal desiderio di essere parte di un futuro maestoso ed imponente. In questi termini, la fiducia nei confronti del futuro può andare oltre i rischi e i timori quando risiede nel valore di ciò che si sta facendo, e nei benefici che ne trarranno le generazioni future. Il *"pensiero della cattedrale"* può essere applicato a molti ambiti, nella consapevolezza che ognuno può adottare una visione più ampia, nell'ottica di un pensiero condiviso. La parte più importante del lavoro diviene pertanto la capacità di ispirare ad ogni neofita che si unisce al gruppo il rispetto verso qualcosa che non si vedrà mai terminato. A questo proposito, c'è bisogno di testimoni, di persone che credano nel futuro dell'educazione e che lo insegnino con convinzione, allenandosi ad essere quelli che già Krznaric (2020) ha definito *"buoni antenati"* per le generazioni future: occorre adottare una visione solidaristica del tempo e trarre gratificazione dal bene fatto ai successori, invece di trascinare nel domani una serie preoccupante di debiti e criticità (ambientali, tecnologiche ed economiche).

6) ***Ascoltare ciò che arriva dal contesto***. L'attenzione all'ambiente circostante diviene infatti centrale per proporre progettualità efficaci e pertinenti.

7) ***Avere nella propria borsa non solo attrezzi, ma anche domande***. Come già evidenziato a proposito del costrutto di antifragilità, risulta fondamentale mantenere una curiosità di fondo, il desiderio di studiare e formarsi per rendere sempre più nuovo il sapere.

8) ***Gestire la negatività***. Intendendo quest'ultima come una massa di problemi spesso accompagnati da coloriture di ansia e stress, da episodi frequenti di divergenze e conflitti, come patina di malessere tipico di ogni gruppo o contesto, la figura educativa non può solo essere una mera esecutrice, ma può adoperarsi per accogliere tali vissuti, sentirli e trasformarli (De Sario, 2015).

9) ***Coltivare la speranza***. A questo proposito, si può citare nuovamente le parole di Sorgi (2016): *"quando Pandora per curiosità spalancò il vaso che Zeus le aveva ordinato di tenere ben chiuso fuggirono tutti i mali della terra tranne la speranza. Gli uomini che fino a quel momento erano felici e immortali come gli dèi, sperimentarono allora il dolore e la morte, fino a quando Pandora fece uscire anche la speranza che alleviò i dolori"*. In questi termini, è importante sottolineare la grande potenza della speranza nell'indirizzare la percezione del futuro.

10) ***Utilizzare il potere dell'immaginazione***. La progettualità creativa rappresenta infatti la modalità principale per costruire proposte sorprendenti.

Ricordandoci che

Un'ottima conclusione per tirare le fila sui concetti esposti può essere presa in prestito dalle parole di Sorgi (2022), che ha identificato i dieci elementi della fiducia personale:

- l'empatia (come capacità di porsi nello stato d'animo o nella situazione dell'altro).
- la coerenza (interna, come impostazione teorica solida, ed esterna, ovvero come l'aspettativa che una persona attui comportamenti affini con l'immagine offerta di sé),
- la verità (come evitamento della menzogna),
- la conoscenza e le competenze (che devono essere affini a quelle richieste per il ruolo rivestito)
- la collaborazione (autentica, orizzontale ed educativa),
- la decisione (come autonomia che permette di fare scelte e di attivare percorsi),
- il rispetto (come corretta educazione alla convivenza civile, che stimola le capacità di ciascuno),

- la trasparenza (rappresentando apertamente ciò che si sa e ciò che non si sa fare),
- i risultati (che dovrebbero essere positivi nello specifico dominio di competenza),
- l'approccio integrato ai problemi (adottato da chi non si limita al proprio compitino e non si ritira anche se gli step successivi esulano dal suo ruolo).

Concludo con le parole di un grande educatore, il Cardinale Carlo Maria Martini, che racchiudono il mio augurio per tutti noi che amiamo e lavoriamo per l'educazione: *"Educare è come seminare: il frutto non è garantito e non è immediato, ma se non si semina è certo che non ci sarà raccolto."*.

The present time is characterized by numerous crises, both at a global level, considering the dramatic critical issues relating to mental health, and at work in the educational sector, in which there is evidently a great resignation of the profession. Addressing these difficulties is also the task of educational institutions such as the University, which should propose reflections and support learning with more effective ways of looking at the past (with greater gratitude), at the present (with more flexibility, avoiding simplifications) and at the future (developing an attitude of trust, cultivating values and promoting so-called antifragility).

Bibliografia

Algan, Y. & Cahuc, P. (2007). *La société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit.* Paris, Éditions Rue d'Ulm (Ceprémap, 9).

Animazione Sociale (2023). *Arginare l'esodo dalla professione educativa.* Animazione Sociale, 362, 17-28

AXA/IPSOS (2023). *The AXA Study of Mind Health and Wellbeing in 2023.* https://corporate.axa.it/documents/715596/722361/AXA_mind_health_study_2023.pdf/7c31c630-74b4-3f64-635b-e1da97ddca55?t=1678116653868

Basile, B. (2012). *Valori e azione impegnata nell'ACT*. Cognitivismo Clinico, 9, 2, 162-177.

D'Albertas, G. & Vercelli, G. (2021). *Antifragili. Fai della fragilità il tuo punto di forza e dell'incertezza un cavallo di battaglia*. Feltrinelli.

Dahl, J. A., Wilson, K. G., Luciano, C., & Hayes, S. C. (2005). *Acceptance and commitment therapy for chronic pain*. Reno, NV: Context Press.

De Sario, P. (2015). *La gestione della negatività nei gruppi di progetto*. Project Manager (IL), 24/2015, 14-18. DOI: 10.3280/PM2015-024005

Emmons, R. A. & McCullogh, M. E. (2003). *Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life*. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 377-389.

Floyd, K., Mikkelson, A. C., Hesse, C. & Pauley, P. M. (2007). *Affectionate Writing Reduces Total Cholesterol: Two Randomized, Controlled Trials*. Human Communication Research, 33, 119-142.

Harris, R. (2010). *La trappola della felicità. Come smettere di tormentarsi e iniziare a vivere*. Erickson.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. London: William Collins.

Kolts, R. L. (2016). *CFT Made Simple: A Clinician's Guide to Practicing Compassion-Focused Therapy*. The New Harbinger Made Simple Series.

Krznaric, R. (2023). *The Good Ancestor: How to Think Long Term in a Short-Term* World. WH Allen.

Luders, E., Kurth F., Mayer, E. A., Toga, A. W., Narr, K.L., & Gaser, C. (2012). *The unique brain anatomy of meditation practitioners: alterations in cortical gyrification*. Front. Hum. Neurosci. 6:34. DOI: 10.3389/fnhum.2012.00034

Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?* Psychological Bulletin, 131, 803-855.

Marzano, M. (2017). *Senza fiducia non c'è futuro. Animazione Sociale*, 306, 3-11.

McCullogh, M. E., Root, L. M., & Cohen, A. D. (2006). *Writing About the Benefits of an Interpersonal Transgression Facilitates Forgiveness*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 887-897.

OECD/EU (2018). *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2003). *Character Strengths Before and After September 11*. Psychological Science, 14, 381-384.

Marzano, M. (2017). *Senza fiducia non c'è futuro. Animazione Sociale*, 306, 3-11.

Read, D., & van Leeuwen, B. (1998). *Predicting hunger: The effects of appetite and delay on choice*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 76(2), 189–205. https://doi.org/10.1006/obhd.1998.2803

Rosina, A. & Sorgi, S. (2016). *Il futuro che (non) c'è. Costruire un domani migliore con la demografia*. Università Bocconi Editore

Scardicchio, A. C. (2022). *Se educare è stare nel travaglio della realtà*. Animazione Sociale, 355, 6-15.

Sorgi, S. & Bertè, F. (2022). *Fiducia sostantivo plurale. Meritarla, curarla e conservarla*. Egea

Szpunar, G. (2022). *Imparare a pensare: alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale per la libertà*, in Fiorucci, M. & Vaccarelli, A. (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Società Italiana di Pedagogia – Pensa Multimedia, 125-134.

Taleb, N. N. (2008). *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. Penguin Books Ltd.

Taleb, N. N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Il Saggiatore.

Tennen, H. & Affleck, G. (2001). *Benefit-Finding and Benefit-Reminding*, in Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (a cura di), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, Oxford, 584-597.

Vercelli, G. (2020). *Antifragilità: Intervista a Giuseppe Vercelli*. Psicologia Contemporanea. https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/antifragilita-intervista-giuseppe-vercelli

Wiseman, R. (2010). *59 secondi. Pensa poco, cambia molto*. Ponte alle Grazie.

Biografie degli autori

Luca Balugani

Psicologo e psicoterapeuta, con consolidate esperienze di insegnamento in Istituzioni formative di ambito ecclesiale e non.
Primo direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo», dove tuttora insegna Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione, è docente stabile dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose dell'Emilia.
Si occupa di formazione anche in qualità di Responsabile del Collegio universitario della Fondazione San Carlo di Modena.

Daniele Bisagni

Laureato in Psicologia all'Università degli studi di Parma, libero professionista, psicologo e psicoterapeuta si occupa prevalentemente di consulenza, formazione e supervisione di gruppi di lavoro che operano principalmente nel campo del Sociale.
Da anni coordina il gruppo dei Supervisori del Gruppo CEIS di Modena. Collabora come Psicologo nella progettazione e supervisione di attività di Cohousing.
Da settembre 2023 è Direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena dove insegna Psicologia Sociale e Laboratorio di Dinamica di Gruppo.

Sebastiano Salati

Laureato in Scienze dell'Educazione e della Formazione con indirizzo Educatore Sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo».
Dal 2017 al 2022 docente del laboratorio: "La fotografia come strumento educativo" dell'Istituto «Toniolo».
Nei vari ambiti in cui opera si propone di utilizzare la fotografia, i video e le immagini con scopi educativi oltre che comunicativi.

Giuliano Stenico

Laureato in Pedagogia ad indirizzo psicologico, secondo il vecchio ordinamento, è fondatore e Presidente della Fondazione CEIS dal 1982.
Oltre alle mansioni connesse al ruolo, ha svolto attività di ascolto e di formazione per gruppi di studenti e genitori nelle scuole di primo e secondo grado, ha partecipato a numerosi convegni come relatore.
È stato Direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena. dove insegna di Pedagogia della devianza minorile e Pedagogia della famiglia.
È Presidente dell'Associazione Ministri della Misericordia che si occupa del sostegno a consacrati, religiosi e diocesani in difficoltà.

Umberto Vitrani

Laureato in Pedagogia vecchio ordinamento nel 1988, è responsabile della Formazione e del Personale per il CEIS di Reggio Emilia Onlus.
Dal 2013 è docente invitato di Pedagogia Sociale e Storia dell'Educazione presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena.
Per l'Università degli Studi di Bologna è stato professore a contratto negli anni accademici 2017-2019, per l'insegnamento Welfare e politiche di trattamento delle dipendenze. Formatore e supervisore di numerosi team socioeducativi, ha coprogettato e coordinato direttamente interventi di animazione territoriale in Emilia-Romagna e Piemonte.

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 4
Numero 7
Ottobre 2023

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Luca Balugani
Daniele Bisagni
Sebastiano Salati
Umberto Vitrani

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"

tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteriarivaista@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020