

# IUSVEducation

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



#14

I dipartimenti scrivono



# **IUSV***Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

**DIRETTORE RESPONSABILE:**

**Riccardo Michielan**, SDB Padova

**DIRETTORE SCIENTIFICO:**

**Roberto Albarea**, IUSVE

**REDAZIONE:**

**Giovanna Bandiera**, Dipartimento Comunicazione IUSVE

**Christian Crocetta**, Dipartimento Pedagogia IUSVE

**Michele Marchetto**, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

**Anna Pileri**, Vicedirettrice e Redazione, Dipartimento Psicologia IUSVE

**Enrico Orsenigo**, IUSVE

**Marco Scarcelli**, Dipartimento Comunicazione IUSVE

**SEGRETERIA DI REDAZIONE:**

**Anna De Rosa**, IUSVE

**COMITATO SCIENTIFICO:**

**Anna Maria Ajello**, Università di Roma "La Sapienza"

**Olga Bombardelli**, Università di Trento

**Roberta Caldin**, Università di Bologna

**Lucio Cottini**, Università di Udine

**Sabino De Juan Lopez**, CES Don Bosco Madrid

**Carlo Nanni**, UPS Roma

**Michele Pellerey**, UPS Roma

**Arduino Salatin**, ISRE

**CONCEPT E PROGETTO GRAFICO:**

Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

**IMPAGINAZIONE:**

**Michele Lunardi**, Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

**Mattia Franchini**, Ufficio di Comunicazione Integrata IUSVE

- 04**    **EDITORIALE**  
Roberto Albarea
- 08**    **EDUCAZIONE E POSTDEMOCRAZIA**  
Roberto Albarea, Enrico Orsenigo
- 34**    **SKILLS E CAPABILITIES: VERSO UNA FORMAZIONE INTEGRATA**  
Cristiano Chiusso
- 46**    **EL PROBLEMA DE LA PEDAGOGÍA EN ESPAÑA  
Y SU ROL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD**  
Alicia Sianes Bautista
- 64**    **ALLE COSE STESSE. CONOSCERE LA FENOMENOLOGIA  
COME FONDAMENTO DELLA PSICOLOGIA**  
Michele Marchetto, Luca Cremasco, Francesco Manfrè,  
Denis Rossi, Emma Sorarù
- 87**    **RECENSIONI**

# EDITORIALE

Roberto Albarea

Questo numero si apre con l'articolo scritto da Roberto Albarea ed Enrico Orsenigo (Iusve), il quale riprende alcune *suggestions* di un importante convegno internazionale che si è tenuto il 6-7-8 giugno 2019, a Cagliari, dal titolo *Education and Post-Democracy*, convegno cui hanno partecipato alcuni docenti e ricercatori dello Iusve.

Il saggio riprende alcune tesi di Colin Crouch affiancandole ad altre riflessioni (democrazia, post-democrazia, populismo e tecno-populismo, eventuali risposte dell'educazione) le quali testimoniano come il tema sia caratterizzato da una notevole complessità, tale da investire in modo decisivo i modi di vivere e di 'stare' nella contemporaneità.

Il contributo dal titolo: *Skills e Capabilities: verso una formazione integrata*, autore Cristiano Chiusso (Ph.D. in Education e docente Iusve), fa il punto sui livelli della formazione e sottolinea la generatività dell'approccio integrato, affermando come «L'incrocio tra la classica didattica alle competenze e una nuova didattica alle capacità permetterebbe l'incontro tra capitale umano e sviluppo umano, la crescita del soggetto come professionista e allo stesso tempo come persona».

Una fondamentale (e tradizionale) *quaestio* che ha segnato il percorso dell'educazione, almeno a partire dalla Modernità.

Alicia Sianes Bautista, pedagoga e Dottore di ricerca in Educazione Comparata e Storia dell'educazione presso la UNED di Madrid, nel suo elaborato articolo *Il problema della pedagogía in Spagna e il suo ruolo come disciplina accademica nell'università*, espone un interessante *excursus* in merito alla collocazione della disciplina pedagogica nel contesto spagnolo. Ne emergono alcuni fattori: come la pedagogia in Spagna sia stata influenzata, in parte, da altri modelli europei, come quello tedesco o quello francese; il suo rapporto con le altre scienze umane, l'esigenza di conciliare in maniera intelligente (e il contributo della dott.ssa Sianes ne fa testo) l'assetto epistemologico, gli aspetti riguardanti la riflessione teorica e le ricadute sul piano dell'azione, senza trascurare il decisivo elemento che investe la professionalità docente e la sua formazione.

Tale rassegna si conclude con il contributo di Michele Marchetto (Iusve), in collaborazione con i neo-laureati dell'Istituto: Luca Cremasco, Francesco Manfré, Denis Rossi ed Emma Sorarù, dal titolo *Alle cose stesse. Conoscere la fenomenologia come fondamento della psicologia*.

Tale contributo infatti si distingue per la sua articolazione: da un lato, vengono riformulati alcuni punti fondanti della fenomenologia husserliana; dall'altro, sono presenti riflessioni, commenti e suggestioni attinenti la tematica affrontata. La tematica riguarda un interrogativo fondamentale in merito allo statuto epistemologico della psicologia in relazione alla filosofia. In effetti, l'idea è quella di mantenere una tensione tra le due visioni disciplinari, in modo che tale rapporto costituisca un nodo centrale per la professionalità dello psicologo.







# EDUCAZIONE E POSTDEMOCRAZIA\*

**Roberto Albarea, Enrico Orsenigo**

IUSVE

L'articolo riprende alcune suggestions di un importante convegno internazionale che si è tenuto il 6-7-8.giugno 2019, a Cagliari, dal titolo *Education and Post-Democracy*, convegno cui hanno partecipato alcuni docenti e ricercatori dello Iusve. All'inizio, il lavoro fa riferimento ad alcune tesi di Colin Crouch affiancandole poi ad altre riflessioni (democrazia, post-democrazia, populismo e tecno-populismo) le quali testimoniano come il tema sia caratterizzato da una notevole complessità, tale da investire in modo decisivo i modi di vivere e di 'stare' nella contemporaneità.

L'articolo avanza alcune possibili forme di risposta indirizzate a contrastare le derive della postdemocrazia e del populismo. Due sono i filoni di discorso: uno di tipo strutturale, tendenzialmente macro, che riguarda la società civile e il ciclo produttivo; e uno educativo, tendenzialmente micro, che riguarda le persone e le relazioni, anche se ambedue sono interrelati e si influenzano a vicenda.

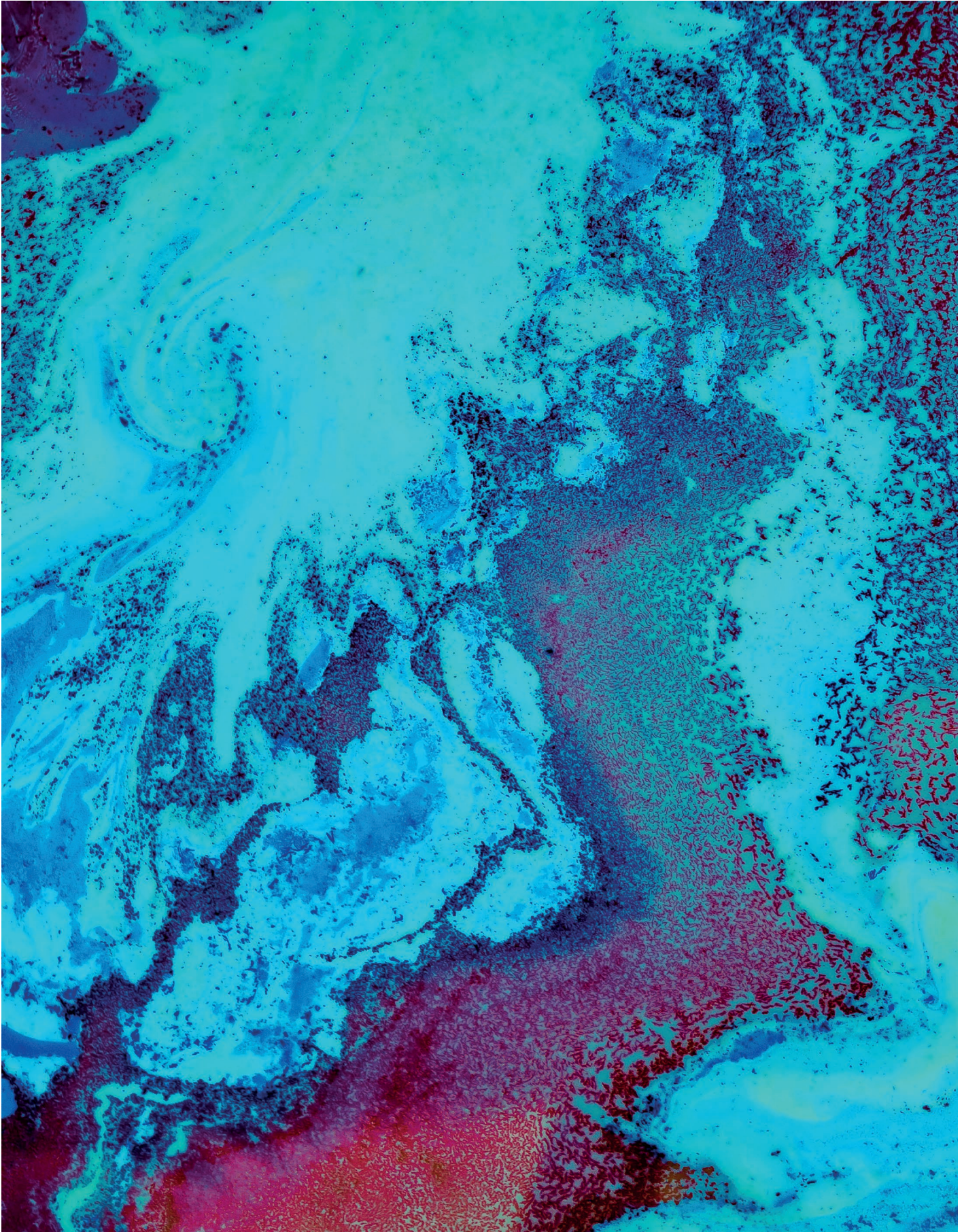
Parole chiave: democrazia, post-democrazia, populismo, tecno-populismo, economia positiva, tendenze educative.

\* L'articolo è scritto in collaborazione tra i due autori, tuttavia il secondo, il terzo e il quinto paragrafo sono a cura di Roberto Albarea, mentre il primo e il quarto paragrafo sono a cura di Enrico Orsenigo.

*The article takes up some suggestions of an important international conference in Cagliari, on 6-7-8 June 2019, entitled “Education and Post-Democracy”, a conference attended by some Iusve professors and researchers. At the beginning it refers to some theses by Colin Crouch and then it develops other reflections (democracy, post-democracy, populism and techno-populism) which testify the fact that the theme is characterized by a considerable complexity, such as to invest life in a decisive way and how to ‘stay’ in the contemporary world.*

*The article puts forward some possible forms of response aimed at countering the drifts of post-democracy and populism. There are two lines of speech: the first regards the presentation of the connected themes from a structural point of view (basically macro), which concerns civil society and the production cycle; the second, tendentially micro, concerns people and relationships, even if both levels are interrelated and influence each other.*

*Keywords: Democracy, Post-Democracy, Populism, Tecno-Populism, Positive Economy, Trends of Education.*



## 1. Introduzione

La presidente di *Medici senza frontiere*–Italia, Claudia Lodesani, dice: «Viviamo una realtà sempre più indifferente alle sofferenze e vulnerabilità di chi fugge da guerre e povertà. Allo stesso tempo emerge più forte l'Italia che aiuta e offre solidarietà<sup>1</sup>».

Questa affermazione che sottolinea una sorta di dicotomia, di distanza, di forbice tra due settori della società, tra tipi di persone e di sensibilità, è una conseguenza della postdemocrazia.

Il lavoro che qui si presenta ha origine da due fonti di elaborazione di idee: la prima si riferisce a due tesi di Dottorato in Comunicazione Multimediale dell'Università di Udine (relatore Roberto Albarea), la seconda si sviluppa dagli Atti del Convegno Internazionale: *Education and Post-Democracy*, convegno promosso dalla rivista Scuola Democratica e che si è tenuto a Cagliari, presso l'Università di Cagliari e Sassari, il 6-7-8 giugno 2019.

Uno dei Keynote Speakers di tale appuntamento era Colin Crouch.

Il termine, coniato da Crouch<sup>2</sup> nell'omonima opera è imperniato sullo svuotamento di significato che si riscontra nelle democrazie occidentali. Il politologo inglese osserva che il passaggio elettorale, principale momento partecipativo democratico, è stato fagocitato da esperti della comunicazione al soldo di oligarchie economiche che strumentalizzano i partiti a fini di mercato; la perdita di significazione democratica si realizza attraverso accordi di mutuo tornaconto tra gli eletti, rappresentati infedeli di interessi generali, e le *lobbies* economiche mediante pratiche che espropriano governi e parlamenti delle loro attribuzioni, in special modo politiche, causando perdita di credibilità da parte dei cittadini nei confronti di chi deve gestire il cosiddetto bene comune.

Anche se le elezioni continuano a svolgersi e condizionare i governi, il dibattito elettorale è uno spettacolo saldamente controllato, condotto da gruppi rivali di professionisti esperti nelle tecniche di persuasione e si esercita su un numero ristretto di questioni selezionate da questi gruppi. La massa dei cittadini svolge un ruolo passivo, acquiescente, persino apatico, limitandosi a reagire ai segnali che riceve. A parte lo spettacolo della lotta elettorale, la politica viene decisa in privato dall'integrazione tra i governi eletti e le *élites* che rappresentano quasi esclusivamente interessi economici<sup>3</sup>.

## Intervista a Colin Crouch

Secondo Crouch<sup>4</sup> il mondo di oggi è dominato da due forze principali: il primo, è l'eredità degli approcci economici neoliberisti, che ha portato alla crisi del 2008, e il secondo è l'ascesa del populismo xenofobo. Entrambi sono rilevanti per la post-democrazia, in modi molto complessi. L'aspetto più importante della crisi finanziaria era che era il risultato della deregolamentazione del sistema finanziario globale, e questa deregolamentazione è stato il risultato di pressioni molto pesanti sul governo americano e in seguito altri governi.

Le crisi economiche, secondo Crouch<sup>5</sup>, si sono sviluppate a partire da queste tendenze post-democratiche.

La seconda grande forza di oggi, come già detto, è appunto il populismo xenofobo; è un fenomeno che, in una certa misura, va visto come esempio di persone che rifiutano

*Il termine, coniato da Crouch nell'omonima opera è imperniato sullo svuotamento di significato che si riscontra nelle democrazie occidentali.*

*La massa dei cittadini svolge un ruolo passivo, acquiescente, persino apatico, limitandosi a reagire ai segnali che riceve.*

*Secondo Crouch il mondo di oggi è dominato da due forze principali: il primo, è l'eredità degli approcci economici neoliberisti, che ha portato alla crisi del 2008, e il secondo è l'ascesa del populismo xenofobo.*

1 MSF, *Rapporto delle attività 2018*, p. 2.

2 Crouch, C., (2003), *Postdemocrazia*, trad. it. di C. Paternò, Roma-Bari, Laterza.

3 Crouch, cit., p. 6.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=MUpCikz62y0#action=share> (Consultato il 31 agosto 2019 alle ore 15.22).

5 <https://www.youtube.com/watch?v=MUpCikz62y0#action=share> (Consultato il 31 agosto 2019 alle ore 15.25).

*Le persone stanno diventando insoddisfatte delle azioni della democrazia liberale, e questo può anche essere capito facilmente. La cosa più complessa da capire è il sentimento anti-liberale.*

*Un altro fattore ha contribuito a mettere in crisi i sistemi democratici: lo sviluppo dei social media.*

la post-democrazia; è un esempio di forze uscenti dalla popolazione che causerebbero problemi seri al governo delle *élites*. All'interno di questi movimenti populistici, ci sono tendenze ostili alla democrazia stessa, perché basati su politiche dell'esclusione e della rabbia. Le persone stanno diventando insoddisfatte delle azioni della democrazia liberale, e questo può anche essere capito facilmente. La cosa più complessa da capire è il sentimento anti-liberale.

Negli ultimi quaranta-cinquant'anni, osserva Crouch<sup>6</sup>, ci sono state vittorie graduali da parte di alcune idee liberali; qui non si intendono unicamente le idee liberali legate all'economia, ma una liberalizzazione generale, che ha portato a un declino delle restrizioni sulle persone che esistevano nei decenni precedenti, alla liberazione del comportamento sessuale, liberazione delle donne da precedenti ruoli subordinati, cambiamenti nella relazione che le persone hanno con persone di altre nazioni. Ovviamente non a tutti questo è piaciuto, specie a chi ha valori particolarmente conservatori, ostili allo straniero, ostili alle donne che hanno ruoli di primo piano nelle società. Sono in molti ad aver accettato questa tendenza di pensiero. Probabilmente, afferma Crouch<sup>7</sup>, hanno accettato questi 'schemi' perché in generale la 'vita di prima' offriva una vita abbastanza dignitosa. Ma, per la prima volta dalla seconda guerra mondiale, nel 2008 le persone hanno assistito a un grave shock degli standard di vita e in secondo luogo, c'è stato un crescente deterioramento delle relazioni tra Occidente e mondo islamico. In questo modo le democrazie liberali hanno smesso di offrire garanzie economiche e di sicurezza. La crisi finanziaria però è stata il prodotto del capitalismo, ma nessuno degli 'arrabbiati' ha incolpato il capitalismo, piuttosto si dava (e si dà) la colpa al mondo islamico o all'Europa. Tra i conservatori sembra aleggiare una profonda nostalgia pessimistica.

Un altro fattore ha contribuito a mettere in crisi i sistemi democratici: lo sviluppo dei social media. All'inizio, questi strumenti 'odoravano' di aria fresca e sembravano essere la soluzione alla decompressione di alcune realtà democratiche; in altre parole: una nuova forma di rinnovamento della democrazia. Attraverso queste piattaforme, è diventato molto più semplice scoprire i fatti che accadono nel mondo e contattare, istantaneamente, qualsiasi persona anche a centinaia di chilometri. Ogni persona, attraverso i social media, può organizzare intere campagne e dimostrazioni, e questo è un indicatore valido per capire che c'è stata una liberazione straordinaria. Ma con il passare degli anni, osserva Crouch<sup>8</sup>, è successo dell'altro, che non rientra più nella fase di rinnovamento della democrazia, ma che tende ad accostarsi alla post-democrazia; in particolare, alcune grandi aziende o privati molto ricchi, sono stati in grado di prendere il controllo di parte di alcuni social media. Questo fenomeno è stato prima percepito e poi visto nel referendum sulla Brexit in Gran Bretagna e nelle elezioni di Trump negli Stati Uniti. Manipolare l'opinione pubblica pare non essere più un'azione possibile solo attraverso la cooperazione di migliaia di individui: basterebbe solo un paio di profili virtuali per innescare una moltiplicazione accelerata e mirata di informazioni. In post-democrazia, sembra che tutto funzioni democraticamente, ma in realtà ogni cosa si trasforma in un *gioco vuoto*. In sostanza, sembra che stiano accadendo molte cose, ma ogni cosa è perfettamente controllata e manipolata. Purtroppo, Internet e i social media, hanno iniziato il loro percorso evolutivo attraverso una grande liberazione (e giocano ancora quel ruolo), ma questo sembra essere sopraffatto dalla capacità delle *élites* di prenderne il controllo.

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MUpCikz62y0#action=share> (Consultato il 31 agosto 2019 alle ore 15.25)

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MUpCikz62y0#action=share> (Consultato il 31 agosto 2019 alle ore 15.36)

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MUpCikz62y0#action=share> (Consultato il 1 settembre 2019 alle ore 13.22)

## 2. Post-democrazia ed embedding esonerante

L'avanzare del modello socioeconomico globalizzato interferisce con l'esercizio della sovranità nazionale a causa dei condizionamenti di cui sono capaci numerose multinazionali, i cui bilanci superano quelli degli Stati nazionali.

Come conseguenza, avviene un calo di responsabilizzazione politica da parte della base, in particolare presso le nuove generazioni, nei confronti delle leadership politiche (tendenza pienamente confermata dal crescente aumento dell'astensione o della non partecipazione al voto negli appuntamenti elettorali); sfiducia che viene ulteriormente aggravata da episodi ricorrenti di corruzione nella gestione del potere e dalla mancanza di figure emergenti di veri 'statisti' (basti pensare a Franklin Delano Roosevelt, ad Alcide De Gasperi, ai fautori dell'idea europeistica come Altiero Spinelli, a molte personalità di pregio nate dalla Resistenza in Italia) e non solo a 'politici, più o meno capaci. Nel contempo, il 'famigerato' consenso sociale, focus delle analisi degli intellettuali di sinistra impegnati negli anni Settanta, non avviene più tanto per mezzo della scuola o della religione o dei partiti (attraverso comizi, dibattiti e partecipazione più o meno democratica ad incontri pubblici, a scuole di partito, ad associazioni e a movimenti popolari e/o d'opinione), come affermava il filosofo Louis Althusser in merito alla funzione degli apparati ideologici di Stato<sup>9</sup>, ma viene pesantemente influenzato dalle multinazionali dell'informazione che, attraverso vere o false notizie, determinano nell'elettorato e nella società idee, posizioni politiche (o pseudo-politiche) e stati d'animo così che essi sono molto più efficaci (subdoli) più dei programmi enunciati dalle forze politiche in campo. C'è, pedagogicamente parlando, come la sostituzione dell'intelligenza critica e riflessiva con l'impatto emotivo.

La tenuta del mercato<sup>10</sup> produce una accentuata deresponsabilizzazione etica del *management* rispetto ai temi del buon lavoro, della territorialità, della sostenibilità ambientale, economica ed antropica<sup>11</sup> esattamente l'opposto di ciò che perseguiva quella figura di imprenditore illuminato che è stato Adriano Olivetti<sup>12</sup>.

Le ITC<sup>13</sup>, che indubbiamente costituiscono un apporto significativo al miglioramento della vita e delle attività degli individui contemporanei, rappresentano uno dei principali fattori di flessibilità, in quanto contribuiscono alla smaterializzazione della conoscenza e dell'impresa (da qui il processo di deresponsabilizzazione) attraverso la compressione dello spazio e del tempo.

In effetti, tra le conseguenze della cultura post-industriale vi è lo svilimento della funzione sociale dell'impresa e dell'imprenditore<sup>14</sup>. Inoltre, grazie all'enfasi che i media fanno alle attività finanziarie, a discapito di quelle direttamente produttive, il valore di successo di una iniziativa imprenditoriale si quantifica quasi esclusivamente sugli andamenti borsistici di un titolo, con buona pace di ogni tensione ideale e di quella utilità sociale che, presente nella Costituzione, è scomparsa dall'immaginario collettivo<sup>15</sup>.

Al Parlamento europeo va comunque ascritto il merito di aver posto in evidenza il tema della re-industrializzazione dell'economia comunitaria quale elemento di sostenibilità sociale, nel medio e lungo periodo, sperando in questo modo che si possa contrastare consapevolmente gli aspetti negativi della globalizzazione del mercato.

*C'è, pedagogicamente parlando, come la sostituzione dell'intelligenza critica e riflessiva con l'impatto emotivo.*

9 Althusser, L. (1997) *Lo Stato e i suoi apparati*, a cura di R. Finelli, Roma, Editori Riuniti,

10 Cazzanti, R. (2016), *Open data e nativi digitali*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it p. 52.

11 Albarea, R. (2014) *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it. pp. 29-35

12 Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro*, Pisa, ETS, pp. 95-118.

13 Cazzanti, *Open data*, cit. p. 54.

14 Anche se le decisive osservazioni di Umberto Giordano (evidenziate più avanti) sembrano indicare un iniziale cambio di rotta.

15 Cazzanti, *Open data*, cit., p. 53 e ss.

Dice John Dewey: «Una società, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi siverificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione. Ne conseguirebbe una confusione nella quale un piccolo numero di persone si impadronirebbe dei risultati delle attività altrui cieche e dirette dall'esterno»<sup>16</sup>.

È ormai divenuta famosa la definizione di Dewey in merito allo spirito democratico: la democrazia, dice il filosofo e pedagogo statunitense, non è solo una forma di governo, né solo la base per la partecipazione alla cosa pubblica e al bene comune, è essa stessa un modo di vivere e di comportarsi in ogni occasione, individuale o collettiva, della vita<sup>17</sup>. La disinformazione praticata dai *media*, dove prevalgono le opinioni e le informazioni disarticolate e parcellizzate rispetto alle informazioni sistematizzate e validate (qui non si parla di conoscenze, che sono ben altra cosa), rende difficoltoso l'esercizio critico della cittadinanza e il formarsi di opinioni e di idee consapevoli da parte dei cittadini che così si trasformano in sudditi. Questo lo diceva a suo tempo anche Alexis de Toqueville quando parlava di dispotismo morbido<sup>18</sup>.

I *media* servono soprattutto a vendere, condizionare le scelte di mercato e gli stili di vita e costruire consenso prima ancora di informare (tantomeno di educare).

Si è detto che le ITC costituiscono un apporto significativo al miglioramento della vita e delle attività degli individui contemporanei: elemento caratterizzante la produzione di ricchezza nel web è proprio l'intelligenza collettiva che diventa intelligenza connettiva, secondo De Kerkhove<sup>19</sup>, nella sua componente dinamica, tipica della rete, che consente la relazione e la sinergica collaborazione tra intelligenze remote. De Kerkhove ritiene il computer una psico-tecnologia, espressione del pensiero umano. Da un lato con la tecnologia si possono avviare progetti, pratiche collaborative, *crowdsourcing*, esperienze di capitale sociale e così via; dall'altro l'uso delle tecnologie e della rete modifica le intelligenze dei soggetti (in bene e in male, come sottolinea il linguista Raffaele Simone<sup>20</sup>). Insomma una opportunità di condivisione (se pedagogicamente orientata e auto-orientata in senso positivo).

In particolare la rete può valorizzare il capitale sociale (e di ciò si riprenderà più avanti) favorendone l'aggregazione, come nel caso di tutte quelle iniziative di natura volontaristica volte al perseguimento di utilità sociali, senza corrispettivi in contropartita.

Ma attenzione: i rappresentanti 'infedeli' di Crouch concorrono a trasformare i cittadini in consumatori<sup>21</sup>, a partire dalla scuola che si dota delle L.I.M., dei *tablet* e della banda larga, senza coinvolgere, motivare e formare adeguatamente coloro che devono inserire queste dotazioni nel processo di insegnamento/apprendimento. Si dice che così si contribuisce ad affrontare il primo divario digitale (l'accessibilità alle tecnologie, il cosiddetto *digital divide*) il quale, però, implica il secondo divario digitale (meno pubblicizzato del primo) rappresentato dal cosiddetto *effetto San Matteo*. Questo «sottolinea come ogni nuova risorsa venga ripartita in proporzione a quanto già si possiede» e che può portare ad «acuire le differenze socioeconomiche esistenti»<sup>22</sup>, in rapporto all'utilizzo solo strumentale, e non intelligente, che caratterizza l'impiego delle tecnologie a scuola e nella vita.

16 Dewey, J. (1949), *Democrazia e educazione*, trad. it. di Enzo Enriquez Agnoletti e Paolo Paduano, Firenze, La Nuova Italia, p. 111 (New York 1916).

17 Chiosso, G. (1997), *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, p. 78

18 De Tocqueville, A. (1981), *De la démocratie en Amérique*, Tome II, Paris, Garnier-Flammarion, Paris.

19 De Kerkhove, D. (2001), *L'architettura dell'intelligenza*, trad. it. di M. Palombo, Torino, Testo & Immagine.

20 Simone, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza.

21 Crouch, *Postdemocrazia*, cit., p. 52.

22 Bottani, N., Poggi, A.M., Mandrile, C. (2010), *Un giorno di scuola nel 2020*, Bologna, Il Mulino.

la democrazia, dice il filosofo e pedagogo statunitense, non è solo una forma di governo, né solo la base per la partecipazione alla cosa pubblica e al bene comune, è essa stessa un modo di vivere e di comportarsi in ogni occasione, individuale o collettiva, della vita

la rete può valorizzare il capitale sociale favorendone l'aggregazione, come nel caso di tutte quelle iniziative di natura volontaristica volte al perseguimento di utilità sociali, senza corrispettivi in contropartita.



Perchè si parla di effetto San Matteo?

Si tratta di una frase apparentemente paradossale contenuta nel testo del citato evangelista che, per bocca di Gesù, afferma come chi ha, avrà ancora di più e chi non ha, perderà anche quello che ha.

In altre parole, le nozioni e le conoscenze apprese e incorporate acquistano valore dalle precedenti, quindi anche l'alfabetizzazione informatica va a innestarsi sull'educazione precedente. Se il soggetto può vantare un buon rapporto con la realtà e una buona cultura derivata dallo studio e dall'uso dell'intelligenza non potrà che avere un buon rapporto con il virtuale.

Quindi si può facilmente arguire come chi possiede una cultura di base (non limitata alle tecnologie) avrà la padronanza critica ad usarle, mentre chi non possiede criteri intelligenti di discriminazione e di giudizio è destinato ad essere inglobato inconsapevolmente dalla rete. Per questo l'introduzione delle TIC in ambito didattico e formativo, secondo uno studio dell'OCSE<sup>23</sup>, può accentuare il divario tra studenti appartenenti alle classi socioeconomiche avvantaggiate, in possesso di strumenti culturali idonei a favorire l'impiego significativo delle tecnologie, e quelli che in ambito domestico utilizzano strumentalmente tali dotazioni e non beneficiano di alcuna preparazione atta a contrastare tale modalità di uso, modalità solamente circoscritta alla comunicazione sui *social networks*, allo *streaming* audio-video e al *gaming*. In questo modo si perdono i vantaggi propri delle TIC, come si è descritto in precedenza.

Sulla stessa linea di discorso, relativa ad atteggiamenti di precauzione e di attenzione, dal punto di vista della formazione della persona, emerge l'ipotesi formulata da Giuseppe Lucilli nella sua tesi di dottorato in Comunicazione Multimediale<sup>24</sup>.

La rete, secondo Lucilli, è quasi esclusivamente uno strumento di mercato, (oltre che di condizionamento dei soggetti) per nulla democratico e piuttosto cinico. Appare inderogabile l'impegno e l'attivismo degli educatori per ostacolare quell'affidamento esonerante alla rete che Lucilli descrive, con un bel neologismo, come *embedding esonerante*, il quale riguarda «la trasformazione del concetto di individuo e di individualità», la quale si esprime in una perdita di senso di responsabilità (da qui l'esonero), in quanto si crea «la non netta separazione tra dimensione pubblica e dimensione privata»<sup>25</sup>.

L'*embedding esonerante* interessa principalmente i nativi e li porta a condividere in rete ogni aspetto della loro vita (senza tener conto delle conseguenze dei loro atti), a beneficio di pratiche spesso incognite, poste in essere da soggetti interessati (attraverso il processo della profilazione).

### 3. Post-democrazia, populismo e tecnopopulismo

Il contesto postdemocratico è caratterizzato da populismi che prendono la forma partitica o movimentista, in opposizione all'insieme degli altri soggetti di Centro, di Destra e di Sinistra, rifiutando ogni collocazione, ogni paragone e ogni etichetta riconducibile alle categorie tradizionali della politica.

La struttura di questi soggetti è piramidale o comunque riferibile ad una figura mediaticamente rilevante, capace di interpretare meglio la disillusione o l'avversione della inevitabile quota di cittadini che, per ragioni diverse, non si ritrovano nell'operato delle istituzioni e nel pensiero delle tradizionali forze politiche. Alle consuete tecniche di comunicazione efficace con le quali solitamente la politica cerca di suggestionare

*le nozioni e le conoscenze apprese e incorporate acquistano valore dalle precedenti, quindi anche l'alfabetizzazione informatica va a innestarsi sull'educazione precedente.*

*Lucilli descrive, con un bel neologismo, come embedding esonerante, il quale riguarda «la trasformazione del concetto di individuo e di individualità», la quale si esprime in una perdita di senso di responsabilità (da qui l'esonero), in quanto si crea «la non netta separazione tra dimensione pubblica e dimensione privata»*

23 Cazzanti, *Open data*, cit., p. 93

24 Lucilli, G. (2012), *Il soggetto contemporaneo e il suo rapporto con la macchina e il macchinismo. L'ipotesi dell'«Embedding esonerante»*, tesi di dottorato in Comunicazione Multimediale, Università degli Studi di Udine.

25 Lucilli, op. cit., p. 26.

*Il populismo talvolta assume connotati xenofobi alla ricerca del consenso di quei soggetti che vivono il futuro e la diversità con apprensione e paura*

o rendere conto all'elettorato del proprio operato (è l'*accountability*, che talvolta può utilizzare un linguaggio tecnico), i populistici vi aggiungono e contrappongono la polemica e la provocazione, spesso facendo leva sulla scorrettezza del codice comunicativo, con l'intento di stimolare vicinanza all'uomo comune. Il programma (quando c'è) assomma misure di liberismo e simultaneamente di protezionismo, rivendicando totale discontinuità su quanto fatto dagli altri, a prescindere. Il populismo talvolta assume connotati xenofobi alla ricerca del consenso di quei soggetti che vivono il futuro e la diversità con apprensione e paura. In questo modo, attraverso strategie comunicative efficaci (anche e soprattutto attraverso la rete) essi intercettano il consenso di quella quota di popolazione che non appare in grado di difendersi da tali modalità strumentali relazionali (è quello che si sottolineava a proposito delle derive negative della postdemocrazia). Altro fattore di innesco dei populismi è il timore diffuso della perdita d'identità, legato al percorso di unificazione comunitaria (in senso sovranazionale) e al crescente cambiamento della società che diviene sempre più multiculturale e multilingue.

«L'ascesa del populismo è a colpo sicuro l'indice, mal definito, di una crisi profonda del sistema di rappresentanza delle democrazie liberali/pluraliste moderne, nonché il sintomo di una difficoltà di principio sperimentata al momento del passaggio dell'ideale della "comunità di cittadini" dal quadro nazionale a quello sopranazionale»<sup>26</sup>

Tra le caratteristiche abituali dei movimenti populistici vi è l'elevazione irrazionale delle qualità morali ed etniche del popolo, spesso circoscritto ad una sua componente non omogenea sul piano culturale, linguistico e razziale, qualità che si contrappongono ai cosiddetti 'disvalori' portati avanti dai politici e dai partiti, (cui si aggiunge la presenza disturbante degli stranieri) che a vario titolo opprimono tali virtù.

E qui si arriva al punto cruciale: il populismo si avvale delle tecnologie per i propri scopi inserendosi così ulteriormente nel 'clima' postdemocratico di cui si diceva.

«L'organizzazione di rete e i modelli di *e-business* e il web marketing sono gli ambiti operativi che ruotano attorno alla definizione dei termini del populismo e del tecnopopulismo»<sup>27</sup>. Si tratta di approcci che hanno permesso di sottrarre alla casualità l'impiego del web per il perseguimento di finalità di maggior rilievo, rispetto agli aspetti scientifici della prima diffusione di internet e di quelli ricreativi e commerciali della seconda fase. Si entra così in una fase in cui emergono le finalità politiche e la formazione del consenso. Il blog è lo strumento adatto per orientare la fiducia del *cybernauta* attraverso i commenti dei lettori e la familiarità (apparente?) del clima, i quali consentono di abbassare le difese dell'utilizzatore e di condizionare colui che accede all'informazione. In questo modo il populismo si trasforma in populismo tecnologico<sup>28</sup>. Eventuali commenti scomodi da parte degli utenti incappano nella maglie di filtri che li censurano realizzando l'omologazione del pensiero divergente.

Ironia della sorte: proprio quel pensiero del quale si farebbe paladino questo mezzo telematico pare invece difettare proprio quando lo propugna.

Il *viral marketing*, metodica della comunicazione assai diffusa, impiega la rete per realizzare marketing indiretto, utilizzando i luoghi di partecipazione e di confronto dove il messaggio propagandistico ha possibilità di attecchire. Ciò avviene grazie alle ricognizioni quali-quantitative delle interazioni, ovunque esse avvengono: sui forum, sui blog, sui *social network*. Si tratta della profilazione.

«Il meccanismo si innesca alla richiesta che l'utente digita nel motore di ricerca.

Il *cookie* che raggiunge il *device* dell'interlocutore lo collega ad un archivio dove avviene la gestione del browser»<sup>29</sup>. Ogni altra richiesta del medesimo utente andrà a implementare

*il populismo si trasforma in populismo tecnologico*

26 Taguieff, P.A. [2003], *L'illusione populista*, trad. it di A. Bramati, Milano, Bruno Mondadori.

27 Cazzanti, *Open data*, cit., p. 56.

28 Ivi, p. 57.

29 Ivi, p. 58.

il file che archivia le sue attività: questo processo consente a soggetti terzi una migliore definizione delle loro strategie di vendita (e di manipolazione delle coscienze). Si arriva al paradosso negativo per cui ad ogni proprietario di siti interessa più i dati del visitatore che la diffusione dei contenuti degli stessi. Inoltre tali sistemi, mappando le navigazioni personali, influenzano l'esperienza di rete impedendo di accedere alle informazioni scomode, poco gradite o lontane dagli interessi associati al profilo. Se ne può avere una prova se si utilizzano computer diversi: le interrogazioni del motore di ricerca rispetto ad una stessa voce su tutti i computer produrrà risultati diversi in base alle differenti cronologie dei pc utilizzati da soggetti, analogamente diversi, per effetto del processo di profilazione.

Informazioni altrettanto significative sugli utenti vengono dedotte dalle navigazioni che gli stessi effettuano. La classificazione comprende il sesso, l'età, il luogo di residenza o di abitazione, gli studi effettuati, la professione, lo stato sentimentale, gli sport, le preferenze cinematografiche e sessuali, le letture, i viaggi, gli interessi, e così via, dati forniti dai tempi di permanenza sulle diverse strategie di siti visitati e dai *like* attribuiti su *Facebook*. Esiste in sostanza (come afferma Roberto Cazzanti, riprendendo a sua volta l'intuizione di Giuseppe Lucilli) una evidente ingenuità collettiva che si concretizza in un affidamento ottimistico ed esonerante nei confronti dei media e della rete. Si tratta, per l'educatore, di sostenere lo sviluppo di quella tenacia critica necessaria per potersi considerare cittadini.

Il populismo tecnologico prospera nella frattura esistente tra società e politica, opponendo alla 'casta' e ai suoi privilegi una visione idealizzata del popolo e delle sue presunte virtù, e questo attraverso l'utilizzo spregiudicato della tecnologia, volgendo a proprio favore il malcontento generale.

## 4. Il convegno di Scuola democratica su Educazione e Post-Democrazia

*Education and Post-Democracy*, è un convegno promosso dalla rivista Scuola Democratica e che si è tenuto a Cagliari, presso l'Università di Cagliari e Sassari, il 6-7-8 giugno 2019. Il programma scientifico della conferenza è stato sviluppato da un gruppo composto da membri del comitato scientifico e del comitato organizzatore. Tra questi l'Università di Cagliari, il CIRI (Centro Interuniversitario per la Ricerca Didattica) e *Il Mulino* che hanno contribuito a far riunire i ricercatori ed esperti internazionali nei vari campi dell'educazione e della politica.

Gli obiettivi comuni tra i ricercatori sono stati i seguenti: raccogliere nuove conoscenze, abilità e strumenti per portare studi e ricerche verso un insieme più integrato di alleanze promuovendo una discussione transdisciplinare e interdisciplinare su argomenti urgenti; favorire dibattiti tra esperti e professionisti; diffondere i risultati della ricerca in tutte le reti scientifiche internazionali e nei flussi di rete dei professionisti; lanciare ulteriori strategie e alleanze di rete su scala locale, nazionale e internazionale; fornendo un nuovo spazio per il dibattito sulle politiche educative. Le società occidentali odierne sono caratterizzate da severi 'movimenti tettonici', *tectonic shifts* (Shafik, Atkinson docet). Questi movimenti hanno generato delle profonde alterazioni nel tessuto economico, sociale e culturale e non di meno nelle modalità di coesione sociale<sup>30</sup>.

Ai cittadini vengono richieste delle abilità, da coltivare per l'intero arco di vita, per far fronte a questi severi cambiamenti socio-economici.

*Il populismo tecnologico prospera nella frattura esistente tra società e politica*

*Gli obiettivi comuni tra i ricercatori sono stati i seguenti: raccogliere nuove conoscenze, abilità e strumenti per favorire dibattiti tra esperti e professionisti*

Le politiche europee fanno riferimento al ruolo del sistema educativo nella promozione delle Competenze per la cultura democratica; in questa prospettiva, le discipline umanistiche svolgono un ruolo cruciale nella promozione delle competenze di cittadinanza relative alla sfera pubblica e collettiva.

La qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti può essere cruciale per trasmettere conoscenze civiche, competenze e sviluppare virtù democratiche. La loro esperienza in una scuola democratica e multiculturale<sup>31</sup> può essere una condizione preliminare per il loro futuro di cittadini attivi. La relazione tra insegnanti e studenti e tra studente e studente deve necessariamente essere rispettosa degli assetti culturali. Infatti, la multiculturalità deve poter essere pensata come una unità di base già insita nella costituzione della cittadinanza, non come allegato macchinico di essa. Non si tratta di una dimensione esterna, da coltivare nel tempo libero; essa è una dimensione trasversale a ogni area di funzionamento dei cittadini.

Tornando alla scuola. Al pari dell'ambiente familiare, questo è il luogo dove si imparano le regole scientifiche e relazionali. Se un futuro credibile si costruisce a partire dai luoghi dell'istruzione, bisogna chiedersi: l'apprendimento delle regole esclude la possibilità di cambiarle? Promuovono principalmente il conformismo? Inoltre, le normali attività scolastiche consentono agli alunni di migliorare queste abilità?

È risaputo che un sano sistema democratico può evolvere solo se messo in discussione dall'interno, con i mezzi del diritto, e cioè entro i confini del sistema stesso. Nessuna democrazia può essere cambiata agendo sul sistema attraverso il suo opposto. Semmai, la riorganizzazione di un sistema politico e quindi di cittadinanza, può avvenire tentando un'operazione che Wittgenstein ha chiamato *fusione degli orizzonti*. Fondere saperi, senza 'mescolarli', accettare il supporto immaginativo per tentare di coordinare in modo nuovo un sistema democratico, può diventare l'innescò corretto all'evoluzione del medesimo. Ciononostante non sembra essere la modalità preferita da chi contrasta il sistema democratico. Si preferisce, spesso con non poche conseguenze, di 'violentare' economicamente o addirittura fisicamente l'oggetto del contrasto e chi lo costituisce da portavoce. L'atteggiamento per così dire non violento, che si affida al diritto e alla fusione degli orizzonti, è un atteggiamento che si apprende nei luoghi di istruzione, attraverso la serie di figure professionali che svolgono, tra i tanti ruoli, anche quello di *scaffolding*<sup>32</sup>. Infatti, la democrazia può essere pensata, insegnata e spinta ulteriormente in modo diverso rispetto ai meccanismi esistenti, ai programmi di prevenzione e ai progetti di sviluppo delle competenze. La democrazia e l'insieme di pratiche che ne fanno il background, non devono essere solamente raccontate, non basta farle diventare parola - molto spesso i popoli europei soffrono di questa eccedenza astrattiva - ma devono, in ogni area, essere agite entro i limiti di ogni area stessa. Il problema dei limiti è strettamente connesso alle pratiche democratiche, al loro insegnamento e alla loro applicazione. L'incorporazione di tali pratiche dovrebbe prevedere, in contemporanea la metabolizzazione del loro senso etico.

La cittadinanza democratica è concettualmente vista come lo sviluppo di quattro aree di competenza: valori; atteggiamenti; abilità; conoscenza e comprensione critica.

Uno degli aspetti rilevanti del pensiero critico è legato alla conoscenza e alla comprensione critica dei media. Sviluppare la capacità di valutare le informazioni dai media e dai social network è fondamentale per preparare cittadini democratici competenti, in grado di reggere la trasformazione delle democrazie in democrazie digitali.

I giovani traggono informazioni principalmente da Internet e in particolare dai social network, e l'uso quotidiano di Internet riguarda ormai quasi l'intera generazione più

È risaputo che un sano sistema democratico può evolvere solo se messo in discussione dall'interno, con i mezzi del diritto, e cioè entro i confini del sistema stesso.

La cittadinanza democratica è concettualmente vista come lo sviluppo di quattro aree di competenza: valori; atteggiamenti; abilità; conoscenza e comprensione critica.

31 Ivi, p. 29.

32 Wood D., Bruner J. S., Ross G., The role of tutoring in problem solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89 -100, Oxford, Pergamon Press, 1976.

giovane e gran parte della popolazione generale (Eurostat 2015/2017). L'ambiente di informazione tipico di questa seconda modernità è caratterizzato da disintermediazione, tecnologia di *editing* economica e sofisticata, diffusione rapida e disordine delle informazioni che rappresentano una nuova sfida per gli stati. Nell'ambito del programma congiunto UE / Consiglio della cultura scolastica democratica e inclusiva (DISCO), l'Università di Pavia è uno dei partner del progetto *Resistenza digitale* che mira a promuovere la cittadinanza digitale degli alunni migliorando le competenze digitali attraverso metodi di apprendimento basati sull'educazione tra pari per creare una comunità di cittadini digitali<sup>33</sup>.

Nel 2014, Martha Nussbaum scrisse un libro intitolato *Non per profitto: perchè le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*<sup>34</sup>, dove attraverso una severa critica contro la tendenza a livello sia politico che istituzionale, a promuovere gli studi tecnico-scientifici a scapito delle discipline umanistiche. L'immediato ritorno economico è diventato il parametro di valutazione supremo utilizzato in qualsiasi disciplina. Tutto ciò porta profonde conseguenze nei sistemi educativi di molti paesi. Secondo Nussbaum, ci sono tre abilità di base che si possono sviluppare grazie alle discipline umanistiche: stabilire una relazione empatica con gli altri, sviluppare la capacità di pensare in modo critico e rielaborare le informazioni fornite dai mass media e, infine, acquisire la capacità di considerarsi cittadini del mondo, responsabili delle condizioni di vita di ogni essere umano. Pertanto, minare l'insegnamento delle scienze umane influisce sulla stabilità della democrazia o ne impedisce la costruzione laddove non esiste ancora. La mancata attenzione nei confronti delle discipline umanistiche ha portato numerosi svantaggi allo sviluppo delle cittadinanze attive. Insieme allo smisurato investimento tecnico, nell'ultimo decennio si sono riscontrati numerosi problemi che riguardano la politica contemporanea, come la polarizzazione politica, la crisi dello stato di diritto e la spettacolarizzazione dello stile politico. In secondo luogo, ma non meno importanti, il problema del populismo costituzionale e delle nuove forme di morbido autoritarismo come l'Ungheria, il Venezuela e la Polonia.

Il populismo è oramai una condizione delle democrazie contemporanee che si manifesta in base al contesto politico specifico. Analizzare il populismo significa analizzare il profondo cambiamento che sta avvenendo nel tessuto socio-culturale di un paese. La deriva populista ha cambiato non solo il funzionamento delle democrazie, ma anche le sue strutture profonde e le sue componenti essenziali: partiti, comunicazione politica, partecipazione democratica, sfera pubblica, configurazione istituzionale e in alcuni casi anche costituzionale<sup>35</sup>. I neopopulismi globali hanno anche prodotto una varietà di nuove forme di populismo che prima non esistevano: webpopulismo, telepopulismo, etno-populismo, ecc. Inoltre, il populismo globale ha posto una nuova serie di problemi come la formazione di nuove *élites* in quei contesti in cui il fenomeno è ora istituzionalizzato. Le ultime elezioni in Europa hanno visto l'ascesa di partiti populistici. Sebbene questa crescita abbia raramente permesso ai loro leader di diventare forze governative (l'eccezione riguarda l'Italia), la tendenza populista della politica europea contemporanea non può essere ignorata. Tra le variabili fondamentali del voto populista, l'educazione si è affermata come una delle scissioni fondamentali. Esiste un rapporto tra *gap* educativo e voto populista (dalla *Brexit* alle ultime elezioni europee di maggio 2019)<sup>36</sup>. L'onda populista indica l'esistenza di possibili correlazioni strutturali tra le politiche educative nazionali (a partire dagli investimenti pubblici nell'istruzione) e la crescita, sul territorio nazionale, del populismo.

*Insieme allo smisurato investimento tecnico, nell'ultimo decennio si sono riscontrati numerosi problemi che riguardano la politica contemporanea, come la polarizzazione politica, la crisi dello stato di diritto e la spettacolarizzazione dello stile politico.*

33 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 33.

34 Nussbaum, M. (2014), *Non per profitto: perchè le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.

35 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 35.

36 Ivi, p. 36.

*La democrazia è alimentata dalla diversità che la compone, rispettando le minoranze piuttosto che soggiogandole alle visioni della maggioranza.*

Edgar Morin ha avuto il merito di avanzare alcune importanti proposte identificando le famose *sette conoscenze necessarie per l'educazione del futuro*<sup>37</sup>, focalizzando parte della sua riflessione sul rapporto tra democrazia e complessità. I movimenti populistici si presentano come entità proiettate verso un costante antagonismo, si nutrono di fratture sociali, identificando un *noi* contro *loro*, in sostanza escludono. La democrazia è alimentata dalla diversità che la compone, rispettando le minoranze piuttosto che soggiogandole alle visioni della maggioranza. L'emergere di populismi potrebbe quindi avere una correlazione con la mancanza di strumenti per comprendere e pensare alla complessità; populismo quindi come *spirito riducente*<sup>38</sup>. Una serie di frammentazioni della conoscenza, una semplificazione erronea della realtà. Essi tendono ad offrire soluzioni alle incertezze inerenti alla vita sociale, spesso attraverso manovre drastiche; Morin suggerisce un modello educativo che invece insegna ad affrontare le incertezze mantenendosi nel loro nucleo, 'soggiornando' per qualche tempo, tentando di limitare i giudizi *aut-aut*. Un'antropoetica può sostenere la nascita di cittadini planetari, consapevoli di vivere in una comunità del destino, che richiede alla democrazia di tenere uniti individui e società; la democrazia vive quindi di azioni inter-retro, in quanto «i cittadini producono la democrazia che produce i cittadini»<sup>39</sup>. Il populismo trova terreno fertile in un contesto educativo che non è attento al modo in cui le idee nascono e vengono comprese e ai diversi modi che hanno le culture del mondo di argomentare, non a caso spesso il populismo è associato a una polarizzazione del panorama politico, al rafforzamento delle idee xenofobe, al ragionamento paranoico.

L'analfabetismo funzionale, che comporta un'incapacità perenne di comprendere concetti complessi, si sta diffondendo parallelamente al rafforzamento di uno *spirito riducente*, forte solo di slogan e tweet, ma debole per quanto riguarda la narrazione approfondita.

Negli ultimi anni, alcuni autori hanno presentato interessanti interpretazioni del rapporto tra voto per i partiti e le aree del paese caratterizzate da fenomeni quali la persistente crisi economica, gli alti livelli di disoccupazione, alta povertà, mancanza di servizi essenziali, bassi tassi di istruzione. Sono spesso zone rurali lontane dai principali centri economici. Queste aree sono state definite come «luoghi dimenticati» e ciò ha dato origine a una «geografia del malcontento» che rende possibile la proliferazione della «vendetta dei luoghi che non contano» (Rodríguez-Pose docet), in cui il voto è inerente a richieste simili alla tradizione politica di la sinistra (maggiore uguaglianza), in altri casi tipicamente di destra (autoritarismo). Le contraddizioni, in termini di società e comunità, non riguardano solo l'area politico-economica, giacché i confini stessi della comunità e quelli della società sono oggi molto più sfumati (il «tribalismo comunitario» di Michel Maffesoli<sup>40</sup>), in modo da porre seriamente la domanda se è anche necessario rivedere i concetti di spazio pubblico e democrazia, sarà necessario valutare se e come oggi sia possibile garantire la coesione di una comunità umana, investendo nel possesso di abilità cooperative in modo da rendere più consapevoli le persone sulle reali necessità proprie e collettive. Richard Sennett ha recentemente sostenuto che, se la politica non viene più percepita come uno strumento aggregativo e di armonizzazione, poiché la debolezza strutturale è sempre più avvertita, sarà forse necessario ricorrere ad altre risorse della pratica umana, sollecitando il ricorso a forme di solidarietà e collaborazione, forse addirittura considerare la possibilità di costruire nuove pratiche di solidarietà<sup>41</sup>.

*se la politica non viene più percepita come uno strumento aggregativo e di armonizzazione sarà forse necessario ricorrere ad altre risorse sollecitando il ricorso a forme di solidarietà e collaborazione*

37 Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

38 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 38.

39 *Ibidem*

40 Maffesoli, M. (1988) *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Milano, Guerini studio editore.

41 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 53.

Tuttavia, per ritornare alla *comunità*, non bisogna dimenticare che è difficile definire i confini di questa ipotetica comunità senza correre il rischio di creare sistemi chiusi e impermeabili per il dialogo con il mondo esterno. Come saranno decisi chi è dentro e chi è fuori dalla comunità? A questo proposito, non si deve trascurare l'avvertimento di Zygmunt Bauman, che mette in guardia contro i pericoli insiti in una *Comunità mancante* generica: sebbene originariamente insorga come reazione all'insicurezza sociale, c'è la concreta eventualità che finisce per alimentare l'insicurezza tra comunità diverse, con la conseguenza di rafforzare solo «le forze della globalizzazione»<sup>42</sup>.

La comunità, delineata ma porosa, permette ad ogni essere umano di rivelare il proprio punto di vista, di dare significato al bene e al male. La parola democratica e vera non solo esprime l'unicità personale e la condizione umana (Arendt *docet*), ma svolge anche un ruolo cruciale nella costruzione della *polis*, ai fini della convivenza civile attiva. Dagli antichi greci giunge sino ai tempi contemporanei la correlazione tra loghi, etica e politica. La democrazia è alimentata dal dialogo, dall'ascolto e dal confronto, nel contesto di una dimensione di valori. Alla luce della stretta interazione tra parola e democrazia, diventa possibile affermare che il deterioramento del *logos* genera prima l'insicurezza e poi la corruzione della dimensione democratica.

È chiaro che una difesa della parola (oggi sempre più manipolata e degradata) rappresenta una difesa della democrazia. Le aree educative (famiglia, scuola, società) hanno un valore inestimabile per ciò che riguarda la risposta europea alla globalizzazione. Sono chiamate ad agire in sinergia, al fine di sviluppare nei giovani le competenze necessarie (compresa la cittadinanza attiva) per la realizzazione personale (Consiglio europeo 2006-2008).

Si ritiene che il discorso metta anche in discussione la categoria pedagogica della pietà, come valore cardinale dello spirito democratico. Pietà significa coltivare la capacità di trattare adeguatamente l'altro, l'atteggiamento che l'uomo contemporaneo (inserito in una società multiculturale) è chiamato ad assumere. È chiaro che il riferimento è al significato latino della parola *pietas*: rispetto per la spiritualità di ciascuno, per l'identità e per la persona. *Pietas* come fondamento della libertà e della responsabilità<sup>43</sup>. Ancorati alle pratiche del passato, del XX secolo, è davvero possibile pensare a un futuro credibile e sostenibile? A un mondo nuovo?

«Il vecchio mondo muore e il nuovo non può nascere», ha detto Antonio Gramsci. I processi non neutrali di transnazionalizzazione e globalizzazione dei mercati, i nuovi cicli migratori, la policentricità delle istituzioni globali: tutto ciò impone un allargamento epistemologico e semantico alla riflessione psico-pedagogica, al fine di capire come dare origine a quel *nuovo* atteso. Due concetti diventano molto importanti: transculturalità e deterritorializzazione. È possibile dominare la posizione interculturale superandola? Come possiamo enfatizzare il terreno comune e la co-costruzione di soggettività, evitando gli stereotipi? Pensare alla transculturalità dentro e oltre l'interculturalità significa riconoscere la differenza come elemento costitutivo della relazione con l'altro<sup>44</sup>. Prendendo la differenza come movimento dinamico non solo 'tra persone diverse', ma anche come confronto tra ciò che si è e ciò che si può essere. Assumere questo punto di vista significa adottare l'apparato educativo spazio-temporale fondamentale, aprendo alla possibilità di essere un altro-insieme, un noi-altri (Remotti *docet*). Un doppio movimento: riconoscere, ascoltare e narrare la diversità nella pratica. Valorizzare la deterritorializzazione come gesto esistenziale e come pratica di libertà, come abbandono di un luogo sicuro per la soggettività geografica ed esistenziale.

*Pietà significa coltivare la capacità di trattare adeguatamente l'altro*

42 Bauman, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza.

43 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 54.

44 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 138.

*De-territorializzazione  
e ri-territorializzazione,  
due processi  
simultanei*

De-territorializzazione e ri-territorializzazione, due processi simultanei nella costituzione della soggettività che devono essere condivisi come concetti di azione educativa<sup>45</sup>. E praticamente? Le aree educative devono fungere da luoghi di definizione collettiva delle regole, dibattito sui problemi, messa in discussione degli atteggiamenti, rinegoziazione degli orizzonti dell'azione.

La pedagogia dell'odio culturale verso le forme della diversità non focalizzata sulla dottrina neoliberale e le teorie del cosiddetto sovranesimo costituiscono una ferita etico-politica dell'idea stessa di relazione umana.

Una pedagogia degli oppressi che, secondo il modello ipotizzato da Paulo Freire<sup>46</sup>, concentra la ricerca-azione sulla ricostruzione ontologica della relazione intersoggettiva tra esseri umani, rappresenta il tentativo di affermare un'etica della fraternità globale come antidoto alla continua erosione dei diritti di cittadinanza e di conseguenza dell'organizzazione delle società umane. La pedagogia degli oppressi o dimenticati è essenzialmente uno strumento teorico-pratico in grado di produrre, a livello di realtà storico-sociale, una relazione dialettica con la grammatica dell'ego di origini capitaliste. Dire significa, infatti, (ri) scoprire il dono e la pratica della relazione con l'Altro dall'io, il diverso, quelli che vivono ai margini, la periferia dell'esistenza: quindi, scolonnizzare la mente monoculturale; cultura de-territorializzante; disoccidentalizzare la nostra visione del mondo<sup>47</sup>.

Cvetan Todorov<sup>48</sup>, in accordo con le teorie psicologiche dell'identità, insegna che ogni biografia storica, di ogni uomo, è il risultato dell'interazione con l'ambiente di cura e i soggetti appartenenti alla società in cui il medesimo vive. La base della vita civile è la conoscenza di se stessi attraverso l'Altro, e non solo: questa dinamica intersoggettiva è l'innescò dei cambiamenti sociali funzionali al processo di aumento dell'origine inclusiva del concetto politico di democrazia. Ripensare la vita civile non è facile, specie in un'epoca dove i cambiamenti socio-economici sembrano 'sfrecciare', ma tale ripensamento, oltre ad essere necessario, è senza dubbio impossibile da rimandare.

Le principali trasformazioni della società sono avvenute in tutto il mondo nel ventesimo secolo e, più marcatamente, negli ultimi decenni, incidendo in ogni sfera di funzionamento dell'attività umana. Tali trasformazioni hanno contribuito alla realizzazione della profezia di Marshall McLuhan<sup>49</sup> sull'avvento del *villaggio globale*, caratterizzata dalla crescente espansione della comunicazione di massa e dei mass media, dalla nascita di nuovi mercati economici e da significativi cambiamenti geopolitici. Questa espansione a più campi ha contribuito a un maggiore pluralismo culturale, economico, scientifico e religioso, abituando l'individuale flusso alla circolazione incessanti di cose, persone e idee e a padroneggiare nuovi sistemi multimediali che permettono la connessione di ciò che prima non si pensava potesse essere connesso.

Ancora una volta, oltre al campo economico e politico, il discorso deve includere una meditazione sui concetti di identità personale e di alterità.

La post-democrazia è una condizione socio-politica che per essere affrontata richiede ai soggetti una ermeneutica solida ma mobile, capace di diverse posizioni. La pedagogia, come anche la psicologia, nel secondo decennio del XXI secolo, avranno il seguente compito: insegnare a guardare e interpretare la realtà da molteplici posizioni e confrontare queste diverse interpretazioni. Scambio, dialogo e comunicazione sono categorie che non possono più essere affrontate con i paradigmi del XX secolo, ma nemmeno

45 *Ibidem*

46 Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.

47 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 139.

48 Todorov, C. (2009), *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano.

Per approfondire il problema dell'altro, si consiglia la lettura del testo Todorov, C. (1991), *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Torino, Einaudi.

49 McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.

*La post-democrazia  
è una condizione  
socio-politica che  
per essere affrontata  
richiede ai soggetti una  
ermeneutica solida  
ma mobile, capace di  
diverse posizioni*



con le categorie individuate all'inizio di questo nuovo secolo - pensiero aperto, flessibile, anti dogmatico e curioso – perché non bastano. Come già detto all'inizio di questo articolo, la famiglia e la scuola sono le 'zone' direttamente coinvolte nel fornire un'educazione politica e interculturale, tesa a sviluppare e a rafforzare l'intelligenza critica. Non sarebbe giusto rinnegare i risultati raggiunti da queste istituzioni negli ultimi anni a causa dell'urgenza e delle pressioni esercitate dai flussi migratori in entrata<sup>50</sup>; tuttavia le sue basi strutturali rimangono ossificate e monoculturali.

Le molte derive antidemocratiche del nostro tempo sono la conseguenza di una pressione sociale non elaborata in modo critico dai cittadini; questa non elaborazione può essersi consolidata proprio a causa di un'educazione avente delle basi strutturali monoculturali. Questo tipo di educazione non riesce a trasmettere il senso dell'immaginare ampi orizzonti verso i quali muoversi, soprattutto attraverso una mediazione saggia e continua tra teoria e pratica<sup>51</sup>.

Un'educazione democratica nel XXI secolo è possibile solo attraverso la formazione degli insegnanti e, chi scrive, aggiunge la formazione dei neo-genitori. Sembra essere necessario concentrarsi sulle dimensioni epistemologico-metodologiche. La scuola e la famiglia possono coltivare se stesse come comunità democratiche, consapevoli che ogni azione che si sviluppa all'interno di una comunità, avrà degli esiti in un'altra.

Le azioni e reazioni di una comunità sono sempre in un rapporto reticolare con quelle di altre realtà.

*Un'educazione democratica nel XXI secolo è possibile solo attraverso la formazione degli insegnanti e, chi scrive, aggiunge la formazione dei neo-genitori*

## 5. Possibili risposte per l'educazione

Quali possono essere le possibili tendenze di risposta per contrastare le derive della postdemocrazia e del populismo? Il problema è complesso in quanto parte, come si è detto, dalla frattura e dalla mancata interazione fra società e politica: tra attività civile, collaborazione comunitaria ed attività istituzionale; esso implica numerose variabili: qui se ne citano alcune, rivolte a chi si occupa di educazione. Sono due filoni di discorso. Due filoni che possono essere: uno di tipo strutturale, tendenzialmente macro, che riguarda la società civile e il ciclo produttivo; e uno educativo tendenzialmente micro che riguarda le persone e le relazioni, anche se ambedue sono interrelati e si influenzano a vicenda.

### *Livello strutturale*

Alcune importanti *suggestions* provengono dalla prima edizione internazionale del LH FORUM sull'Economia Positiva, indetto in Italia, presso la Comunità di San Patrignano (RM)<sup>52</sup>. Il Movimento per un'economia positiva creato a Le Havre nel 2012 ha tra i suoi fondamentali ispiratori Jacques Attali, Presidente di *PlaNet France Group* e Letizia Moratti come cofondatrice della Fondazione San Patrignano.

Il Movimento riunisce tutti coloro che pensano e agiscono nell'interesse delle generazioni future in tutti i tipi di decisioni e ha tra i propri cruciali compiti quello di fare una sorta di mappatura e valutazione delle iniziative in atto lungo questa prospettiva. Si tratta di uno sguardo ad ampio raggio perché l'interdipendenza generazionale (anche questa un esempio di come si manifesta il paradigma della complessità, ormai assodato criterio interpretativo del reale) diventa sempre più un fattore di sviluppo e di rinnovata qualità della vita.

Infatti ampi settori dell'economia dipendono dalle generazioni future (multiservizi, pensioni, produzione e imprenditoria, salute, ecc.).

*Si tratta di uno sguardo ad ampio raggio perché l'interdipendenza generazionale diventa sempre più un fattore di sviluppo e di rinnovata qualità della vita.*

50 Flussi da intendersi con il significato enunciato da Appadurai, A. (2001), *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi editore.

51 *Book of abstracts*, Scuola Democratica-First International Conference, University of Cagliari, 2019, p. 250.

52 Albarea, R. (2015), *Economia positiva a San Patrignano: tra dinamismo etico-sociale verso il futuro e operazioni di marketing. Interrogativi per l'educazione, Pedagogia più Didattica*, Vol. 1, n. 1, pp. 1-58.

L'economia positiva, come ha affermato Attali durante la presentazione del convegno, è quell'economia attraversata da una pluralità di valori, che riorienta il capitalismo verso le generazioni future e su altri criteri di riferimento, rispetto ai canoni tradizionali. Si tratta di un nuovo modello economico che tende ad imparare a misurare la ricchezza di un Paese non solo in base al Pil, ma secondo criteri che tengano conto del benessere a lungo termine della società. Sono gli obiettivi annunciati in una *lectio magistralis* tenuta all'Università Bocconi da Jacques Attali, il 5 marzo 2014, dal titolo *Reorienting Capitalism Towards Future Generations*. Egli propone un nuovo indice per misurare lo sviluppo dei Paesi. Serve dotarsi, ha dichiarato Attali, di strumenti per valutare l'economia positiva. Si è così creato un nuovo parametro denominato indice di economia positiva. Il tasso di crescita del Pil è una delle 29 variabili che compongono questo indice che ingloba parametri sociali, ambientali e infrastrutturali.

Questo tipo di attenzione e di energia positiva va messa a servizio di modelli di impresa virtuosi, che applichino delle logiche sostenibili e che sappiano orientarsi sulla lunga distanza. L'economia positiva riconcilia la democrazia, il mercato e la lunga visione: in sostanza mette al centro l'imprenditoria sociale e l'economia inclusiva che sono i precursori dell'economia positiva.

Naturalmente si parla di una nuova figura d'imprenditore.

Il suo profilo psicologico dovrà integrare in modo sostenibile ed antinomico creatività, intraprendenza, etica e realismo. Creatività ed intraprendenza perché dovrà guardare avanti e basarsi su una cultura approfondita (competenza personale e professionale), etica perché il suo sguardo dovrà posarsi sulla costruzione di una società coesa, democratica e partecipativa, realismo perché dovrà tener conto di una certa dose di rischio e di imprevedibilità, lavorare con gradualità e nello stesso tempo non accontentarsi del risultato a breve scadenza. E qui come non far riferimento a quell'imprenditore colto ed illuminato che fu Adriano Olivetti?<sup>53</sup> Attali propone un *Lessico del futuro*, un Dizionario del XXI secolo<sup>54</sup> che si pone come una sorta di enciclopedia del futuro. Sviluppo demografico e tecnologia, dice Attali, continueranno a sconvolgere gli stili di vita e nel contesto di un «nomadismo urbano e civilizzato, nuove tribù, unite da legami fraterni si ricostituiranno attorno a miti nuovi»<sup>55</sup>.

Più precisamente, in rapporto alle derive negative della post-democrazia, afferma con acutezza: «Al giorno d'oggi, l'arte del prevedere non gode di buona reputazione. La si considera come un'attività illusoria, una scienza arrangiata, un attributo sospetto di poteri screditati. L'era dei balzi in avanti, dei sogni di ricchezza, dei progetti di civilizzazione si è provvisoriamente conclusa. Questa vittoria di una immediatezza consolante si spiega con il fallimento di ogni prospettiva futura. Ognuno si raggomitola nella propria sfera privata, non accettando, di una realtà sfavillante, altro che le immagini mostrate dai mille schermi del divertimento. È comprensibile: la maggior parte delle barbarie di questo secolo è stata perpetrata in nome di previsioni brillanti che promettevano la felicità fino ai più oscuri recessi dell'eternità. A questo va aggiunta l'incredibile stupidità di specialisti in previsioni, profeti e futurologi, su cui certamente vale la pena di meditare, prima di seguirne anche noi, le orme [...]»<sup>56</sup>.

Ora, in tale contesto, appare sempre più discriminante la responsabilità di chi opera attraverso la rete e ne decide le modalità per provare ad arrivare ad una rinnovata consapevolezza in merito al futuro del pianeta.

Ognuno si raggomitola  
nella propria  
sfera privata, non  
accettando, di una  
realtà sfavillante,  
altro che le immagini  
mostrate dai  
mille schermi del  
divertimento.

53 Cfr. Olivetti, A. (1952), *Società, Stato, Comunità. Per una economia politica e comunitaria*, Milano, Comunità Ed.; Olivetti, A. (1970), *L'Ordine politico delle comunità*, Milano, Comunità Ed.; Olivetti, A. (2004), *Stato federale delle comunità*, edizione critica a cura di Davide Cadeddu, Milano, Franco Angeli.

Vedi anche: Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro*, cit., pp. 95-119.

54 Attali, J. (1999), *Lessico per il futuro. Dizionario del XXI secolo*, trad. it. di L. Fusillo, Roma, Armando (Paris 1998).

55 Attali, *Lessico...* cit., p. 11.

56 *Ivi*, p. 9.

Le considerazioni realistiche di Attali si distanziano dai miti della Modernità (con la sua visione ottimistica della storia, con l'idea di un futuro progressivo dell'umanità, con la sua concezione antropocentrica dell'universo), ma non rinunciarle, in quanto poco più avanti egli sostiene che occorre porre in parallelo le minuscole perturbazioni che si recepiscono in aree fondamentali del pianeta (evoluzioni demografiche, cambiamenti tecnologici, dinamiche sociali, antagonismi politici, correnti di pensiero, fermenti della massa) come sintomo di qualcosa che cambia, come linee di forza emergenti; insomma, andare verso le direzioni da intraprendere che queste perturbazioni riassumono.

Distribuire la ricchezza, lottare contro la povertà, favorire salute ed istruzione: sono ancora queste alcune delle linee di forza proposte, ma inserite in un contesto diverso e soprattutto alla luce di una utopia del XXI secolo. Se il XIX secolo è stato il secolo dell'utopia della Libertà, se il XX secolo passerà alla storia come il secolo dell'*Uguaglianza*, il XXI secolo potrebbe essere quello della *Fratellanza*. (Ivi, p. 14). Libertà e uguaglianza sono i simboli della Modernità, e altrettanto il paradigma della complessità. In fase postmoderna, il paradigma emergente della sostenibilità avverte come la gestione positiva della complessità possa avvenire in maniera sostenibile, quindi non violenta o distruttrice, e tale paradigma può essere un presupposto per condurre alla dimensione della fratellanza, teorizzata da Attali.

Quindi, non c'è un'uscita di sicurezza dal pianeta se non ci si incammina verso un cambiamento decisivo di rotta e l'economia positiva può essere uno degli strumenti che permettono questo cambiamento, secondo la visione del radar in opposizione a quello della lente.

Dalla lettura dei lemmi del Dizionario si evince come ci si stia incamminando verso una fase di transizione (*Transitologies*) post-industriale, post-ideologica (post-democratica?) in cui è ancora presente il vecchio sistema ma non è ancora ben chiaro e definito quello nuovo. Riprendendo la dicotomia, caratteristica della post-democrazia, sottolineata dalla Lodigiani (MSF) all'inizio del presente articolo, si sta diffondendo una sensibilità a livello generale e sta nascendo una sensibilità a livello di impresa, nel ritrovare l'anima anche nelle imprese, la quale non può e non deve essere solo vista come tesa al profitto bensì orientata a creare quella realizzazione personale e professionale che sta alla base di ogni aggregazione sociale.

Si tratta della imprenditorialità sociale.

Durante il convegno a San Patrignano, Umberto Giordano (Università Bocconi) ha fatto chiarezza su alcune questioni<sup>57</sup>. L'imprenditorialità sociale è qualcosa di più che non una patente che si applica alle organizzazioni *no-profit*; questa è una definizione ristretta, invece si dovrebbe utilizzare il concetto di imprenditorialità sociale come definizione più ampia che si basa su tre elementi: è portatrice di innovazione in quanto è intersettoriale (cioè lavora sulle connessioni e sulla trasversalità formativa e disciplinare); genera cambiamento sociale positivo (inversione di rotta rispetto alla situazione attuale), si basa sulla sostenibilità economica che assume la prospettiva del lungo periodo.

Si può aggiungere che la sostenibilità ingloba una dimensione trasversale, che si colora della trasversalità formativa (la quale riguarda i valori nei confronti dei quali si deve prendere posizione, anche nella quotidianità e nei vissuti, da educatori, discenti e cittadini) e della trasversalità disciplinare, che si rifà al paradigma della complessità e che implica un continuo coordinamento e talvolta integrazione fra contenuti, saperi ed approcci<sup>58</sup>. Quali sono le cause che hanno portato a dirigere l'attenzione sulla imprenditorialità sociale? La crisi del *Welfare* sociale, in primo luogo, e la necessità di uno sviluppo sostenibile. Appare sempre più crescente, infatti, anche a livello internazionale, la consapevolezza di quanto sia necessario andare verso una riformulazione di sistema

*In fase postmoderna, il paradigma emergente della sostenibilità avverte come la gestione positiva della complessità possa avvenire in maniera sostenibile, quindi non violenta o distruttrice*

57 Cfr. Albarea, R. (2015), *Economia positiva a San Patrignano...*, cit., p. 45.

58 Albarea, *Contributi pedagogici...* cit., p. 31.

*l'impresa sociale si preoccupa di creare valore economico e contemporaneamente impatto sociale e ambientale*

economico e sistema di *Welfare* per coniugarli verso obiettivi di interesse generale allo scopo di creare, simultaneamente, valore sociale e valore economico. Nell'immaginario collettivo, continua Giordano, è diffusa purtroppo l'idea che il *no-profit* produce solo valore sociale e non economico. Occorre cambiare questo paradigma culturale: l'impresa sociale si preoccupa di creare valore economico e contemporaneamente impatto sociale e ambientale, nonché promozione dell'inclusione: quindi non solo servizi alla persona ma anche fare spazio a cultura e territorio.

Accanto alle regolamentazioni dello Stato e alla dinamica del mercato, che tendono ambedue ad assolutizzarsi e ad essere totalizzanti, minacciando la vita democratica stessa, si colloca lo spazio della società civile e dei corpi intermedi che si muovono in ambiti in cui le differenti componenti della società si incontrano, partecipano, dialogano e cooperano, pur con fatica e non senza discordanze e contraddizioni.

Infatti, un modello di responsabilità che si sta diffondendo è la microfinanza, che è ormai considerata una parte integrante del sistema finanziario; essa si impone nei Paesi del Sud del mondo, ma non è escluso che essa possa attivarsi anche nei Paesi cosiddetti sviluppati (come sta accadendo). Il microcredito si applica all'agricoltura, alla sanità, ai servizi, all'educazione. Il microcredito è considerato da molti la migliore possibilità che l'umanità ha di uscire dalla povertà.

Gli esempi di economia positiva si pongono come proprio obiettivo quello di avere un impatto sociale positivo e quindi di intervenire in merito alla soluzione dei problemi sociali, nel senso di porsi a livello di facilitatore della convivenza e della coesione in una società pluralistica, come quella contemporanea.

Dice Giordano che, tradizionalmente, il sociale ha visto due attori: la pubblica amministrazione e le aziende *no-profit*. Oggi questo quadro non è più sostenibile: il pubblico non è più il soggetto principale nell'erogazione di risorse perché ne detiene sempre meno. Quindi è necessario attivare nuove imprese e nuovi intermediari finanziari che complessivamente siano in grado di affrontare i problemi. Inoltre non bisogna dimenticare che c'è un altro attore importante: la comunità civile. Diventa necessario incidere sui comportamenti della collettività, partendo dalle nuove generazioni con forti investimenti sull'educazione delle persone: diffondere una pedagogia della responsabilità.

In sintesi: l'imprenditore sociale (il 'chi') ha una sua motivazione, una sua caratteristica; l'impresa sociale (cioè il 'come') unisce un approccio manageriale ad un approccio legale; l'imprenditoria sociale (il 'cosa') si appunta non solo sul risultato ma anche sul processo e vede la soluzione come motore di cambiamento sociale positivo. Le caratteristiche dell'imprenditoria sociale stanno nell'adottare una leadership sostenibile<sup>59</sup>, che della coerenza tra valori e scelte di comportamento fa il suo criterio di base, che parte a *trasformare la leadership carismatica in leadership condivisa*, che sa valorizzare le risorse delle persone, che deve sostenere un certo 'visionarismo', una capacità di immaginare il futuro, assumendosi anche una certa dose di rischio.

Si nota nell'intervento di Giordano quanto scrive Attali nel suo Dizionario alla voce *Capitalismo*<sup>60</sup>: i detentori del sapere saranno sempre più in contraddizione con i detentori del capitale (di questo anche i 'guru' della rete dovranno rendersene conto). Essi aspireranno a stabilire una forma differente degli scambi, nel giorno in cui lo scambio essenziale diventerà quello del sapere e, soprattutto, del buon senso. Tale esigenza potrebbe far nascere una economia di fratellanza.

59 Hargreaves, A. (2007), Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.

60 Attali, *Lessico...* cit., p. 56.

### *Livello educativo*

L'educazione è una strada verso l'ignoto, è una scoperta continua.

In altre parole, per chi si sforza di essere educatore la tendenza a contrastare i rischi negativi, conseguenti all'instaurarsi di quella che si è chiamata postdemocrazia, può voler significare che ogni individuo/cittadino si trova in uno squilibrio tra memoria, attesa, rischio e ...passione nell'osservare e nel pensare.

Per illustrare ciò, si riportano tre esempi di questo modo di essere e di guardare alle cose e alle persone: il primo è il fare comunità, esso ha una tonalità sociale e politica; il secondo è l'*imprinting educativo e formativo*, esso è una espressione di militanza educativa, alla luce dell'educazione indiretta di Rousseau; il terzo è la *relazione educativa sostenibile*, un qualcosa di interpersonale che si sviluppa nella relazione fra diversi<sup>61</sup>.

Nel primo caso, ci si riferisce ad un seminario del Censis: *Qualità delle relazioni e destino comunitario. Una visione di futuro per l'Italia*, tenutasi l'8 giugno 2010 a Roma, cui sono intervenuti, tra gli altri, Giuseppe De Rita, Innocenzo Cipolletta, Giorgio Ruffolo.

Si è detto che una visione di futuro di medio periodo per l'Italia impone di riflettere su come si riorganizzerà la comunità nazionale e di prefigurarne i possibili approdi. Bisogna ripartire dal basso, dalla levinasiana riscoperta del *tu* e dell'*altro* in ciascun soggetto-persona. Oggi per fare nuovo coagulo occorre ritrovare la qualità delle relazioni di base, laddove storicamente si realizzano: la famiglia, che non è più quella tradizionale; le relazioni di prossimità territoriale (il territorio che non è più il distretto di un tempo); l'appartenenza religiosa che non è più quella del cattolicesimo classico; le relazioni di rete, accompagnate dalla inarrestabile innovazione tecnologica e mediatica (le *Communities* virtuali); le relazioni elettive, che proliferano nella dimensione *politeistica* delle diverse e sempre più numerose nicchie di interessi e comportamenti (di consumo, culturali, professionali); le relazioni elettive, ma obbligate, con gli stranieri in cammino verso una progressiva integrazione; le relazioni ancora in grado di cementare l'unità sul piano generale: dalla retorica dell'Unità alle grandi emergenze; e tutte le altre relazioni che si muovono dentro un nome vecchio, ma con dinamiche nuove, che sono portatrici di valori, di vitalità, di sostegno vicendevole. In altre parole fondare e promuovere un esercizio di gestione di legami e interdipendenze che possano costruire un reticolo di comunità, a patto però che chi vive questi legami ne ricerchi costantemente la qualità. Si tratta quindi di un impegno collettivo e reciproco.

Già negli anni Novanta era stato sottolineato, da un punto di vista sociologico<sup>62</sup>, la necessità di conciliare le due polarità distinte di *localism* e di *cosmopolitanism*. Ora occorre dare a tale tensione dinamica la sua colorazione pedagogica, offrendole *pathos*, afflato e *supplemento d'anima*.

E allora, significa vivere e testimoniare l'antinomia e la dissonanza tra le plurali appartenenze<sup>63</sup> e le differenti forme di esilio<sup>64</sup>, tra il sentirsi parte di una comunità<sup>65</sup> e il farsi una concezione propria del mondo globale (come affermano Sen e Hannerz, già citati). Nel secondo esempio (quello dell'*imprinting* ambientale) ci si riferisce all'educazione indiretta di Rousseau e alla metodologia montessoriana. Gli ambienti (le scuole, i giardini, i luoghi, la casa, la città, ecc.) vengono interpretate come modelli di vitalizzazione debole, dai confini *sconfinanti* e attraversabili, dalle infrastrutture reversibili,

*Già negli anni Novanta era stato sottolineato, da un punto di vista sociologico, la necessità di conciliare le due polarità distinte di localism e di cosmopolitanism.*

61 Cfr. Albarea, R. (2015), La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, in *Metis. L'educazione al tempo della crisi*, n. 1 06/2015, pp. 7-15.

62 Hannerz, U. (1990), Cosmopolitans and Locals in a World Culture. In M. Featherstone (ed.), *Global Culture, Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, pp. 249-250.

63 Sen, A. (2006), *Identità e violenza*, trad. it. di F. Galimberti, Roma-Bari, Laterza (New York, 2006).

64 Montandon, A. (2004), *Elogio dell'ospitalità. Storia di un "rito" da Omero a Kafka*, trad. it. di M.T. Ricci, Roma, Salerno Ed. (Paris, 2002); Angelopoulos, T. (2009), *L'eternità e un giorno*, DVD, Dolmen Home, Video.

65 Cfr. Albarea, R. (2013), *Il community/ies Building in educazione*, *IUSVEducation*, n. 2, 2013, pp. 20-42.

Si parla di  
intelligenza  
distribuita, una  
intelligenza  
sostenibile dissolta  
nell'ambiente,  
ambiente in cui si  
vive e si opera.

che possano offrire anche una ospitalità generalizzata, altro motivo pedagogico, (una *ospitalità cosmica*, si dice), in modo che si ridefiniscano bisogni, abitudini, attività, sogni, aspirazioni rispetto alle nuove condizioni e prospettive che il futuro pone, e infine si possa riflettere su una aggiornata idea di contemporaneità, sia nei vari Nord che nei Sud del mondo. Qui si parla di *intelligenza distribuita*, una intelligenza sostenibile dissolta nell'ambiente, ambiente in cui si vive, si opera, si vede quotidianamente, in cui si crea una sorta di *imprinting* e di sostegno. Decisiva in questo caso è la presenza indiretta dell'educatore e la sua testimonianza. Gli ambienti, allora, si sposano con l'idea di una costruzione/sistemazione di luoghi di qualità, in cui emerge il senso di speranza per un futuro migliore, speranza che si elabora anche vivendo in ambienti accoglienti e sostenibili, attraverso immagini, suoni, angoli visuali e consuetudini positive; il senso di speranza che nasce da queste condizioni potrà avere il sopravvento sulla rassegnazione e la passività.

Il terzo esempio è specificamente pedagogico.

Questa riflessione riguarda la costruzione di una relazione educativa sostenibile e condivisa, alla base della formazione interiore del soggetto e dei soggetti insieme, attraverso cui si sono esplorate pagine di letteratura (per abituare i giovani alla lettura), di musica e di teatro, alla luce di alcune dimensioni che sono sgorgate come *work in progress*<sup>66</sup>.

«La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono [come dice anche Sen]. Quando la società diventa complessa, però, si sente la necessità di creare un ambiente sociale speciale, che provveda specialmente a sviluppare le capacità degli immaturi. Tre delle funzioni più importanti di questo ambiente speciale sono: semplificare ed ordinare quegli aspetti della formazione individuale che si decide di sviluppare; purificare e idealizzare i costumi sociali esistenti; creare un ambiente più largo e meglio equilibrato di quello dal quale i giovani si farebbero influenzare, se fossero abbandonati a se stessi»<sup>67</sup>.

Seguendo le osservazioni capitali del pedagogista statunitense, si potrebbe aggiungere, da parte di chi scrive, che tale processo cerca di mediare tra interiorità ed esteriorità, facendo emergere, come si è altrove ribadito, la dimensione della sostenibilità interiore e quella esteriore<sup>68</sup>.

Nella *sostenibilità interiore* si situa un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti e nascondimenti della persona, ed emerge la capacità di guardarsi dentro, di fare una sorta di *scandaglio ermeneutico*, mentre la *sostenibilità esteriore* è centrata sui comportamenti sociali, sull'ascolto, sul dialogo, sulla mediazione intelligente (non sul compromesso) investendo compiti sociali e ruoli istituzionali, ma che non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore. In tale frangente si gioca la veridicità dei messaggi dell'educatore e i suoi mascheramenti.

Da ciò si evince che si è *educatori sostenibili* senza esserlo troppo, accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità, ma non di dominio, come dice Michel Foucault) senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe<sup>69</sup>, senza pianificare troppo, come una improvvisazione che si basa su una solida competenza. Solo chi è competente si può permettere di improvvisare consapevolmente, come nella pratica jazzistica.

Infatti, cos'è questa sostenibilità interpersonale, questa sostenibilità narrativa se non una lezione di umiltà, di curiosità, di rigore interiore, di gioia del conoscere, di accettazione dei propri limiti per guardare oltre? Solo in questo modo si realizza una non

Da ciò si evince che si  
è educatori sostenibili  
senza esserlo troppo,  
accettando il proprio  
ruolo (di potere e di  
autorità, ma non di  
dominio, come dice  
Michel Foucault)  
senza controllarlo  
completamente

66 Cfr. Albarea, R. (2015), Maratona humboldtiana: le tecnologie del sé tra letteratura e formazione, in A. Traverso (a cura di), *La didattica che fa bene*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 169-188.

67 Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 29.

68 Albarea, *La nostalgia del futuro*, cit., p. 72.

69 Eco, U. (2002), Le sporchie della forma, in U. Eco, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, p. 219.

narcisistica esegesi del sé.

Da questo punto di vista, essa è inquietudine formativa che può presentarsi come un «focolaio di esperienza» (seguendo Michel Foucault), come luogo dove fare, nella contemporaneità, «pratica di sé», la quale rende perseguibile lo studio «dei modi di esistenza virtuali per dei soggetti possibili»<sup>70</sup>. Al centro è l'individuo in quanto allo stesso tempo risultato ed agente di una varietà di processi di soggettivazione.

Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di *sperimentazione identitaria* e di *pratica comunitaria* (ricordando il seminario del Censis), dove l'Io del singolo, commentatore o co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l'orizzonte della pluralità e della multidimensionalità, nella dinamica del rapporto tra dipanamento dell'identità e impatto (inciampo?) con l'alterità.

Ma non solo.

Nella relazione educativa sostenibile c'è l'esigenza di *mantenere compassione*, che è una sorta di empatia dell'immaginazione, la quale va oltre il proprio ambito immediato ed abbraccia gli esseri viventi di luoghi lontani, le varie forme dell'alterità, i paesaggi della memoria (una nostalgia rivolta al futuro ma che si compenetra nel passato). Si tratta di comprendere come lavorano le forze che agiscono nella interiorità delle persone per arrivare al punto di rendersi conto della rete di interdipendenza che sostiene l'esistere nel mondo. Non c'è autonomia senza consapevolezza dei propri limiti e dei propri legami<sup>71</sup>: *l'autonomia è la gestione sostenibile delle interdipendenze di ciascuno*. Significa percepire le catene di causa ed effetto grazie alle quali le azioni influenzano l'ambiente umano e naturale e alla fine si ripercuotono sulla stessa vita delle persone.

Infine c'è la *sostenibilità praticata*. La capacità di creare valore non è intrinsecamente vincolata alle risorse fisiche e materiali di cui si dispone, va diritta al cuore del concetto di sostenibilità: dove si trova la saggezza per fare di più con meno? Come si può creare un valore infinito da una base finita di risorse naturali e far sì che tutta la gente ora e nel futuro possa fruire di una vita dignitosa e gratificante? Si è capaci di controllare i desideri o si è controllati da loro? Siamo i maestri della nostra mente, come diceva Seneca nelle *Lettere a Lucilio*<sup>72</sup> o è la mente la nostra maestra? Il successo dell'educazione per una comunità vivibile dipenderà dalla capacità che le persone hanno di trasformarsi a livello profondo.

Il lavoro dell'educatore, sia esso insegnante di scuola o operatore nei contesti non formali e informali si sostanzia in alcune *pratiche di sensibilità* che si situano a livello micro della pedagogia, con risonanze macro.

- Esercitarsi ed esprimersi attraverso la *gentilezza dei costumi*, come disse a suo tempo Giovanni Maria Bertin<sup>73</sup> che possa portare l'essere umano ad una riscoperta e riaffermazione del valore della cortesia, della gentilezza d'animo, della disponibilità e della comprensione.

- Favorire il processo di esegesi del sé (Foucault) in una sorta di dialogo con se stessi (anche per l'educatore). Uno stato dell'animo che lascia che le cose risuonino nell'interiorità dell'essere umano, configurando un processo non rettilineo, non regolare, non univoco, ma imperfetto (la gestione degli intrecci e delle antinomie esistenziali) con un movimento di domande e risposte, interrogazioni e sguardi reciproci, in un dialogo di echi e risonanze intelligibili.

- Fare appello al principio di responsabilità diffusa e di co-responsabilità verso il bene comune (vedi la gentilezza dei costumi).

*Nella relazione educativa sostenibile c'è l'esigenza di mantenere compassione, che è una sorta di empatia dell'immaginazione*

70 Galzigna, M. (2008), Comunità virtuali e "pratiche di sé", in *Pratiche collaborative in rete*, a cura di M.M. Mapelli & R. Lo Jacono, Milano, Mimesis, p. 38.

71 Cfr. Albarea, *La nostalgia del futuro*, cit., pp. 71-94.

72 Seneca, L.A. (1994), *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, prefazioni, traduzioni e note di Aldo Marastoni, Milano, Rusconi.

73 Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Firenze, La Nuova Italia, p. 303.

- Fare appello ad un lavoro di continua contestualizzazione.  
 - Lavorare sul secondo divario digitale, l'*effetto San Matteo*, in modo che le nozioni e le conoscenze apprese e incorporate attraverso varie fonti (studio, esperienza, circolarità dei linguaggi, ecc.) diventino criteri di orientamento e quindi l'alfabetizzazione informatica, la *Digital Education* e la *Digital Wisdom* vadano ad innestarsi sull'educazione precedente. Ciò porta ad allontanarsi sia da posizioni apocalittiche di rifiuto della tecnologia sia da aprioristiche esaltanti accettazioni.

- Infine, perché no?, aprirsi verso la *serendipity*. Lo stile educativo della creatività sostenibile aiuta ad indagare quello che non si è pensato o programmato (l'improvvisazione dell'educatore competente, di cui si diceva). Si tratta di un atteggiamento e di un avvio di un processo intrapresi *con altri scopi* ma che possono condurre a conseguenze inaspettate.

A conclusione di queste traiettorie di pensiero e di attività non sarebbe male che bambini, adolescenti e giovani fossero indotti ad impegnarsi in lavori socialmente utili: si va dai lavori conservativi di montessoriana memoria alle attività di volontariato, indipendentemente dalla loro collocazione ideologica. Laici e cattolici, cristiani e credenti di altre religioni o concezioni possono collaborare insieme per il bene comune e la promozione dell'umano in ciascuno. Il lavoro è, per esperienza personale di chi scrive, un terreno fecondo di collaborazione e di condivisione pensata e consapevole, di gestione delle differenze e dell'instabile nella vita, che si fonda sulla elaborazione educativa del conflitto.

Di fronte a tutto questo c'è la *credibilità dell'educatore* che si sostanzia nella sua pratica di testimonianza.

Un educatore lontano da ogni delirio di onnipotenza, gentile e creativo, comprensivo e rigoroso, avventuroso e cauto, che sulle debolezze consce dell'umano costruisce la propria forza. Una forza continuamente riconquistata, in tensione, che fa della coscienza dei propri limiti, del lavoro e dello scavo su se stessi un progetto di impegno, di ascolto, di dialogo, di costruzione di futuri alternativi credibili. Il veicolo di irradiazione è sempre la relazione educativa: potrà essere uno sguardo, un gesto, una parola, segni impercettibili (micro-segni dell'anima) che si registrano nell'esperienza dell'incontro, oppure potrà essere una testimonianza più visibile, una condivisione concreta, un atto di dedizione, un rischio che vale la pena di correre.

*Di fronte a tutto  
 questo c'è la  
 credibilità  
 dell'educatore  
 che si sostanzia  
 nella sua pratica di  
 testimonianza.*



## Bibliografia

- Albarea, R. (2012), *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*, Pisa, ETS.
- Albarea, R. (2013), *Il community/ies Building in educazione*, *IUSVEducation*, n.2, 2013, pp. 20-42.
- Albarea, R. (2014), *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione. Schemi e testi*, Limena (PD), Libreriauniversitaria. it. Ed.
- Albarea, R. (2015), *Economia positiva a San Patignano: tra dinamismo etico-sociale verso il futuro e operazioni di marketing. Interrogativi per l'educazione*, *Pedagogia più Didattica*, Vol. 1, n. 1, pp. 1-58.
- Albarea, R. (2015) *La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità*, *Metis. L'educazione al tempo della crisi*, n. 1 06/2015, pp. 7-15.
- Albarea, R. (2015), *Maratona humboldtiana: le tecnologie del sé tra letteratura e formazione*, in A. Traverso (a cura di), *La didattica che fa bene*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 169-188.
- Althusser, L. (1997), *Lo Stato e i suoi apparati*, a cura di R. Finelli, Roma, Editori Riuniti.
- Angelopoulos, T. (2009), *L'eternità e un giorno*, DVD, Dolmen Home, Video.
- Appadurai, A. (2001), *Modernità in polvere*, trad. it di P. Vereni, Roma, Meltemi.
- Attali, J. (1999), *Lessico per il futuro. Dizionario del XXI secolo*, trad. it. di L. Fusillo, Roma, Armando (Paris 1998).
- Attali, Jacques (2012), *Domani chi governerà il mondo?* trad. it. di E. Bitossi, Roma, Fazi (Paris 2012).
- Bauman, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it. di O. Pesce, Roma-Bari, Laterza.
- Bertin, G.M. (1975), *Educazione alla ragione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bottani, N., Poggi, A.M., Mandrile, C. (2010), *Un giorno di scuola nel 2020*, Bologna, Il Mulino.
- Cazzanti, R. (2016), *Open data e nativi digitali. Per un uso intelligente delle tecnologie*, Limena (PD), Libreriauniversitaria.it Ed.
- Chiosso, G. (1997), *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola.
- Crouch, C. (2003), *Postdemocrazia*, trad. it. di C. Paternò, Roma-Bari, Laterza.
- De Kerkhove, D. (2001), *L'architettura dell'intelligenza*, trad. it. di M. Palombo, Torino, Testo & Immagine.
- De Tocqueville, A. (1981), *De la démocratie en Amérique*, Tome II, Paris, Garnier-Flammarion.
- Dewey, J. (1949), *Democrazia e educazione*, trad. it. di Enzo Enriquez Agnoletti e Paolo Paduano, Firenze, La Nuova Italia (New York, 1916).
- Eco, U. (2002). *Le sporcizie della forma*. In U. Eco, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, pp. 215-226.
- Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. di L. Bimbi e C. Alzati, Milano, Mondadori.
- Galzigna, M. (2008), *Comunità virtuali e "pratiche di sé"*. In M.M. Mapelli & R. Lo Jacono (a cura di), *Pratiche collaborative in rete*, Milano, Mimesis, pp. 37-44.
- Hannerz, U. (1990). *Cosmopolitans and Locals in a World Culture*. In M. Featherstone (ed.), *Global Culture, Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, pp. 237-251.
- Hargreaves, A. (2007), *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 2, pp. 223-233.
- Lucilli, G. (2012), *Il soggetto contemporaneo e il suo rapporto con la macchina e il macchinismo. L'ipotesi dell' "Embedding esonerante"*, tesi di dottorato in Comunicazione Multimediale, Università degli Studi di Udine.
- Maffesoli, M. (1988), *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, trad. it. di V. Grassi, Milano, Guerini studio editore.

- McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. di E. Capriolo, Milano, Il Saggiatore.
- Montandon, A. (2004), *Elogio dell'ospitalità. Storia di un "rito" da Omero a Kafka*, trad. it. di M.T. Ricci, Roma, Salerno Ed. (Paris, 2002).
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. (2014), *Non per profitto: perchè le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. di R. Falcioni, Bologna, Il Mulino.
- Olivetti, A. (1952), *Società, Stato, Comunità. Per una economia politica e comunitaria*, Milano, Comunità Ed.
- Olivetti, A. (1970), *L'Ordine politico delle comunità*, Milano, Comunità Ed.
- Olivetti, A. (2004), *Stato federale delle comunità*, edizione critica a cura di Davide Cadeddu, Milano, FrancoAngeli.
- Sen, A. (2006), *Identità e violenza*, trad. it. di F. Galimberti, Roma-Bari, Laterza (New York, 2006).
- Seneca, L.A. (1994), *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, prefazioni, traduzioni e note di Aldo Marastoni, Milano, Rusconi.
- Simone, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza.
- Taguieff, P.A. (2003), *L'illusione populista*, trad. it. di A. Bramati, Milano, Bruno Mondadori.
- Todorov, C. (1991), *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, trad. it. di A. Chitarin, Torino, Einaudi.
- Todorov, C. (2009), *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, trad. it. di E. Lana, Garzanti, Milano.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100, Oxford, Pergamon Press.



# SKILLS E CAPABILITIES: VERSO UNA FORMAZIONE INTEGRATA

**Cristiano Chiusso**

IUSVE

Il mondo del lavoro conosce una profonda rivoluzione: globalizzazione e digitalizzazione hanno reso le professioni impermanenti, precarie e bisognose di continui aggiornamenti. Nuovi lavori prendono il posto di vecchi lavori, nuove modalità di lavoro sostituiscono vecchi schemi consolidati – il passaggio dal fordismo al postfordismo.

Il nuovo documento OCSE sull'educazione introduce le attitudini e i valori quali elementi essenziali delle nuove competenze, assieme all'agentività, cioè il potere positivo della persona nel trasformarli in azione. Essi afferiscono agli apprendimenti non formali e informali, ovvero ai contesti di vita, più che ai tradizionali apprendimenti formali. Il costrutto di competenza necessita quindi di un ampliamento di orizzonte al fine di valorizzare le attitudini e i valori della persona.

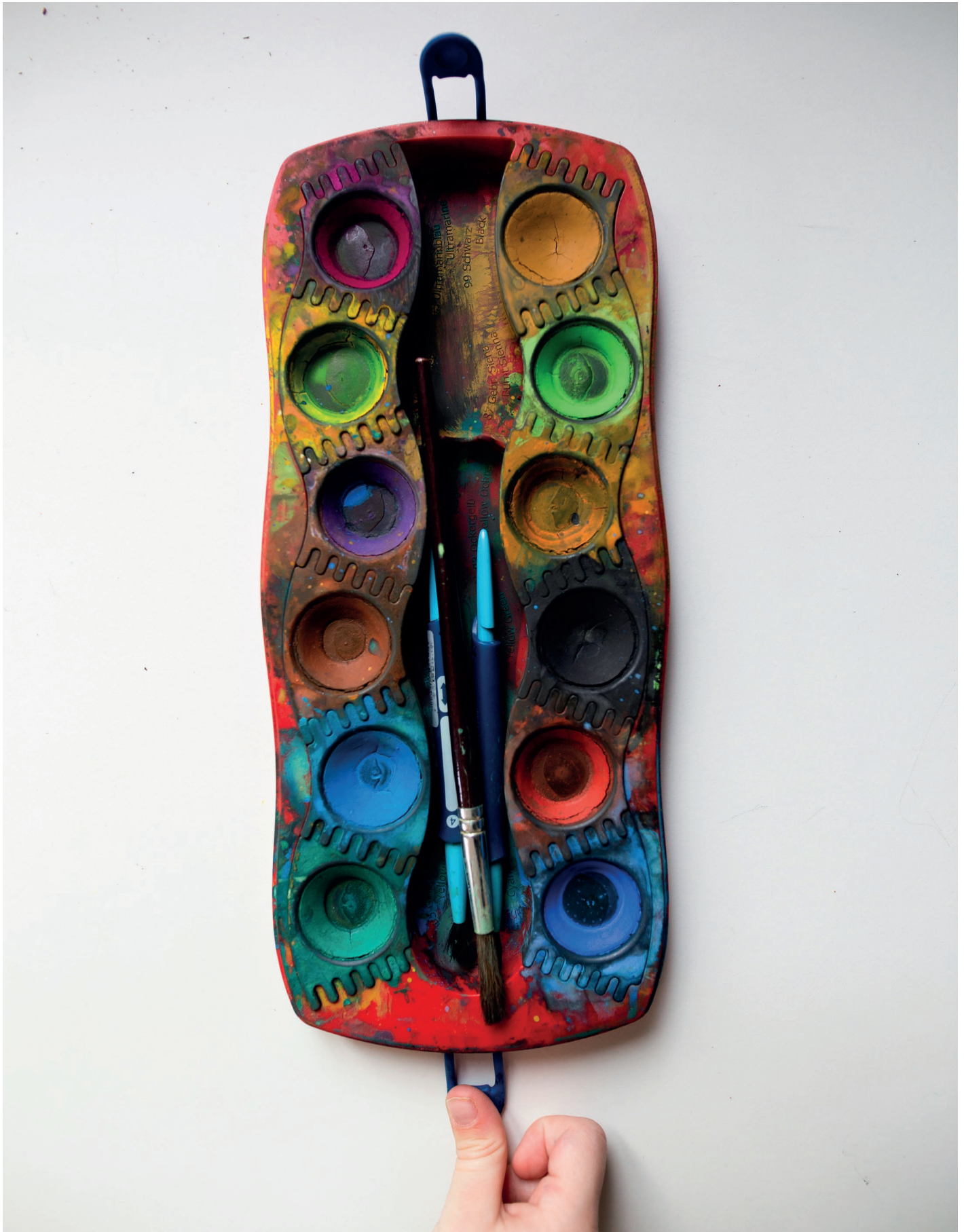
Le capacitazioni di Amartya Sen, premio Nobel per l'Economia, offrono questo possibile ampliamento: emergendo dagli apprendimenti informali, esse valorizzano i funzionamenti, le capacità e le risorse interne della persona attraverso processi di autonomia e di autodeterminazione.

Parole chiave: Attitudini, valori, apprendimenti, competenze, capacitazioni.

*The labour market is facing a deep revolution: globalization and digitalization have made jobs temporary, impermanent and in the need of standing updates. New jobs are replacing old ones and above all new way of working are taking place of old consolidated schemes – see the process from Fordism to post-Fordism.*

*The new OECD document on education introduces attitudes and values as essential elements of the new competences, together with agency, the positive power of the person of transforming them into action. They refer to the non-formal and informal learning, i.e. to the life contexts, more than to the traditional formal learning. The concept of competence needs therefore a horizon broadening, aiming at enhancing personal attitudes and values. Amartya Sen's capabilities, Nobel Prize for Economics, offer this possible broadening: emerging from the informal learning, they valorise the functioning, the capacities and the inner resources of the individuum through processes of autonomy and self-determination.*

*Keywords: Attitudes, values, learning, competences, capabilities.*



## 1. Il futuro della formazione

Il documento *The future of Education and Skills. Education 2030 – The future we want*<sup>1</sup> rappresenta uno spartiacque nel mondo dell'educazione e della formazione. In una società che cambia sempre più velocemente – i fenomeni in atto della globalizzazione e della rivoluzione digitale – soluzioni rapide sono necessarie alle problematiche fondamentali che riguardano il nostro futuro: come prepararsi a un mercato del lavoro sempre più instabile, sempre più incerto, sempre più precario, in cui le conoscenze acquisite invecchiano celermente, dove i saperi necessitano di una continua messa a giorno, pena l'espulsione dal mondo del lavoro o un ridimensionamento professionale?

Il documento intende offrire alcune risposte a tali domande, innanzitutto definendo il quadro del problema, partendo dalla qualità di vita delle persone, di cui il lavoro è parte fondamentale – ma non l'unica. Essa non può più essere valuta solamente misurando i redditi individuali, ma indagando il *Well-being* dei singoli, indicatore che potremmo tradurre con ben-essere, se non fosse facile incorrere così nella traduzione di *Welfare*: preferiamo pertanto tradurlo con bene-stare. Per *Well-being* si intende la qualità di vita personale, soggettiva, quindi non più, non solo gli aspetti quantitativi. Una qualità di vita che inevitabilmente diventa più difficilmente misurabile (basti pensare all'esempio del Buthan con la sua Felicità Interna Lorda<sup>2</sup>).

Indicatori quali la salute, l'impegno civico, le relazioni sociali, la sicurezza, la soddisfazione di vita, l'ambiente sono inclusi nel concetto di *Well-being*: l'educazione (dei giovani e degli adulti) serve non solo a sviluppare le necessarie competenze professionali, ma anche ad accrescere le capacità esistenziali, *Life skills*, che permettono ai soggetti di diventare cittadini attivi, impegnati e responsabili. A tal proposito, il documento parla di *Agency*, termine che potremmo tradurre con agentività, ossia la capacità dell'individuo di autodirigersi secondo propri obiettivi e valori e di stabilire così autonomamente le azioni che servono a realizzarli. Essa implica un senso di responsabilità sociale e di partecipazione alla vita del mondo: l'aspetto etico è fortissimo nell'*Agency*, in quanto la possibilità della propria realizzazione si intreccia kantianamente con la possibilità della realizzazione altrui.

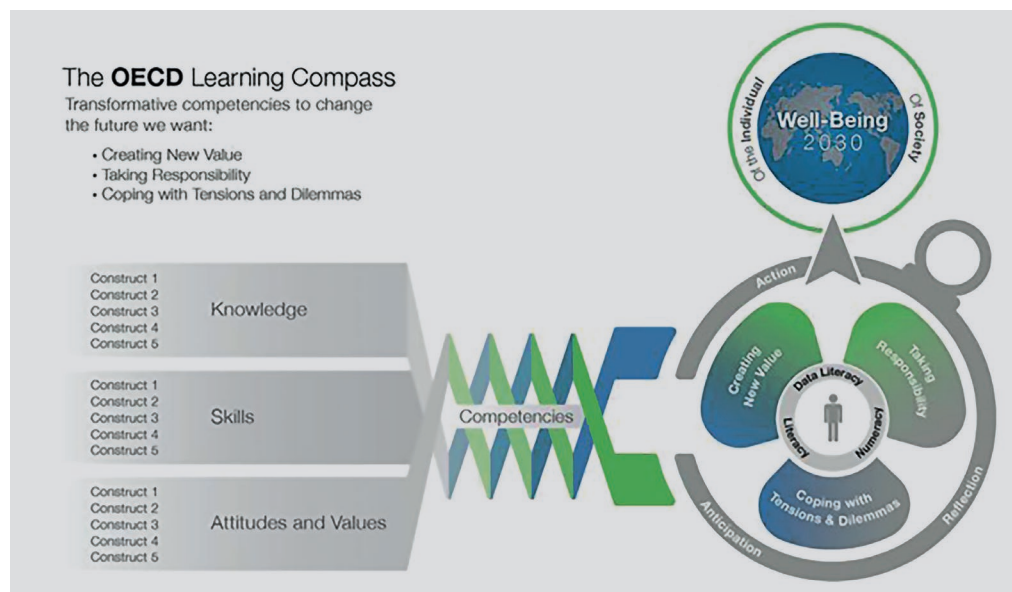
Questo processo di possibilitazione implica un percorso di apprendimento continuo: ognuno di noi è infatti un *learner*, letteralmente un apprendista. Nell'ottica del *Lifelong* e *Lifewide Learning*, la sfida è quella di imparare sempre, di apprendere sempre di più per ampliare gli orizzonti del proprio sguardo sul mondo e la possibilità di cambiarlo, in modo da diventare agenti di cambiamento.

Ma come si attua questo cambiamento? Solitamente, nel discorso pubblico, si parla a questo punto di apprendimento per competenze: la persona competente è la persona in grado di cambiare lo stato delle cose. La novità del *learning Compass* proposto dal documento è costituita dal fatto che si parla non solo di competenze e conoscenze, ma anche di attitudini e di valori: elementi che costituiscono la competenza – quindi un nuovo costrutto di competenza o, meglio, un costrutto più ampio – la quale permette al soggetto di sviluppare particolari capacità, tra cui quelle di assumersi responsabilità, di conciliare dilemmi e tensioni, di creare nuovi valori.

*Per well-being si intende la qualità di vita personale, soggettiva, quindi non più, non solo gli aspetti quantitativi.*

Si veda la seguente tabella, tratta dal documento:

<sup>1</sup> OECD (2018), *The future of education and skills. Education 2030* in: [www.oecd.org/education/2030/](http://www.oecd.org/education/2030/)  
<sup>2</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Felicit%C3%A0\\_interna\\_lorda](https://it.wikipedia.org/wiki/Felicit%C3%A0_interna_lorda)



Un costrutto di competenza che implica quindi non solo l’acquisizione di nuove conoscenze e il consolidamento delle proprie abilità, ma anche la mobilitazione di attitudini e di valori per affrontare domande complesse, la capacità di pensare attraverso i confini settoriali delle discipline per entrare in ambiti sconosciuti e in continua evoluzione – ecco quindi l’importanza di competenze quali il pensiero critico, il pensiero creativo, il meta-apprendimento nella sfera cognitiva; l’empatia, l’autoefficacia e la collaboratività nella sfera emotiva, oltre che il sapere utilizzare gli ambienti digitali. Tutto questo viene mediato dalle attitudini e dai valori personali – motivazione, fiducia, rispetto per la dignità umana, rispetto per l’ambiente, virtù.

Il salto epistemologico suggerito dal documento è quindi notevole: vengono introdotti nel discorso intorno alle competenze elementi che solitamente venivano considerati marginali. I valori infatti riguardano la sfera personale, mentre le attitudini non sono altro che disposizioni del soggetto legate alla propria biografia, elementi apparentemente poco spendibili in termini di persona competente, in quanto non necessariamente coincidenti con le richieste che arrivano dal mondo del lavoro.

Ma non basta: cuore di questo innovativo *Learning Framework* sono tre competenze trasformative. Esse sono:

1. creare nuovo valore. L’innovazione può offrire soluzioni vitali per uno sviluppo sostenibile e inclusivo; le persone dovrebbero essere capaci di sviluppare nuovi lavori e servizi, nuovi modi di pensare e di vivere, nuovi modelli sociali e di business (ecco l’importanza della *Self Entrepreneurship*, ossia dell’autoimprenditorialità, come suggerito da un altro documento altrettanto importante, l’«Entrecomp Entrepreneurship Framework» della Commissione Europea<sup>3</sup>, quale competenza chiave nella formazione del XXI secolo);
2. conciliare tensioni e dilemmi. In un mondo sempre più ineguale, diverrà sempre più rilevante la capacità di bilanciare libertà ed eguaglianza, autonomia e comunità, innovazione e continuità, efficienza e democrazia. In una società sempre più interconnessa, le persone saranno in grado di assicurare il proprio *Well-being* solo sviluppando la capacità di comprendere bisogni e desideri altrui;
3. assumere responsabilità. Prerequisito delle suddette competenze è la capacità di accettare e tollerare il rischio del proprio lavoro, le conseguenze delle proprie azio-

Vengono introdotti nel discorso intorno alle competenze elementi che solitamente venivano considerati marginali.

<sup>3</sup> <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>



ni. Questo comporta il raggiungimento di una maturità morale e intellettuale. Agire eticamente implica porsi delle domande relative alle norme, ai valori, ai significati e ai limiti del proprio agire. Il concetto di autoregolazione è fondamentale in questa competenza: autocontrollo, autoefficacia, risoluzione dei problemi e adattabilità sono gli elementi portanti.

Essendo le competenze trasformative complesse e interrelate tra loro, un processo suddiviso in step – riflessione, anticipazione ed azione – può facilitarne l’acquisizione: non si dà azione senza riflessione sulle possibili scelte e prospettive che essa apre e sulle ragioni che la giustificano; anticipazione significa previsione di quel che serve nel futuro e di quali conseguenze le azioni portano con sé; l’azione così è responsabile, cioè eticamente sostenibile.

Il passaggio che si è consumato da tempo sottotraccia è quello dal *Welfare* al *Learnfare*<sup>4</sup>: lo stato sarà sempre meno in grado di garantire piena occupazione, da cui le politiche per l’occupabilità dei cittadini e l’importanza dell’apprendimento continuo quale investimento professionale e personale. Cruciale diventa la capacità di ripensarsi e rinnovarsi, di creare lavoro e servizi attraverso *Start up* o autoimprenditorialità. Attitudini e valori sono essenziali nel determinare la *vision* e la *mission* dei lavoratori del XXI secolo: concetti che implicano un lavoro su di sé non più rinviabile.

*Essendo le competenze trasformative complesse e interrelate tra loro, un processo suddiviso in step – riflessione, anticipazione ed azione – può facilitarne l’acquisizione*

## 2. Apprendimenti

Come minimo dai tempi del famoso rapporto Delors<sup>5</sup> sappiamo che gli apprendimenti si possono suddividere in tre categorie fondamentali lungo tutto l’arco della vita:

1. apprendimento formale. Apprendimento che avviene in contesti istituzionali delegati all’istruzione e formazione e che porta all’ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. Esso è costituito da un insieme di conoscenze che l’organizzazione sociale intende promuovere, sviluppare, tramandare;
2. apprendimento non formale. Apprendimento che avviene al di fuori delle principali strutture d’istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L’apprendimento non formale è dispensato all’interno di specifiche comunità di riferimento come sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici, gruppi di volontariato, sport e tempo libero);
3. apprendimento informale. Apprendimento intrinseco all’esperienza quotidiana. Contrariamente all’apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.

Tale distinzione valorizzava soprattutto gli apprendimenti non formali o informali, ovvero quel tesoro di conoscenze, di esperienze, di saperi appresi incidentalmente, ovvero non intenzionalmente: tesori spesso taciti, impliciti, silenti, non riconosciuti e quindi sul piano professionale difficilmente validabili e certificabili – proprio in tal senso nacque in Francia la VAE (*Validation des Acquis de l’Expérience*<sup>6</sup>), per cui il lavoratore riesce a farsi riconoscere e validare, in mancanza di titoli di studio o professionali formali e sulla base di un Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali, la propria esperienza professionale e le competenze acquisite. Perché è importante questa categorizzazione? Perché per troppo tempo la pedagogia ha anteposto il formale all’in-

<sup>4</sup> *The Learning Revolution*, Department for Innovation, Universities and Skills (2009), Norwich, TSO.

<sup>5</sup> *Nell’educazione un tesoro*, Commissione Internazionale sull’educazione per il Ventunesimo secolo (1996), Parigi, UNESCO.

<sup>6</sup> <http://www.vae.gouv.fr/>

*Attribuiamo infatti significato a ciò che è importante e di valore per noi e, specularmente, ciò che è importante e di valore per noi è degno del nostro apprendimento*

formale nei suoi programmi e nei suoi obiettivi: scuola e università *in primis*, come agenzie educative principali dell'apprendimento umano. Sennonché questa distinzione incontra oggi come minimo due difficoltà: da una parte, non si allinea al principio del *Lifelong Learning*, principio fatto proprio e divulgato dalle massime istituzioni educative internazionali, in quanto non è più pensabile una sequenza di vita suddivisa in una prima fase di apprendimento e in una seconda fase di applicazione – l'età fordista sembra tramontata definitivamente in tal senso. Ne consegue che se prima il percorso di vita professionale e personale degli individui poteva essere programmato fin dal suo inizio in segmenti temporali distinti (studio, lavoro, famiglia), ora questa scansione temporale è venuta meno: la società, più che liquida, sembra essere infatti diventata frammentaria e questo impedisce oramai ogni pianificazione in fasi temporali distinte. Oggi il soggetto non può più pensare che il suo sapere formale appreso possa bastare per sempre: egli non può che continuare a imparare sempre<sup>7</sup>, per restare al passo con le esigenze del mercato del lavoro. Dall'altra parte, l'apprendimento accade dentro e fuori dalle istituzioni deputate a esso, anzi, accade per lo più fuori: impariamo in ogni momento della nostra vita, soprattutto nei momenti significativi della nostra esistenza. Attribuiamo infatti significato a ciò che è importante e di valore per noi e, specularmente, ciò che è importante e di valore per noi è degno del nostro apprendimento: sono i contesti di vita i luoghi principali dell'apprendimento umano, le traiettorie esistenziali, le crisi e gli snodi professionali, le albe e i tramonti affettivi, gli orientamenti di senso che attribuiamo al nostro agire, le linee di significato che assegniamo alle nostre azioni. In questa dimensione esperienziale, sulla scorta di Dewey<sup>8</sup>, si gioca l'apprendimento umano e specificatamente in questa dimensione acquisisce rilevanza il suddetto documento OCSE: introdurre attitudini e valori in un documento ufficiale sull'educazione e sulla formazione futura costituisce un elemento di discontinuità rispetto al passato che merita la nostra massima attenzione. Significa infatti dare piena cittadinanza agli apprendimenti esperienziali informali che portano il soggetto a compiere scelte significative secondo la propria visione del mondo, secondo la propria postura esistenziale e farli addirittura diventare parte delle competenze necessarie. Significa riconoscere che il mondo del lavoro è profondamente cambiato e la valorizzazione del cosiddetto capitale umano passa oramai attraverso la piena valorizzazione delle risorse interne che il soggetto possiede e che può fare emergere nell'affrontare i problemi. Significa insomma puntare sugli apprendimenti aspecifici della persona, non settoriali, perché questo chiede oggi il mercato del lavoro: adattabilità, flessibilità, elasticità, creatività, innovazione, comunicazione, competenze trasversali a qualsiasi lavoro, a qualsiasi ruolo professionale. Esistono professioni che vanno oggi per la maggiore che fino a pochi anni fa nemmeno esistevano; altre professioni si stanno estinguendo a causa della digitalizzazione dei processi lavorativi. La formazione mai come oggi diventa aspecifica, ovvero trasversale: prepara la persona a lavorare in un mondo del lavoro in piena trasformazione (Industria 4.0 ne è l'ultimo esempio)<sup>9</sup>. I valori personali contribuiscono quindi a costruire la competenza: infatti la direzione di senso che il soggetto attribuisce alla sua vita, ai propri percorsi esistenziali oltre che professionali, determina a sua volta la direzione di apprendimento che il soggetto si dà. Nella società liquida e globale il mercato non chiede più solo specializzazioni, chiede soprattutto la capacità di imparare ad imparare, la plasticità di un apprendimento aspecifico perché onnispecifico: in un mercato in cui i saperi diventano in poco tempo obsoleti, imparare ad imparare, pensare creativamente e criticamente diventano capacità strategiche per eccellenza.

7 Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori.

8 Dewey J. (1949), *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

9 <https://www.mise.gov.it/index.php/it/industria40>

### 3. Skills e Capabilities

Il costrutto di competenza costituisce oramai dagli anni Settanta del secolo scorso il metro prevalente di misurazione soprattutto in due sfere della società: il lavoro e la formazione e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche<sup>10</sup>. Oramai possiamo affermare che il costrutto di competenza è diventato il metro di misurazione delle *Performances* professionali, così come dei *Learning Outcomes* (risultati dell'apprendimento) dell'educazione.

Possiamo tentare una definizione di competenza? Lo spazio è troppo breve per approfondire il tema in maniera adeguata: ne disponiamo di molteplici e di vari orientamenti. Una definizione classica è quella di Spencer & Spencer, per cui essa sarebbe «una caratteristica individuale causalmente correlata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, che è misurata sulla base di un criterio prestabilito<sup>11</sup>». Ci pare una definizione illuminante: lo scopo principale della competenza – e infatti per questo nacque, nei contesti di misurazione e valutazione delle prestazioni professionali – sarebbe quello di aumentare la capacità del soggetto di svolgere un determinato compito funzionale a un determinato contesto; la sua dimensione pertanto sarebbe squisitamente performativa.

Tuttavia, la dimensione performativa non esaurisce la definizione di competenza suggerita dal documento OCSE: in esso infatti ci troviamo di fronte – attitudini e valori – a una dimensione realizzativa del soggetto. Il problema che si pone è il seguente: come conciliare dimensione performativa e dimensione realizzativa? E come esse si conciliano a loro volta con gli apprendimenti informali di cui sopra? Rimane quello di competenza il costrutto più adatto a tale scopo, oppure esistono altri costrutti più appropriati a tale domanda cognitiva?

Parlare di attitudini significa riconoscere che il costrutto di competenza non esaurisce interamente la questione del sapere, saper fare e saper essere. Ma innanzitutto cosa si intende per attitudine? Secondo l'enciclopedia Treccani, un'attitudine è una «disposizione innata o acquisita (fisica, psicofisica, o psichica) che rende possibile o facilita lo svolgimento di particolari forme di attività<sup>12</sup>». Una disposizione innata o acquisita: non avendo certezza della provenienza delle nostre attitudini – fattore naturale o culturale? – e coltivando la speranza che esse non siano solo frutto della nostra biologia, quanto anche della nostra biografia, anzi, coltivando il compito educativo di facilitare un processo di coscientizzazione per cui la biologia diventa biografia, non possiamo che interessarci alla parte acquisita: quindi appresa nei contesti formali, non formali o informali.

Certo, le neuroscienze oggi ci stanno fornendo informazioni preziose sulle genealogie dei nostri talenti, sull'origine delle nostre capacità<sup>13</sup>. Fondamentale rimane l'istanza di non considerare l'uomo solo natura, ma anche cultura: altrimenti, dovremmo essere coerenti e considerare ogni istituzione educativa come inutile e superflua, essendo tutto dell'umano già predeterminato dai geni.

I valori appartengono alla sfera etica della persona: ciò che per il soggetto vale la pena, ciò che vale, quel che conta; appartengono anch'essi alla sfera realizzativa della persona.

*Lo scopo principale della competenza sarebbe quello di aumentare la capacità del soggetto di svolgere un determinato compito funzionale a un determinato contesto*

<sup>10</sup> Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.

<sup>11</sup> Spencer L. M., Spencer, S. M. (1993), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, Franco Angeli, p. 9.

<sup>12</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/attitudine/>

<sup>13</sup> Jones, P. H. (2009), *Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, London, Routledge.

Ancora secondo l'enciclopedia Treccani, «dal punto di vista dei comportamenti sociali, si tende a considerare come valore ogni condizione o stato che l'individuo o più spesso una collettività reputa desiderabile, attribuendogli in genere significato e importanza particolari e assumendolo a criterio di valutazione di azioni e comportamenti»<sup>14</sup>.

Forse il costrutto di competenza non sussume in sé completamente tali elementi; forse un diverso concetto può servire allo scopo. Utilizziamo la proposta che ci arriva dal premio Nobel per l'economia Amartya Sen: stiamo parlando di *Capabilities*, che in italiano traduciamo con capacitazioni.

Il costrutto di capacitazione potrebbe ampliare lo sguardo sulle competenze – di ampliamento si tratta, si badi bene, non sostituzione. Se le competenze afferiscono al cosiddetto capitale umano, paradigma oramai dominante nella società del capitalismo avanzato, le capacitazioni, afferendo allo sviluppo umano, completano lo sguardo nel senso che non misurano le qualità prestazionali, bensì si indirizzano verso i contesti di vita, ossia, come afferma lo stesso Sen, permettono al soggetto di sviluppare la capacità di vivere vite<sup>15</sup>.

Per Sen, la capacitazione è un insieme di *Functionings* (funzionamenti) che permettono all'individuo di scegliere il tipo di vita che desidera vivere<sup>16</sup>. La dimensione economica non è l'unica dimensione di cui le istituzioni dovrebbero tener conto quando intendono studiare come migliorare le condizioni materiali dei propri cittadini, tutt'altro: e proprio da un premio Nobel per l'economia proviene una critica ai consueti indicatori di benessere dei cittadini. Proprio intorno al *Well-being* infatti si sviluppa la critica di Sen: bisogna andare oltre il PIL<sup>17</sup> se vogliamo prendere in considerazione le reali condizioni di vita delle persone e non solo i loro guadagni. Lo slittamento che così si compie è da una visione formale a una sostanziale delle condizioni delle nostre esistenze.

Ma cosa sono i funzionamenti? Essi rappresentano quel che l'individuo ha imparato, le varie cose che egli è in grado di fare e di essere nella vita, laddove le capacitazioni sono l'insieme delle capacità o funzionamenti potenziali, ovvero ciò che gli individui realmente possono fare ed essere, partendo dai funzionamenti acquisiti: rappresentano le opzioni materiali e le opportunità di vita.

Tutto questo è autodeterminato dal soggetto: la sua autonomia è la chiave di volta per capire le *Capabilities*. Infatti, la possibilità di definire le proprie mete e i propri obiettivi significa autodirigere la propria direzione di senso secondo criteri di valore. L'individuo decide – taglia via – quel che non gli serve ai fini della realizzazione di sé e questo lo può determinare soltanto lui, nonostante tutti gli eterodeterminismi che agiscono in lui, professionali e personali (basti pensare ai condizionamenti familiari, sociali, scolastici, professionali cui la persona è soggetta, condizionamenti che a loro volta – ed è questo l'aspetto più drammatico – determinano i confini dei talenti, delle aspirazioni, dei sogni di un'esistenza, da cui l'aspetto emancipativo delle *Capabilities* che meriterebbe un discorso a parte).

Le capacitazioni sono le potenzialità dell'individuo a progredire verso ciò che è vocato ad essere, verso quel che è con-vocato ad agire nella vita: desideri od obiettivi, tutto è fondamentale in quanto tutto spalanca innanzi al soggetto un futuro possibile di emancipazione e di autodeterminazione, ovvero di libertà. L'*Agency* personale gioca un ruolo di primo piano in tale contesto: solo il soggetto può dirigere il proprio apprendimento – se concordiamo nel sostenere che l'autonomia della persona è un valore in sé e per sé, lo scopo ultimo di ogni intervento educativo e formativo. L'agentività è il potere personale di potersi autodeterminare: potere nel senso di poter fare, di poter essere, di poter realizzare la propria vita. Ecco allora che le attitudini e i valori acquisiscono una nuova luce:

Per Sen, la  
capacitazione  
è un insieme di  
Functionings  
(funzionamenti)  
che permettono  
all'individuo di  
scegliere il tipo di vita  
che desidera vivere

14 <http://www.treccani.it/vocabolario/valore/>

15 Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, p. 90.

16 Sen, A. (1994), *La disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino, p. 64.

17 Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J.P. (2010), *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, Milano, Etas.

essi sono cartina di tornasole della mappatura di sé, elementi essenziali e non accessori del proprio essere nel mondo.

## 4. Generatività dell'approccio integrato

Valori e attitudini – ciò cui il soggetto attribuisce valore, assieme ai funzionamenti sviluppati nei contesti di vita – integrano e ampliano il costrutto di competenza, laddove per quest'ultima intendiamo un apprendimento eterodiretto (il soggetto impara non tanto per una scelta autonoma, quanto per una necessità esterna richiesta dal mercato del lavoro), mentre la capacitazione implica la facoltà di dirigere i propri funzionamenti autonomamente. Importante è ribadire che la capacitazione non sostituisce la competenza, ma la arricchisce: la competenza rimane centrale nel campo dell'educazione e della formazione (si veda in tal senso le 8 competenze chiave indicate dalla Commissione Europea)<sup>18</sup>, così come il paradigma del capitale umano; solamente esso non è più sufficiente, da cui la necessità di un suo ampliamento e una sua integrazione in direzione del paradigma dello sviluppo umano.

La formazione oggi non può non essere che un'educazione ibrida, transdisciplinare, contaminante i due diversi paradigmi e generativa di uno sguardo differente sull'uomo, non solo lavoratore e professionista, non solo scolaro o studente, ma soggetto in grado di autodeterminare una propria direzione di senso: se per libertà intendiamo la possibilità di poter scegliere da sé le modalità del proprio essere nel mondo, allora educare il soggetto allo sviluppo della propria autonomia, renderlo quindi libero diventa il compito principale di ogni educazione.

Una libertà che si realizza attraverso un percorso di *Empowerment* della propria autonomia, partendo dai propri funzionamenti e utilizzando le proprie risorse interne. Da qui dovrebbe partire la formazione oggi: da questa esigenza di libertà, unica strada possibile per una formazione al passo con le sfide che la globalizzazione e la digitalizzazione portano con sé.

Ma in cosa consiste questa possibile generatività?

In medicina, il termine capacitazione sta a indicare un trattamento del liquido seminale eseguito con lo scopo di selezionare gli spermatozoi "migliori" separandoli da spermatozoi morti; capacitare significa pertanto rendere il liquido seminale più fecondo, in modo da aumentare le sue possibilità generative.

La generatività è quindi insita nello stesso concetto di *Capability*: rendere fecondo il potere positivo dell'individuo di generare competenze, di sviluppare funzionamenti, di spalancare capacità; facilitare un lavoro individuale di ricognizione di sé intorno ai propri valori, obiettivi, aspirazioni, talenti, sogni, desideri; possibilizzare in ultima istanza la realizzazione di sé attraverso l'autonomia e la libertà.

L'incrocio tra la classica didattica alle competenze e una nuova didattica alle capacitazioni permetterebbe l'incontro tra capitale umano e sviluppo umano, la crescita del soggetto come professionista e allo stesso tempo come persona, farebbe incontrare dimensione performativa e dimensione realizzativa della persona, capace non solo di affrontare il nuovo mercato del lavoro inedito, impermanente, ibrido, sempre più trasversale e veloce, ma di trasformare questo caos in un cosmo nella valorizzazione di sé, dei propri saperi, delle proprie esperienze, dei propri talenti.

Il compito che ci aspetta è difficile, come per ogni passaggio inedito, ma è questa la sfida che oggi investe le scienze della formazione: affrontare l'inedito rimettendo al centro la persona.

*La formazione oggi non può non essere che un'educazione ibrida, transdisciplinare, contaminante i due diversi paradigmi e generativa di uno sguardo differente sull'uomo, non solo lavoratore e professionista, ma soggetto in grado di autodeterminare una propria direzione di senso*

18 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>

## Bibliografia

- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- Nell'educazione un tesoro*, Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo (1996), Parigi, UNESCO.
- The Learning Revolution*, Department for Innovation, Universities and Skills (2009), Norwich, UK, TSO.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Jones, P. H. (2009), *Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, London, Routledge.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
- Sen, A. (1994), *La diseguaglianza*, Bologna, Il Mulino.
- Spencer L. M., Spencer S. M. (1993), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, Franco Angeli: Milano.
- Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J.P. (2010), *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, Milano, Etas.

## Sitografia

- <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>
- [https://it.wikipedia.org/wiki/Felicit%C3%A0\\_interna\\_lorda](https://it.wikipedia.org/wiki/Felicit%C3%A0_interna_lorda)
- <https://www.mise.gov.it/index.php/it/industria40>
- OECD (2018), The future of education and skills. Education 2030 in: [www.oecd.org/education/2030/](http://www.oecd.org/education/2030/)
- <http://www.treccani.it/vocabolario/attitudine/>
- <http://www.treccani.it/vocabolario/valore/>
- <http://www.vae.gouv.fr/>



# EL PROBLEMA DE LA PEDAGOGÍA EN ESPAÑA Y SU ROL COMO DISCIPLINA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

**Alicia Sianes Bautista\***

Universidad de Sevilla, España

La pedagogía constituye una disciplina que se ha desarrollado en modo muy diverso en diferentes Países europeos. Respecto a una aparente carencia de consenso europeo en relación a la pedagogía y sus implicaciones, resulta evidente que la historia de la educación asume aquí un rol de incontestable relevancia. Este artículo estudia la evolución histórica de la problemática relativa a la pedagogía como disciplina académica en España. A este propósito se propone un análisis histórico-educativo que trata el origen y el desarrollo de la disciplina académica en el contexto español a través de los siglos y hasta las actuales condiciones caracterizadas por el EEES (*Spazio Europeo dell'Educazione Superiore*). Los resultados obtenidos muestran que en España los términos Pedagogía, Educación y Ciencias de la educación han sido utilizados como sinónimos, sin serlo. La pedagogía española ha sido muy influenciada por las pedagogías de Francia y Alemania. Actualmente los títulos universitarios de pedagogía referentes al primer ciclo están centralizados, es decir, regulados a nivel internacional. El título de pedagogía denota una profesionalidad en equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos y esta es vinculada a la formación de los docentes. Además, a pesar de que la pedagogía en España no ha sido muy importante para la educación superior en el siglo XX, ella ha sabido mantenerse.

Palabras clave: Educación comparada, Educación internacional, Historia de la educación, Educación Superior, Pedagogía.

\* Alicia Sianes Bautista. Pedagoga (Universidad de Sevilla, España). Máster *Innovación e Investigación en Educación* (UNED, España). Galardonada con Premio a mejor expediente. Dra. Educación con mención Internacional. Sobresaliente Cum Laude (UNED, España). E-mail: sianes13@gmail.com



*La Pedagogía constituye una disciplina que se ha desarrollado de forma muy distíntil en los diferentes países europeos. Ante la aparente carencia de consenso europeo en relación con la Pedagogía y sus implicaciones, resulta evidente que la Historia de la Educación desempeña aquí un rol de incuestionable relevancia. Este artículo estudia la evolución histórica de la problemática relativa a la Pedagogía como disciplina académica en España. A tal efecto, se realiza un riguroso análisis histórico-educativo atendiendo al origen y desarrollo de la Pedagogía como disciplina académica en el único país europeo de habla hispana a lo largo de los siglos hasta llegar al estado de la cuestión actual, enmarcado en el EEES. Los resultados obtenidos muestran que en España los términos Pedagogía, Educación y Ciencias de la Educación se han utilizado como sinónimos, sin serlo. La Pedagogía española ha estado muy influenciada por las pedagogías de Francia y Alemania. En la actualidad las titulaciones universitarias de Pedagogía de primer ciclo son centralizadas, es decir, reguladas a nivel nacional. El Grado en Pedagogía es una titulación en la que existe equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos y está desvinculada de la formación del profesorado. En conclusión, a pesar de que la Pedagogía en España no ha tenido mucha importancia en la Educación Superior hasta el siglo XX, esta ha sabido mantenerse.*

*Palabras clave: Educación Comparada, Educación Internacional, Historia de la Educación, Educación Superior, Pedagogía.*

*Pedagogy constitutes a discipline that has been distinctively developed in the different European countries. Facing the apparent lack of European compromise in relation to Pedagogy and its implications, it is obvious that history of education plays a role of unquestionable relevance. In this contribution it has been studied the historical evolution about the problem of Pedagogy as an academic discipline in Spain. In order to do that, a rigorous historic-educational analysis has been done, attending to the origin and development of Pedagogy as an academic discipline in the only Hispanic European country through the centuries and until its current condition, framed in the EHEA. The obtained results show that in Spain the terms Pedagogy, Education and Educational Sciences has been used as synonyms, even though they're not. Spanish Pedagogy has been strongly influenced by the French and German pedagogies. Today first cycle degrees in Pedagogy are centralised in Spain, this means their regulation is at a national level. The Bachelor of Pedagogy (Grado en Pedagogía) is a degree in which there is a balance between theoretical and practical contents, and it is not linked to teacher training. In conclusion, despite of Pedagogy in Spain has not been very important for Higher Education until the 20th century, this has known how to remain.*

*Keywords: Comparative Education, International Education, History of Education, Higher Education, Pedagogy.*



## Capítulo 1. Los conceptos de Bildung, Pedagogía y Ciencias de la Educación. Epistemología, antecedentes y estado de la cuestión

### 1. Tradiciones epistemológicas en el estudio de la Pedagogía.

La Pedagogía es un fenómeno por todos conocido y vivido, simplemente porque es consustancial al desarrollo del individuo pues entraña tal complejidad que se antoja necesario su análisis desde distintas perspectivas para lograr su comprensión<sup>1</sup>. En este sentido, tradicionalmente una considerable parte de las aportaciones epistemológicas, han poseído una palpable tendencia individualista<sup>2</sup>. Los académicos que han investigado acerca de la filosofía de la Educación han hallado múltiples razones para alejarse precisamente de ese tipo tendencias propias de la epistemología moderna, aunque a la vez, muchos siguen todavía mostrándose recelosos a la adopción perspectivas teóricas que parezcan radicalmente anti racionalistas, relativistas, sociológicas o colectivistas<sup>3</sup>.

Nos hallamos, efectivamente, ante un área de estudio que históricamente se ha ido desarrollando de forma completamente disímil en multiplicidad de países europeos<sup>4</sup>. La cuestión de que haya sido así en diversos contextos es únicamente así debido a las ineludibles cuestiones históricas y de los hechos que se han producido alrededor de las mismas<sup>5</sup>, sino también las tradiciones culturales nacionales constituyen un factor determinante y de influencia en sus sistemas educativos<sup>6</sup>. En relación con esta cuestión, McLean<sup>7</sup> propone tres tradiciones principales sobre las que se funda el conocimiento educativo europeo: el enciclopedismo, el humanismo y el naturalismo. De tal forma que, en algunos países europeos como Inglaterra, la Pedagogía se vería muy influenciada por el humanismo; en Alemania por el humanismo y el naturalismo, y la francesa por el enciclopedismo y el naturalismo.

Aunque en los últimos años se han percibido crecientes signos comunes en relación con la concepción de la Pedagogía como disciplina entre diversos países, muchas de las diferencias existentes derivan del desarrollo histórico de la propia disciplina<sup>8</sup>. De esta forma, en el estudio de la Pedagogía<sup>9</sup> existen tradiciones disciplinarias muy centradas en la investigación con la finalidad de avanzar en la comprensión de los fenómenos educativos como un fin en sí mismo. Además, a medida que las universidades y los

*Un área de estudio que históricamente se ha ido desarrollando de forma completamente disímil en multiplicidad de países europeos*

1 Luengo Navas, J. (2002), La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M. M. del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza, *Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación*, (pp. 30-47), Madrid, Biblioteca Nueva.

2 Stables, A. (2017), Epistemology and Education, *Education Sciences*, 7(2), p. 44.

3 *Ibidem*.

4 Judge, H. (1982), *American Graduate Schools of Education: a view from abroad*, New York, Ford Foundation.

5 Biesta, G. (2011), Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field, *Pedagogy Culture and Society Culture & Society*, 2, pp. 175-192.

6 Pepin, B. (1998, septiembre), Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany. Presentado en la *European Conference for Educational Research*, University of Ljubljana, Slovenia.

7 McLean, M. (1990), *Britain and a single Market Europe*, London, Kogan Page & The Institute of Education, University of London.

8 Furlong, J. y Whitty, G. (2017), Knowledge traditions in the study of education. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 13-57), Oxford, Symposium Books.

9 *Ibidem*.

sistemas educativos se convierten en entornos cada vez más internacionalizados y competitivos, también es cada vez mayor el planteamiento y el cuestionamiento acerca del valor que se le otorga al conocimiento y a los estudios de la Pedagogía. Por lo tanto, el rol que desempeñan las universidades y el resto de las instituciones académicas se hace crucial, dado que poseen la potestad de institucionalizar formalmente las concepciones tan particulares y diversas del conocimiento educativo en Europa.

*Existen académicos que conciben la Pedagogía como una disciplina aplicada*

Existen académicos que conciben la Pedagogía como una disciplina aplicada, pues existe un fuerte compromiso en relación con el descubrimiento de nuevas formas de vincular el conocimiento disciplinario con los mundos de la política y la práctica, normalmente mediante la provisión del conocimiento experto<sup>10</sup> como, por ejemplo, la Pädagogik alemana, muy influyente para otras pedagogías como la pedagogía letona. Ambas son fuertes ejemplos de tradiciones de conocimiento intelectual únicas, apenas visibles en otros países.

En relación con este aspecto, también resulta clave para abordar las diferentes tradiciones acerca del estudio de la disciplina analizar si pertenece a un discurso vertical u horizontal. Si se sitúan en el discurso vertical, implica que se sustentan en el conocimiento académico, por lo que es importante cuestionarse cómo se pretende vincular teoría y praxis. Si, por el contrario, se posicionan en el discurso horizontal, la dimensión práctica será a la que se le haya otorgado una mayor importancia y estará más extendida<sup>11</sup>.

*Furlong y Whitty establecen tres agrupaciones a través de las cuales se abordaba el estudio de la Educación y la Pedagogía*

Furlong y Whitty<sup>12</sup> establecen tres agrupaciones a través de las cuales se abordaba el estudio de la Educación y la Pedagogía. Estas agrupaciones, a pesar de diferir considerablemente entre sí, no pueden considerarse puras e inconexas pues, en ocasiones, resulta inevitable que se solapen. La primera hace referencia a las academic knowledge traditions o tradiciones de conocimiento académico, en la cual se engloban aquellas tradiciones de conocimiento pedagógico de índole académica. Es decir, las que distan de la concepción de la Pedagogía como un ámbito práctico. En este bloque la Pedagogía es un elemento singular que conforma un cuerpo especializado de conocimiento que se asienta sobre un discurso discreto, que alberga su propio campo intelectual de textos, prácticas, etc. protegido por fuertes límites y jerarquías<sup>13</sup>. Por el contrario, el segundo grupo alberga las practical knowledge traditions o tradiciones de conocimiento práctico, donde se recogen las tradiciones principalmente basadas en el ámbito de la práctica educativa, aunque éstas difieran considerablemente de lo manifestado mediante el conocimiento académico. Es decir, destacan aquellas que, apartándose del interés por la producción de conocimiento teórico, se focalizan en la búsqueda de una mayor productividad. En tercer lugar, se hallan las integrated knowledge traditions o tradiciones de conocimiento integradas, donde se reúnen las que tienden a interrelacionar y a establecer asociaciones entre ambas formas de conocimiento, es decir, las procedentes de los ámbitos teóricos y prácticos.

10 *Ibidem*.

11 Hordern, J. (2017), *Berstein's sociology of Knowledge and Education(al) Studies*. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration*, (pp. 191-210), Oxford, Symposium Books.

12 Furlong, J. y Whitty, G. (2011), *Knowledge traditions in the study of education...*, op. cit.

13 Hordern, J. (2017), *Berstein's sociology of Knowledge and Education(al) Studies...*, op. cit.

Por consiguiente, los objetivos de la presente contribución son los siguientes:

- Dar a conocer la evolución de la problemática relativa a la Pedagogía en España hasta nuestros días.
- Averiguar si la tradición pedagógica española se ubicaría en las *academic knowledge traditions*, las *practical knowledge traditions* o las *integrated knowledge traditions* propuestas por Furlong y Whitty.
- Transmitir a la comunidad qué se entiende por Pedagogía en las universidades españolas en la actualidad, tras su adaptación al EEES.
- Valorar los efectos tanto positivos como de dudosa bondad de la implantación del Plan Bolonia en las titulaciones universitarias pedagógicas, especialmente en relación con la armonización teoría y praxis en sus planes de estudio.

A tal efecto, se propone un análisis riguroso a través de su propia historia y peculiaridades que termine por desembocar en una exposición histórico-educativa<sup>14</sup>, considerando que este estudio podría coadyuvar a la comprensión de las razones por las cuales la disciplina de la Pedagogía en España es así y no de otra forma.

*Averiguar si la tradición pedagógica española se ubicaría en las academic knowledge traditions, las practical knowledge traditions o las integrated knowledge traditions propuestas por Furlong y Whitty.*

## 2. El problema de la Pedagogía según académicos españoles.

### 2.1 Pedagogía, Educación y Ciencias de la Educación

El término «Educación» no aparece documentado en obras literarias escritas en español con anterioridad al siglo XVII<sup>15</sup>. No obstante, teniendo en cuenta la multiplicidad de términos vinculados al fenómeno educativo, también en España resulta incuestionable la estrecha relación existente entre la Educación y la Pedagogía<sup>16</sup>. Esta es la razón principal por la que es primordial esbozar una primera, aunque básica, distinción entre ambos conceptos, pues la Pedagogía siempre trabaja con la Educación siendo, por tanto, la disciplina, mientras que la Educación constituye su objeto propio<sup>17</sup>. Debido a ello, es pertinente establecer un primer acercamiento con el concepto de ‘Educación’, nada menos que desde su propia etimología.

El término Educación hunde sus raíces en una doble etimología en un principio opuesta una de otra: *educare* y *exducere*. Estos términos procedentes del latín significan ‘criar’ y ‘sacar’, respectivamente. La antonimia existente entre estos conceptos relativos, por un lado, a la influencia externa (*educare*) y, por otro, al desarrollo interno (*exducere*) confluyen en un «proceso dinámico caracterizado por tener un gran poder de expansión y de crecimiento», el cual designamos Educación<sup>18</sup>. Asimismo, tomamos como concepto general de Educación:

«[...] la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que, si bien proviene de algo que no es el individuo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)»<sup>19</sup>.

*La antonimia existente entre estos conceptos relativos, por un lado, a la influencia externa (educare) y, por otro, al desarrollo interno (exducere)*

14 Ruíz Berrio, J. (1976), El método histórico en la investigación histórica de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 134, pp. 449-475.

15 Luengo Navas, J. (2002), La Educación como objeto de conocimiento..., op. cit.

16 Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova.

17 Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, Madrid, Cincel-Kapelusz.

18 Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, op. cit., p. 9.

19 *Ivi*, p. 11.

Entre la multiplicidad de definiciones del término Educación aportadas por académicos de renombre como Kant, Kerschensterner, Lalande y Hubert entre otros, Griéger<sup>20</sup> recoge tres características comunes: en primer lugar, que puede ser únicamente aplicada al ser humano; en segundo lugar, es un acto esencialmente personal, es decir, de realización del propio individuo; en tercer lugar, posee una finalidad. No obstante, entendiendo la Educación como actividad humana y como relación, resulta oportuno atender a las características propuestas por Sanvisens<sup>21</sup> acerca de la misma: la capacidad subjetiva del ser humano para desarrollarse, formarse, realizarse y construir su personalidad mediante la educabilidad; el carácter conductivo, basado en su etimología y entendiéndolo como la conducción libre del educando; la vía de perfeccionamiento en busca de la mejora continua y promoviendo la renovación del sujeto a educar; la doble funcionalidad receptiva y activa; la orientación hacia patrones o valores, ya sean instrumentales o arquetipos; la intencionalidad; la continuidad, atendiendo a su carácter permanente; y la gradación progresiva en que tiene lugar. Asimismo, los pilares sobre los que se asienta son el hombre, la sociedad, la comunicación y la cultura, haciendo de la Educación «un hecho humano, social, cultural y comunicativo»<sup>22</sup>.

La etimología del vocablo Pedagogía procede de los términos griegos *paidós* (niño) y *agogía* (conducción). Actualmente el significado de Pedagogía poco que ver tiene con su origen etimológico, pues se eludía entonces a la conducción del niño, significado que se vio alterado y ampliado abarcando el estudio y la regulación del proceso educativo. En palabras de Nassif «la Pedagogía es la teoría y la técnica de la educación»<sup>23</sup>, definición que Sanvisens<sup>24</sup> amplía poniendo de manifiesto que la Pedagogía es, o pretende ser ciencia, concretamente la Ciencia de la Educación<sup>25</sup>.

Asimismo, la Pedagogía como estudio y tratamiento de la Educación dispone de dos dimensiones complementarias entre sí, la científica y la filosófica. Partiendo de las aportaciones de célebres de la Pedagogía como Durkheim y Dewey, para Griéger<sup>26</sup> supone, en primer lugar, un conjunto de conocimientos relacionados con otras materias; en segundo lugar, presupone problemas de fines, los cuales no se incluyen en la ciencia; en tercer lugar, engloba la práctica educativa. El carácter interdisciplinar de la Pedagogía no dificulta la limitación de su objeto de estudio, sino que constituye un elemento facilitador de interacción con otros ámbitos que complementan el saber pedagógico y el hecho educativo<sup>27</sup>. Para Nassif<sup>28</sup> el cuadro general de la Pedagogía comprendería las áreas que posteriormente se muestran en la figura 1.

En ella se percibe una clara influencia inglesa en la parte relacionada con el área de la Pedagogía tecnológica, puesto que se halla directamente ligada a la práctica educativa sin dedicarle demasiada atención a su dimensión teórica. Sin embargo, en el caso de Alemania y en España sí que se ha trabajado, investigado y dedicado trabajos al estudio de las partes teóricas de la disciplina. Alemania constituye, sin embargo, un país tradicionalmente más ligado a la filosofía de la educación y la sociología, donde la labor pedagógica se ha limitado con frecuencia a aspectos teóricos<sup>29</sup>.

*En ella se percibe una clara influencia inglesa en la parte relacionada con el área de la Pedagogía tecnológica, puesto que se halla directamente ligada a la práctica educativa sin dedicarle demasiada atención a su dimensión teórica*

20 Griéger, P. (1972), *Pedagogía general*, Alcoy, Editorial Marfil, S. A.

21 Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, op. cit.

22 *Ivi*, p. 25.

23 Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, op. cit., p. 54.

24 Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, op. cit.

25 Roesler, W. (1975), *Zweihundert Jahre "Pädagogik"*. En W. Böhm y J. Schriewer (Dir.).

*Geschichte der Pädagogik und Systematische Erziehungswissenschaft* (pp. 237-249), Stuttgart, Klett.

26 Griéger, P. (1972), *Pedagogía general*, op. cit.

27 Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, op. cit.

28 Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, op. cit., p. 71.

29 Senent Sánchez, J. M. (2005), Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 95-133.

# PEDAGOGÍA

			Ontología Pedagógica
		Filosofía de la educación	Axiología pedagógica
			Teología educativa
	Pedagogía General o Sistemática		Epistemología pedagógica
Pedagogía Teórica			
			Biología pedagógica
			Psicología pedagógica
			Sociología pedagógica
	Pedagogía Histórica		
		Historia de la educación	Historia de la pedagogía
Metodología Educativa		Métodos estimulativos	
		Métodos ejercitativos	
		Métodos instructivos	Didáctica
		Métodos correctivos	
			Legislación escolar
		Aspecto político	Administración escolar
Pedagogía Tecnológica			Ciclos escolares
	Organización Educativa		Instituciones escolares
			Contenidos formativos
		Aspecto pedagógico	Planes y programas
			Material de enseñanza
			Horarios, etc.

**Fig. 1 - Cuadro general de la Pedagogía**

Fonte: Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, Madrid, Cincel-Kapelusz (p. 71).

*Las Ciencias de la Educación, procedentes de la Pedagogía, la didáctica y otras áreas aplicables a la Educación, han ido desarrollándose y avanzando durante la época contemporánea*

Esto es perceptible aún hoy, debido también a su notable e incuestionable influencia pedagógica en el resto del continente europeo. Francia albergaría, sin embargo, la parte correspondiente con la Pedagogía Tecnológica, al igual que Inglaterra, y a la vez también la rama relativa a la Ciencia de la Educación de la Pedagogía teórica. En España, sin embargo, más que ser cuna de pensadores y filósofos de la Educación en sí, se inclina en mayor medida hacia el estudio del pensamiento de otros, es decir, hacia las ramas más vinculadas a la historia de la educación y de la pedagogía.

Las Ciencias de la Educación, procedentes de la Pedagogía, la didáctica y otras áreas aplicables a la Educación, han ido desarrollándose y avanzando durante la época contemporánea<sup>30</sup>. Este hecho hace que el rol de la Pedagogía, como ciencia, parta de tres posibilidades: la disciplina que engloba el saber pedagógico referente a la Educación y de dimensión normativa; la disciplina perteneciente a las Ciencias de la Educación, referidas fundamentalmente a la acción educativa<sup>31</sup>; y, la disciplina histórica que se ha diversificado para terminar incluyéndose en las Ciencias de la Educación. En la tabla 1 quedan recogidas la multiplicidad de dimensiones de las Ciencias de la Educación.

Tratado general y sistemático	Pedagogía general; pedagogía sistemática.
Fundamentación teórica, filosófica y psicológica	Teoría de la educación; filosofía de la educación; teoría del aprendizaje.
Descripción e interpretación históricas	Historia de la educación y de la pedagogía; historia de las instituciones educativas
Aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos, y sociológicos	Biología de la educación; antropología pedagógica; psicología de la educación; sociología de la educación.
Aspectos metodológicos, lingüísticos y lógico-matemáticos	Investigación educativa; pedagogía experimental; lingüística aplicada a las ciencias de la educación; lógica aplicada a las ciencias de la educación; matemática aplicada a las ciencias de la educación.
Teoría y metodología de la enseñanza	Didáctica general; didácticas especiales; fundamentación y desarrollo del currículo; enseñanza individualizada y socializada; enseñanza programada; formación profesional; arte de la educación (prácticas educativas); evaluación y control.
Aplicaciones orientativas y conductivas	Orientación educativa y escolar; pedagogía social; educación familiar, cívica, política; pedagogía de la expresión; pedagogía de la creatividad.
Educación diferencial y especial	Pedagogía diferencial; pedagogía terapéutica; rehabilitación educativa; educación sexual.
Aspectos políticos, administrativos y económicos	Planificación educativa y escolar; organización educativa y escolar; política educativa (legislación); administración educativa y escolar; supervisión educativa y escolar; economía de la educación.
Aplicaciones tecnológicas	Tecnología educativa; medios audiovisuales en educación; informática educativa; nuevas técnicas en la enseñanza.

30 Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, op. cit.

31 *Ibidem*.



Ámbito de la comunicación	Pedagogía de la comunicación; dinámica del grupo educativo; pedagogía cibernética; comunicación escolar Pedagogía de los medios de comunicación; educación a distancia.
Educación para la vida y formación del profesorado	Educación permanente (actualización educativa, educación de adultos, educación compensatoria, educación del tiempo libre, ...); educación ambiental (ecología y educación); educación extraescolar; formación del profesorado

**Tab. 1 - Panorama de las Ciencias de la Educación**

Fonte: Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova, pp. 34-36.

Tras todo el entramado pedagógico que acaba de ser expuesto, conviene destacar la contribución de Virginia Martín<sup>32</sup> acerca de la «Ciencia de la Educación», quien la concibe como ciencia social dedicada a analizar las prácticas educativas como prácticas sociales que han sido tanto histórica como culturalmente contextualizadas y situadas. A continuación, se presenta el cuadro general de las Ciencias de la Educación (Figura 2) de García Garrido<sup>33</sup>. En el mismo, el autor trata de plasmar el proceso educativo, compuesto principalmente por tres elementos fundamentales: los fines, los medios y los actores ('E' educando, 'P' educador y 'A' ambiente). En este sentido, García Garrido<sup>34</sup> pone de manifiesto que son las ciencias antropológicas de la educación, cuyo objeto viene constituido por realidades humanas, las que se encargan de los actores del proceso educativo; las que se ocupan de los fines de la Educación serían las ciencias teleológicas de la educación y las ciencias encargadas de los medios a través de los cuales conseguir las finalidades pertinentes serían las ciencias metodológicas de la educación.

En el marco de las ciencias antropológicas de la educación tendrían cabida cuatro disciplinas: la biología de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación y la antropología de la educación. Por otro lado, las ciencias metodológicas de la educación englobarían la orientación, la didáctica, la organización escolar, la política de la educación, la economía de la educación y la planificación de la educación. Finalmente, la filosofía de la educación y la teología de la educación conforman las ciencias teleológicas de la educación. Adicionalmente, las ciencias analítico-sintéticas de la educación (historia de la educación y educación comparada) se encargan del análisis tanto histórico como comparado de la educación para, posteriormente, proceder a la síntesis. Por último, tanto la Pedagogía general como la Pedagogía diferencial conforman las ciencias sintéticas de la educación, caracterizadas por atender al proceso educativo íntegramente en su conjunto.

*Ciencia de la Educación como ciencia social dedicada a analizar las prácticas educativas como prácticas sociales que han sido tanto histórica como culturalmente contextualizadas y situadas*

32 Virginia Martín, A. (2006), *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*, Tesis Doctoral, Universidad de Chile.

33 García Garrido, J. L. (1991), *Fundamentos de la Educación Comparada*, Madrid, Dykinson.

34 *Ibidem*, p. 209

<p>CIENCIAS ANALÍTICAS DE LA EDUCACIÓN</p> <p>CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS</p> <p>Biología de la Educación</p> <p>Psicología de la Educación</p> <p>Sociología de la Educación</p> <p>Antropología de la Educación</p> <p>CIENCIAS ANALÍTICO-SINTÉTICAS DE LA EDUCACIÓN</p> <p>Historia de la Educación</p> <p>Educación Comparada</p>	<p>CIENCIAS METODOLÓGICAS</p> <p>Orientación</p> <p>Didáctica</p> <p>Organización Escolar</p> <p>Política de la Educación</p> <p>Economía de la Educación</p> <p>Planificación de la Educación</p> <p>PROCESO EDUCATIVO</p>
---	---

**Fig. 2 -** (J. L. García Garrido)

## 2.2 Estado de la cuestión

Actualmente nos hallamos en una sociedad que se caracteriza por encontrarse en un constante devenir, en la que son frecuentes los cambios y, además, éstos se producen a una velocidad vertiginosa. La Educación, por tanto, se ve también inevitablemente afectada por ello. En el siglo XXI, uno de los cambios educativos más notorios se ha producido en la Educación Superior con la implantación del Plan Bolonia, en el cual se contemplan los tres ciclos de la Educación Superior: el grado, el máster y el doctorado<sup>35</sup>. Lo que se busca es la armonía y la estandarización de los sistemas de Educación Superior europeos<sup>36 37</sup>, con la finalidad principal de desarrollar una Europa del Conocimiento<sup>38 39</sup>, puesto que está considerado un factor irremplazable para alcanzar el crecimiento social y humano. No obstante, entendiendo el conocimiento como resultados de aprendizaje, la Educación Superior se convierte en un negocio de producción de conocimiento<sup>40</sup> y resulta pertinente, por ello, atender a la relevancia de la Ciencia Pedagógica para con el bienestar y la orientación futura de la sociedad europea.

*Con la implantación del Plan Bolonia, en el cual se contemplan los tres ciclos de la Educación Superior: el grado, el máster y el doctorado*

35 Reindal, S. M. (2013), Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking, *Studies in philosophy and education*, 32(5), pp. 533-549.

36 Fejes, A. (2008a), Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing learning and teaching, *Learning and Teaching, The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(2), pp. 25-49.

37 Fejes, A. (2008b), European citizens under construction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective, *Educational Philosophy and Theory*, 40, pp. 515-530.

38 Valle López, J. M. (2015), Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional, *Bordón*, 67(1), pp. 11-21.

39 Brändle, T. (2016), Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process, *Higher Education Quarterly*, pp. 354-383.

40 Love, K. (2008), Higher education, pedagogy and the 'customerisation' of teaching and learning, *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), pp. 15-34.

Dado el carácter complejo y casi inabarcable de realizar una investigación generalizada acerca de los estudios superiores de índole educativa que en la actualidad se desarrollan en el contexto europeo es, efectivamente, menester establecer una delimitación a nivel conceptual acerca de lo que se va a entender como estudios en Pedagogía pues, de lo contrario, resultaría inviable avanzar de forma apropiada. Ya Senent Sánchez<sup>41</sup> expuso tres posibles líneas de acción: los estudios dedicados a la formación del profesorado de primaria y secundaria; estudios de carácter socioeducativo con un enfoque profesionalizador pertenecientes al área de la educación social; y estudios pedagógicos con enfoques más globales, o bien centrados en la intervención educativa no docente en la educación formal, o en la intervención en procesos formativos en otros entornos (adultos, empresas, centros ambientales, ...), en el diseño y evaluación de materiales educativos, etc.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA)<sup>42</sup> clasifica en cuatro amplios bloques las titulaciones de las universidades europeas relacionadas con la temática tomada como objeto de estudio en la presente investigación, sin otro fin más que el de facilitar el uso de la información ante tanta heterogeneidad. Para ello se ha realizado un análisis detallado en el que se tienen en cuenta las denominaciones de las titulaciones, además de las descripciones de sus contenidos, campos de intervención y/o ámbitos de actuación. Es conveniente no olvidar la inevitable dificultad, además de la indudable limitación que ha supuesto establecer diferencias entre los ámbitos y funciones en el campo de la Educación y la Pedagogía<sup>43</sup>. Sin embargo, se estima que esta clasificación realizada por expertos resulta ser innegablemente de notable ayuda para clarificar y lograr comprender la realidad de los estudios pedagógicos en el ámbito universitario.

Así pues, existe un primer bloque, bajo la denominación de Pedagogía/Ciencias de la Educación. Este lo integran titulaciones de carácter muy generalista y amplio, con un perfil versátil, y que regularmente poseen nombres como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación, etc.

El bloque de Educación Social/Educación Especializada, se corresponde con el segundo, el cual lo conforman titulaciones con una denominación idéntica o afín (Educador Profesional, Pedagogía Social, Educación Especializada, etc.). Estas persiguen la formación de profesionales de la Educación en un ámbito de actuación no formal y que tienen especial incidencia en aspectos de carácter más social, tales como la prevención de la marginación y la delincuencia, la integración de personas con diversidad funcional psíquica, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor, etc.

El tercer bloque se denomina Educación/Pedagogía Especial, en el cual se engloban titulaciones dirigidas a la formación e intervención en el área de las necesidades educativas especiales de carácter físico, motor, sensorial e intelectual, entre otras.

*La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) clasifica en cuatro amplios bloques las titulaciones de las universidades europeas*

*Existe un primer bloque, bajo la denominación de Pedagogía/Ciencias de la Educación*

*El bloque de Educación Social/Educación Especializada, se corresponde con el segundo*

*El tercer bloque se denomina Educación/Pedagogía Especial*

41 Senent Sánchez, J. M. (2005), Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, op. cit., p. 95.

42 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2005), *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Vol. 1 y 2, Madrid, ANECA.

43 Auzmendi, E. Bezanilla, M. J. et al. (2002), El perfil del Pedagogo. En Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (Coords.). *El futuro del educador. Perfiles Profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*, Deusto, Universidad de Deusto, pp. 27-42.

*La Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario constituye el cuarto bloque*

La Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario constituye el cuarto bloque, en el cual se encuentran las titulaciones enfocadas a trabajar los ámbitos de la educación especializada: prevención, orientación, atención social, pedagogía institucional, etc. Adicionalmente, se incluyen titulaciones como trabajo comunitario, desarrollo comunitario, animación cultural, mediación pedagógica, animación social, educador de tiempo libre, educación de adultos, animación socioeducativa, cuidado social, educación comunitaria, pedagogía cultural.

Una vez habiendo tomado como referente las clasificaciones propuestas por la ANECA y por el profesor Senent Sánchez<sup>44</sup>, nos mostramos coincidentes con él en cuanto a centrar la presente investigación en aquellas titulaciones universitarias pertenecientes a la tercera línea de acción propuesta en su trabajo y, por ende, también en aquellas englobadas en el primer bloque al que hace alusión la ANECA pues, aun estando todos directamente relacionados con la Pedagogía, los otros pertenecen a disciplinas enfocadas a contextos y campos de actuación más especializados. En este sentido se abarcan los estudios superiores que no conducen directamente a un título que habilite al individuo para ejercer la función docente, ni tampoco directamente a una formación de educador social. Estaríamos refiriéndonos a las disciplinas de Pedagogía; Psicología de la Educación; Sociología de la Educación; Antropología Pedagógica; Filosofía de la Educación; Historia de la Educación y de la Pedagogía; Teoría de los Procesos Educativos; Teoría de la Comunicación; Educación Comparada, Investigación Educativa, Política Educativa, Educación Internacional, etc. en su formación básica, además de contar con formación aplicada como la gestión del aprendizaje (Gestión de proyectos; Didáctica; Formación en empresas, Tecnologías de la información y la comunicación; Técnicas de evaluación; Formación continua, Orientación, etc.) y la organización de instituciones educativas (Teorías de organización; Métodos y técnicas de supervisión y gestión de instituciones socioeducativas; Estilos de dirección; Dinámica de grupos; Liderazgo para el cambio; Comunicación interpersonal; etc. ) y, por supuesto, prácticas profesionales en escuelas, centros de formación y otras organizaciones educativas.

### 3. La ciencia de la Pedagogía en la Universidad Española

La incorporación de los estudios de Pedagogía, tal y como la entendemos en esta investigación, a las instituciones universitarias se fue organizando como saber en otros países europeos con anterioridad, especialmente después de que en Alemania Kant los concibiera como saberes necesarios en el entorno y en el contexto universitario, y también Herbart aspirara a hacer de la Pedagogía una ciencia en sí misma<sup>45</sup>. Adicionalmente, a pesar de la influencia que también los académicos franceses ejercieron en la creación de la Pedagogía española, en el conjunto de reformas que el Marqués de Palomares presentó a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en el año 1899, se imploraba la creación de los estudios de Pedagogía en las universidades y se solicitaba que pudiera organizarse como un seminario pedagógico «tal como se hacía en Alemania»<sup>46</sup>. Esta cuestión implica que, ya desde entonces, los académicos españoles dirigían la mirada hacia lo que entonces en Alemania era considerado todo

44 Senent Sánchez, J. M. (2005), Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, op. cit., p. 95.

45 Otero Urtaza, E. (2003), La irrupción de la Pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior, *Revista de Educación*, 332, pp. 249-263.

46 *Ivi*, p. 251.

un movimiento pedagógico establecido que hundía sus raíces en el neohumanismo alemán con las aportaciones de académicos de la talla de Wilhelm von Humboldt, entre otros.

Tomando como punto de partida el acuerdo en la presente investigación con Nassif<sup>47</sup> al concebir la Pedagogía como aquella ciencia o disciplina que siempre trabaja con la Educación, conformando ésta pues su objeto, es importante mencionar que fue a inicios del S. XX la vez primera que la Pedagogía fue introducida como disciplina propia en el ámbito universitario<sup>48</sup>. Esto tuvo lugar gracias al Catedrático D. Manuel Bartolomé Cossío, mediante la Real Orden del 30 de abril de 1904, documento en el cual quedaba recogida la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid<sup>49</sup>. Sin embargo, este hecho no implica que hasta entonces no existiera entre los académicos españoles un cuerpo de conocimiento pedagógico ya establecido<sup>50</sup>. Esta cátedra, cuyos asistentes eran estudiantes de doctorado, se anticipó unos años a la apertura de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1909<sup>51</sup>.

La Pedagogía constituye desde entonces, indudablemente, un elemento educativo que se antoja esencial durante prácticamente la totalidad del transcurrir del siglo XX, a excepción del periodo de la Guerra Civil (1936-1939) que trajo consigo una notable recaída para la Pedagogía universitaria<sup>52</sup>. Durante la posguerra, en el año 1944, tuvo lugar únicamente en Madrid la refundación de los estudios de Pedagogía a través de un decreto de 7 de julio de 1944, que organizaba la Facultad de Filosofía y Letras. Estos fenómenos coadyuvaron a que la presencia de la disciplina pedagógica en las universidades españolas careciera de estabilidad en este momento concreto hasta ya pasada la posguerra. Es entonces, con la entrada en la década de los años sesenta, el momento en el que estos estudios empiezan a establecerse y extenderse por muchas de las universidades del territorio español, siendo la Universidad de Valencia la primera en el año 1965.

Posteriormente, la década de los 70 marcó un hito en el desarrollo de la Pedagogía universitaria española pues se produjeron acontecimientos tales como el Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior en 1971 y el Seminario Permanente denominado ‘Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis’ en 1972<sup>53</sup>. Desde su creación la Pedagogía conformaba una disciplina que se ha visto siempre enmarcada en el área de Filosofía y Letras<sup>54</sup>, hasta 1979 cuando queda finalmente aprobada la licenciatura en Ciencias de la Educación y, posteriormente, con la Ley de Reforma Universitaria en 1983 y el Real Decreto 915/1992, del 17 de julio, que resurgen los estudios en Pedagogía en las universidades.

47 Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, op. cit.

48 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2005), *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, op. cit.

49 Sánchez Lissen, E. y Sánchez Franco, M. (2017), Los estudios de Pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro, *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), pp. 191-212.

50 Otero Urtaza, E. (2003), La irrupción de la Pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior, op. cit.

51 Moreu Calvo, A. y Vilanou Torrano, C. (2009), La historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: programa de la asignatura, correspondiente al curso 1958-59, que impartía Joaquín Carreras Artau, *Historia de la Educación*, 30, pp. 287-306.

52 *Ibidem*.

53 Palomero Pescador, J. E. (2003), Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 21-41.

54 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2005), *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, op. cit.

*Como consecuencia del Proceso de Bolonia y la implementación de las nuevas titulaciones universitarias adaptadas al EEES, hallamos una institución renovada y envuelta en nuevos desafíos conceptuales, metodológicos e incluso organizativos*

En ese momento, con anterioridad a la creación del actualmente vigente Espacio Europeo de Educación Superior la titulación de Pedagogía se estructuraba como una enseñanza de primer y segundo ciclo universitario, contando en total con una carga lectiva de 300 créditos LRU. Desde entonces, como consecuencia del Proceso de Bolonia y la implementación de las nuevas titulaciones universitarias adaptadas al EEES, hallamos una institución renovada y envuelta en nuevos desafíos conceptuales, metodológicos e incluso organizativos, que considerablemente definen a esta nueva universidad<sup>55</sup>. Por consiguiente, el estado de la cuestión de la Pedagogía como disciplina y como titulación universitaria, también ha sido objeto de mutaciones en España. En el proceso iniciado en torno al EEES, y con anterioridad a la implantación de las titulaciones de Grado, se publicaron para los estudios de Pedagogía el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. I y II (2005). Entre los cambios más significativos en la titulación es preciso destacar los siguientes<sup>56</sup>: por un lado, un mayor equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos (prácticum, consistente en la realización de prácticas profesionales externas fuera del entorno universitario), la evaluación del aprendizaje mediante las competencias adquiridas por el alumnado, la necesidad de formación y acreditación de conocimiento de un idioma extranjero con nivel mínimo de B1, incremento de horas de aprendizaje autónomo por parte del alumnado, etc.

## 4. Conclusiones

Escribir acerca de la problemática relativa a la Pedagogía no es tarea sencilla, más teniendo en cuenta el debate conceptual entre Pedagogía, Educación y Ciencias de la Educación, frecuentemente utilizados como sinónimos. Es por ello, por lo que es preciso haber delimitado y clarificado el concepto a estudiar que es el de Pedagogía, liberándolo de otras connotaciones que su propio transcurso histórico le ha ido colgando.

A modo de colofón, es preciso resaltar que España no se ha caracterizado por ser uno de los países europeos más influyentes en relación con la expansión primaria de la Pedagogía, sino que más bien ha tendido a beber de la influencia de países vecinos, como Francia durante los siglos XVIII y XIX o Alemania en los siglos XIX y XX. No obstante, sí que destaca por el hecho de que una vez que la Pedagogía como disciplina llega a la Educación Superior y se instaura en las universidades, ha permanecido de forma estable, a excepción de momentos muy concretos relacionados con la situación política del país. Tras la ola de reformas educativas que tuvieron lugar durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, entre las que destaca la creación del EEES, se comprueba que la problemática de la Pedagogía como disciplina académica ha vuelto nuevamente a cobrar importancia. Actualmente, la situación relativa a las titulaciones de Pedagogía en España es centralizada, rigiéndose a nivel nacional por el Libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social de la ANECA.

En la titulación de Pedagogía de primer ciclo universitario se contempla una clara separación entre la formación de personal pedagógico y docente, así como un equilibrio relativo entre teoría y práctica. Por lo tanto, deducimos que España podría perfectamente encajar en el conjunto de países donde en la disciplina de la Pedagogía reinan las integrated knowledge traditions o tradiciones de conocimiento propuestas por Furlong y Whitty en las que, recordamos, se ubican las tradiciones que tienden vincular las formas de conocimiento teórico y práctico. Esta cuestión constituye una de sus principales fortalezas.

*En la titulación de Pedagogía de primer ciclo universitario se contempla una clara separación entre la formación de personal pedagógico y docente, así como un equilibrio relativo entre teoría y práctica*

55 Sánchez Lissen, E. y Sánchez Franco, M. (2017), Los estudios de Pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro, op. cit.

56 Sianes-Bautista, A. (2014), Planes de estudios e innovaciones de las titulaciones Licenciatura y Grado en Pedagogía de la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Sevilla. Estudio comparado, *Libro de Actas*, pp. 1166-1173. En II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa Innovagía, 2014.

Sin embargo, probablemente una de sus principales debilidades de la Pedagogía en España sea la escasa influencia internacional de las aportaciones pedagógicas, pues tradicionalmente se ha tendido más a poner la mirada en los ejemplos de otros países en lugar de tratar de poner empeño por convertirnos nosotros en el ejemplo y exportarlo. Tal vez en España no se haya destacado por crear novedosas corrientes educativas, sin embargo, los pedagogos españoles han estado tradicionalmente muy atentos a lo que sucedía alrededor. Por lo tanto, tal vez podríamos seguir desarrollándonos y creciendo como agentes investigadores de disciplinas tales como la Educación Comparada y, quién sabe si en un futuro más o menos lejano, poder ejercer un considerable influjo sobre otros países, al igual que en el pasado hicieron con nosotros.

## Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2005), *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.*, Vol. 1 y 2, Madrid, ANECA.
- Auzmendi, E. Bezanilla, M. J. et al. (2002), El perfil del Pedagogo. En Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (Coords.), *El futuro del educador. Perfiles Profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*, Deusto, Universidad de Deusto, pp. 27-42.
- Biesta, G. (2011), Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field, *Pedagogy Culture and Society Culture & Society*, 2, pp. 175-192.
- Brändle, T. (2016), Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process, *Higher Education Quarterly*, pp. 354-383.
- Fejes, A. (2008a), Standardising Europe: The Bologna Process and new modes of governing learning and teaching. *Learning and Teaching, The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 1(2), pp. 25-49.
- Fejes, A. (2008b), European citizens under construction: The Bologna Process analysed from a governmentality perspective, *Educational Philosophy and Theory*, 40, pp. 515-530.
- Furlong, J. y Whitty, G. (2017), Knowledge traditions in the study of education. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration* (pp. 13-57) Oxford, Symposium Books.
- García Garrido, J. L. (1991), *Fundamentos de la Educación Comparada*, Madrid, Dykinson.
- Griéger, P. (1972), *Pedagogía general*, Alcoy, Editorial Marfil, S. A.
- Hordern, J. (2017), Bernstein's sociology of Knowledge and Education(al) Studies. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education: an international exploration* (pp. 191-210) Oxford, Symposium Books.
- Judge, H. (1982), *American Graduate Schools of Education: a view from abroad*, New York, Ford Foundation.
- Love, K. (2008), Higher education, pedagogy and the 'customerisation' of teaching and learning, *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), pp. 15-34.
- Luengo Navas, J. (2002), La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M. M. del Pozo Andrés, J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Urtza, *Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación* (pp. 30-47) Madrid, Biblioteca Nueva.
- McLean, M. (1990), *Britain and a single Market Europe*, London, Kogan Page & The Institute of Education, University of London.
- Moreu Calvo, A. y Vilanou Torrano, C. (2009), La historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: programa de la asignatura, correspondiente al curso 1958-59, que impartía Joaquín Carreras Artau, *Historia de la Educación*, 30, pp. 287-306.
- Nassif, R. (1983), *Pedagogía general*, Madrid, Cincel-Kapelus.

- Otero Urtaza, E. (2003), La irrupción de la Pedagogía en la Universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la Cátedra de Pedagogía Superior, *Revista de Educación*, 332, pp. 249-263.
- Palomero Pescador, J. E. (2003), Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 21-41.
- Pepin, B. (1998, septiembre), Curriculum, cultural traditions and pedagogy: understanding the work of teachers in England, France and Germany. Presentado en la *European Conference for Educational Research*, University of Ljubljana, Slovenia.
- Reindal, S. M. (2013), Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking, *Studies in philosophy and education*, 32(5), pp. 533-549.
- Roessler, W. (1975), Zweihundert Jahre "Pädagogik". En W. Böhm y J. Schriewer (Dir.), *Geschichte der Pädagogik und Systematische Erziehungswissenschaft* (pp. 237-249) Stuttgart, Klett.
- Ruíz Berrio, J. (1976), El método histórico en la investigación histórica de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 134, pp. 449-475.
- Sánchez Lissen, E. y Sánchez Franco, M. (2017), Los estudios de Pedagogía en la universidad española: valorando el pasado, atendiendo el presente, proyectando el futuro, *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), pp. 191-212.
- Sanvisens, A. (1984), *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Barcanova.
- Senent Sánchez, J. M. (2005), Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 95-133.
- Stables, A. (2017), Epistemology and Education, *Education Sciences*, 7(2).
- Valle López, J. M. (2015), Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional, *Bordón*, 67(1), pp. 11-21.
- Virginia Martín, A. (2006), *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*, Tesis Doctoral, Universidad de Chile.





# ALLE COSE STESSE. CONOSCERE LA FENOMENOLOGIA COME FONDAMENTO DELLA PSICOLOGIA

**Michele Marchetto (coordinatore), Luca Cremasco,  
Francesco Manfrè, Denis Rossi, Emma Sorarù**

IUSVE

Questo articolo è l'esito di un lavoro seminariale e laboratoriale tenuto nell'ambito del corso di laurea in Psicologia dello Iusve nell'a.a. 2018-2019, al quale hanno partecipato circa venti studenti, coordinati dal prof. Michele Marchetto. Di loro, quattro hanno contribuito alla stesura di quanto viene qui presentato, il *report* degli incontri seminariali condotti sulla lettura del saggio di E. Husserl, *Fenomenologia e psicologia*. Questo testo è stato riformulato per essere reso accessibile anche a chi non conosce la fenomenologia, ed è accompagnato da commenti, suggestioni, riferimenti interdisciplinari, che sono emersi nel confronto fra i partecipanti. L'intento, quindi, è duplice: divulgare i contenuti della fenomenologia applicata alla psicologia, e promuovere la riflessione sui rispettivi statuti epistemologici.

Parole chiave: fenomenologia, psicologia, fenomeno, coscienza, esperienza, atteggiamento naturale.

*This paper is the result of a seminar and workshop held at Iusve in 2018-2019, which was attended by twenty students under the coordination of prof. Michele Marchetto. Four of them contributed to write what is here submitted, that is the report of their workshop as regards E. Husserl's paper, Phenomenology and Psychology. This text has been rephrased so that it is approachable by not specialists in the field, and it is associated with comments, suggestions and interdisciplinary references, that came to light during the workshop discussion. Therefore, the aim is double: making known some phenomenological contents as applied to psychology, and encouraging to analyse their respective epistemological foundations.*

*Keywords: Phenomenology, Psychology, Phenomenon, Consciousness, Experience, Natural Attitude.*



## Stare insieme a pensare

L'idea di un laboratorio di fenomenologia, da cui scaturisce questo contributo, nasce dalla necessità formativa manifestata da alcuni studenti in vista di una riflessione filosofica sulla psicologia e sui suoi fondamenti. Il che prende forma nell'incontro fra coloro che, attraverso il dialogo e la discussione, cercano di ampliare la propria visione scientifica. Il laboratorio si è sviluppato in modalità seminariale, attraverso sei incontri. Il gruppo di studenti, sotto la guida del Professor Michele Marchetto, ha analizzato integralmente il saggio di Edmund Husserl *Fenomenologia e psicologia*, dal quale sono nati confronti e integrazioni anche interdisciplinari. A turno, ogni studente è stato chiamato a leggere preventivamente uno dei capitoli per poi presentarne una sintesi in sede plenaria, in modo da sollecitare il dibattito. Nel corso di ogni incontro uno studente ne redigeva il *report*, perché servisse da base alla mediazione del complesso testo di Husserl, anche in funzione del presente contributo.

La motivazione che ci ha spinto a proporre questo laboratorio, proviene da due questioni: chiarire lo statuto epistemologico della psicologia in relazione alla fenomenologia, per procedere in seguito a considerare il suo valore nel contesto attuale. La prima questione ha significato l'inizio di una ricerca sui fondamenti scientifico-metodologici della psicologia; quanto alla seconda, l'approccio al testo husserliano ha promosso interesse e attenzione nei confronti della sua posizione come disciplina accademica e scientifica, in funzione della umana domanda di senso.

Queste piste di riflessione sono state alimentate dalla filosofia, intesa sia come metodo riflessivo sia come contenuti ai quali attingere. In particolare, è stata la fenomenologia, accostata alla psicologia, a dimostrarsi feconda di risultati, in virtù degli interrogativi fondamentali posti ad essa e alle possibili soluzioni. Cogliere l'esperienza dell'alterità dell'Altro come una dimensione che precede qualsiasi classificazione, sembra essere sempre più uno strumento imprescindibile per chi ha l'ambizione di lavorare con l'umano. La cornice di questo lavoro è stata lo Iusve, sprone decisivo verso l'integrazione di diversi ambiti di pensiero, che si sviluppano dall'idea della centralità della persona "singolare e irriducibile". La forma seminariale ha rivelato un bisogno comune: promuovere un'educazione che passi attraverso l'incontro fra studenti e docenti, ossia fra "persone", che potrebbe corrispondere al punto mediano fra la riduzione empiristica del mondo e degli esseri umani e il mero soggettivismo, associabile al relativismo concettuale ed epistemico. Il che potrebbe favorire negli studenti l'assimilazione dei contenuti, consentendo loro di farli entrare nella propria personalità, oltre che nell'intelletto. Ecco la ragione dello "Stare insieme a pensare": incontro, esperienza, metodo condiviso, formazione della persona.

## Elementi essenziali del metodo fenomenologico

Fondante nel pensiero husserliano è l'interrogativo sullo statuto epistemologico della psicologia in relazione alla filosofia.

Il contesto in cui la psicologia si trova nel periodo in cui Edmund Husserl (1859-1938) scrive *Fenomenologia e psicologia* (1916-1917), è dominato, da un lato, dalla cultura di matrice empiristica e positivista, dall'altro, da istanze critiche che mettono in discussione le certezze della conoscenza scientifica e i loro fondamenti, ereditati soprattutto dalla tradizione cartesiana e idealistica. Per Husserl la caratterizzazione della natura psichica come un dato di fatto empirico, come lo stesso Freud l'aveva intesa avvicinandosi ad essa, è un problema, sia perché è un punto di vista unilaterale sia perché non mette in luce quello che, dal punto di vista fenomenologico, è la mente in se stessa.

Il suo obiettivo, infatti, è di andare alle cose stesse, non come sono considerate nella prospettiva positivista, ma come si rivelano d'essere in una dimensione che non si riduce né si può ridurre al dato empirico.

Questa problematicità deriva a Husserl dall'approccio "formale" alla realtà, da cui egli, come matematico, proviene, il che lo porta a cercare le forme che rendono possibile l'esperienza di quelli che normalmente si considerano "dati empirici". Queste sono trascendentali, ovvero le condizioni che rendono possibili sia il dato sia la sua conoscibilità. In virtù di esse si colgono le "esperienze vissute" (*Erlebnisse*), ovvero i vissuti di coscienza.

Con la loro descrizione se ne ottiene anche la definizione della scienza che se ne occupa, ossia una psicologia trascendentale che fonda la psicologia empirica. Attraverso tale matrice interpretativa, la filosofia deve necessariamente assumere il carattere di *scienza rigorosa* nella forma della fenomenologia, che prende ugualmente le distanze sia dall'oggettivismo sia dal soggettivismo: l'uno, proprio delle scienze naturali, riduce la realtà, compresi i fenomeni psichici, a dati empirici (*Gegenstanden*); per l'altro estremo, tipico della filosofia delle visioni del mondo (*Weltanschauungen*), ciò che vale sono le costruzioni storiche, cioè le visioni del mondo che si succedono lungo la storia. Si tratta di individuare, per così dire, il punto mediano, che Husserl fa corrispondere alle cose stesse, nella loro essenza (*Wesen*), o *eidos* (forma), oggetto puro indisgiungibile dal corrispettivo soggetto puro che ne fa esperienza.

Riassumiamo qui le caratteristiche fondamentali del metodo fenomenologico.

*L'atteggiamento naturale*, in quanto naturale, appartiene all'uomo quando si rapporta alla realtà, sia esteriore sia interiore, considerandola come un dato indipendente dal soggetto che la vede. Essa è il presupposto dell'oggettivismo e della psicologia empirica. Per giungere alla cosa stessa, è necessario esercitare l'*epoché*, la sospensione del giudizio. Il residuo che ne deriva, è il *fenomeno*, ciò che, letteralmente, si manifesta alla coscienza, il suo correlato necessario: l'oggetto si mostra come fenomeno, il soggetto come coscienza che, in quanto tale, non può che essere coscienza di qualcosa, secondo la *intenzionalità* che ad essa è propria.

Così la scienza galileiano-newtoniana, sviluppo dell'atteggiamento naturale, risulta solo un *habitus* che si sovrappone al mondo e che dunque non coincide con esso; ne emerge un'altra dimensione d'essere, fenomenica, un mondo pre-scientifico che si dà alla coscienza. Il nesso istituito fra fenomeno e coscienza attraverso la riduzione fenomenologica, è ciò che consente l'intuizione eidetica, che coglie la cosa stessa, l'obiettivo primario della fenomenologia.

## Il seminario-laboratorio di fenomenologia

Il saggio *Fenomenologia e psicologia* si può suddividere in quattro parti:

1. Il concetto di "fenomeno" in rapporto alle scienze della natura e alla fenomenologia (capp. 1-4);
2. Il concetto di "fenomeno" in relazione all'oggetto della conoscenza, alla conoscenza e alla struttura logica del giudizio di conoscenza: preparazione del tema del rapporto fra fenomenologia e psicologia (capp. 5-7);
3. Fenomenologia, scienze naturali e psicologia esplicativa: la funzione del dubbio cartesiano rispetto alla coscienza, non solo alla conoscenza del mondo (capp. 8-11);
4. Fenomenologia e psicologia (capp. 12-15).

L'intento di questo contributo è di mediare i contenuti del saggio di Husserl, in modo da renderlo accessibile anche a chi non conosce, o conosce solo parzialmente,

la fenomenologia, sollecitandone l'interesse. Nel contempo, si sono raccolti suggerimenti e riferimenti pluri- e inter-disciplinari, che provengono dalla discussione fra i partecipanti al seminario-laboratorio. Ne è derivata l'impaginazione grafica che segue: a sinistra sono stati riprodotti i capitoli del saggio di Husserl, riformulati a seguito della lettura seminariale, secondo la curvatura interpretativa emersa fra i partecipanti; a destra, invece, sono trascritti alcuni degli spunti di riflessione scaturiti dal confronto. Nel ringraziare del loro apporto allo "stare insieme a pensare", ricordiamo i nomi degli studenti che sono stati i più assidui frequentatori del seminario: Silvia Cafiero, Gaia Carniato, Jacopo Favotto, Sara Gabrieli, Giacomo Garon, Francesca Lanzerotto, Fabio Lot, Samira Mastromauro, Chiara Meneghetti, Stella Piccolo, Anna Pistone, Riccardo Sacco, Alessia Scarpa, Alexa Silic, Chiara Sperandio.

## E. Husserl, Fenomenologia e psicologia: un tentativo di divulgazione

### Capitolo 1

#### *La concetto di "fenomeno" delle scienze della natura*

Husserl inizia affrontando il concetto di fenomeno dal punto di vista delle scienze della natura, di cui mette in evidenza le caratteristiche epistemologiche\*.

Il termine *fenomeno*, egli osserva, ha acquisito nella storia una molteplicità di significati, il più usato dei quali è quello correlato all'atteggiamento naturale. In esso le cose si manifestano «secondo caratteristiche, connessioni e rapporti». In questo senso, si può affermare che il *fenomeno* si espliciti come *Erscheinung* (manifestazione, l'annunciarsi mediante qualcosa che si manifesta) o come *Schein* (vuota apparenza, parvenza, illusione: ciò che sembra ciò che non è). Tuttavia, in entrambi i casi si intravede qualcosa che precede la manifestazione o l'apparenza, un *quid* sottostante che fonda la cosa in quanto tale: essa è il *fenomeno* (*phänomenon*), inteso come ponte tra la cosa stessa e la sua incarnazione nel mondo.

L'esperienza, in questo senso, diviene percezione e credenza nella realtà intesa come risultato di un'operazione fatta attraverso la soggettività personale di ogni uomo. Ciò viene definito da Husserl *Wirklichkeitsglaube*, parola composta da *Wirklichkeit*, realtà costruita attraverso il *Werk*, il lavoro, e *Glaube*, la credenza (*belief*). Così si differenziano l'esistenza (*Dasein*, soggetto) e l'ente costituito, che è l'oggetto in sé. Il ricercatore non può osservare direttamente la cosa in se stessa, ma può coglierla attraverso la percezione del fenomeno nell'esperienza ordinaria che la incarna.

Il lavoro scientifico ne determina la costituzione obiettiva, intendendo prescindere sia dall'esistenza sia da apparenze «nulle, dubbie e presunte».

#### **Fenomeni esistenti e inesistenti**

In relazione ai fenomeni «nulli», suggestione interessante è la teoria dell'*Aussersein* del fenomenologo Alexius Meinong (1853-1920). Essa prevede che il mondo di cui abbiamo esperienza sia costituito non solo dagli oggetti materialmente esistenti e dunque percepibili a livello sensibile, ma anche da una serie infinitamente ampia di oggetti possibili, i quali non esistono di necessità ma unicamente a livello ipotetico. Pertanto «l'*Aussersein* – sottolinea Meinong – diviene il denominatore comune a tutti gli oggetti del nostro discorso e del nostro pensiero. [...] Ci deve essere una specie di oggetto puro, al di là dell'essere o del non essere» (Meinong, 2002, pp. 245-246), al di là dello *Schein* e dell'*Erscheinung* (cfr. Heidegger, 1976, §§ 7a, b, c).

In virtù di questa specifica caratterizzazione, la teoria meinonghiana fonda l'apertura della riflessione – non solo filosofica – ad un'esperienza molto più ricca di quella di un mondo inteso nel solo carattere attuale, percepibile ed empirico. Così, infatti, si configura una sfera di oggetti puri indipendenti dall'essere o non essere (che è ad essi esterno), che sono la condizione per cui si delinea come possibile l'attribuzione di un predicato a tutti gli oggetti, che siano o non siano (quindi anche a oggetti nulli o «inesistenti», come chimere, sirene, illusioni, ecc.).

Sulla scorta di ciò, John Niemeyer Findlay, riprendendo il discorso di Meinong, afferma che «l'*Aussersein*

\* *Sullo sfondo si tenga innanzitutto presente la questione epistemologica della demarcazione fra psicologia come scienza e psicologia come pseudoscienza. In secondo luogo, fenomeno in senso psicologico possono essere detti i comportamenti riconducibili in genere a forme patologiche. Il problema che qui si pone è considerare tale fenomeno come non riducibile al mero stato patologico, ma come un aspetto particolare della condizione umana generale.*

## Capitolo 2

### *Estensione del concetto di fenomeno alle percezioni ingannevoli e alla più ampia sfera delle intuizioni sensibili [L'immanenza del fenomeno: coscienza ed esperienza]*

Attraverso la teoria fenomenologica Husserl amplia i confini della scienza anche alle percezioni ingannevoli e alla più ampia sfera delle sensazioni che non vengono considerate dalle scienze empiriche.

Egli, infatti, concepisce il fenomeno definendo l'esperienza come un ponte fra il fenomeno esperito attraverso la percezione e il fenomeno presentato alla coscienza. L'autore definisce il primo *Objekt* reale o dato eidetico, quindi oggetto dell'atteggiamento scientifico naturale, la seconda *Objekt* intenzionale o dato noematico, ovvero oggetto dell'atteggiamento fenomenologico. Se nell'atteggiamento empirico delle scienze naturali l'oggetto rimane fuori come materia morta, nell'atteggiamento fenomenologico il medesimo oggetto, in quanto esperito dalla coscienza, diviene oggetto intenzionale, introiettato nella coscienza.

In questo secondo capitolo la coscienza è associata ai termini "modi" (*Modi*) e "modalità" (*Weisen*): i primi indicano le molteplici visioni/vedute attuate dalla coscienza (ad esempio, il vedere un oggetto da diverse angolazioni), mentre le seconde sono le facoltà della coscienza (ad esempio, il percepire, il desiderare, ecc.). Ne deriva che nel termine fenomeno non rientra solo l'unità intuitiva dell'oggetto presentato alla coscienza in maniera adeguata attraverso l'unificazione delle sue intuizioni, ma anche i modi mutevoli e peculiarissimi della sua presentazione alla coscienza di ognuno.

Altra distinzione importante è quella tra la totalità delle scienze oggettive (per cui gli oggetti di natura sono extra-coscienziali e quindi trascendenti rispetto alla coscienza) e la scienza della coscienza in se stessa, in cui gli oggetti (fenomeni) sono immanenti e coglibili nella loro assoluta medesimezza. Mentre l'esperito trascendente è dubitabile poiché soggetto a illusioni o a percezioni ingannevoli, l'esperito immanente è indubitabile: «La fenomenologia – scrive Husserl –

è una strana specie di deserto in cui non è possibile alcun progetto mentale. [...] Tuttavia il deserto ha molte oasi». Ecco come possa essere rintracciabile proprio nell'*Aussersein* l'inesauribile fonte di tutta l'esistenza, che, essendo sempre un *ad veniendi*, non può mai non essere (cfr. Findlay, 1963, pp. 56-58). Si profila così un mondo del possibile determinato non tanto dalla ragione calcolante della scienza, quanto da quelle che Blaise Pascal definiva «ragioni del cuore»: ne emerge un *quid* aggiuntivo di ricchezza rispetto alle caratteristiche della struttura del sapere proprie della scienza naturale, la quale si dimostra spesso cieca davanti all'irreale, all'illogico, all'ipotetico. Sulla scorta della teoria di Meinong, lo scrittore austriaco Robert Musil (1880-1942), ingegnere di formazione, sotto l'influenza di linguaggi riconducibili a matrici teoriche e contestuali differenti, scrive che «l'uomo è fatto di anima ed esattezza». Queste due dimensioni, coesistenti nel conoscere umano, interagiscono e consentono di trovare il linguaggio per dire ciò che non è ancora, ciò che è *in fieri*, e che caratterizza l'husserliano «mondo-della-vita» che precede ogni esperienza scientifica (cfr. Musil, 1972; e Husserl, 1983).

#### **Complessità della realtà e infiniti sensi**

Ciò che su queste basi si profila come necessità imperativa per l'uomo di scienza non è tanto una lotta tra discipline, quanto piuttosto un dialogo proficuo tra di esse, fondato sull'analoga complessità della realtà, irriducibile al mero dato empirico e alimentata dal soggetto che la esperisce. In questo senso il contributo della fenomenologia è fondamentale.

A differenza dello scienziato naturalista, infatti, il fenomenologo non considera gli oggetti come separati e indipendenti dal soggetto, ma è proprio il soggetto a far emergere in qualsiasi oggetto un'infinità di sensi, che non dipendono dal soggetto ma sono nella natura dell'oggetto stesso. Gli infiniti sensi, quindi, sono dell'oggetto finché non lo annullano, non ne violano l'essenza.



è dunque, per ragioni indubitabili, la scienza della riflessione immanente».

In conclusione, *focus* delle scienze naturali è la realtà indipendente dalla manifestazione fenomenica, mentre nucleo della fenomenologia è quella realtà nella forma del fenomeno davanti alla coscienza. Se l'oggetto di entrambe le scienze coincide, ciò che muta è il libero cambiamento di atteggiamento.

### Capitolo 3

#### *La natura come oggetto delle scienze della natura, i fenomeni come oggetti della fenomenologia*

Date queste sostanziali premesse relative alla distinzione fra ciò che altrove Husserl designa come «atteggiamento naturale» e «atteggiamento fenomenologico» (e anche, in una certa misura, «personalistico»), si potrebbe affermare che, mentre il naturalista coglie l'esperito guardando ciò che si manifesta (*Objekt*), il fenomenologo coglie l'esperire stesso, focalizzandosi su ciò che arriva a coscienza (*Erlebnis* = esperienza vissuta). Pertanto, lo sguardo del fenomenologo si dirige dalla realtà esperita all'esperire stesso; quello del naturalista indaga la natura che si mostra alla coscienza, non la coscienza mostrantesi, il manifestare e la manifestazione in se stessa. Il vivere attuale (*Leben*) e l'esperire vivendo (*Erleben*) sono certo sempre coscienti (*bewusst*), ma non per questo sono già esperiti (*erfahren*) o saputi (*gewusst*). Compito del fenomenologo è trasformare l'esperienza trascendente (che si concentra sulla realtà esterna al soggetto e a sé stante) in esperienza immanente, poiché a trasformarsi è sempre l'atteggiamento, e mai l'oggetto, che rimane invece sempre il medesimo.

### Capitolo 4

#### *Atteggiamento naturale e atteggiamento fenomenologico*

Al fenomenologo dunque non interessa la realtà della materia, ma il fatto che se ne faccia esperienza. Ne deriva che, anche se la natura fosse una fantasmagoria e la scienza della natura un'illusione (*Wahn*) – come l'alchimia o l'astrologia –, la ricerca fenomenologica pura e i suoi diritti peculiari non sarebbero minimamente danneggiati.

Per questo si può dire che l'esistenza di ogni ente è intrinsecamente normativa, poiché deve soddisfare la struttura essenziale che definisce il suo essere: non è possibile far emergere sensi che sono in contraddizione con l'esistenza dell'oggetto. Ne deriva che definire l'essenza della cosa vuol dire fissare una norma per la quale quella cosa ha infiniti sensi possibili, ma rimanendo quella cosa e non un'altra. Il fenomenologo è uno scopritore del limite, un «normatore» che è costretto a fermarsi prima di violare, annullare, eliminare il significato della cosa che ha davanti, a maggior ragione se quella «cosa» è una persona.

#### **“Atteggiamento naturalistico” e “atteggiamento personalistico”**

Husserl teorizza la distinzione fra atteggiamento naturalistico (o cosmologico) e atteggiamento personalistico in *Idee*, lib. II, cap. I, §§ 49-51. Ne troviamo uno sviluppo nel personalismo di Karl Wojtyła, papa Giovanni Paolo II, nella sua teologia del corpo. Egli riflette sulle due diverse descrizioni che della creazione dell'uomo fa il libro del *Genesi*. La seconda, egli dice, è più «soggettiva» della prima, ossia esprime la soggettività di Adamo ed Eva più di quanto non faccia la prima. La descrizione più soggettiva, ad esempio, parla della vergogna che provano Adamo ed Eva a causa della loro nudità dopo che hanno peccato. Ora la vergogna è una forma di presenza a se stessi; è un modo di essere presenti a se stessi davanti ad un altro. Giovanni Paolo dice che per la sua teologia del corpo preferisce usare questa descrizione più soggettiva del *Genesi*, perché produce una comprensione dell'uomo e della donna personalista. Adamo ed Eva si incontrano in un modo assolutamente personale quando provano questa vergogna nella relazione reciproca. Al contrario, la prima descrizione del *Genesi* dice che Adamo ed Eva sono fertili e che sono capaci di moltiplicarsi, ma questa loro fertilità non ne esprime la soggettività allo stesso modo. La fertilità è evidente dall'esterno, ma non è sperimentata dall'interno. Né la fertilità esprime la loro personalità come fa la vergogna;

## Capitolo 5

### *Differenziazione del concetto di fenomeno secondo gli strati della costituzione dell'oggetto [Unità del fenomeno e molteplicità delle parti]*

A questo punto del procedere Husserl introduce la grande complessità della visione fenomenologica, indicando in «maniera esemplare» i diversi “modi” (*Modi*) del rappresentare intuitivo e la “modalità” (*Weise*) con cui una cosa sensibile si mostra attraverso l'intuizione. Ciò di cui si ha coscienza è una «molteplicità di aspetti idealmente infiniti», poiché ogni entità fenomenica, in quanto portatrice di infiniti significati, ha infiniti modi di presentarsi a coscienza. Cioché chi si appresta a praticare la fenomenologia vede presentarsi rappresentazioni intuitive prima mai vedute, per cui un dato ente, seppur invariato nella sua essenza, appare sempre diverso: «Tutto ciò che è veduto [...] “sembra” sempre di nuovo “diverso”».

Qui si pone un problema: com'è possibile definire una cosa nella sua unità ontologica senza cadere in un riduttivo fenomenismo che parcellizzi il fenomeno in una molteplicità di componenti irrelate? La fenomenologia prevede che la molteplicità venga ricondotta a unità come un *continuum*, per cui colgo non solo la cosa nella sua interezza, ma allo stesso modo anche ognuna delle sue caratteristiche: come colgo la cosa in diversi modi, posso coglierne anche le differenti e sempre molteplici caratteristiche. Ogni sfumatura, ogni caratteristica ad essa afferente rappresenta in un *continuum* la cosa stessa nella sua interezza, secondo una «concezione oggettuale». In definitiva l'unità dipende dalla coscienza, non empirica ma pura. Di per sé non vi è una modalità più forte intorno alla quale si coagulano tutte le altre, ma è la coscienza a tenere insieme tutte le molteplici caratteristiche: «Ogni aspetto è un'unità di coscienza opposta ad una maggioranza di modi di datità, nei quali esso, per così dire, appare».

## Capitolo 6

### *Differenziazione del concetto di fenomeno secondo noesi e noema [Il fenomeno in relazione all'atto del comprendere e come compreso]*

Il capitolo ruota intorno ai termini noesi e noema\*. La radice di entrambi è *nous*, intelletto. Il noema è il concetto/pensiero, la noesi il comprendere/intuire.

anche gli animali possono essere fertili e moltiplicarsi, ma solo le persone possono provare vergogna. Così si può comprendere perfettamente perché Giovanni Paolo, che è alla ricerca di una concezione personalista dell'uomo e della donna, preferisca utilizzare la descrizione soggettiva della creazione dell'uomo e della donna contenuta nel *Genesi* (Giovanni Paolo II, 1985, pp. 121-141). Consideriamo ora il contrasto che in questo saggio evidenzia Wojtyła fra la visione «cosmologica» dell'uomo e la visione «personalista» dell'uomo. Si tratta semplicemente del contrasto fra l'uomo considerato dall'esterno e indipendentemente da ogni particolare attenzione alla sua soggettività, e l'uomo considerato dall'interno e con speciale attenzione alla sua soggettività. La visione cosmologica non presenta l'uomo come persona, mentre lo fa la visione personalista. Consideriamo ciascuno la propria morte. Posso considerarla in senso cosmologico, come quando penso che tutti gli esseri viventi moriranno e che io in quanto essere vivente sono compreso in quella mortalità universale. Considerando la mia morte in questo modo, ne sono al corrente esattamente come ne siete al corrente voi, e sono al corrente della vostra morte esattamente come ne siete al corrente voi. Se al contrario sperimento dall'interno l'approccio alla mia morte, se la sperimento enfaticamente come la mia morte e non come quella di un altro, se la sperimento nelle mie viscere e nelle mie ossa, nella presenza di me stesso a me stesso, e non semplicemente la conosco come un dato di fatto oggettivo, allora la sperimento in un modo assolutamente personale. Sono passato da un modo cosmologico di anticipare la mia morte ad un modo personalista. Dice Wojtyła, sono passato da una conoscenza oggettiva della mia futura morte all'esperienza vissuta della mia futura morte (cfr. Crosby, 2017, pp. 138-140). Accade come per la *madeleine* di Proust: ogni assaggio ha ogni volta un sapore diverso. Proust intuì che a cambiare non è il biscotto, ma il soggetto che lo assaggia. In alcune derive patologiche questo

Vale la pena di riflettere sulla distinzione tra comprendere e spiegare: il comprendere corrisponde ad uno sguardo sintetico propriamente filosofico (noesi), lo spiegare è invece il “dispiegare”/“disvelare” una cosa nei suoi elementi costitutivi secondo un approccio analitico. La noesi è l'elemento soggettivo, la pluralità degli atti con cui si coglie l'oggetto: il percepire, il ricordare, l'immaginare. Essa è il correlato del noema, che si definisce pertanto come oggetto della noesi: il percepito, il ricordato, l'immaginato. In fenomenologia tali datità correlative sono da intendersi come comprese nel concetto di fenomeno.

\* La definizione dei termini noesi e noema si trova nelle *Idee*, lib. 1, §§ 84, 90, 92.

## Capitolo 7

*Ampliamento del concetto di fenomeno all'ambito del pensiero predicativo [L'assorbimento degli attributi del giudizio nel fenomeno secondo il naturalista]*

Il pensiero predicativo, per cui l'ente è qualcosa e non qualcos'altro, offre la possibilità di creare una proposizione «obiettivamente vera» (ad esempio, la proposizione: questo libro è rosso). Attraverso questa modalità si traccia una netta distinzione fra «il giudicare proveniente dall'io con le sue posizioni soggettive [...] e le oggettualità [...] degli stati di cose che si trovano nella tendenza obiettiva opposta».

Per il ricercatore naturalista ciò che è manifestazione è sia la cosa indagata sia le predicazioni che si fanno su di essa, in quanto prodotto di specifici atti noetici. D'altronde, «come la cosa sensibile è soggetto della predicazione della percezione, così l'ente vero corrispondente ad essa da un punto di vista scientifico-naturale è soggetto delle predicazioni “obiettivamente vere”, che “si manifestano” nella predicazione della percezione».

## Capitolo 8

*Esperienza e fenomeno al di fuori della sfera naturale*

In questo capitolo Husserl specifica il concetto di natura. Nella sua riflessione viene a delinearsi come ogni scienza abbia la fondante necessità di partire da uno statuto epistemologico, che deve imprescindibilmente precedere tutto il lavoro scientifico e i suoi specifici linguaggi. Tale statuto viene ricondotto dall'Autore ad un ambito

mutamento si traduce nel venir meno della possibilità psichica di mantenere l'unità della propria esperienza (psicosi, schizofrenia, malinconia, ...).

Prendendo come esempio la biologia, essa ha come oggetto la circolazione sanguigna, la cui conoscenza si presenta come una forma di credenza in una determinata realtà (*Wirklichkeitsglaube*). Al fenomenologo interessato al campo biologico, diversamente dal biologo, non interesserebbe tanto analizzare il circuito sanguigno da un punto di vista chimico-fisico, considerandolo come un ente a sé stante, quanto il sentir pulsare il sangue nelle vene, ovvero l'esperienza vissuta della coscienza, l'*Erlebnis*.

### La rivelazione fenomenologica degli infiniti sensi

Ciò che Husserl indica al lettore è l'ampliamento del raggio d'analisi della realtà e, di qui, l'apertura di ulteriori possibilità di conoscenza attraverso l'esplorazione sia della realtà fenomenica sia di quella apriori. Il fenomenologo, infatti, a differenza del naturalista, non considera gli oggetti come separati e indipendenti dal soggetto che li esperisce. Egli, al contrario, si pone nelle condizioni di far emergere, a partire dalla percezione di un qualsiasi oggetto, un'infinità di sensi: non è il soggetto a imporre un significato all'oggetto dell'esperienza, ma sono i molteplici sensi di cui quell'oggetto è portatore non solo in atto, ma anche in potenza, a rivelarsi grazie al lavoro del fenomenologo. Il che non significa che l'oggetto, in virtù di tutti i sensi possibili, si disgreghi nell'infinito perdendo la propria essenza: esso è solo ciò che è, null'altro. In questo modo, gli infiniti sensi di cui è portatore sono validi in un *continuum* di significato che termina dove l'essenza stessa dell'oggetto non viene violata. In questo senso l'essenza di ogni entità si rivela intrinsecamente normativa – divenendo perciò un vincolo –, in quanto ogni entità deve soddisfare la struttura essenziale che definisce il suo essere. In questi termini il fenomenologo è uno scopritore del limite, un normatore costretto a fermarsi prima di violare il significato della cosa annullandolo.

pre-dato, che definisce con *Vorgegeben*. Ne deriva che il concetto di natura in quanto tale diviene un prodotto dell'astrazione: questa natura, infatti, è oggetto di considerazioni di tipo diverso, portatrici di giudizi di valore diversi (estetico, economico, politico).

Prima che dello scienziato, la natura è l'oggetto di conoscenza dell'«agrimensore»: è chiaro che, riferendosi ad essa, Husserl ritiene necessario considerare non solo il dato scientifico, ma anche e soprattutto il dato pre-scientifico – ovvero il mondo-della-vita –, capace di rivelare il mondo vitale come si presenta in se stesso attraverso il fenomeno. Può esistere una fenomenologia trascendentale capace di cogliere questo mondo-della-vita? La domanda quindi non è più se esista una fenomenologia della coscienza pura, ma se esista una fenomenologia capace di riflettere sul mondo-della-vita che viene a coscienza attraverso il processo percettivo. Per analogia, se esiste un mondo pre-scientifico, ci si chiede anche se esista un mondo pre-culturale. La risposta di Husserl appare molto chiara. Esso esiste e viene chiamato mondo-della-vita, corrispondente ad una coscienza della cosa in sé, acquisita grazie all'esperire la cosa incarnata in un dato fenomeno: è il mondo dell'*Erlebnis*, il mondo esperito nel suo livello più basso, per così dire, più naturale e immediato. Scrive Husserl: «Così, dunque, si costruisce il sistema di tutte le possibili scienze dell'esperienza (nel senso più ampio indicato) sul sistema complessivo dell'esperienza possibile, di cui non è correlato la semplice natura, bensì il mondo pienamente intuitivo, il mondo dell'attualità della vita possibile, il mondo che è materialmente (*Sachhaft*) esperito solo nel suo strato più basso, che è contemporaneamente valutato in maniera molteplice nel suo strato più elevato, e, in maniera molteplice, afferrato o formato come fine e come mezzo».

## Capitolo 9

### *La fenomenologia come scienza parallela al sistema delle scienze oggettive*

L'approccio fenomenologico è parallelo alle scienze ideali; non vi è un riduttivo giudizio di valori rispetto a ciò che non è fenomenologico. La fenomenologia non scalza le altre scienze, ma è ad esse parallelo. Il compito della scienza è quello di determinare l'oggetto teoreticamente, mentre, come si è detto, la fenomenologia è una scienza dal valore trascendentale. Scrive Husserl: «Ciò che vale per le cosiddette scienze reali (scienze dei fatti), vale anche *eo ipso* per le scienze ideali», come scienze parallele al sistema delle scienze oggettive. «Se la fenomenologia è la scienza dei fenomeni puri in generale, allora ci

#### **Il nucleo e la frangia**

La visione fenomenologica obbliga ad osservare i dettagli non come marginali alla cosa, ma come fondanti la cosa stessa. Questo approccio cambia totalmente il comune modo di guardare al mondo, in quanto costringe a considerare il dettaglio tanto pregnante quanto l'essenza stessa della cosa. In questo senso, Henri Bergson (1859-1941) fa riferimento ad un nucleo (l'ente) e ad una frangia intorno (le diverse modalità in cui l'ente si manifesta), che è in definitiva ciò che permette di cogliere il nucleo stesso, dunque la cosa in sé. Tuttavia, vivendo, egli avverte anche che «la vita eccede l'intelligenza» e che, «se la frangia [che sta intorno al nucleo del pensiero concettuale] esiste, per quanto indistinta e fluida, deve assumere per il filosofo maggior importanza del nucleo luminoso che essa circonda [l'intelligenza]» (Bergson, 2002, p. 43). «Frangia» e «nucleo» non sono perciò in contrapposizione fra loro; ma, pur essendo necessariamente distinti, sono due ambiti di indagine strettamente connessi (come lo sono i relativi atti conoscitivi e le rispettive forme di conoscenza); la stessa intelligenza «è ritagliata in qualcosa di più vasto, o meglio non è che la proiezione necessariamente piatta di una realtà che presenta rilievi e profondità» (ivi, p. 43).

Il problema della distinzione fra giudizio, pensiero predicativo e oggettualità dello stato di cose si pone nel momento in cui si utilizza (come accade) il termine fenomeno per riferirsi a tutti e tre i livelli (datità delle cose sensibili, esperienza dell'oggetto – giudizio dell'Io come giudizio oggettivo predicativo). Già quando si parla di spontaneità, si parla di una nuova oggettualità: dire “questo è” è già un atto noetico, che non va ricercato nella datità.

#### **Mondo pre-scientifico e psicologia**

Il pre-scientifico e il suo analogo pre-culturale possono essere intuiti attraverso questi esempi tratti dalla psicologia. Il primo è di Eugenio Borgna: una mano può essere considerata con uno

sono dunque parallelamente alle scienze degli oggetti per eccellenza, delle realtà oggettuali, fenomenologie come scienze non delle realtà che si manifestano nei fenomeni, ma dei fenomeni stessi, noematici o noetici. Tutte queste fenomenologie non sono separate, formano bensì una unità corrispondente alla unità di tutti gli atti e di tutte le formazioni della coscienza pura. È particolarmente chiaro che si debbano dare sfere della ricerca fenomenologica, che si mantengono all'altezza di una universalità onnicomprensiva, in quanto strutture e distinzioni certe devono passare attraverso tutte le regioni di oggetti della coscienza o di vissuti di coscienza, nei quali questi oggetti siano coscienti».

## Capitolo 10

### *La fenomenologia e la considerazione cartesiana del dubbio*

A questo punto della riflessione l'analisi si sofferma sulla coscienza pura – oggetto della fenomenologia insieme ai fenomeni puri –, intesa nella sua associazione al cogito cartesiano. Il *cogito*, definito come l'insieme degli atti conoscitivi («io percepisco, io rappresento, io mi ricordo, io attendo, io giudico»), costituisce l'elemento noetico, ovvero il dato soggettivo. Sospendendo il giudizio sulla realtà e attraverso l'*epoché*, l'unica certezza che rimane è il *cogito*, che «decide in sé», in quanto fondamento apodittico. Attraverso questa ridefinizione del *cogito*, Husserl riconosce a Cartesio di aver posto, primo fra tutti, la questione della riduzione fenomenologica come fondante e, di conseguenza, di essere arrivato a cogliere la soggettività trascendentale. Husserl, tuttavia, sottolinea anche come Cartesio, nel definire il *cogito*, non abbia considerato il rispettivo *cogitatum*, tralasciando in questo modo la dimensione dell'intenzionalità, che per lui invece è di fondamentale importanza. Per la fenomenologia il *cogitatum* costituisce l'aspetto noematico, ovvero l'oggetto dell'intenzione e l'insieme dei contenuti di conoscenza. L'intenzionalità – concetto che Husserl deriva da Franz Brentano – viene definita come l'attitudine costitutiva del *cogito* ad avere sempre un contenuto, ad essere rivolto ad un *cogitatum*, senza il quale il *cogito* stesso non sussisterebbe («*cogitatum qua cogitatum*»).

Il *cogito*, perciò, è contemporaneamente ciò che pensa e ciò che è pensato (soggetto e oggetto). Date queste premesse, poiché *cogito* e *cogitatum* sono in una relazione reciproca, è lecito ipotizzare che non si possa evitare di essere l'oggetto del *cogito* di qualcun altro, per cui «l'analisi delle essenze del *cogito* conduce al *cogitatum*, quella del *cogitatum* indietro al *cogito* di cui è *cogitatum*».

sguardo scientifico-naturalistico, intendendola come un aggregato di molecole; oppure cogliendone, attraverso lo sguardo fenomenologico, la tristezza in un movimento, l'affetto in una carezza, o la rabbia in un pugno (Borgna, 2016). Anche Laing scrive in proposito: «Queste persone vengono giustamente considerate pazze, e perché mai allora non si considera ugualmente pazzesca una teoria che cerca di trasformare delle persone in automi o animali. L'esperienza che si ha di se stessi e degli altri come persone è primaria; essa si valida da sé; la sua esistenza è precedente a tutti i problemi di ordine scientifico o filosofico sulla sua origine o sulle sue possibili spiegazioni. Vedere 'segni' di 'malattia' non significa vedere in modo neutro. Né è imparzialità vedere un sorriso come una contrazione dello sfintere orale» (Laing, 2010, p. 21). Guardare e ascoltare un paziente e vedere in lui i "segni" della schizofrenia come "malattia", e guardarlo e ascoltarlo semplicemente come essere umano, sono due cose radicalmente diverse, esattamente come quando, nella figura ambigua, si vede prima il vaso e poi i due profili.

#### **Il dubbio sul Cogito**

Diversamente da quanto ipotizzato da Husserl, Cartesio considerava il *cogito* come *res cogitans*, come qualcosa che pensa, sente, ragiona, senza tuttavia arrivare a farne l'oggetto di se stesso. Nelle *Meditazioni Cartesiane* Husserl contesta Cartesio per aver reso sostanza (*res*) la soggettività del *cogito* che, in questo modo, non sarebbe più trascendentale, ma una parte del mondo (Husserl, 1989, e Cartesio, 1998). Un'altra critica viene mossa da Husserl al metodo con cui Cartesio giunge al *cogito*, ossia al processo di negazione della realtà attraverso il dubbio metodico e il dubbio iperbolico. Se Cartesio esercita il dubbio sulla conoscenza e sulla realtà a sé esterna per giungere al *cogito*, non accade lo stesso per il *cogito*, al quale infatti non viene applicato il dubbio che ha permesso di concettualizzarlo. Dal punto di vista fenomenologico, invece, non è necessario negare la realtà, in quanto è sufficiente

Il *cogito*, dunque, pone definitivamente se stesso come oggetto di coscienza.

Nella seconda metà del capitolo Husserl riprende un concetto già espresso nel capitolo precedente, quello del rapporto fra fenomenologia e scienze obiettive. La fenomenologia si pone come «scienza parallela al sistema di tutte le scienze oggettive», poiché non si sostituisce né si contrappone completamente ad esse, bensì colma quegli aspetti cui le altre scienze non riescono ad accedere. In quest'ottica, ogni oggetto ha il suo sistema parallelo di coscienza, che, in quanto oggetto a sua volta, è l'unica che trova il proprio parallelo nella coscienza. La fenomenologia, quindi, in quanto scienza della coscienza, è «in qualche modo riferita a se stessa».

## Capitolo 11

### *Il significato dell'analisi della coscienza per la psicologia esplicativa*

Husserl introduce il tema del rapporto fra fenomenologia e psicologia, delineando le caratteristiche di questa scienza assolutamente peculiari perché ha come oggetto di studio la coscienza stessa, intesa nel senso più ampio di vita psichica.

Husserl si chiede se ci sia davvero bisogno di una nuova scienza come la fenomenologia, dal momento che esiste già la psicologia, «scienza della vita psichica (*Seelenleben*) umana e animale, che certo è *eo ipso* anche scienza di tutti i tipi di forme della coscienza». Per lui la fenomenologia si connota come fondamentale per la psicologia poiché è capace di integrare nella dimensione soggettiva che caratterizza la psicologia, anche la corporeità e la sua forte connessione con la natura. Se si eliminasse questo aspetto, la psicologia si ridurrebbe a semplice descrizione delle esperienze vissute di coscienza, priva di una vera elaborazione teoretica, tipica della vera scienza.

In virtù di ciò, Husserl mette in evidenza l'incapacità della psicologia di cogliere sia l'essenza dei fenomeni psichici, ossia di vedere le multiformi datità noematiche che definiscono l'oggetto, sia i caratteri noetici, poiché non affronta il tema dell'intenzionalità. «La psicologia ama di tanto in tanto definirsi psicologia senza anima, ma essa è nel nocciolo anche psicologia senza coscienza»: dapprima la psicologia dovrebbe utilizzare l'intenzionalità per cogliere l'essenza della coscienza psichica e, solo in un secondo tempo, applicare ad essa il metodo scientifico.

soltanto metterla fra parentesi (*epoché*), fino a raggiungere l'unica realtà che non può essere messa in discussione, cioè l'*ego* trascendentale. Attraverso questo metodo, si riesce a superare l'*impasse* d'origine cartesiana, applicando il processo di riduzione non solo alle cose del mondo, ma anche alla propria coscienza, portando l'esercizio del dubbio «dentro la fortezza del soggetto stesso», come scrive Paul Ricoeur (Ricoeur, 1991). Così facendo, Husserl amplia la formulazione cartesiana: «ego cogito cogitatum, ergo sum». Dunque, l'*ego* ridotto fenomenologicamente non è una parte del mondo (*res*), ma è il presupposto di senso della realtà. Se per Cartesio il *cogito* era il nucleo inattaccabile dell'essenza e del fondamento del sapere, nella tarda modernità il dubbio che egli aveva esercitato sul mondo esterno viene portato dentro la coscienza stessa. Questa operazione fa sì che il soggetto che la esercita sia inevitabilmente vittima dell'implosione di ogni certezza, della distruzione dei muri della sua fortezza.

#### Un punto di sintesi

Siamo di fronte ad una realtà strutturata su due livelli: il livello della realtà empiricamente data, e quello dei fenomeni. È necessario considerare che la realtà empiricamente data è anche la realtà idealmente data (si pensi alla matematica). Questo oggetto delle scienze si fonda ed esiste perché ha alle spalle una realtà pre-scientifica, il mondo-della-vita che è a sua volta un ulteriore livello. Nello stesso tempo, questa medesima realtà si manifesta alla coscienza in forma di fenomeno. Tutti questi livelli di realtà sono caratterizzati dalla molteplicità, a differenza della coscienza che si presenta invece come unità. Nel passare da un livello all'altro, sino alla coscienza, quelle che Husserl chiama «vedute» di realtà si arricchiscono e, nel contempo, divengono fluide. In una certa misura ciò corrisponde al processo di riempimento (*Erfüllung*) attuato dalla coscienza, che ha l'obiettivo di colmare ciò che essa non è stata capace di significare. In quest'ottica l'esperienza è sempre suscettibile di ulteriore «realizzazione», di possibile perfezionamento.

## Capitolo 12

### *Delimitazione della fenomenologia dalla psicologia e riduzione trascendentale*

Dopo aver esposto i tratti della riduzione fenomenologica e di quella eidetica, Husserl focalizza l'attenzione sulla riduzione trascendentale, che costituisce l'ultima fase del metodo fenomenologico. Distinguendo ancora fra psicologia e fenomenologia, egli si sofferma sull'oggetto che esse condividono, ossia la coscienza: «Ciò che per noi è decisivo è il fatto fondamentale che la coscienza, [...] venga pensata e trattata tematicamente».

Riprendendo la distinzione fra l'atteggiamento naturale e la realtà-costruita che ne deriva (*Wircklichkeit*), Husserl afferma che anche la psicologia «riveste ideaticamente» (*ideenkleid*) la psiche e la indaga col metodo scientifico-sperimentale, sulla scorta dell'approccio positivista di Wilhelm Wundt. Si tratta di un errore che, secondo Husserl, nasce dalla «mescolanza dell'esperienza puramente immanente, a cui sola appartiene quell'evidenza del *cogito* cartesiano, che esclude assolutamente ogni dubbio, con l'esperienza psicologica del sé, in cui io verifico questo soggetto umano, il mio cogito, come processo in me e di conseguenza nel mondo empirico».

Come si è visto nel cap.10, Husserl critica Cartesio per aver posto una falsa identità fra pensante e pensiero (pensiero e pensato sono già in stretta relazione nel concetto di intenzionalità). Una volta arrivato alla formulazione del *cogito ergo sum*, Cartesio non ha applicato il dubbio anche al *cogito* stesso e non ha sottoposto «l'anima, lo spirito in senso naturale alla riduzione metodica». Alla luce di questo errore la fenomenologia, sostituendo l'*epoché* al dubbio cartesiano, riporta l'indagine alla psiche in sé, pensiero del pensiero o *cogito* del *cogito*. Ciò è possibile considerando i fenomeni psichici come una realtà esterna, ponendo «nell'esteriorità della coscienza, un cosciente che si manifesta nel senso più ampio come realtà esterna».

Dunque, partendo dalla riduzione fenomenologica – che permette di passare dall'oggetto al fenomeno – e alla riduzione eidetica – che dal fenomeno intuisce l'essenza –, Husserl applica la riduzione non soltanto ai fenomeni, ma anche alla coscienza che coglie questi ultimi (*cogito* del *cogito*), in quanto condizione dei fenomeni come tali. Tutta la sua riflessione si rivela così come la ricerca del trascendentale puro, al di fuori del quale non si può concepire alcun *eide* trascendentale. La riduzione trascendentale fa capo all'Io puro, ovvero quel trascendentale che è condizione di tutto. In questo modo viene evitata la deriva idealistica, poiché la fenomenologia

La rivelazione del fenomeno alla mia coscienza è così sempre passibile di esperienze differenti. Il riempimento riguarda l'esperienza vissuta da parte di quella coscienza in quel dato momento: non è quindi da credere che la coscienza pura non riesca a cogliere l'unità dell'ente percepito; al contrario, nell'atto di coglierla, l'unità dell'ente diviene sempre suscettibile di un margine irriducibile e “riempibile”. Se lo spazio aperto, il margine, diviene il motivo per attivarsi, allora esso diventa di fondamentale necessità nell'agire in termini fenomenologici. Si apre così lo spazio dell'*in-fieri*, del possibile, del *continuum* che fa sì che le molteplicità delle modalità siano l'entità stessa (Husserl, 2015).

Fra gli allievi di Husserl, ad approfondire il tema dell'**empatia** è Edith Stein: l'entropatia (*Einfillung*) consente di entrare nell'altro, ma non ne coglie mai la radicale originalità che è diversa dalla mia né è detto che io sperimenti la stessa dimensione del sentimento che l'altro sperimenta. Da un lato ci entro, mi metto in sintonia con l'altro, ma permane comunque la differenza, che è la distanza che mi separa dall'altro. Stein sottolinea inoltre che l'empatia non coincide con l'immedesimazione né con la simpatia (Stein, 2014).

La dialettica somiglianza-differenza, tipica del rapporto entropatico, può richiamare quella di **medesimezza-ipseità** con cui Paul Ricoeur si misura con la questione della identità personale a partire dalla constatazione che «io è un termine viaggiatore». Tutti utilizziamo il termine “io”: non è una sostanza, ma è un meccanismo linguistico: viene usato il termine “io” per definire ciò che è diverso per ciascuno di noi e che tuttavia, per analogia, viene designato con il medesimo termine. In ciò Ricoeur trae la conclusione di un lungo processo di **crisi del soggetto** che, fra gli altri, aveva trovato in Ernst Mach l'efficace definizione di “io insalvabile” e in Nietzsche il suo anticipatore. L'uno riduce l'io ad un fascio di sensazioni, una specie di segmento che intercetta una dimensione impersonale che

tiene insieme soggetto e oggetto: anche se può sembrare che tutto sia condizionato dall'Io puro, in realtà si arriva ad esso partendo dai fenomeni (realtà esterna), per cui è impossibile che il pensiero preceda l'esperienza.

## Capitolo 13

### *Il metodo fenomenologico come intuizione immanente d'essenza*

In questo capitolo Husserl si interroga sul modo in cui il fenomenologo verifica il riferimento ai fenomeni e sul tipo di conoscenza teoretica che può ottenerne. Centrale è qui l'esperienza puramente immanente: essa è interna, nel senso che è dentro l'oggetto di cui viene colta l'essenza in virtù dell'esperienza che la fa propria. Noi cogliamo l'essenza attraverso la coscienza che istituisce l'esperienza di ciò di cui cogliamo l'essenza; in questo senso possiamo dire che l'esperienza è immanente. L'avverbio "puramente", precisa Husserl, non è sinonimo di "meramente" o "semplicemente", ma indica che l'esperienza immanente ha il carattere della purezza e della trascendentalità: è immanente e insieme trascendentale, condizione in virtù della quale si può procedere all'intuizione fenomenologica attraverso la riduzione trascendentale.

Dopo un rapido riferimento al concetto di empatia, grazie alla quale è possibile cogliere la soggettività estranea all'io, e dopo un cenno al tema della estraneità del corpo, Husserl riprende la questione dello statuto epistemologico della fenomenologia, soffermandosi sul significato del concetto di "realtà trascendente", con cui intende tutto ciò che va oltre la coscienza del fenomenologo. In questo senso il corpo è estraneo, distinto, separato e non riducibile alla coscienza.

Quella che Husserl indica come il cuore della fenomenologia, ossia la visione d'essenza (*Wesensschauung*), si raggiunge con l'intenzione pura. Il superamento dell'ontologia della natura e, di conseguenza, della scienza della natura è ciò che permette la dottrina essenziale della coscienza pura, ovvero la possibilità di arrivare alla visione d'essenza, e quindi all'intuizione pura che supera i limiti del naturalismo e del positivismo. La visione d'essenza è la visione dell'unità delle molteplici vedute che si hanno di un oggetto. Essa non è un fatto né è parte di una concatenazione causale di circostanze empiriche; ciò che ci permette, ad esempio, di distinguere un rosso particolare avendo la conoscenza del senso del rosso, interpretando quindi la visione attuale mediante la categoria universale che in esso si esemplifica. Con ciò avviene una separazione del senso/significato formale da quello particolare.

fluttua nello spazio e che in un dato momento coincide con quel dato segmento. In realtà, io non sono "io", ma una forma impersonale. Dietro a questo fascio di sensazioni c'è qualcuno che le provi? Nietzsche rileva che "non esistono fatti, esistono solo interpretazioni", chiedendosi se dietro alle interpretazioni ci sia qualcuno che interpreta. Per lui la coscienza è fittizia. È in un contesto così problematico che sorge la difficoltà di definire una scienza dell'io. D'altra parte, per quanto l'io sia evanescente, ne rimaniamo sempre invischiati, eredi di una concezione egocentrica, i cui limiti sono messi in luce dal confronto con il pensiero ebraico, "il nuovo pensiero", un pensiero dell'alterità e della relazione. Non a caso questa indicazione proviene da una cultura non propriamente occidentale. L'io viene messo sotto scacco: in gioco è la relazione, non l'io. Adriana Cavarero, analizzando il mito platonico della caverna, vi individua l'originaria disposizione egologica ed egocentrica dell'Occidente: il prigioniero, legato, non può girarsi, non parla né è in relazione con il vicino, è tutto concentrato su di sé. Il primo atto del prigioniero che si libera, non è rivolgersi ai suoi vicini, ma fare un percorso che lo porta fuori: intellettualismo ed egocentrismo tipicamente occidentali, per cui prima devo conoscere, dopo di che, mosso da compassione, torno a liberare gli altri.

Qui il corpo è inteso come *Körper*, non come il *Leib* che prevede l'esperienza immanente. Il corpo estraneo rimane una realtà, mentre la realtà trascendente (che comunque è estranea perché fuori di me) è assunta attraverso la coscienza fenomenologica. L'intellettualismo ha come immediata conseguenza quella di emarginare il corpo dalla riflessione e dalla sua rilevanza ontologica. Resta da vedere come gli sviluppi post-husserliani, rimanendo fedeli ad una concezione fenomenologica, indagano questa dimensione (si veda la fenomenologia del volto di Levinas). Non si trascuri il riferimento a Schopenhauer, in cui è tematizzato il rapporto fondamentale fra corpo e volontà.



Questa è una visione che Husserl nota già in altre scienze che procedono *a priori*, come la geometria che egli definisce «scienza delle figurazioni spaziali in generale che le sono date attraverso la cosiddetta intuizione geometrica».

L'intuizione geometrica rappresenta un'intuizione eidetica, che porta all'*eidōs*, ossia alla forma; in questo senso si può riscontrare un'analogia con la fenomenologia, per quanto quest'ultima sia caratterizzata da una «doppia purezza», costituita dalla riduzione trascendentale (propria della fenomenologia stessa) e dalla intuizione eidetica (che è in analogia con la geometria per arrivare alla forma pura). Si tratta di un mondo che precede l'esperienza alla maniera in cui la geometria precede ed è indipendente dall'esperienza. Altrove Husserl rileva anche che la geometria e la matematica sono in realtà un metodo (*habitus*), sovrapposto alla natura prescientifica, che ne filtra la realtà, cosicché ciò che vedo è frutto del metodo geometrico e matematico, e non è la realtà in sé stessa. In questo senso, al contrario della fenomenologia, la geometria non è una scienza eidetica:

«La fenomenologia è una scienza eidetica, ma non matematica». La differenza fondamentale tra le due scienze (matematica e fenomenologia) è data dalla presenza della coscienza.

Certamente la matematica ha un carattere trascendentale per una classe di giudizi, ma la fenomenologia non si arresta a «vuote generalità». Per riempire queste vuote generalità fa riferimento alla coscienza attraverso la quale le esperienze logiche diventano esperienze vissute.

La fenomenologia si delinea così come l'unica via che si carica di un contenuto, ossia di una struttura noematica, *apriori* oggettuale e materiale, e per questo essa si può riferire a tutte le esperienze possibili.

La stessa conoscenza geometrica diventa oggetto di esperienza della coscienza; perfino essa diventa oggetto dell'indagine fenomenologica, mentre non è vero il contrario: in questo modo si evidenzia la forza della fenomenologia, e a maggior ragione quella della psicologia fenomenologica.

Non si può pensare alla fenomenologia senza la correlazione soggetto-oggetto, perché, se si privilegiasse un lato dei due correlativi (coscienza o oggetto), si cadrebbe nell'idealismo o nel platonismo. Il confronto con la geometria quindi è utile per dire che le oggettualità di quest'ultima sono vuote perché non le esperisco: solo attraverso la coscienza si possono riempire. Come si è detto, non si può immaginare la coscienza come un contenitore, ma come uno spazio su cui ciò che vivo scorre e lo si può vedere in trasparenza: una lastra di vetro.

Quando Husserl parla di **intuizione eidetica**, il confine rispetto al mondo platonico è molto sottile: si ragiona sul mondo dell'*apriori* che prescinde dall'esperienza, e su di esso si individuano relazioni fra concetti – di necessità e non di probabilità –, muovendosi quindi in un mondo che potrebbe essere tradotto in termini metafisici, ma che in realtà non è metafisico.

Poniamo, ad esempio, che uno psicologo clinico abbia un paziente psicotico che riferisce di vedere un leone al centro della stanza. In questo caso un approccio fenomenologico implicherebbe la messa fra parentesi della concezione di “paziente” e di “psicosi”. Ciò eviterebbe di applicare in seduta un'etichetta diagnostica che allontanerebbe il clinico dalla propria soggettività e da quella di chi ha di fronte. A rivelarsi è quindi la “persona”, che esperisce un mondo non vagliato dall'atteggiamento naturale dello psicologo. Se quest'ultimo ragionasse in termini puramente naturalistici, non potrebbe esservi un leone nella stanza, se non nella forma dell'allucinazione; d'altro canto, dal punto di vista della persona di fronte allo psicologo, il leone c'è, nel senso che lo esperisce. Quindi, per non ridurre immediatamente l'esperienza del soggetto ad una categoria pre-data, è necessario che psicologo e paziente si incontrino su un terreno comune (mondo-della-vita). Così, a interessare la diagnosi dello psicologo non sarà il contenuto (la presenza effettiva del leone), ma il vissuto, ossia la possibilità di senso sottostante alla datità dell'esperienza, condivisibile proprio a partire dall'atteggiamento fenomenologico messo in atto. Il che significa che sarebbe inutile, perché porterebbe ad un'*impasse*, discutere sulla presenza effettiva del leone nella stanza; piuttosto sarebbe necessario dirigere l'attenzione sul modo in cui la persona vive concretamente quella esperienza, la verbalizza, la sente, riesce a connetterla alla propria storia di vita. Dunque, invece di porre l'attenzione su contenuti meramente oggettivi, si tratta di indirizzarla verso la gioia, il terrore, l'angoscia, ...del paziente.

## Capitolo 14

### *Psicologia razionale e fenomenologia*

Questo capitolo è centrato sul riconoscimento della differenza fra psicologia razionale e fenomenologia, con l'intento di individuare le condizioni per trarne il massimo dall'una e dall'altra. Per entrambe il punto di riferimento è l'esperienza, vissuta sia dal punto di vista psicologico sia da quello fenomenologico: «Ciascuna [esperienza] può essere colta in maniera immanente nell'atteggiamento fenomenologico come fenomeno puro, ciascuna può essere colta anche in un atteggiamento psicologico che si aggiunge, in maniera trascendente, come fenomeno naturale psicofisico. Perciò ogni risultato della fenomenologia pura può essere interpretato in modo diverso come risultato della psicologia apriorica o razionale».

Da un lato, la psicologia consentirebbe di vedere il soggetto di per sé; dall'altro, la fenomenologia può trovare le connessioni ad esso intrinseche, le connessioni di essenza. Non sono connessioni in senso comportamentistico, e quindi esteriori e apparenti, ma intrinseche e immanenti. Tutto il capitolo oscilla fra psicologia razionale e fenomenologia: questa coglie ciò che quella non coglie; e tuttavia la psicologia razionale «passa [...] dall'atteggiamento naturale, nel quale l'oggettività è data, all'atteggiamento fenomenologico».

La fenomenologia è scienza pura, sia rispetto alla natura intesa in senso generale che si presenta alla coscienza come fenomeno, sia rispetto alle singole nature specifiche, che si presentano alla coscienza come fenomeno. Alla fine, la fenomenologia è scienza che considera tanto la generalità quanto la specificità dei singoli fenomeni. Husserl sottolinea inoltre che la psicologia eidetica non è fenomenologia, proprio perché non considera quella natura in generale che viene invece considerata dalla fenomenologia. L'elemento importante della fenomenologia, che la differenzia dalle singole discipline specifiche, è che essa riesce a mettere insieme lo sguardo sulla natura in generale con lo sguardo sullo specifico, mentre la psicologia affronta solo lo specifico. Ecco perché non è possibile parlare di psicologia eidetica come fenomenologia: manca la componente relativa, ad esempio, all'uomo in generale, che invece si presenta alla fenomenologia come fenomeno: «Il titolo "fenomeno" nel senso della fenomenologia riguarda solo la pura coscienza e le sue componenti».

In conclusione, la fenomenologia si distingue dall'una e dall'altra. Essa non è indagine semplicemente sugli *apriori* (i principi, come lo è la metafisica), ma non è neppure una disciplina empirica come la psicologia

razionale. La fenomenologia è scienza degli atti di coscienza e delle immanenze.

## Capitolo 15

### *Lo sviluppo dalla psicologia descrittiva alla fenomenologia*

In questo capitolo Husserl si confronta con la psicologia del suo tempo, immaginando che cosa essa possa diventare. Nascendo in epoca positivista, la psicologia non poteva non fare riferimento ai cosiddetti dati oggettivi. Bisogna dire che, per diventare scienza autonoma, la psicologia doveva slegarsi dalla filosofia e dal mondo della superstizione.

Husserl cerca di delineare come dovrebbe essere la psicologia descrittiva:

- una disciplina che analizza e descrive il genere e la specie di vissuti di coscienza nella loro totalità,
- una disciplina che descrive «tipi complessivi di “spiriti” umani e animali ... o delle individualità psichiche così come esse si danno all'esperienza»,
- una disciplina che descrive la corporeità (*Leiblichkeit*) come «“portatrice” della spiritualità» in quanto corpo e mente sono da considerarsi inscindibili.

Tuttavia queste tre caratteristiche sono riduttive e non possono essere sufficienti per cogliere l'unità se si vuole davvero giungere al fenomeno, che in questo caso specifico è rappresentato dalla psicologia.

Si può infine considerare come la distinzione tra propriamente empirico e impropriamente empirico è stata di intralcio alla costruzione di una fenomenologia che sia descrizione dei fatti di coscienza, e non di fatti psicologici.

## Esercizio di fenomenologia

Roberta De Monticelli (2018, pp. 129-153) invita a mettere in atto degli esercizi di fenomenologia, in modo da rendere la teoria un vero e proprio metodo di osservazione e comprensione del mondo.

1. La fenomenologia definisce l'*epoché* come una «sosta», che non deve però comportare la cessazione dell'azione, quanto invece la sospensione di risposte *routinarie* che incessantemente vengono date alla realtà che ci circonda. Si tratta quindi di un provvisorio ritiro dal mondo che invita l'uomo ad una visione contemplativa di quanto lo circonda, in modo tale che il fenomeno possa parlare da sé. L'*epoché* diviene così il non-luogo dove i fenomeni possono parlare di per se stessi. L'autrice fa un esempio, stimolando a riflettere: si chiede di mettere tra parentesi ciò che già si conosce dell'essenza di una melodia, cercando di cogliere quel che di ulteriore rispetto a ciò che già attiene alla nostra coscienza essa ci mostra, disvelando in questo modo i suoi poliedrici aspetti. Il motivo per cui la sospensione dell'implicita certezza della realtà che vediamo, e anche di ciò che non vediamo affatto, ossia della credenza nella realtà (*Wirklichkeitsglaube*), diviene di pregnante importanza nel costituirsi del pensiero fenomenologico, è che essa permette di concentrarsi sull'esperienza che l'uomo vive in quanto tale e non sul fatto preponderante che essa esista.
2. Qui inizia il compito della ricerca fenomenologica: è essenziale saper descrivere l'esperienza attuale in vista di una ricerca ontologica dell'esperienza, ovvero la ricerca di una dimensione d'essere che resti, che si fondi sull'essere primo e originario dell'esperienza. Viene così a definirsi una dimensione d'essere che esula dalla dimensione empirica e che permane nel tempo e nello spazio.
3. Il fenomenologo non potrà mai sostituire l'esperienza viva con l'erudizione, ma dovrà sempre configurarsi come un pensatore dell'*Erlebnis*. La dimensione d'essere non scaturisce dallo studio empirico della realtà, ma risiede in una sua origine ontologica, nella sua dimensione d'essere primaria che viene a manifestarsi sotto forma di fenomeno, a sua volta co-generato dalla coscienza. Come scriveva Paolo Bozzi (1990, p. 362), «la parola ben scritta può essere consustanziale con l'atto percettivo, mentre la traduzione in codice può essere un naufragio. Dopo si deve ricorrere a tutto il rigore del mondo, ai livelli più alti della teoria, a costo di passare per metafisici. Ma laggiù, dove la teoria offre spazio ai fatti, devono essere i fatti stessi a prendere parola con la loro presenza o l'efficace eloquente letteraria descrizione». Ciò significa che la dimensione d'essere non sono io a sovrapporla, ma scaturisce dalla dimensione ontologica che così si è presentata alla coscienza. Non posso che dar spazio a questa manifestazione, da un lato facendo parlare i fatti, dall'altro utilizzando un linguaggio adeguato, rigoroso, efficace. Sullo sfondo, quindi, la questione del linguaggio: se la fenomenologia è una scienza rigorosa, altrettanto rigoroso dev'essere il suo linguaggio.
4. L'*epoché* non si esercita solo sulla realtà esterna, ma anche su noi stessi, sulla nostra coscienza, riducendola all'Io Puro (corrispettivo alla riduzione del fenomeno). Solo in questo modo si può procedere e raggiungere la coscienza pura attuale: essa è attuale non in termini temporali, ma come atto in vigore (ciò che vivo adesso); è una coscienza esperiente, che continuamente vive come *Erlebnis*. La coscienza non è così un contenitore entro il quale collocare l'*Erlebnis*, ma una lastra di vetro che permette di vedere in trasparenza l'*Erlebnis*, come se fosse un tutt'uno con la coscienza.

Quello che colgo come esperienza pura esperiente, è il medesimo mondo che coglie qualsiasi altro in quanto individuo cosciente e per questo capace di riferirsi a coscienza pura: essendo pura, essa si riferisce alla stessa essenza cosciente cui anch'io mi riferisco.

## Suggerzioni dalla discussione

Affrontare questa tipologia di percorso potrebbe essere utile per riflettere sulla criticità dello statuto epistemologico della psicologia.

Non possiamo iperspecializzarci e guardare il mondo solo attraverso la nostra iperspecializzazione; sarebbe invece necessaria l'apertura continua a nuove prospettive.

La fenomenologia può essere un metodo per ricostruire la complessità dei fenomeni, facendo unità della parcellizzazione del mondo ad opera del metodo scientifico.

La fenomenologia permette di riscoprire l'umano, sottraendo la psicologia al rischioso dominio della matematica. Ci si affranca così dall'implicita subordinazione dello psicologo al filosofo, recuperando ciò che serve dalla filosofia, valorizzandolo, senza subordinazione.

Lavorare con alle spalle una visione della realtà in chiave fenomenologica, può influenzare moltissimo il professionista di fronte al paziente. L'intervento terapeutico, attingendo al metodo fenomenologico, contribuisce a porre la domanda di senso, che considera il paziente come persona.

Quale idea di psicologia possiamo trarre da questo percorso? Che cosa si potrebbe derivare di utile dalla curvatura fenomenologica data alla psicologia? La psicologia, coniugata nelle differenti scuole di pensiero, non può distorcere la persona a seconda del modello cui si riferisce per poterla interpretare, ma deve essere in grado di adattarsi alla persona senza attuare un processo di mera classificazione, come avviene ad esempio nelle classificazioni diagnostiche. Appare più facile interpretare gli indizi che una persona manifesta per poi incasellarli; molto più difficile è partire dalla persona.

## Bibliografia

- E. Husserl (2015), *Ricerche logiche*, a cura di G. Piana, Milano, Il Saggiatore [1900-1901].
- Id. (1975), *La filosofia come scienza rigorosa*, a cura di F. Costa, Torino, Paravia [1910-1911].
- Id. (2003), *Fenomenologia e psicologia*, a cura di A. Donise, Napoli, Filema [1916-1917].
- Id. (1976), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia trascendentale*, 3 voll., a cura di E. Filippini, Torino, Einaudi [1913 e 1952].
- Id. (1989), *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei discorsi parigini*, a cura di F. Costa, Milano, Bompiani [1950].
- Id. (1983), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*, trad. it. di E. Filippini, Milano, il Saggiatore [1959].
- Bergson, H. (2002), *L'evoluzione creatrice*, a cura di F. Polidori, Milano, Raffaello Cortina [1907].
- Biasi, V. (2014), Dall'analisi fenomenologica alla verifica sperimentale in psicologia: indagini sui meccanismi di difesa psichica in ambito educativo, *ECPS Journal*, 9, pp. 203-233.
- Borgna, E. (2016), *Le emozioni ferite*, Milano, Feltrinelli.
- Bozzi, P. (1990), *Fisica ingenua. Oscillazioni, piani inclinati e altre storie: studi di psicologia della percezione*, Milano, Garzanti.
- Calvi, L. (2000), Fenomenologia è psicoterapia, *Comprendre*, 10, pp. 49-61.
- Cartesio, R. (1998), *Meditazioni metafisiche*, a cura di L. Urbani Ulivi, Milano, Rusconi [1640].
- Cavarero, A. (1999), Note arendtiane sulla caverna di Platone, in Aa. Vv., *Hannah Arendt*, a cura di S. Forti, Milano, Bruno Mondadori.
- Costa, V. (2018), *Psicologia fenomenologica. Forme dell'esperienza e strutture della vita*, Brescia, Morcelliana.
- Crosby, J. (2017), Il personalismo di John Henry Newman, in Manganaro, P. – Marchetto, M., a cura di, *Maestri perché testimoni. Pensare il futuro con John Henry Newman e Edith Stein*. Atti del Convegno Internazionale, Istituto Universitario Salesiano – Venezia, 19-20 gennaio 2017, Roma-Città del Vaticano, Las-Lup.
- Cusinato, G. (2018), *Biosemiotica e psicopatologia dell'Ordo amoris. In dialogo con Max Scheler*, Milano, Franco Angeli.
- De Monticelli, R. (2018), *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*, Milano, Garzanti.
- Di Petta, G., a cura di (2009), *Fenomenologia: Psicopatologia e Psicoterapia*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Findlay, J.N. (1963), *Meinong's Theory of Objects and Values*, Oxford, Clarendon.
- Giovanni Paolo II (1985), *Uomo e donna lo creò*, Città Nuova – Libreria Editrice Vaticana, Roma – Città del Vaticano.
- Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, Milano, Longanesi [1927].
- Laing, R.D. (2010), *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, trad. it. di D. Mezzacapa, Torino, Einaudi [1959].
- Meinong, A. (2002), Sulla teoria dell'oggetto, in Id., *Teoria dell'oggetto*, a cura di V. Raspa, Trieste, Parnaso [1899].
- Musil, R. (1972), *L'uomo senza qualità*, 2 voll., trad. it. di A. Rho, Torino, Einaudi [1930, 1932, 1943].
- Proust, M. (2017), Dalla parte di Swann, in Id., *Alla ricerca del tempo perduto*, trad. it. di G. Raboni, Milano, Mondadori [1913].
- Ricoeur, P. (1991), *Della interpretazione. Saggio su Freud*, trad. it. di E. Renzi, Genova, il melangolo [1965].
- Stanghellini, G. (2018), *L'amore che cura. La medicina, la vita e il sapere dell'ombra*, Milano, Feltrinelli.

Stanghellini, G. – Rossi Monti, M. (2009), *Psicologia del patologico. Una prospettiva fenomenologico-dinamica*, Milano, Raffaello Cortina.

Stein, E. (20142), *Il problema dell'empatia*, a cura di E. Costantini, E. Schulze Costantini, Roma, Studium [1916].

Terminio, N. (2014), Dispositivi di vulnerabilità e psicoterapia, *Comprendre*, 24, pp. 203-216.





V. Francis, A. Pileri, I. Bolognesi, I. Biemmi, V. Barbosa,  
*Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 143, euro 18.00.

—

G. Dall'Ava, S. Zanolli,  
*Risultati solidi in una società liquida. Le doti per produrli e come svilupparle*,  
Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 196, euro 24,00.

**V. Francis, A. Pileri, I. Bolognesi, I. Biemmi, V. Barbosa,**  
***Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 143, euro 18.00.***

La pedagogia e la dimensione interculturale hanno avuto in quest'ultimo decennio un particolare sviluppo e hanno ricevuto dovuta attenzione da molteplici punti di vista.

Il libro che qui viene presentato si inserisce in tale contesto di idee, di ricerca e di pratiche educative, con due caratteristiche degne di nota.

La prima caratteristica è che il testo, attraverso i contributi delle autrici, esplora una tematica originale con una angolatura, si direbbe, 'al femminile', spaziando sui messaggi e sui significati evidenti ed impliciti negli albi per l'infanzia, rispetto alla esposizione e, di contro, alla percezione delle diversità.

La seconda caratteristica riguarda la trasversalità.

Ci sono due tipi di trasversalità (come ho scritto altrove).

Il primo tipo è la trasversalità disciplinare, la quale si richiama al paradigma della complessità e dice che per analizzare e rilevare un determinato aspetto della realtà o di un fenomeno occorre rifarsi a più punti di vista (da qui, per i pedagogisti, l'ipotesi delle scienze dell'educazione), i quali possono anche provenire da discipline, anche rigide, ma che nel corso della ricerca tendono a equilibrarsi e dialogare fra loro.

Il secondo tipo è più sottile: si tratta della trasversalità che ho chiamato formativa (perché *formante*).

Il ricercatore e l'educatore si trovano di fronte a molteplici prospettive di discorso e di azione, ma occorre che perseguano una valenza etica costante nel loro procedere (da qui la trasversalità formativa ed autoformativa), senza fuorviarsi, un rispetto dei valori (fondanti) di fronte ai quali si deve prendere posizione, nell'attività di ricerca come nei differenziati casi della vita quotidiana e nei vissuti (interiori ed esteriori), in quanto microcosmi, di persone e cittadini.

Come diceva Cesare Scurati, sta qui la valenza formante e trasversale dei valori. Da un lato essi si proiettano verso la realtà esterna in forma di testimonianza e di azione ma, contemporaneamente, essi lavorano nell'interiorità di ciascuno. Anche questo tipo di approccio emerge dallo scritto.

La prefazione, a cura di Massimiliano Fiorucci, introduce al tema con una analisi pregnante ed articolata dal significativo titolo: *Intercultura e narrazioni dominanti. Decostruire per ricostruire*.

Nel contesto ora così diffuso della dimensione interculturale si possono sfiorare banalità e semplificazioni che nuociono al lavoro scientifico (standardizzazioni riprese anche da certe posizioni politiche), per cui un intervento serio, rigoroso e ben strutturato come quello di Fiorucci dà profondità al problema e, come egli dice, prova ad evitare quelle «narrazioni tossiche» che tentano di «naturalizzare le differenze», mentre queste sono sempre, come aveva già intuito Antonio Gramsci e più tardi Michel Foucault, espressione di rapporti di forza e di dominio (p. 15).

Lungo questo filone di pensiero si snoda il lavoro delle ricercatrici che analizzano focus specifici ed interconnessi come: la rappresentazione dei bambini di pelle nera e le diversità somatiche e culturali, l'evoluzione dell'immaginario sociale e individuale sul *femminile* e sul *maschile*, sempre nei contesti degli albi illustrati per l'infanzia. Si scoprono cose interessanti, legate alla pratica educativa: l'importanza delle illustrazioni quali veicoli di significati da decifrare; il fatto che l'albo illustrato possa diventare un mediatore nel dialogo con i bambini e fra bambini; l'amicizia che può sorgere, se pedagogicamente orientata, fra diversità ed appartenenze diverse (sulla scia del pensiero di Amartya Sen). Tutto questo è molto importante perché è fin dai primi anni che, come diceva Maria Montessori, si creano le idee e gli atteggiamenti sul mondo, si individuano i pericoli della nascita e del rafforzamento di possibili stereotipi e pregiudizi, e si produce il cosiddetto *imprinting* critico e formativo.

Il lavoro è altresì impreziosito da un approccio comparativo: i contesti sono quelli di Italia, Francia e Brasile. Emergono affinità e differenze, tali da far assumere una posizione dinamica e pluralistica, come è quella di ogni identità personale e sociale.

Il libro si avvale anche di una indagine su di un campione di albi illustrati del Duemila.

Bibliografia scientifica e fonti di consultazione delle pubblicazioni per l'infanzia sono ben calibrati ed offrono a chi si accosta a tale libro la possibilità di farsi una mappa di orientamento e di arricchimento, oltre che entrare in una *full immersion* che risulta piacevole al lettore interessato.

Roberto Albarea

**G. Dall’Ava, S. Zanolli,**

***Risultati solidi in una società liquida. Le doti per produrli e come svilupparle*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 196, euro 24,00.**

È sempre difficile proporre una recensione di un libro che parli della nostra attualità almeno per due motivi. Il primo è che vivendo l’attualità non si ha una cognizione critica e distaccata come per l’analisi di un fenomeno naturale o di un evento storico per il quale il coinvolgimento emotivo non sia attuale. Il secondo è che inquadrare un tema come quello della liquidità è molto complesso, in parte per la sua stessa natura e in parte poiché esso si sviluppa in un terreno non solido all’interno del quale i primi passi scientifici per vederne la natura e valutarne le conseguenze si stanno compiendo solo ora. Terreno nel quale gli autori del libro qui recensito hanno saputo muoversi e addomesticare.

Inoltre è un compito delicato, quello della recensione, poiché occorre essere empatici: comprendere le ragioni degli autori, valutarne gli aspetti migliori ma senza cadere nel tranello di una recensione che si configuri come operazione di marketing o pubblicità. Recensione è «articolo in cui si esamina criticamente un libro di recente pubblicazione»<sup>1</sup>.

Ehrenberg evidenzia che la depressione oggi non è determinata dalla colpa e che la società non è basata sulla colpevolizzazione ma piuttosto sul sentirsi schiacciati dalla necessità di essere sempre all’altezza e, di conseguenza, la depressione è l’altro lato della medaglia che deriva da una sorta di esaurimento energetico per la fatica di essere se stessi, per la fatica di essere all’altezza<sup>2</sup>.

Byung-Chul Han afferma che oggi, l’accelerazione, la positività che ha escluso il negativo, si riflette in una continua ripetizione dell’uguale. In questo modo l’intuizione e la creatività vengono meno poiché queste necessitano di vuoto, di negativo, della sosta. Nella nostra società il pensiero senza sosta è solo calcolo<sup>3</sup>. Ecco allora comparire nel libro utili domande che offrono una sosta per riflettere e sviluppare la propria creatività.

Bauman, parla di nuove forme di disagio, originate da un sentimento di insicurezza esistenziale, strettamente connesso alla mancanza di punti di riferimento normativi e di modelli identitari autorevoli<sup>4</sup>. Questo ricorda il titolo di un lavoro di Roberto Albarea nel quale appare evidente che nella nostra società non esistono più stelle sicure ad orientare il navigare dei marinai. Una metafora che ben si accosta al problema della società liquida: per la psiche dell’uomo occorre un porto sicuro.

La letteratura è allora una possibilità di sostare nelle antinomie del vivere e saperle accettare.

Questo vale soprattutto per chi cerca la propria strada, per chi sente di aver fallito: nella prefazione al testo in questione Francesca Gazzola afferma come ci si muova in un labirinto. Ma occorre guardare in avanti, scandagliare il labirinto, accettare la paura che evoca il Minotauro, incontrarlo e rinascere. La notte, in fondo, è solo un nuovo inizio e guardare al passato lasciato può essere pericoloso. Venere è la prima stella della sera ma anche la prima del mattino, indica la notte ma anche un nuovo giorno. Nella Bibbia la moglie di Lot si volta indietro a guardare la distruzione di ciò che devono lasciare e rimane pietrificata davanti a quella visione. Allo stesso modo nel mito di Orfeo ed Euridice egli, voltandosi indietro all’uscita dagli inferi ove si era recato a recuperare l’amata, finirà per perderla per sempre. Se si pensa al labirinto situato nella Villa Pisani presso Stra si nota al centro una torretta sormontata dalla statua di Minerva o Atena, ad indicare la verticalizzazione dell’uomo che affrontando il labirinto ne esce vittorioso. Occorre, tuttavia, un filo, quello di Arianna, che permetta di non perdersi. A questo scopo risponde il libro di Zanolli e Dall’Ava. In questo libro si affrontano, passo dopo passo, i temi salienti del nostro tempo in un’ottica che coniuga la pratica con la teoria.

Si affrontano temi che permettono di dipanare il fumo negli occhi per chiarire i propri obiettivi, stimolare la propria creatività e curare il marketing di se stessi con utili domande che permettono una riflessione attiva su questi temi. A pagina 27, per fornire un esempio, gli autori fanno riflettere il lettore sulle esperienze importanti della propria vita e portano a rintracciare gli elementi che queste hanno in comune fino al sentire del lettore mentre le svolgeva allo scopo di recuperare parti di sé e rintracciare in quelle dei nuovi obiettivi per la propria vita.

È un libro da portare al proprio fianco, che guida come un filo di Arianna. Un libro che contiene uno spazio: quello personale della riflessione su di sé. Scopo è trovare un faro che indichi il porto sicuro in un mare aperto, e quanto oggi questo è vero... A tale scopo rispondono i capitoli del libro che offrono domande e spunti riflessivi per poter chiarire i propri obiettivi e sviluppare creatività, flessibilità,

1 Gabrielli, A, a cura di (2015), *Grande dizionario Hoepli italiano*, Milano, Hoepli.

2 Ehrenberg, A., (2010), *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, trad. it di Arecco S., Torino, Einaudi.

3 Han, B., (2014), *La società della trasparenza*, trad. it. di Buongiorno F., Milano, Nottetempo.

4 Bauman, Z. (2002), *Il disagio della postmodernità*, trad. it. di Verdiani V., Milano, Mondadori B.

intelligenza emotiva, pensare all'immagine di sé e creare una rete di relazioni utili al conseguimento dell'obiettivo. Ancora a pagina 35 ci sono utili domande per riflettere sugli ostacoli al raggiungimento dei propri obiettivi e a pagina 37 è proposta una lista di valori attorno ai quali organizzare la propria esperienza che lascia posto ad essere completata dal lettore. Questa operazione non è certo priva di rischi. Si corre il pericolo di rendere tutto *performance* di usare l'altro come mezzo piuttosto che come fine, di perdersi il piacere del viaggio perché quello che conta è ottenere l'obiettivo atteso:

facile rimanere delusi quando non raggiunto.

Occorre un giusto equilibrio tra le parti e una non completa aderenza al canone del successo che oggi sembra farla da padrone. Il libro è un buon punto di partenza per compiere il viaggio, il resto dipende dalla coscienza di chi lo utilizza. La tecnica, la *performance*, l'utilità non sono di per sé sbagliate ma vanno valutate in funzione della coscienza di liberare<sup>5</sup>.

Marco Marcato





I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica:  
rivista@iusve.it

È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

### **NORME GENERALI**

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe. Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra, come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie ("...").

I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]). Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...');

ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per- la-morte'.

È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove...» invece che «Di questo argomento abbiamo...» o «Di questo argomento ho...».

#### **NOTE**

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

#### **a) opere citate per la prima volta:**

##### **Libro pubblicato da un solo Autore**

Laeng, M. [normale] [19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]], Lineamenti di pedagogia [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

##### **Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana**

Wittgenstein, L. (1970), Über Gewißheit, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (1978), Della certezza, Torino, Einaudi, p. 42.

##### **Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori**

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in Dizionario di scienze dell'educazione, a cura di PELLEZO, J. M. – NANNI, C. – MALIZIA, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

##### **Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica**

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], Orientamenti pedagogici, 51, n. 3, pp. 377-397.

##### **Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica**

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, Child Abuse & Neglect, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

##### **Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet**

Pallera, M., Fashion Camp 2013, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).



**Poster o paper presentato ad un convegno**

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale, Rimini.

**b) opere già citate in precedenza:****Libro pubblicato da un solo Autore**

Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

Si usa *Ibidem* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

*Ibidem*.

Si usa *Ivi* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, ma ad una pagina diversa.

Laeng, Lineamenti di pedagogia, cit., p. 67.

*Ivi*, p. 50.

**Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana**

Wittgenstein, Della certezza, cit., p. 42.

**Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori**

Nanni, Educazione, cit., p. 341.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica**

Comoglio, Portfolio e Riforma, cit., p. 378.

**Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica**

Ammerman et al., Abuse and neglect [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

**Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet**

Pallera, Fashion Camp 2013, cit.

**Poster o paper presentato ad un convegno**

Patteri et al., Svantaggio per la ripetizione di attributi [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

**BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA**

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

**NOTE PARTICOLARI**

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte.

Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

**CREDITI IMMAGINI**

P. 10 – Unsplash / Joel Filipe

P. 34 – Unsplash / Markus Spiske

P. 46 – Unsplash / Rodion Kutsaev

P. 64 – Unsplash / Yeshi Kangrang



