

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Dottorato in Scienze Umane

Curricolo Pedagogia

38 ciclo

TESI DI DOTTORATO

*Pensare insieme la professione di
pedagogista con il metodo della
Comunità di Ricerca (CdR)*

Tutor:

Prof.ssa Antonietta De Vita



Dottoranda:

Federica Mascia VR447129

Co-Tutor:

Prof. Lorenzo Bernini - Coordinatore
Corso di Dottorato



Prof.ssa Paola Dusi



A.A. 2024-2025

CODICE ISBN

9788869251771

INDICE

Introduzione - Risuonare: oltre il totalitarismo sociale e culturale

Capitolo 1 – Essere pedagogiste/i. Una professione antica e contemporanea

- 1.1 Chi è la/il pedagogista
- 1.2 Le trasformazioni pedagogiche degli anni Novanta
- 1.3 Tra passato, presente e futuro: i nuclei della professione antica e presente
- 1.4 La/il pedagogista dalle origini a oggi: evoluzione normativa e disciplina

Capitolo 2 – Il disegno della ricerca: Pensare insieme i dispositivi pedagogici

- 2.1 Il progetto di ricerca dottorale
- 2.2 Le fasi della ricerca
- 2.3 Le/i partecipanti: i loro profili
- 2.4 La metodologia
- 2.5 L'analisi tematica

Capitolo 3 – La Comunità di Ricerca: uno spazio di pensiero per la professione pedagogica

- 3.1 La Comunità di Ricerca e il dialogo socratico come strumento pedagogico
- 3.2 La pratica del dialogo
- 3.3 Ripensare il dialogo socratico
- 3.4 la Comunità di Ricerca filosofica come base per la riflessione sulla figura della/del pedagogista
- 3.5 La/il filosofo facilitatore

Capitolo 4 – I risultati della Comunità di Ricerca

- 4.1 Professione pedagista: la voce della Comunità di Ricerca
- 4.2 Cosa fanno le/i pedagogisti
- 4.3 La costruzione professionale
- 4.4 Qual è lo specifico pedagogico delle/dei pedagogisti
- 4.5 Il dispositivo pedagogico: dimensione sociale e creativa come componente fondante del mestiere di pedagista
- 4.6 Come dare contorni più netti alla professione

Capitolo 5 – Dialogo tra teoria e dati

- 5.1 L'esemplarità come processo di trasformazione pedagogica tra María Zambrano, Simone Weil, Pierre Hadot e René Spitz
- 5.2 Filosofia come stile di vita alla luce del pensiero di Romano Màdera e Luigi Vero Tarca
- 5.3 L'educazione come compito esistenziale: Romano Guardini e l'esserci della/del pedagista
- 5.4 Gregory Bateson e la ridefinizione della professionalità pedagogica

Capitolo 6 – Note conclusive

- 6.1 Momenti di risonanza
- 6.2 I risultati teorici: una pedagogia della risonanza, del dialogo e della cura
- 6.3 La Comunità di Ricerca come atto pedagogico
- 6.4 La maieutica come postura epistemologica e il pensiero femminile come sguardo generativo
- 6.5 La pratica del dialogo come forma di cittadinanza
- 6.6 Il valore epistemologico e metodologico della comunità di ricerca
- 6.7 Conclusioni finali

Bibliografia

Abstract

Il progetto di ricerca si concentra sulla figura e sulle competenze della/del pedagoga, una figura antica e contemporanea che può assumere un ruolo importante nell'attuale panorama educativo.

La letteratura più recente evidenzia come le/i professioniste dell'educazione siano impegnate in una pluralità di attività (CORBI & OREFICE 2017) tra le quali la consulenza pedagogica (PREMOLI 2025; NEGRI 2014) nel contesto dei vari servizi educativi e formativi (IORI 2018), entrando in relazione con soggetti di tutte le età della vita (DE VITA & MESSETTI, 2021 pp. 39-44). Da queste ricerche si evince anche una certa indeterminatezza e vaghezza delle specificità della professione (NEGRI 2014; SIMEONE 2002).

Scopo principale della presente ricerca è quello di tentare di colmare, almeno parzialmente, un vuoto di identità e di pensiero attorno a questo profilo professionale. L'indagine, coinvolgendo direttamente le/i professioniste, ha inteso attraverso la creazione di una comunità di ricerca, contribuire al consolidamento di una cultura pedagogica che favorisca l'identificazione e la riconoscibilità sociale della professione delineandone ambiti di intervento, competenze e metodologie. Le/i pedagogiste protagoniste di questa ricerca sono dieci e vivono tutte di pedagogia. La metodologia utilizzata è la Comunità di Ricerca (in tutto sono state realizzate otto sessioni, tutte di intere giornate): un metodo dialogico elaborato da Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp (2003) ha permesso, attraverso la facilitazione del maggiore esperto di questo metodo in Italia - Antonio Cosentino (2021)– di comprendere quanto la figura della/del pedagoga sia una guida fondamentale nei contesti non soltanto prettamente educativi, ma anche in contesti aziendali, gruppali, etc... L'analisi dei molti dati è avvenuta attraverso l'Analisi Tematica (TA) (BRAUN & CLARKE 2006), che mi ha permesso di individuare temi importanti per la definizione della figura di pedagoga oggi.

I risultati, ampiamente descritti nel capitolo quarto, hanno messo in luce quanto sia importante – oggi più che mai – un accompagnamento di tipo pedagogico che sia

focalizzato sulla prevenzione educativa, sul focalizzarsi sulle risorse nel qui e ora e sulla costruzione di una figura professionale sempre più solida a cui fare riferimento, lo sguardo della/del pedagoga pone l'accento sull'atto trasformativo del lavoro educativo: una maggiore consapevolezza dei contesti non solamente interiori ma anche e soprattutto in cui si vive, si lavora sono una base fondamentale che la/il pedagoga è in grado di dare attraverso una guida che non impone niente dall'alto, ma accompagna e accoglie con fiducia.

Abstract (English version)

The research project focuses on the role and skills of the educationalist, an ancient and contemporary figure who can play an important role in today's educational landscape. The most recent literature highlights how education professionals are engaged in a variety of activities (CORBI & OREFICE 2017), including pedagogical counselling (NEGRI 2014) in the context of various educational and training services (IORI 2018), interacting with individuals of all ages (DE VITA & MESSETTI 2021, pp. 39-44). This research also reveals a certain indeterminacy and vagueness regarding the specificities of the profession (NEGRI 2014; SIMEONE, 2002). The main purpose of the research is to attempt to fill, at least partially, a void of identity and thought surrounding this professional profile. By directly involving professionals, the survey aims to contribute to the consolidation of a pedagogical culture that promotes the identification and social recognition of the profession by outlining its areas of intervention, skills and methodologies through the creation of a research community. There are ten pedagogists involved in the research, all of whom make their living from pedagogy. The methodology used is the Research Community (a total of eight full-day sessions were held): a dialogical method developed by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp which, through the facilitation of the leading expert on this method in Italy, Antonio Cosentino, has made it possible to understand how much the figure of the

pedagogue is a fundamental guide not only in purely educational contexts, but also in business and group contexts, etc. The analysis of the large amount of data was carried out using Thematic Analysis (TA), which allowed me to identify important themes for defining the role of the pedagogue today. The results, described in detail in the third chapter, highlighted how important it is – now more than ever – to have pedagogical support that focuses on educational prevention, on the resources available in the here and now, and on building an increasingly solid professional figure to refer to. The pedagogue's perspective emphasises the transformative act of educational work: greater awareness of not only inner contexts but also, and above all, the contexts in which we live and work are a fundamental basis that the pedagogue is able to provide through guidance that does not impose anything from above but accompanies and welcomes with confidence.

Introduzione

Risuonare: oltre il totalitarismo sociale e culturale

I tempi che stiamo vivendo sono particolarmente difficili. Viviamo in una società sempre più accelerata: tutti stiamo correndo, ma non sappiamo per cosa stiamo correndo né dove stiamo andando. Questo correre incessante lascerebbe poco spazio alla fragilità e alla bellezza dell'umano che, invece, ha bisogno di tempo e spazio per dare un significato alla propria esistenza e “risuonare con il mondo” (ROSA 2015). Secondo il filosofo e sociologo tedesco Hartmut Rosa siamo sempre più sradicati e distratti (ROSA 2015). La logica della competizione e dell'accelerazione sembra non avere limiti interni, sostiene Rosa. Il sacrificio finale di questa macchina dell'accelerazione e della competizione è il sacrificio di tutte le energie. Questa accelerazione costante è intesa da Rosa come un “nuovo totalitarismo”, questo perché nella società moderna l'accelerazione è ormai una dimensione così pervasiva e onnipresente da somigliare, in qualche modo, a una forza che non può essere fermata e che impone dinamiche di vita sempre più alienanti e distruttive. Non si tratta di un totalitarismo nel senso politico tradizionale, ma di un totalitarismo *sociale e culturale*, che determina e regola la vita quotidiana delle persone senza che esse possano davvero sfuggirgli (ROSA 2015). Rosa analizza come, da una prospettiva micro-sociale, gli individui della società tardo-moderna percepiscano l'accelerazione sociale non più come un'opportunità di progresso, ma come una forza che li rende prigionieri. Gli uomini e le donne contemporanei sono spinti a correre contro il tempo non con l'aspettativa di raggiungere una vita più autonoma e felice, ma piuttosto per evitare di restare indietro, poiché fermarsi comporterebbe il rischio di soccombere.

A livello macro-sociale, le riforme politiche non sono più indirizzate a migliorare le condizioni sociali e a orientare le politiche pubbliche verso obiettivi a lungo termine definiti democraticamente, come l'aspettativa che la crescita economica e il progresso tecnologico conducano a maggiori opportunità di occupazione, a una riduzione dell'orario di lavoro e a un rafforzamento del welfare. Al contrario, le riforme odierne sono volte esclusivamente a mantenere o accrescere la

competitività delle società e a supportare la loro capacità di accelerazione. Queste dinamiche, nel loro complesso, danno vita a nuove forme di patologie sociali che possono essere interpretate attraverso il concetto marxiano di alienazione (ROSA 2015). L'alienazione, privata di connotazioni essenzialistiche e perfezionistiche, appare come una condizione in cui gli individui perseguono obiettivi e adottano pratiche che, sebbene non siano imposte da fattori esterni – esistendo alternative – non sono neppure desiderate o supportate pienamente da loro stessi. Come sottolinea Rosa, gli individui si trovano così intrappolati in un sistema che non solo contribuiscono a perpetuare, ma che li rende progressivamente schiavi del suo stesso funzionamento.

Secondo Rosa l'alienazione, intesa come distacco e mancanza di significato nelle nostre relazioni con il mondo, può essere superata attraverso un nuovo modo di relazionarsi, che definisce *risonanza* (2015). A differenza dell'alienazione, che porta a sentirsi estraniati e impotenti, la risonanza implica una connessione autentica e attiva, dove le persone si sentono coinvolte e in grado di interagire in modo profondo e significativo con gli altri. La risonanza, tuttavia, non è semplicemente un'emozione, ma una forma relazionale che descrive la qualità delle interazioni sociali e il modo in cui ci connettiamo con il mondo. Per realizzare una società più risonante, Rosa sottolinea che è necessario intervenire sia sul nostro atteggiamento individuale, promuovendo un maggiore coinvolgimento, sia sulle strutture sociali ed economiche, che spesso contribuiscono all'alienazione. In questo contesto, l'introduzione di un'economia democratica, il reddito di cittadinanza e politiche orientate alla risonanza potrebbero essere passi fondamentali per favorire un cambiamento verso una società più connessa e meno alienante (ROSA 2015).

Detto in altre parole, l'alternativa all'accelerazione potrebbe essere, dunque, questa connessione che si crea con il mondo: nella relazione con sé ma soprattutto nelle relazioni con gli altri. Ritrovare ogni giorno il filo della nostra storia e di quella con le altre persone è un lavoro creativo, sostiene il filosofo e poeta Marco Guzzi (2024). Questo “filo” non va trovato in un luogo: ciò che va creato quotidianamente è il senso della nostra esistenza.

La vita buona e l'importanza della figura del pedagogo come facilitatrice/facilitatore

Questa ricerca di un “filo” darebbe all’essere umano una grande forza. Avere un filo, sentire che la propria vita ha un senso e che questo senso può essere raccontato fa stare bene. Comprendere, profondamente, qual è il senso della vita di ognuno, fa stare bene. Aiutare le altre persone a cercare il senso della propria vita è un concetto e un lavoro squisitamente pedagogico, lo approfondirò nella terza parte di questa tesi. Questo perché l’educazione dovrebbe, in primis, preparare a essere umani, cittadini del mondo e aiutare a creare quella vita che Rosa (2015) definisce la “vita buona”. Ma soprattutto, l’educazione dovrebbe avere questa capacità di attenzione generosa (WEIL 2024), di dedicare l’intero suo sguardo all’altro nel momento in cui lo ha di fronte. Il vero senso della vita sembrerebbe, allora, trovarsi nell’atto di dare attenzione agli altri e al mondo che ci circonda, esserci completamente prima ancora di fare. Per Weil, infatti, la capacità di dedicare attenzione in modo autentico è una delle forme più alte di impegno verso l’altro, e ciò implica un totale abbandono del “piccolo io” (*Ahamkara* nella tradizione vedanta induista è stato il primo termine utilizzato per definire l’egoismo) e una connessione profonda con ciò che è in noi e dentro di noi. Rosa insiste sull’importanza delle relazioni sociali genuine come elemento essenziale di una vita buona. La frenesia e la competizione, che dominano molti aspetti della vita moderna, tendono a ridurre la qualità delle relazioni interpersonali, alimentando l’individualismo e la solitudine. Una vita buona, secondo Rosa, si realizza nel contesto di una comunità in cui le persone sono in grado di costruire legami autentici, di prendersi cura gli uni degli altri e di collaborare per il benessere collettivo.

Nel campo pedagogico, questo si traduce nell’importanza di creare ambienti di apprendimento che non siano solo centrati sullo sviluppo individuale, ma anche sul rafforzamento delle competenze sociali, sulla costruzione di un senso di appartenenza e sulla promozione della solidarietà tra le persone. Rosa critica la tendenza a misurare il successo e il valore della vita in termini di produttività e

consumo. Invece, la vita buona, secondo Rosa, implica un superamento di questa logica, ponendo l'accento sul valore intrinseco delle esperienze, dei legami e della crescita personale.

In conclusione, la vita buona di cui parla Rosa è quella in cui l'individuo riesce a stabilire una relazione autentica e profonda con il mondo, le persone e sé stesso, attraverso esperienze di "risonanza". Un'educazione che aspiri a questa vita buona (e di conseguenza una figura professionale che sia realmente pronta a farlo) dovrebbe promuovere la riflessione, la lentezza, il dialogo e la solidarietà, aiutando gli individui a scoprire e coltivare il senso profondo della propria esistenza insieme alla comunità tutta. Allora, la/il pedagogo potrebbe essere la figura giusta per poter facilitare questo processo così complesso e articolato: proprio perché anche la sua formazione lo è. La vita buona dovrebbe essere esperita in primis da chi si occupa di educazione, per poterla poi trasmettere alle altre persone. Un compito assai arduo, soprattutto di questi tempi, a cui la/il pedagogo è realmente chiamato a prendersi la responsabilità: perché ha tutti gli strumenti per farlo. La/il pedagogo sarà allora quella guida per una vita buona a cui ci si potrà rivolgere per sentirsi accompagnati e realmente ascoltati e guidati. *Ma cosa significa essere pedagoge/i oggi?* La mia tesi dottorale è tutta incentrata a ricercare una risposta a questa domanda.

Nel primo capitolo descriverò diversi nuclei riflessivi e teorici della professione che costituiscono la base della mia tesi dottorale. Il secondo capitolo sarà interamente dedicato alla struttura della ricerca: le domande della ricerca, la metodologia e l'analisi dei dati. Il terzo capitolo sarà il cuore di questa tesi: i risultati della ricerca verranno qui presentati attraverso macro e micro-categorie attentamente elaborate attraverso l'Analisi Tematica (BRAUN & CLARKE 2006). Il quarto capitolo sarà un vero e proprio dialogo tra l'analisi dei dati e teoria, il quinto e ultimo capitolo affronterà le sfide future delle professioni pedagogiche prima di passare alle conclusioni finali.

Capitolo 1

Essere pedagogiste/i. Una professione antica e contemporanea

In questa parte della tesi verranno definiti i nuclei riflessivi e teorici di riferimento che stanno alla base della ricerca. Questi mi hanno consentito non soltanto di avere un panorama di riferimento importante nel contesto italiano sulla professione pedagogica ma anche di avere chiara l'importanza di questo lavoro di comprensione profonda della professione. Dopo un richiamo introduttivo in questo primo paragrafo al concetto di educazione e alla definizione di pedagogo, verranno presentati alcuni nuclei fondamentali della professione, tra passato, presente e futuro, partendo dalle origini della professione nell'antica Grecia (si parlerà di dialogo e maieutica), proseguendo con il concetto di Comunità di Ricerca (LIPMAN 2005) affine a quello di democrazia e cittadinanza. Il concetto di CdR di Lipman è, infatti, fondamentale per questa ricerca non soltanto dal punto di vista operativo ma anche teorico. Questo perché, come già accennato nell'introduzione, il gruppo di pedagogisti protagonisti della ricerca ha potuto riflettere sulla propria professione grazie alla creazione di una Comunità di Ricerca fondata sulle basi metodologiche di Matthew Lipman.

Luigi Pietrocarlo (2018) sostiene che la pedagogia esiste da prima ancora che si individuasse un termine adatto a indicarla: questa nasce tante volte quante sono quelle in cui essa abbandona il mondo irriflessivo del senso comune per entrare in quello della riflessione: quando la spontaneità si trasforma in domanda di senso e significato, allora nasce la pedagogia. Ricorrendo a un'espressione usata da Pietrocarlo si può affermare che la pedagogia non nasce grande e armata fino ai denti come la dea Atena, anzi, la domanda pedagogica richiede un allontanamento dal senso comune (IORI 2018). Nel tempo, questa domanda di senso si è stratificata fino a diventare il *sapere autorevole* pedagogico (BLEZZA 2020). Dall'idea pura che deriva dal senso comune, la pedagogia è divenuta cosciente di sé, del proprio agire e delle proprie finalità: in questo senso è possibile cogliere la differenza tra i turisti dell'educazione, venditori di opinioni e i professionisti della cura. In altre parole: ciò che differenzia un esperto di educazione e una persona che basa i propri

pensieri educativi su luoghi comuni è proprio la conoscenza di quel sapere autorevole di cui parla Pietrocarlo (2018). Ma chi è la/il professionista dell'educazione? Vanna Iori sostiene che «il professionista dell'educazione è un *ricercatore*, un rappresentante del sapere pedagogico autorevole, cui spetta l'oneroso compito di conoscere quanto detto e scritto dalla propria comunità di ricerca sull'argomento oggetto della sua ricerca» (IORI 2018, p. 15). Il sapere pedagogico, in quanto sapere pratico, si configura in termini di elevata complessità, per questo la pedagogia non può appartenere al senso comune, ma occorre una chiara visione del fine a cui mira l'educazione, poiché essa deve essere in grado di elaborare teorie che possiedano un potenziale da esprimere anche in "azione". Tuttavia, quest'ultima, specialmente quando si tratta di azione educativa, richiede un pensiero ben strutturato alla base della quotidianità, una riflessione in grado di porre una certa distanza dal senso comune.

Probabilmente non esisterebbero riflessioni sull'educazione senza tentare, prima, di comprendere i diversi significati che può assumere il termine. Per questo, prima che ci si soffermi sulla figura della/del pedagogo, sarà necessario riservare brevi cenni al significato del termine educazione, senza alcuna pretesa di esaustività e completezza, vista la complessità del tema continuamente soggetto a revisioni e mutazioni che rendono arduo il compito di confinarne il senso all'immobilismo di una definizione. Infatti, come sostiene Luigina Mortari, diverse sono le interpretazioni attribuibili al termine "educazione" (MORTARI 2012).

La prima di quelle proposte si basa sull'analisi etimologica di uno dei due verbi ricondotti alla parola italiana educare: nello specifico si assumerebbe che la parola, derivazione latina del verbo *educō*¹ che significa *trarre fuori, fare uscire, estrarre, condurre fuori, portare alla luce, generare*, condurrebbe a ritenere che nel primo caso, l'educazione viene intesa come il lasciar fluire naturalmente gli eventi, prescindendo da un intervento specifico. Un'altra prospettiva, invece, considera l'educazione come un processo di liberazione dai condizionamenti che ostacolano lo sviluppo della persona. Mortari, pur riconoscendo la legittimità di tali alternative,

¹ [ēdūco], ēdūcis, eduxi, eductum, ēdūcēre (Treccani).

sembra orientarsi verso un diverso significato del termine “educazione”, riconducibile al verbo *educō* – di terza coniugazione e differente paradigma rispetto al precedente – che rimanda a un’idea di coltivare, nutrire, curare, generare e far crescere. Per Luigina Mortari, appare dunque essenziale intendere l’educazione come possibilità di offrire esperienze significative, prendendo le distanze da ogni forma di intervento finalizzato a modellare l’individuo secondo una forma prestabilita. Come afferma la stessa autrice:

Come l’agricoltore per coltivare una buona pianta fornisce le cure necessarie, ma non la costringe dentro forme definite, così l’educatore dovrebbe offrire esperienze che orientino l’altro a trovare la sua propria forma, senza prefigurare forme già compiute. (MORTARI 2019, p. 15)

Noi educiamo e siamo in grado di farlo perché ogni essere umano è aperto al possibile, nessuno di questi è racchiuso in una forma predefinita ma, al contrario, è in continuo divenire. La nostra vita non è inscritta in percorsi prestabiliti ed è questo che rende l’educazione utile nella misura in cui questa sia in grado di fornire all’essere umano gli strumenti per realizzare la propria esistenza, secondo un progetto in continua trasformazione. In estrema sintesi, si può concludere, quindi, che l’educazione è un processo che aiuta l’essere umano a realizzarsi, a divenire la migliore forma del suo essere possibile, e per divenire “la migliore versione di sé” abbiamo bisogno di educazione e cura (MORTARI 2012).

Sui diversi significati del termine italiano *educare* ha riflettuto anche Mortari, docente universitaria e pedagoga, che scrive:

Il verbo italiano “educare” ha una matrice etimologica complessa. Da un lato, come vuole la vulgata, deriva da *ex-ducere*, normalmente interpretato come “portar fuori” intesa nel senso maieutico del far venire alla luce ciò che giace ma è ancora nascosto. Chiedete a cento educatori a studenti di scienze della formazione cosa voglia dire educare e in cento vi daranno esattamente questa versione della storia. Esistono però altri due significati riconducibile al concetto di educazione. Il primo rimanda a un altro verbo latino: *educare*, significa appunto “nutrire”. Il secondo è una diversa interpretazione di quel “tirar fuori” dell’*ex-ducere* che sottolinea la dimensione del portar fuori da una determinata situazione conducendo verso una differente.” (MORTARI 2012, pp. 114-115).

Secondo Igor Salomone, le tre anime dell'educazione appena descritte possono spesso confliggere: basti pensare a quando un nutrimento non è gradito, oppure quando il tentativo di "tirar fuori quello che sta dentro" può essere respinto, sia con atteggiamento duramente oppositivo che con un'apertura ingovernabile. In ogni caso, il lavoro pedagogico non è solo orientato ad accogliere, lavorare, e trasformare le resistenze in possibili domande formative ma altresì si sostanzia nell'aiuto dell'altro a realizzarsi esprimendo il massimo potenzialità che possiede.

1.1 Chi è la/il pedagogista

La Pedagogia è una scienza in senso stretto, in quanto si svolge attraverso una continua posizione di problemi e un continuo tentativo di risolverli attraverso la creatività umana, esercitata rispettando le regole della coerenza interna e della coerenza esterna, e ogni altra regola tipica della scienza (BLEZZA 2020, p. 37).

Durante gli anni Novanta, l'introduzione del termine "educatore professionale" ((BLEZZA 2020) ha alimentato l'entusiasmo per la futura affermazione di questa figura, ma la realtà si è rivelata più complessa. Molti laureati del vecchio ordinamento (V.O.) si sono trovati a operare in contesti che, sebbene li avessero assunti, non li preparavano adeguatamente alla professione (BLEZZA 2020). Questo ha portato a confondere il ruolo dei pedagogisti, in modo che la pedagogia venisse erroneamente ridotta ad un ambito circoscritto alla scuola, piuttosto che ad un settore più ampio che include la società nel suo complesso.

Pertanto, la pedagogia ha dovuto ridefinire il suo campo di intervento, passando dall'ambito scolastico a un approccio più ampio, che abbraccia la società intera (BLEZZA 2023). La pedagogia sociale e professionale ha assunto così un ruolo centrale, soprattutto in un contesto di crisi sociale e familiare, afferma Blezza, in cui la pedagogia, pur rimanendo un campo generale, ha necessitato di metodi e tecniche specifiche per affrontare le problematiche sociali e familiari. L'obiettivo è stato, ed è tuttora, quello di costruire un corpus di conoscenze e pratiche che

permetta ai pedagogisti di intervenire efficacemente, non solo come teorici, ma come pratici attori professionali in un campo sociale sempre più complesso e articolato. Il mestiere di pedagogista è complesso e in continua evoluzione, in costante aggiornamento teorico e pratico. La funzione del pedagogista, particolarmente cruciale in tempi di incertezze e fragilità, è quella di accompagnare individui e gruppi nel processo di risignificazione dell'esperienza, attraverso un approccio trasformativo che si confronta con le sfide educative del presente (DE VITA & DUSI, 2023). Il lavoro educativo si inserisce, come sostengono Dusi e De Vita, in un contesto cruciale e difficile e rientra tra quei “mestieri impossibili” accanto a governare e curare, come afferma Freud. Chi svolge il ruolo di pedagogista si trova ad affrontare sfide significative avendo la responsabilità di lavorare con la complessità e la vulnerabilità dell'umano. La capacità di costruire spazi di riflessione e di crescita (attraverso varie forme di intervento come la consulenza, la progettazione e la formazione...) è uno dei compiti fondamentali della/del pedagogista. La dimensione pratica, *artigianale* (DE VITA 2023) e creativa è uno degli elementi che differenzia questo mestiere. Questo perché il mestiere pedagogico, come evidenziato da Vita, è una “sapiente composizione” di elementi artigianali, artistici e sociali, che permettono di affrontare l'imprevedibilità delle situazioni educative. Un elemento importante, infatti, riguarda la sapienza con cui la/il pedagogista sa adattare i propri strumenti alle esigenze dei contesti, utilizzando dispositivi pedagogici capaci di stimolare e accompagnare i processi trasformativi e non confezionati. Descritta in questo modo, la professione di pedagogista può essere intesa come una vera e propria “composizione” che si forma nel tempo: passando dalla formazione universitaria a un costante perfezionamento attraverso esperienze pratiche, corsi di specializzazione, master e confronti con altri esperti.

Possiamo senz'altro anticipare un risultato di questa ricerca: ovvero che il percorso formativo dopo la magistrale è perlopiù privo di un iter standardizzato. Questo fa sì che la costruzione della professionalità pedagogica si configuri come un “mestiere” (DE VITA 2023) e non un semplice “lavoro”. La dimensione artigianale della professione pedagogica, quindi, si manifesta nell'approccio individualizzato

che ogni pedagogo sviluppa, creando così la propria identità professionale in risposta alla varietà di contesti e bisogni educativi. Viene allora alla mia mente la frase dello psicoanalista Bion: “l’analista che diventi sei tu e soltanto tu; bisogna avere rispetto per l’unicità della propria personalità – è *questa* che usiamo” (BION 1987, p. 15). Sebbene egli si riferisca alla professione di analista, credo che questa frase si adatti molto bene anche all’essenza del mestiere di pedagogo: il pedagogo che diventi sei tu e soltanto tu, con la tua personalità, con la tua unicità. Questo intreccio di dimensioni artistiche, artigianali e imprenditoriali rende il profilo professionale in continua evoluzione, con una notevole capacità di adattamento nel mondo del lavoro e delle transizioni sociali. La sfida, per il futuro della professione, riguarderà probabilmente il tenere insieme questo aspetto unico dell’artigianalità, del costruire la propria carriera e partecipare attivamente al cambiamento dei contesti educativi, sociali in cui la/il pedagogo opera, con una maggiore determinatezza della professione, oggi debole anche a causa -come emergerà dall’analisi dei dati- di una poca riconoscibilità sociale e culturale di questa figura antica e contemporanea. Basti pensare al comune pensiero per il quale, secondo la maggior parte delle persone che non conoscono in modo approfondito la professione, la/il pedagogo è colei/colui che si occupa solamente dell’infanzia.

1.2 Le trasformazioni pedagogiche degli anni Novanta

Negli anni Novanta, il campo della pedagogia è stato segnato da significative trasformazioni, tra cui l’evoluzione dei corsi di studio (BLEZZA 2023). In questo periodo, si è consolidata anche la figura del pedagogo professionale, che si è unificata in un’unica associazione, meritando di essere riconosciuta e inclusa nell’Enciclopedia Pedagogica (LAENG 2003). Nonostante questo, la piena affermazione della professione incontra ancora ostacoli rilevanti, tra cui la frammentazione sociale e la resistenza di altre categorie professionali – in particolare quelle affini, che, già consolidate, ambiscono a occupare ambiti propri della pedagogia (BLEZZA 2023). Una delle obiezioni ricorrenti, spesso provocatoria, che queste figure sollevano può essere sintetizzata così: «Quale storia può vantare una professione come la vostra, simile a quella degli insegnanti?»

Una risposta adeguata a questa provocazione, sostiene Blezza, potrebbe partire dal riferimento alla pedagogia teorizzata da Herbart (1776-1841), che concepiva la pedagogia come un campo che fondeva etica e psicologia, quest'ultima però ancora priva della sua statura scientifica. La psicologia come disciplina scientifica si sviluppò successivamente, a partire dal lavoro di Wundt (1832-1920) e dalla creazione del primo laboratorio di psicologia sperimentale a Lipsia nel 1880. Da quel momento, numerosi ricercatori, tra cui E.H. Weber (1795-1878), G.T. Fechner (1801-1887), H. von Helmholtz (1821-1894) ed E. Mach (1838-1916), contribuirono in modo decisivo allo sviluppo della psicologia come scienza empirica.

Tuttavia, la pedagogia ha una tradizione che affonda le sue radici in un passato molto più remoto, con oltre 2500 anni di storia (DEWEY 1916). Sebbene la pedagogia si sia affermata nel XX secolo come disciplina scientifica, la sua origine risale all'antica Grecia, dove si radicavano concetti operativi e filosofici che ancora oggi sono fondamentali per il suo esercizio professionale, come il dialogo, la logica, la retorica, la cittadinanza, etc...

In questo contesto, la pedagogia non è da confondere con altre professioni simili, come quelle di natura terapeutica. Sebbene la pedagogia svolga un ruolo di cura, essa si distingue nettamente, in quanto si occupa di "prendersi cura" (to care of) dei soggetti, piuttosto che di "curare" (to cure) in senso terapeutico (BLEZZA 2023). Non ha pertanto a che fare con l'inconscio o con il trattamento di patologie psicoanalitiche, ma costruisce il suo intervento su pratiche interpersonali, piuttosto che su esperienze individuali vissute, come nel caso della psicologia freudiana (BLEZZA 2023). Lo studioso Franco Blezza, nei suoi ultimi lavori di ricerca (2020-2023) fa riferimento sia alla pedagogia professionale che alla figura del pedagogista familiare. Questa figura, sostiene Blezza, si è evoluta, purtroppo, in modo irregolare in Italia. Sebbene il XX secolo abbia visto una riaffermazione scientifica della pedagogia, la sua affermazione come professione ha subito un ritardo considerevole, dovuto anche a difficoltà nel sistema universitario italiano, che ha contribuito a una formazione aspecifica e carente nei decenni precedenti.

Solo a partire dagli anni '90 si è cominciato a definire meglio la figura del pedagogo, distinguendo chiaramente tra il pedagogo e l'educatore professionale, con la legge 509/99 che ha consentito la distinzione tra i due ruoli. Tuttavia, la vera affermazione della professione richiederebbe un cambiamento di paradigma, in cui i pedagogisti ricoprano posizioni apicali, come accade in altre professioni, per garantire una base culturale e professionale solida per le altre figure del settore. Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto con l'approvazione degli articoli 594-601 nella legge 205/2017, che ha riconosciuto in parte la necessità di un quadro normativo chiaro per la professione di pedagogo. Tuttavia, come sottolineato, il problema della pedagogia in Italia rimane legato alla necessità di un rafforzamento della figura professionale, che non può essere relegata a ruoli secondari rispetto a figure come l'educatore socio-pedagogico.

1.3 Tra passato, presente e futuro: i nuclei della professione antica e presente

La figura della/del pedagogo sta vivendo un momento di grande rinnovamento, considerata anche la recente istituzione dell'albo di educatori e pedagogisti (in questo momento ancora in fase di attesa dei decreti attuativi). Il lavoro pedagogico, lo vedremo, è un lavoro complesso e molto articolato. Uno dei motivi legati a questa complessità potrebbe riguardare il fatto che la/il pedagogo può occuparsi di moltissimi aspetti dell'esistenza umana, può abbracciare molti contesti e accompagnare le persone in tutte le fasi della vita. Questo aspetto, se da un lato fornisce una maggiore libertà ai pedagogisti nel formarsi come professionisti/i, dall'altro porta a una sensazione di incertezza (PERILLO 2023) e di frammentazione della professione. Nelle pagine che seguono descriverò i nuclei fondamentali della professione pedagogica partendo dalla maieutica socratica e approfondendo il concetto di comunità di ricerca e cittadinanza democratica.

1.3.1 La maieutica socratica

Rispetto ai fondamenti della professione pedagogica, Blezza traccia una connessione cronologica tra la professione del pedagogo e la filosofia greca, in

particolare con i sofisti e con Socrate, e la confronta con le origini meno antiche di professioni che sono invece più note come quella medica o psicologica. Ma la ragione d'essere della professione pedagogica (dato che nonostante le sue nobili origini la pedagogia come professione è emersa solo da un paio di decenni), non risiede solo nella sua lunga storia, ma nel bisogno, della società odierna, di un accompagnamento di tipo educativo.

Si tratta allora, come sostiene Negri, di una necessità epocale legata alla frammentazione sociale in cui oggi viviamo e al bisogno di accompagnamento educativo. Emerge, allora, la necessità di essere *guidati* di quell'*agoghé* insita nel concetto stesso di pedagogia. La/il pedagogica come una guida dotata di un "cosa" e di un "dove", dunque di una concretezza fatta di gesti ed eventi, capace di orientare e affrontare le criticità proprie dell'agire educativo (NEGRI 2014). La maieutica sembra essere davvero uno dei pilastri su cui la maggior parte dei pedagogisti costruiscono e fondano la loro professione. Durante la mia revisione della letteratura, ho incontrato diversi autori e autrici che – da diverse prospettive – hanno contribuito a comprendere maggiormente in cosa consista il dialogo maieutico e perché la pratica filosofica sia così importante per la pedagogia.

Buber sostiene che "l'essere umano è per essenza dialogo" (BUBER 1937, p. 11). Egli era un filosofo, teologo e pedagogista austriaco. Nel suo pensiero emerge una visione che contempla come fondamento della nostra esistenza l'incontro con l'altro, il mondo e Dio. Il dialogo, dunque, è l'essenza dell'essere umano, quando questo si basa sulla reciprocità e sulla responsabilità: ovvero vi è una risposta alla domanda di senso che l'uomo pone solo se c'è responsabilità, ovvero la reale apertura alla realtà dell'altro (NAPOLITANO 2018, p. 47). Secondo lo psicanalista Mario Trevi la comunicazione intesa come dialogo è il mezzo insostituibile per la crescita di ogni essere umano e per il suo dovere essere, quindi, metodo di ogni percorso educativo (2008). Linda Napolitano nel suo libro dal titolo *Il dialogo socratico* (2018) si domanda cosa sia, allora, davvero questa comunicazione dialogica. Prima della psichiatria, della psicoanalisi e della pedagogia è proprio la filosofia che ne segnala l'importanza e prova a definirne i tratti. Diversi sono stati

i contributi filosofici del Novecento che si sono ispirati alla comunicazione dialogica, al pensiero dialogico al dialogo o alla dialettica.

Napolitano documenta quella che sembra essere una moda dialogica, guardando come prima cosa a uno degli esiti più recenti della filosofia: ovvero il fatto che la filosofia avrebbe avuto nel mondo antico non un ruolo accademico con il fine di formare professore di filosofia, ma secondo Montanari la filosofia nel mondo antico aveva il fine di accogliere e prendersi cura delle domande esistenziali delle persone (HADOT, 2002; FOUCAULT, 2005). Questo movimento definito delle “pratiche filosofiche” serve a verificare la possibilità di riattualizzazione dell’esperienza della filosofia antica come stile di vita. Napolitano sostiene che il movimento delle pratiche filosofiche è visto come un concreto insieme di proposte di uno stile di vita. Quindi, il movimento delle pratiche filosofiche non è limitato solamente a considerare le grandi teorie proposte nella storia del pensiero occidentale sull’uomo sul mondo su Dio sulla vita e la morte ma si focalizzano sulla predisposizione nel cercare di rispondere a domande di senso che tutti prima o poi ci poniamo come esseri umani (NAPOLITANO 2018). Questo modo di vivere l’esistenza avendo cura filosofica e facendo della cura una pratica, trasformerebbe in modo radicale la nostra visione di noi stessi del mondo e degli altri.

Con una definizione provvisoria, *pratica filosofica* è ogni attività (mentale, cognitiva, e immaginativa, emozionale, fisica) che -spesso col supporto della letteratura filosofica- valga a praticare, con un esercizio quotidiano, tale cura meditata e attenta di noi stessi, degli altri e del mondo. E sarebbe proprio tale cura porci, nel suo stesso svolgersi, in autentico costante dialogo con noi stessi e con l’altro fuori di noi. (NAPOLITANO 2018, p. 16)

Sono diverse le teorie di studiosi con formazione diverse (filosofi, pedagogisti, storici della biologia, teoreti) che hanno utilizzato la parola “dialogo”. Tra questi emerge anche la pedagogista Marina Santi, una delle maggiori teoriche in Italia della pratica della filosofia nata negli Stati Uniti ideata di Matthew Lipman definita Philosophy for children e Community of Inquiry (che approfondirò più avanti, essendo la pratica utilizzata per la conduzione del gruppo di pedagogisti coinvolti nella mia ricerca). Per la pedagogista Marina Santi quello che unisce i sostenitori

delle pratiche filosofiche è proprio il desiderio di ristabilire un collegamento diretto tra l'esistenza e la vita

di riportarla nei pressi delle cose e dell'esistenza autentica ove nascono i problemi quotidiani; di restituirle insomma una veste pratica che... è da tempo smessa negli ambiti accademici (SANTI 2006, pp. 197-98).

Su Lipman avrebbe pesato l'eredità del pragmatismo di John Dewey: da qui deriverebbe il legame nella Philosophy for Children e nella Community of Inquiry che nel luogo elettivo di applicazione, da un lato fra ricerche irrazionalità, dall'altro fra educazione e democrazia:

Il pragmatismo di fondo si esprime anche nella necessità di pensare alla filosofia come pratica filosofica condivisa che si realizza nel 'confilosofare'... attività formative in cui si impara a fare filosofia facendo filosofia (SANTI 2006, p. 193).

Questa pratica promuove il dialogo o meglio la discussione all'interno della comunità di ricerca a partire da questioni della vita vicine, significative e rilevanti per gli interlocutori.

Alessandro Volpone, storico della biologia, definisce le pratiche filosofiche come attività che rivelano una concezione fondamentale operativa dell'esercizio filosofico che si basa su il dialogo, con una valenza autonoma e situata ma sempre estesa, popolare, partecipativa e democratica (2006). Pierre Hadot, uno dei più importanti sostenitori della filosofia come stile di vita e di cura, cita "l'imparare a dialogare" come uno degli esercizi spirituali (*askèsis*) per i quali andrebbe oggi ripreso il modello greco antico (2010). *Askèsis* sarebbero, nel pensiero antico, delle pratiche diversificate (per questo si parla di esercizi spirituali al plurale), che hanno come fine l'ottenimento di uno stato di saggezza e di connessa tranquillità interiore, che coincide con una trasformazione radicale del soggetto (NAPOLITANO 2018, p. 20). Questi esercizi spirituali (il termine spirituale, per la sua ampiezza sembrerebbe essere il più adatto a indicare i diversi aspetti del proprio sé e le diverse trasformazioni) produrrebbero una trasformazione nella visione del mondo e della personalità di chi li pratica.

Scrive Napolitano:

sarebbero opera, come detto, non solo della sua ragione, ma di tutto il suo psichismo; grazie ad essi egli uscirebbe la propria limitata prospettiva individuale per porsi “nella prospettiva del tutto”, che Hadot altrove chiama coscienza cosmica (NAPOLITANO 2018, p. 22).

Il filosofo francese cita e descrive alcuni di questi esercizi spirituali, su cui vorrei porre l’attenzione proprio perché uno di questi è l’imparare a dialogare. Gli esercizi spirituali sono così riassunti: imparare a vivere, imparare a morire, imparare a leggere e imparare a dialogare. Il primo, sostiene Napolitano, avviene quando si passa dalla visione umana superficiale, parziale delle cose alla loro visione naturale. Detto in altre parole, secondo il dettato epicureo, quando si impara a liberare l’anima dalle preoccupazioni per condurre alla semplice, naturale gioia di esistere (NAPOLITANO 2018, p. 22). Il secondo avviene quando, si passa dalla visione passionale individuale e timorosa della morte a quella razionale dell’universalità che non trova ragioni per avere paura della morte. Il terzo, imparare a leggere, avviene quando si consideri l’unità, che da una scuola filosofica all’altra, unisce tutti questi esercizi. L’esercizio spirituale, invece, che riguarda l’imparare a dialogare viene inteso da Hadot come ripresa del dialogo socratico (NAPOLITANO 2018). Il dialogo sarebbe, come affermato dagli studiosi delle pratiche filosofiche, una forma di esercizio spirituale e la sua origine risale non alla filosofia ellenistica ma a quella classica, visto il richiamo a Socrate.

Riprendendo il modello della comunità di ricerca della Philosophy for Children, Antonio Cosentino utilizza un termine particolare per definire il dialogo: non dialogico ma “agoretico” (2021). La filosofia sarebbe, secondo Cosentino, una pratica sociale, se si nutre di un impegno civile e si assume l’agorà come metafora di uno spazio del pubblico in un ambiente sociale democratico. Il filosofale di Socrate era una pratica sociale, il modello di uno stile di vita per il cittadino democratico. Socrate rappresenta, dunque, un riferimento imprescindibile e doveroso (NAPOLITANO 2018) per chi si rivolge non a filosofi, ma a pedagogisti, professionisti della cura e operatori sanitari. Questo richiamo conserva un senso profondo poiché Socrate incarna il coraggio dell’interrogare, rendendo così attuale

la sua filosofia come pratica dialogica. È da qui che occorre partire: da Socrate come figura capace di “dialogo” (NAPOLITANO 2018). Ma quale nozione di dialogo socratico — *logoi sokratikòì* — si intende? Rossetti (2001) individua due tratti caratteristici del dialogo socratico: il primo consiste nel non offrire un sapere immediatamente disponibile, ma nel suscitare nell’interlocutore una perplessità destabilizzante; il secondo rimanda alla costruzione di elaborate provocazioni intellettuali *ad personam*, orientate a favorire un autentico processo di ricerca e consapevolezza.

1.3.2 Linda Napolitano legge Martha Nussbaum

Un interessante rinvio a Socrate inteso come educatore democratico, sostiene Napolitano, lo abbiamo grazie a Martha Nussbaum nel suo testo *Not for profit. Why democracy needs the Humanities* del 2010. In questo saggio Nussbaum sostiene quanto sia importante la cultura umanistica per una società di tipo democratico, e particolare enfasi è posta sullo sviluppo del pensiero critico dei cittadini e delle cittadine.

Secondo Napolitano il lavoro della Nussbaum è interessante per l’elevato investimento teorico in Socrate e nei suoi dialoghi. Infatti, il metodo socratico inteso nel lavoro della Nussbaum, è una pratica sociale, una disciplina da inserire in un programma scolastico o universitario, questo perché per promuovere un’educazione umanistica, gli ideali platonici non avrebbero uguali per la capacità di ispirare riflessione e pensiero critico, con la vita e il pensiero di Socrate come esempio diretto (NAPOLITANO 2018, p. 191). La filosofa si riferisce al Socrate dei dialoghi platonici, non quello storico. Il Socrate platonico serve quindi per acquisire un’educazione ancor prima che questa venga intesa come democratica. Il Socrate platonico verrebbe quindi usato come esempio di quello che Nussbaum chiama educazione democratica. Il contesto dalla quale parte Nussbaum per riprendere Socrate, che scrive nel 2010, sarebbe quello della crisi a livello mondiale che “passa inosservata”: la Nussbaum parla della crisi dell’istruzione. La filosofa sostiene che dei programmi di studio sembrano sparire pian piano tutto ciò che non serve a restare competitivi sul mercato globale, e quindi togliere i tratti umanistici

della scienza e della scienza sociale, quegli aspetti di pensiero critico, creativi, di invenzione starebbero perdendo terreno, “perché i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo” (NUSSBAUM 2011, pp. 21-22). Si sarebbe così creata una frattura fra i saperi scientifici e quelli umanistici, i soli che garantirebbero la formazione dei cittadini delle democrazie.

Nussbaum sostiene che la preoccupazione non è tanto sull'istruzione capace di dare l'istruzione tecnico scientifica ma il fatto che si corre il rischio di far scomparire altro tipo di capacità, quelle capacità che – sostiene Napolitano – sono essenziali per la salute di ogni democrazia e per condurre una vita buona (ROSA 2015).

Le capacità a rischio di perdita di cancellazione dei saperi umanistici sarebbero:

- la capacità di pensare criticamente.
- La capacità di trascendere i localismi e pensare come cittadini del mondo, in modo innovativo.
- La capacità di raffigurarsi ‘simpateticamente’ la categoria dell'altro (NUSSBAUM 2011, p. 26).

L'autrice indica per democrazia “ogni azione abbastanza fortunata da essere democratica, i giovani devono essere abituate a partecipare a una forma di governo dove le persone si informano sulle problematiche fondamentali... oggetto del loro voto e... della loro azione come funzionari pubblici. Ogni democrazia moderna è una società in cui le persone differiscono molto per... religione, etnici, ricchezza e classe sociale, condizione fisica, genere orientamento sessuale, ed ovili aventi diritto al voto compiono scelte che hanno una ricaduta... anche sulla vita di persone assai diverse da loro” (NUSSBAUM 2011, p. 28). Alla luce della definizione di democrazia della Nussbaum, Napolitano sostiene che per creare e mantenere una democrazia come descritta da lei è essenziale per i cittadini saper ragionare criticamente in modo non soltanto individualistico, saper immaginare il punto di vista dell'altro e che invece se i saperi umanistici venissero meno questo consentirebbe la nascita di governi autoritari e chiusure di tipo nazionalistico (2018). Un concetto altresì importante riguarda quello che anche l'obiettivo

economico, oggi in cima agli interessi politici di tutto il mondo, verrebbe a mancare in assenza di una formazione di tipo umanistico: “non siamo costretti a scegliere tra una forma di educazione che promuove il profitto è una... che alimenta la buona cittadinanza: un’economia fiorente richiede le stesse qualità formative che rafforzano la buona cittadinanza” (NUSSBAUM 2011, p. 29). E proprio nella pedagogia socratica che Nussbaum scopre l’antidoto a una crisi di questo tipo, richiamando un’importante tradizione di importanti modelli di educazione socratica : in tutti questi movimenti di riforma Socrate fu certo figura di riferimento, ma essi furono motivati dalla reazione al torpore delle scuole esistenti, e dalla convinzione... che l’apprendimento meccanico e passivo dello studente non fosse un bene per la cittadinanza e per la vita (NUSSBAUM 2011, p. 72).

I pedagogisti che sono ricordati come modelli di educazione socratica, elencati anche da Napolitano, sono: Rousseau con l’Emilio (1762), Pestalozzi (1746-1827) con Leonardo e Geltrude, Frobel (1782-1852) inventore del Kindergarten; A.B. Alcott (1799-1888); Horace Mann (1796-1859), J. Dewey (1859-1952) definito come il più autorevole americano a mettere in pratica il metodo socratico e Tagore (NAPOLITANO 2018). Il punto fondamentale che evidenzia Napolitano riguarda il destinatario di questo tipo di pedagogia, che sarebbe da ricondurre all’anima (intesa come la intendono Tagore e Alcott, ovvero la capacità di pensiero e immaginazione che ci rendono umani e che fanno delle nostre relazioni qualcosa di umanamente ricco. Impariamo così a vedere noi stessi e gli altri, e immaginare le reciproche capacità di pensiero ed emozione). Si tratterebbe dunque dell’anima intesa come una soggettività di tipo dinamico, capace di pensare criticamente sugli eventi, comprendere empaticamente le situazioni degli altri. Secondo Napolitano è su tale soggettività che il metodo socratico lavora: preciso che lo farebbe per ‘tirare fuori’ (educare), per ‘condurre’ la persona ad attuare le sue potenzialità, quelle che per natura gli sono proprie, sono proprie della sua anima, soprattutto la comprensione critica dei problemi e l’immedesimazione nell’altro (NAPOLITANO 2018, p. 195) Intesa così la pedagogia socratica ci fa comprendere che il Socrate platonico stesso indica come pedagogico il suo fine principale. Infatti, difendendosi di fronte all’assemblea il filosofo dice: “me ne vado attorno facendo nient’altro se non c’è cercare di persuadervi... che dovete aver cura... della vostra anima, perché

divenga migliore possibile” (Apologia, 30b). Ora, secondo Napolitano, l’intento di Socrate, quello platonico a cui Nussbaum sostiene di rifarsi, sarebbe secondo l’apologia quello di trasformare in senso migliorativo l’anima dei concittadini. Nussbaum dedica un capitolo del libro a *La pedagogia socratica: l’importanza del ragionamento* cominciando con l’elencare gli errori che sono tipici di chi non è formato al ragionare critico socratico. Potendo riassumere i quattro errori di chi non è educato/a al ragionare critico socratico: chi non è formato a questo tipo di ragionamento sarebbe più influenzabile ed esposto a maggiori pressioni dall’esterno (superiori, pari...) vivendo le situazioni di confronto come una competizione dove è ciò che importa è capire chi vince e chi perde. Questo accadrebbe, secondo Napolitano, perché non si ha alle spalle un ragionamento elaborato da sé e ponderato.

L’autrice nel suo testo attesta l’incidenza negativa di questi errori utilizzando degli esempi tratti da Platone, da Tucidide o con richiami alla psicologia sperimentale. Secondo Napolitano è curioso che l’autrice non sia ricorsa per supportare la sua tesi su questi errori, a quanto il Socrate platonico stesso teorizza: “questi errori sono infatti denunciati, uno per uno, in termini generali è proprio come ostacoli è un vero dialogo, già nelle opere platoniche e del Socrate loro protagonista” (NAPOLITANO 2018, p. 198). Questi quattro errori, sostiene Nussbaum, sono fatali in uno stato democratico, se non si imparasse a compierli sarebbe impossibile creare e mantenere nel tempo una democrazia.

Ora vedremo, attraverso la lente di Napolitano, i quattro errori più nel dettaglio:

1. Non saprebbero distinguere mezzi e fini; la Nussbaum cita degli esempi di Socrate nel Lachete non notando però che questo è segnalato proprio nel Lachete di cui lei stessa richiama i personaggi.
2. Il secondo errore, ovvero l’influenza abilità di quanto non abbiano ragionato per conto proprio, è denunciato nei Dialoghi, o almeno – sostiene Napolitano – indica il rapporto inverso tra fondatezza delle proprie opinioni e facilità mutarle, influenzati da quanti si dicano competenti;
3. Il terzo errore ovvero l’esposizione all’autorità dei superiori o alla pressione dei pari, l’autrice nota che “l’esame critico socratico è radicalmente antiautoritario. Lo

status dell'oratore non conta, conto solo la qualità del ragionamento” (NUSSBAUM 2011, p. 68). Anche questo errore viene teorizzato dal Socrate del Lachete, quando chiede ai suoi primi interlocutori (Lisimaco e Melesia) che sono interessati a trovare il migliore dei modi per educare i figli, se a questo fine starebbero solo all'opinione della maggioranza o a quella di chi si mostrasse educato dal miglior maestro e avesse fatto pratica con lui. Alla fine a motivare la bontà della seconda opzione Socrate dice:

credo che un giudizio attendibile vada formulato in base a un sapere autentico, non in base al numero [di chi vi consente] (NAPOLITANO 2011, p. 199).

Decisamente più ampio, secondo Napolitano, dovrebbe essere il discorso sul quarto errore dove per Nussbaum cade la persona che non è formata a ragionamento socratico: ovvero l'incapacità di discutere in maniera non competitiva: per Napolitano questa incapacità è da rifinire sia rispetto all'agonalità tipica della cultura greco antica ma anche rispetto a una certa aggressività che è iscritta allo stesso Socrate. È importante distinguere una modalità dialogico aggressiva, ad esempio, di un sofista da quella del Socrate platonico: egli, infatti, sostiene una modalità benevolente e costruttiva, che mira a una soluzione condivisa con l'interlocutore.

“Platone è... attento a distanziare Socrate, almeno per il fine perseguito, da una concezione agonistica della discussione come quella implicata nel programma protagoreo di 'rendere più forte il discorso più debole'... nei dialoghi e eristica o 'arte disputatoria' (NAPOLITANO 2011, p. 200).

Questa concezione implicherebbe che il fulcro dei discorsi sia un conflitto e una contesa e che va vinta con ogni mezzo. Napolitano, citando Arendt che ascrive a Socrate il desiderio di far diventare amici i cittadini vede questa volontà come quella che va contro allo spirito di conflitto. Rispetto a questa tesi Napolitano ricorda che già Platone alludeva al discorso dialettico fra interlocutori che siano “amici” ovvero non orientati alla competizione e alla vittoria. O come nella Lettera VII platonica, quell'atteggiamento non competitivo che è esente dall'invidia.

Di contro a questi quattro errori sarebbe essenziale in democrazia possedere alcune abilità:

- quella di vedere il mondo in modi diversi, non solo dalla prospettiva propria consueta, ma anche da quell'altrui e perfino in modo nuovo.
- La capacità di elaborare un pensiero critico, inteso come lucidità per rilevare gli stereotipi e coraggio per opporvisi, formulando e sostenendo, se occorre, anche un pensiero dissenziente.
- La capacità di assumersi responsabilità personali, che si sviluppa se ogni educato sia reputato affidabile cioè capace di elaborare da sé risposte e valori.
- L'abilità a non vergognarsi della propria facilità debolezza, ma reputarla, la pari di quell'altrui, occasione di reciprocità e cooperazione.

Queste capacità elencate sono, per Napolitano, comprese nella pedagogia praticata dal Socrate platonico e il mezzo per acquisirle e migliorarle è il dialogo. La prima capacità necessaria per Nussbaum in una democrazia è quella di guardare il mondo in modi diversi. Il Socrate platonico in ciò è anche più radicale della Nussbaum. Questo, secondo Napolitano, per due ragioni: in primis perché ammette una necessità basilare per un cambio di sguardo ovvero quella di prendere atto della generale rivedibilità delle nostre opinioni. E poi perché esclude che opinioni nuove si mostrino alla mente e siano poste dal cuore a valori praticabili se non giungiamo a vedere la parzialità delle opinioni prima nutrite e dei vecchi valori (NAPOLITANO 2018, p. 202). Stando al Socrate platonico, sembra che ognuno di noi possa adottare uno sguardo diverso anche su temi essenzialmente cruciali, e guardare il mondo con occhi nuovi. Guardare il mondo con occhi nuovi sarebbe la prima condizione di una formazione democratica, per farlo bisogna ammettere la generale rivedibilità di quanto fin lì si credeva e se ogni volta si è aggiunto tramite il dialogo è la confutazione per rivelar rilevarne limiti e parzialità.

Questo modo di stare davanti a sé stessi, sostiene Napolitano, fonda anche il secondo tratto per il cittadino democratico: “il pensiero critico formatosi con lucidità e coraggio bastanti opporsi agli stereotipi ed a lavorare posizioni anche dissenzienti da quelle maggioritarie” (NAPOLITANO 2018, p. 203). Dunque, per

Socrate platonico, solo quando con fatica si riesce a “tirare fuori di sé” quello che si è personalmente elaborato, e quindi non quello che si è sentito da altre persone dire solo in quel momento si sa sostenere quella cosa anche in dissenso dagli altri e a proprio rischio. È proprio questo rischio, sostiene Napolitano che Socrate sottolinea come costitutivo della democrazia. Dunque, solo un pensiero personale e critico dà la forza di opporsi all’opinione corrente, di elaborarne una nuova e di agire sempre, anche nei momenti difficili per tutelare ciò che si sia imparato a credere un valore. Dunque, anche la terza condizione per un’educazione democratica, secondo Nussbaum, è così soddisfatta: ovvero quella che considera l’interlocutore del dialogo è affidabile. Detto in altre parole capace di elaborare da sé le risposte e definire i propri valori secondo cui poi agirà. Questo, secondo Napolitano è un nodo basilare, non sempre compreso, della pedagogia socratica.

“Il sapere invece, per il Socrate platonico, non passa dal più pieno al più vuoto come tra vasi comunicanti, non è una vista messa dentro occhi prima ciechi. Proprio in tale tratto emerge la democraticità di questa pedagogia: essa lo è non solo perché obbliga entrambi i dialoganti a ragionare; lo è perché mai la resa di conto o la cura di sé che Socrate ha pretesa, prima, da sé stesso, mai sarà paternalistica, manipolatoria o perfino autoritaria. Il Socrate platonico sarà pure, come Nietzsche voleva, ‘un logico dispotico’: ma lo è con ogni altro quanto e come, prima, lo è stato con sé stesso, nella fiducia che ogni altro essere umano sia portatore di ragione come lui. Il destinatario del dialogo socratico è chiamato appunto a partorire il suo sapere e elaborare da sé le sue risposte, cioè riceve comunque un’investitura di responsabilità e affidabilità, reputa capace di ragionamento” (NAPOLITANO 2018, p. 209).

La quarta competenza citata da Nussbaum come propria di un cittadino democratico e quella di non nascondere la propria fragilità, ma accettarla facendone il fondamento non più di una proiezione sull’altro ma al contrario di una cooperazione con lui, quando ci si sappia fragili come lui (NAPOLITANO 2018). La fragilità, sia in senso comune che specificamente nei confronti di ogni nostro sapere, implica la necessità di un costante riesame e aggiornamento delle conoscenze, in relazione a ciò che riteniamo vero e significativo. Questo processo di revisione continua conduce a un atteggiamento di umiltà nei confronti degli altri e rappresenta una condizione imprescindibile per la ricerca di nuove scoperte e per l'esplorazione di ciò che ancora non conosciamo:

“il sapere di non sapere che Platone ascrive a Socrate spinge allora a cercare e curarsi di sé come degli altri: ogni responsabilità dirigenziale, pubblica o privata, anzi esige come detto qui, tale specifica postura di cura verso l'altro. Ancora più basilamente, pare non si dia cura del miglioramento di sé se non nel rapporto dialogico con l'altro.” (NAPOLITANO 2018, p. 212).

Secondo Napolitano, nella concezione platonica di Socrate non è possibile separare la cura di sé dalla cura dell'altro, poiché ogni individuo può prendersi cura di sé solo all'interno di una relazione continua con l'altro, che implica una condivisione di vita e scambi di opinioni caratterizzati dalla benevolenza e dall'assenza di invidia. In altre parole, si tratta della reciprocità e della cooperazione, che Nussbaum considera fondamentali per ogni forma di democrazia.

1.3.3 La CdR come espressione di vita democratica

Matthew Lipman (1923-2010) è stato un filosofo statunitense, conosciuto per aver dato vita al movimento della Philosophy for Children (P4C), un progetto educativo che si è successivamente diffuso a livello internazionale. Ha inoltre fondato l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) presso il Monclair State College. Secondo Lipman, anche i bambini sono capaci di pensiero astratto e complesso. Questa convinzione l'ha portato a credere nell'importanza di educare al pensiero – in particolare ad un pensiero critico, “filosofico” – e a criticare il modello educativo tradizionale, in cui l'attenzione alla componente critico-riflessiva del pensiero è assente.

Secondo Lipman, i modelli educativi tradizionali presenti nelle scuole non sono in grado di stimolare il pensiero e la parola in quanto, insistendo sull'ordine e sulla disciplina, finiscono per distruggere la spontaneità che invece andrebbe conservata e coltivata (LIPMAN 2005). È dunque necessario trovare delle procedure che mantengano l'attenzione all'aspetto organizzativo ma che allo stesso tempo siano capaci di incoraggiare la creatività. Riuscirci significherebbe passare da pratiche accademiche normali (basate sulla trasmissione dei saperi finalizzata

all'acquisizione di informazioni, sulla compartimentazione delle discipline e sul ruolo autoritario dell'insegnante) a pratiche accademiche critiche (basate sulla partecipazione a delle comunità di ricerca finalizzate alla comprensione delle relazioni tra gli argomenti studiati, sulla credenza che la conoscenza che abbiamo del mondo è situata e a volte incerta, sulla sovrapponibilità delle discipline e sul ruolo non autoritario dell'insegnante). Per raggiungere questo secondo paradigma della pratica educativa, che Lipman definisce il paradigma riflessivo della pratica critica (2003), si deve innanzitutto riflettere sulla propria pratica educativa e su quella di chi ci circonda, attraverso la critica della pratica dei colleghi e l'autocritica, la correzione della pratica altrui e l'autocorrezione. La pratica critica è infatti una pratica autocorrettiva:

“riflettere sulla pratica educativa può, dunque, comportare un chiarimento degli assunti e dei criteri dominanti e della corrispondenza tra questi principi e la pratica più diffusa; può comportare mettere in discussione questi fondamenti e non solo un loro chiarimento; può implicare, inoltre, l'effettiva introduzione di cambiamenti e non solo una proposta di cambiamento” (LIPMAN 2005, p. 27).

La pratica critica insegna, inoltre, a creare collegamenti tra i vari ambiti di sapere, a trasferire le abilità da un ambito all'altro e a tradurre i contenuti da un contesto all'altro trattando i diversi ambiti di sapere come sistemi e linguaggi simbolici. Il metodo impiegato per riuscirci è quello della comunità di ricerca: il paradigma riflessivo, a differenza di quello standard, considera l'educazione al pari di una ricerca, in cui gli studenti non si limitano ad apprendere soluzioni già “preconfezionate” dall'insegnante, ma vengono incentivati ad analizzare i problemi e il processo che c'è dietro a quei prodotti. Possiamo dunque parlare

di trasformazione di una classe in una comunità di ricerca, nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri (LIPMAN 2005, p. 31).

Le caratteristiche principali del paradigma riflessivo della pratica critica sono le seguenti:

- Mettere in evidenza gli aspetti problematici degli argomenti trattati, per catturare l'attenzione degli studenti e stimolarli a ragionare;
- Includere l'accettazione del fatto che non sempre arriviamo ad esiti razionali e precisi;
- insegnare a pensare nella "forma" tipica di una materia;
- Sostenere l'apprendimento tramite il dialogo, inteso come quell'interazione in cui ogni partecipante vede l'altro nella sua singolarità e si rivolge a lui nei termini di reciprocità;
- Perseguire l'autonomia dello studente, mantenendo però una valenza sociale e comunitaria (e senza quindi cadere nell'individualismo);
- esercitare il pensiero riflessivo (riguardante le procedure e le metodologie) e non solo quello sostanziale (riguardante i contenuti).

A partire dagli anni Settanta, il movimento del pensiero critico si è diffuso ed istituzionalizzato. Nonostante ciò, nell'educazione persistono ostacoli al rafforzamento del pensiero, basati su opinioni divergenti circa la natura del pensiero, l'approccio psicologico adeguato, il ruolo della filosofia e gli approcci educativi da preferire (PERILLO 2024) Inoltre, nell'ambito dell'educazione al pensiero sono diffuse varie interpretazioni errate del significato stesso di educazione al pensiero. Tra queste, le principali sono le seguenti:

- Insegnare a pensare equivale a insegnare a pensare criticamente (far pensare di più indirizzando il pensiero a un tema, non significa per forza far pensare meglio; si deve incoraggiare gli studenti a porsi domande, non bisogna monopolizzare il processo chiedendogli semplicemente di rispondere a domande già poste o obbligandoli a fare domande a cui sarà l'insegnante a rispondere);
- il pensiero riflessivo determina necessariamente un apprendimento riflessivo (anche se gli studenti apprendono il prodotto finale di un processo elaborato dall'insegnante criticamente, non significa che loro siano in grado di pensare criticamente);

- tenere lezioni sul pensiero critico equivale a insegnare a pensare criticamente (“tenere lezioni sul pensiero critico ha la stessa probabilità di generare una nazione di pensatori critici di quanta ne ha l’apprendimento da parte degli studenti degli ultimi risultati nell’ambito del ciclismo di generare una nazione di ciclisti”) (LIPMAN 2005, p. 89);
- insegnare a pensare criticamente richiede esercitazioni sull’abilità di pensiero (il pensiero critico non è un mero raggruppamento di abilità intese come dei saperi sul come fare qualcosa);
- insegnare a pensare logicamente equivale ad insegnare a pensare criticamente (la competenza logica è indispensabile per pensare criticamente, ma non è sufficiente);
- insegnare ad apprendere è efficace quanto insegnare a pensare criticamente (se vogliamo che gli studenti diventino individui ragionevoli e riflessivi, non è sufficiente sottoporli a test per verificare le conoscenze apprese).

1.3.4 La comunità di ricerca

“La comunità di ricerca è per certi versi un apprendimento comune ed è, pertanto, un esempio del valore di un’esperienza condivisa” (LIPMAN 2005, p. 97). Nonostante ogni ricerca richieda una comunità, non è detto che ogni comunità sia basata sulla ricerca: la comunità è infatti tenuta insieme dalla pratica, ma non sempre questa pratica è autocritica. Bisogna dunque distinguere tra le comunità che sono pensanti, riflessive, autocorrettive e le comunità che non hanno queste caratteristiche: l’educazione ha bisogno delle prime, ovvero delle comunità di ricerca.

La comunità di ricerca si contraddistingue per avere uno scopo, poiché

“è un processo che mira a generare un prodotto: una sorta di disposizione o giudizio, per quanto parziale o provvisorio”². In secondo luogo, la comunità di ricerca ha sempre una direzione: essa “si spinge fin dove la conduce l’argomentazione” (LIPMAN, 2005, p. 97).

A questo proposito, prendendo le mosse dalle riflessioni di Mead (1910) e di Dewey (1938), Lipman afferma che l’insegnante dovrebbe compiere il suo lavoro mediando con lo studente e non dominandolo, così come i libri di testo non dovrebbero riportare soluzioni e risposte sotto forma di concetti preconfezionati, ma piuttosto guidare la mente dello studente attraverso la ricerca, spingendosi fin dove li conduce l’argomentazione. Non è detto che l’argomentazione porti a una conclusione, ciò che importa è che gli studenti prendano parte ad un processo di ricerca e che esso risulti trasformativo:

i bambini, a differenza degli adulti, non cercano insistentemente risposte o soluzioni; piuttosto, cercano quel tipo di trasformazione che la filosofia è in grado di offrire: non una nuova risposta a una vecchia domanda, bensì una trasformazione di tutte le domande (LIPMAN 2005, p.101).

In secondo luogo, la comunità di ricerca non va confusa con la pura conversazione o discussione, in quanto è un processo dialogico.

Ciò significa che possiede una struttura. [...] la ricerca possiede proprie norme procedurali, che sono perlopiù di natura logica (LIPMAN, 2005, p. 97).

La comunità di ricerca è infatti caratterizzata dal dialogo, in particolare dal dialogo disciplinato dalla logica. Se quanto afferma Saw è corretto, ossia che il presupposto della conversazione consiste nell’essere un discorso non manipolativo e non finalizzato a uno scopo, all’estremo opposto si collocherebbero le arti persuasive fondamento della retorica. Evidentemente il dialogo si colloca a metà strada, poiché non è del tutto privo di uno scopo e potrebbe implicare argomenti intesi a persuadere. Il dialogo, a differenza della conversazione, è una forma di ricerca; e dato che ci spingiamo fin dove conduce la ricerca, il nostro atteggiamento dialogico

non può essere definito come non finalizzato a uno scopo (LIPMAN 2005, p. 105). Un altro elemento essenziale della comunità di ricerca è il fatto che incoraggia i partecipanti a collaborare e a trarre vantaggio dalle esperienze d'apprendimento altrui. Secondo Lipman, affinché l'educazione ruoti attorno alla ricerca, è necessario che la classe venga trasformata in una comunità dove l'amicizia e la cooperazione siano accolte come contributi positivi al contesto di apprendimento, anziché essere i motivi d'accusa e di competizione (2005). L'aspetto della cooperazione è estremamente rilevante ai fini dell'apprendimento, ma spesso a scuola viene trascurato: per questo motivo, gli studenti credono di poter imparare solo dai loro insegnanti e non ascoltano le voci dei propri compagni, che invece occasionalmente potrebbero rivelarsi addirittura più arricchenti di quelle dei docenti stessi. Le caratteristiche principali di una comunità di ricerca sono le seguenti:

- l'inclusione: "in una comunità [...] nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno senza un'adeguata giustificazione";
- la partecipazione: "le comunità di ricerca incoraggiano ma non obbligano tutti i partecipanti a dare un contributo verbale o a contribuire nella stessa misura";
- la cognizione condivisa: i vari atti cognitivi dello stesso processo mentale finalizzato ad analizzare una questione "vengono compiuti da diversi membri della comunità";
- le relazioni faccia a faccia: "questo tipo di relazioni non è indispensabile per la comunità di ricerca, ma può essere molto utile" in quanto "le facce sono depositarie di complesse strutture di significato che cerchiamo costantemente di leggere ed interpretare" e "tali significati sono prodotti dalle espressioni assunte dai volti molto vicini tra loro";
- la ricerca di significato: "i bambini sono avidi di conoscenza e, di conseguenza, cercano di carpirne il significato di ogni frase, di ogni oggetto e di ogni esperienza". La comunità di ricerca incentiva la ricerca di significato;

- i sentimenti di solidarietà sociale: le amicizie tra gli studenti non dovrebbero essere divise in quanto considerate pericolose per l'autorità degli insegnanti. "Le comunità di classe e le amicizie al loro interno dovrebbero [...] essere definite e intese in modo tale che un consolidamento dell'una non sia concepito come una minaccia per l'altra";
- la deliberazione: "significa passare in rassegna le possibili alternative esaminando le ragioni su cui poggiano. [...] durante questo processo 'si soppesano' le ragioni e le possibili alternative";
- l'imparzialità: nella comunità di ricerca si tiene conto "delle considerazioni e dei punti di vista di tutti, come pure degli interessi di ognuno";
- i modelli: nella comunità di ricerca non è l'insegnante a fungere da modello, ma vari giovani personaggi immaginari. "È probabile" infatti "che molti scolari preferiscano prendere a modello bambini immaginari anziché adulti in carne ed ossa";
- il pensiero autonomo: nella comunità di ricerca si cerca di evitare il conformismo e di incoraggiare il pensiero indipendente, in quanto "le opinioni degli altri devono essere rispettate ma non devono essere imitate. In una buona comunità di ricerca gli scolari imparano a integrare le idee degli altri, anche senza necessariamente rispettarne l'impostazione. Imparano anche che in una comunità intenzionata a scoprire l'altra parte di un problema vi sono molte occasioni in cui si può essere orgogliosi di essere dall'altra parte";
- la procedura della provocazione: nella comunità di ricerca, la provocazione dell'interlocutore entro certi limiti è considerata positiva. "Si tratta di un'ulteriore procedura cognitiva che i partecipanti hanno bisogno di mettere in atto nel corso delle loro ricerche";
- la ragionevolezza: significa "possedere la capacità di impiegare procedure razionali in maniera giudiziosa. [...] Ma essere ragionevoli può riferirsi non soltanto al proprio modo di agire, ma anche al modo di agire degli altri nei nostri confronti: è la capacità di ascoltare o di essere aperto alla ragione";

- la lettura: nella comunità di ricerca gli studenti prendono parte ad una lettura riflessiva ed approfondita e vengono invitati a leggere il testo ad alta voce a turno, in quanto “tale pratica possiede un valore etico nel dimostrare loro cosa sia la partecipazione”, “rappresenta un’ottima opportunità per correggere la loro tendenza a leggere in modo monotono e inespressivo” e “favorisce un ascolto attento e diligente, un prerequisito per poter pensare con accuratezza e precisione”;
- la formulazione delle domande: dopo la lettura, gli studenti sono invitati dall’insegnante ad esprimere i loro dubbi attraverso la formulazione di domande, le quali vengono messe per iscritto sulla lavagna. Vengono poi selezionate democraticamente alcune di queste domande su cui discutere. “Il fatto di attribuire maggior importanza alla domanda (e di circoscrivere il ruolo della risposta) aiuterà gli studenti a ricordare che la sua formulazione è il bordo d’attacco della ricerca: apre le porte al dialogo, all’autocritica e all’autocorrezione. [...] Fare domande vuol dire istituzionalizzare e legittimare il dubbio e invitare alla valutazione critica, dando ampio spazio a nuove opzioni e a fresche alternative in netto contrasto con la dicotomia vero/falso”;
- la discussione: spesso prende il via con una breve spiegazione da parte di chi ha posto la domanda, da cui sorgono vari percorsi di ragionamento, i quali possono essere perseguiti contemporaneamente o uno dopo l’altro. La discussione “costituisce un contesto in cui negoziare i punti di vista, valutare le ragioni e le opzioni ed esaminare le interpretazioni”.

le fasi di cui si compone la comunità di ricerca – in particolare una comunità filosofica di ricerca, che però può fungere da modello valido in generale – sono invece le seguenti:

- L’offerta del testo: il testo in esame è il modello di una comunità di ricerca. Si presenta sotto forma di racconto e deve essere letto a turno ad alta voce dagli studenti. Il testo permette “la graduale introiezione degli atteggiamenti

mentali dei personaggi della finzione letteraria” e l’appropriazione dei significati presenti in esso;

- la costruzione dell’agenda: l’agenda viene costruita come lavoro collaborativo della comunità a partire dalle domande formulate dagli studenti in risposta alla lettura appena svolta. L’agenda coincide dunque con la “mappa delle aree di interesse degli studenti” e con l’indice “di ciò che gli studenti ritengono importante nel testo ed espressione dei bisogni cognitivi del gruppo”;
- la consolidazione della comunità: la comunità e le relazioni solidali e collaborative all’interno di essa si consolidano attraverso la ricerca in forma dialogica, il primato dell’attività sulla riflessione, la promozione delle abilità cognitive, l’apprendimento dell’uso degli strumenti cognitivi, l’unione nel ragionamento cooperativo, l’introiezione dell’atteggiamento cognitivo della comunità, il progressivo aumento della sensibilità per le sfumature delle differenze contestuali e la scelta del gruppo di spingersi fino a dove lo conduce l’argomentazione;
- l’impiego di esercizi e di piani di discussione: durante la ricerca sono incoraggiati l’uso di domande appartenenti alla tradizione accademica, l’appropriazione della metodologia da parte degli studenti, l’apertura ad alternative filosofiche, la formulazione di giudizi pratici su problemi specifici e l’analisi di idee regolative superiori (verità, comunità, sentirsi persona, bellezza, giustizia, bontà...);
- l’incoraggiamento ad ulteriori risposte: è necessario inoltre suscitare ulteriori risposte, riconoscere la sintesi del critico e del creativo con l’individuale e il comunitario ed esaltare infine la profondità di significato di un giudizio rafforzato. (LIPMAN 2005, pp. 110-113)

La comunità di ricerca così come è stata descritta nelle pagine precedenti “vuole costruire un sistema di pensiero”, la cui procedura è di natura dialettica. Essa consiste infatti nella modellazione dei giudizi specifici sulla base delle

generalizzazioni comunemente accettate e viceversa della modellazione delle generalizzazioni sulla base dei giudizi specifici.

La comunità di ricerca può inoltre essere utile nella riduzione della violenza e nell'educazione allo sviluppo alla pace. Secondo Lipman, “dobbiamo [...] aiutare i bambini sia a comprendere sia a mettere in pratica che cosa significhi ridurre la violenza e sviluppare la pace” (LIPMAN 2005, p. 122).

Interiorizzare il tema della pace implica che gli studenti acquisiscano familiarità con il significato di concetti come pace, equità, giustizia, etc., e che siano competenti nell'utilizzo delle procedure necessarie per favorire la pace. Educare allo sviluppo della pace significa infatti educare alla riduzione della violenza. La comunità di ricerca permette di sviluppare entrambi questi requisiti, perché per imparare a risolvere i conflitti è necessario innanzitutto porsi delle domande, ragionare e formulare giudizi in collaborazione con gli altri – tre abilità che vengono incoraggiate dal modello della comunità di ricerca e che invece non vengono allenate nelle pedagogie tradizionali, le quali credono che i valori siano innati e che l'educatore debba soltanto rivelarli allo studente. La comunità di ricerca può quindi essere per rafforzare la pace nell'ambiente scolastico ed educativo e ridurre la violenza (LIPMAN 2005, p. 138). Secondo Lipman, per educare al pensiero è necessario dare rilievo a tre fra le componenti principali del processo del pensiero: le emozioni, gli atti mentali e le abilità del pensiero.

- 1) Per quanto riguarda la sfera emotiva, Lipman sostiene che il pensiero emotivo è “una forma di pensiero” in quanto il pensiero caring è, in un certo senso, una forma di pensiero emotivo. Dobbiamo dunque opporci all'idea dualistica che separa la sfera cognitiva da quella emotiva, solitamente a favore della parte razionale e cognitiva. Anche le emozioni, infatti, giocano un ruolo rilevante nell'educazione al pensiero. Per questo motivo, “l'educazione emotiva del bambino è parte integrante della sua educazione morale” (p. 148) ed è importante educare alle emozioni, insegnando ai bambini innanzitutto le parole con cui identificare le emozioni e le relazioni

che intercorrono tra le varie emozioni, e in secondo luogo quali emozioni sono richieste in una specifica circostanza.

- 2) Ci sono poi gli atti mentali che, insieme agli stati mentali, sono orchestrati dal pensiero. “Atti mentali quali decidere, selezionare, desumere, vengono considerati unità del funzionamento mentale o del pensiero, allo stesso modo in cui gli scienziati postulavano che le onde fossero unità fondamentali della luce” (LIPMAN 2005, p. 156). Analizzare gli atti mentali significa imparare a conoscere come funziona il pensiero: “gli atti mentali possono intervenire direttamente nel processo di pensiero dell’allievo. Dato che uno dei nostri obiettivi è immergere gli allievi nell’attività del pensiero, può essere utile fare un esame degli atti mentali” (LIPMAN 2005, p. 156). Dunque, se vogliamo che gli studenti utilizzino il pensiero – e che lo utilizzino in modo critico – dobbiamo farli entrare in contatto fin da bambini con il funzionamento degli atti mentali, poiché alcuni atti mentali possono trasformarsi proprio in abilità di pensiero.
- 3) Ecco, quindi, la terza componente del pensiero: le abilità di pensiero. Con questa espressione facciamo riferimento all’insieme delle capacità intellettuali umane. “Dato che ogni attività intelligente dell’uomo è diversa dalle altre, implica anche un diverso assemblaggio di abilità di pensiero, abilità che vengono ordinate, sincronizzate e orchestrate ogni volta in maniera diversa” (LIPMAN 2005, p. 179). Il miglior modo per incoraggiarne l’apprendimento e far in modo che gli studenti le sviluppino è quello di trasformare la classe in una comunità che implichi un’esperienza condivisa e il rispetto del metodo di ricerca dell’autocorrezione – ovvero una comunità di ricerca. La comunità di ricerca migliora infatti le abilità generali di ricerca, la larghezza di vedute e l’abilità di ragionamento logico. Qualcuno potrebbe obiettare che i bambini entrano naturalmente nel processo di acquisizione delle abilità cognitive, ma il punto è che l’educazione ha il compito di supportare e potenziare questo processo. In

particolare, le aree di abilità maggiormente rilevanti nell'educazione sono le seguenti: l'abilità di ricerca, l'abilità di ragionamento, l'abilità di organizzazione delle informazioni e l'abilità di traduzione.

1.3.5 Educare al miglioramento del pensiero

Per migliorare il pensiero è necessario coltivare tre dimensioni che compongono il pensiero stesso: la dimensione critica, la dimensione creativa e la dimensione del caring. Il pensiero di cui stiamo parlando è quindi un pensiero multidimensionale, in cui queste tre sfere di pensiero sono ugualmente rilevanti ed interdipendenti. L'educazione dovrebbe dunque aspirare ad allenare queste tre forme del pensiero trovando un equilibrio, senza sbilanciarci su una di esse a sfavore delle altre. Un processo educativo che è in grado di occuparsi di tutte e tre le dimensioni del pensiero in maniera eguale è un processo educativo che rispetta il diritto del bambino alla capacità di pensiero, in quanto gli permette di sviluppare abilità di pensiero differenti. Lipman analizza queste dimensioni una alla volta, per chiarirne il significato:

- 1) Il pensiero critico viene considerato da Lipman come un pensiero applicato e non come un mero processo, in quanto non si limita solamente alla comprensione di qualcosa, ma cerca anche di realizzare un prodotto. Il pensiero critico ci permette infatti di utilizzare le nostre conoscenze per produrre qualcosa, che può essere un semplice giudizio o, nel migliore dei casi, nella messa in pratica di tale giudizio. Lipman definisce il pensiero critico come “quel pensiero che 1) facilita il giudizio perché 2) fa ricorso a criteri 3) è autocorrettivo e 4) è sensibile verso il contesto” (LIPMAN 2005, p. 232).

- 2) “Per certi versi, quando consideriamo un presunto esempio di creatività, facciamo agire su di esso criteri consueti o tradizionali. [...] In questo caso, la valutazione del pensiero creativo non richiede in sé l'invenzione di nuovi criteri. D'altra parte, però, i criteri tradizionali possono fallire nel confrontarsi con ciò che è originale, unico e distintivo [...]. In queste

circostanze, dobbiamo impiegare nuovi criteri, purché siano pertinenti” (LIPMAN 2005, p. 284) Questi criteri originali sono propri di un pensiero creativo, inteso come un pensiero che riesce ad essere immaginativo, olistico, inventivo e generativo.

- 3) Il pensiero del caring è un pensiero valutativo, attivo, normativo, affettivo, empatico.

Secondo Lipman, “il pensiero caring possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all’oggetto dei nostri pensieri, dall’altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare. Per esempio, chi compone una lettera d’amore scrive amorevolmente alla persona cui essa è destinata, pensando ansiosamente alla lettera stessa” (LIPMAN 2005, p. 284). La seconda interpretazione è quella a cui ogni insegnante dovrebbe educare i propri studenti.

Un’ultima questione rilevante nell’educazione al pensiero rivolta all’infanzia: la capacità di giudizio.

Lipman distingue tre ordini di giudizio: i giudizi generici (giudizi di affinità, di differenza, d’identità), i giudizi procedurali o di mediazione (giudizi di composizione, di inferenza, di rilevanza, causali, di appartenenza, analogici, ipotetici, di appropriatezza, di valore, pratici, di fatto, di riferimento, di misura, di traduzione, strumentali, di divisione) e i giudizi focali o culminanti (giudizi sociali, politici, etici, estetici, tecnologici). Indipendentemente dal tipo di giudizio a cui ci stiamo riferendo, secondo Lipman, per riuscire a rafforzare la capacità di giudizio nei bambini, bisogna incoraggiarli ad analizzare i valori su cui un giudizio si basa. La disciplina che ci viene in aiuto in questo caso è la filosofia, in quanto “la filosofia si offre come discussione pubblica in cui i valori possono diventare oggetto di critica” (LIPMAN 2005, p. 302). A questo proposito, per spiegare l’importanza del ruolo che ricopre la P4C (Philosophy For Children) nell’educazione al pensiero, Lipman sostiene che

precludere ai bambini l'accesso alle idee, alle ragioni e ai criteri di giudizio e ritenere che possano comunque giudicare bene è quasi come togliere loro l'aria e pretendere che non soffochino. Ma in quale modo possiamo mettere a loro disposizione strumenti intellettuali, se non tramite una serie di lezioni di filosofia pianificate nuovamente per essere accessibili? (LIPMAN 2005, p. 314)

Per concludere questa prima parte teorica, è bene sottolineare che negli ultimi anni, i pedagogisti, insieme agli altri professionisti dell'educazione, si trovano sempre più frequentemente a dover affrontare bisogni complessi che richiedono lo sviluppo di nuove competenze professionali e conoscenze avanzate (SIMEONE 2023). È quindi fondamentale ripensare i contesti di intervento, ridefinire il ruolo professionale e le funzioni dei pedagogisti, rivedere le metodologie adottate e, ancor prima, promuovere una riflessione critica e una cultura pedagogica che rispondano alle sfide educative contemporanee.

Il lavoro pedagogico si distingue per la capacità di mettere in relazione conoscenze implicite – derivanti dall'interazione tra operatore, pratiche professionali e conoscenze formali – e la consapevolezza dei processi che sottendono l'agire professionale. Questo processo è realizzabile grazie alla riflessione critica (SIMEONE 2023) di cui Lipman sottolinea l'importanza. In particolare, Perillo (2012) considera la pratica educativa come una "pratica riflessiva", sottolineando come essa sia esercitata da professionisti che operano in contesti di incertezza, mantenendo un atteggiamento aperto e sottoponendo costantemente a valutazione critica il proprio operato. In questo senso, pedagogisti e educatori sono visti come professionisti riflessivi, capaci di ripensare continuamente le loro azioni e di ridefinire il proprio paradigma epistemologico di riferimento (PERILLO 2012, pp. 56-57). Pertanto, è essenziale che i pedagogisti e gli educatori si percepiscano come agenti epistemici, coinvolti nella costruzione e nella sperimentazione di nuovi repertori di azione. Ciò implica anche la necessità di uno spazio di auto-riflessione, dove possano rivedere le motivazioni e le premesse che guidano il loro agire, oltre le pratiche consolidate, e riconsiderare le modalità con cui interpretano il loro ruolo professionale in specifici contesti. In questo modo, pedagogisti ed educatori sono in grado di esercitare una professionalità consapevole, critica e riflessiva, che

consente loro di adattarsi e co-evolvere con le situazioni pratiche senza il rischio di esaurirsi o “bruciarsi” (STRIANO 2012, pp. 21-22).

Nel corso degli ultimi anni, la pedagogia ha messo in evidenza il concetto di apprendimento permanente, valorizzando l'importanza dell'apprendimento attraverso l'esperienza pratica e introducendo nuove modalità concettuali. Inoltre, è stato enfatizzato il bisogno di sviluppare la riflessione tra gli educatori, evidenziando l'importanza strategica delle meta-competenze necessarie per affrontare contesti educativi sempre più complessi, che richiedono la capacità di gestire processi di cambiamento continuo (SIMEONE 2023). In questa ottica, i pedagogisti giocano un ruolo cruciale nel rinnovamento dei servizi educativi e nel progresso delle professioni educative. Infatti, attraverso il coordinamento di gruppi di lavoro, la supervisione pedagogica e l'implementazione di attività di ricerca-azione, i pedagogisti possono contribuire significativamente alla ricerca di risposte adeguate alle sfide educative contemporanee (SIMEONE 2023).

1.4 La/Il pedagista dalle origini a oggi: evoluzione normativa e disciplina

La ricerca oggetto della presente indagine, come già anticipato, si è svolta nel contesto di una cornice rappresentata sostanzialmente dalla figura professionale della/del pedagista, sulla cui analisi è necessario soffermarsi brevemente al fine di poter delineare meglio la professione pedagica. In questa sede, quindi, ci si propone di descrivere i tratti essenziali della figura professionale della scienza pedagica a partire dall'origine di questa per giungere al riconoscimento professionale del della/del pedagista con le riforme legislative che l'hanno interessato, le quali disciplinano le funzioni e gli ambiti del suo lavoro.

In Italia si è giunti al suo riconoscimento giuridico, prevedendone una disciplina dedicata, solo in tempi molto recenti. Nello specifico L'art. 1 comma 595 della L. 205/2017, meglio nota come Legge Iori, disciplina e riconosce il ruolo professionale della/del pedagista come figura apicale della scienza pedagica,

sancendone il ruolo apicale nella relativa gerarchia.³ Infatti, come peraltro scrive Blezza (2020):

Il pedagista è un professionista intellettuale. Costituisce la figura professionale del livello più elevato in materia pedagogica, formativa e educativa, sia nelle sedi formali ed istituzionali, scuola e insegnamento compresi, sia nelle sedi sociali e sanitarie, sia in ogni altra istanza sociale, anche informale.⁴

Questa legge rappresenta il compimento del lungo *iter* parlamentare che ha visto il Legislatore accogliere finalmente le istanze dei professionisti e degli accademici che se ne sono occupati. Tra questi si è distinto l'attivismo di Vanna Iori, docente universitaria e parlamentare, la quale ha promosso la proposta di Legge e si è occupata altresì di contribuire alla stesura della stessa delineando la fisionomia dell'educatore socio-pedagogico e del pedagista, mentre la figura professionale dell'educatore in ambito sanitario aveva già pieno riconoscimento tra le professioni sanitarie.⁵

La legge in commento disciplina e specifica i requisiti utili a ottenere il riconoscimento formale della/del pedagista, infatti, stando alla lettera della norma è previsto che possono ottenere tale qualificazione coloro che, al momento della sua entrata in vigore, abbiano almeno uno dei requisiti tra:

- a) inquadramento nei ruoli delle amministrazioni pubbliche a seguito del superamento di un pubblico concorso relativo al profilo di educatore;
- b) svolgimento dell'attività di educatore per non meno di tre anni, anche non continuativi, da dimostrare mediante dichiarazione del datore di lavoro

³ Così l'art. 1 comma 595 L. 205/17: «In via transitoria, acquisiscono la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, previo superamento di un corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari nelle discipline di cui al comma 593, organizzato dai dipartimenti e dalle facoltà di scienze dell'educazione e della formazione delle università anche tramite attività di formazione a distanza, le cui spese sono poste integralmente a carico dei frequentanti con le modalità stabilite dalle medesime università, da intraprendere entro tre anni dalla data di entrata in vigore della presente legge».

- ovvero autocertificazione dell'interessato ai sensi del testo unico di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 2000, n. 445;
- c) diploma rilasciato entro l'anno scolastico 2001/2002 da un istituto magistrale o da una scuola magistrale.⁶

1.4.1 La pedagogia italiana dagli anni Ottanta alla Legge Iori e istituzione dell'albo dei pedagogisti

Alla fine degli anni Ottanta la formazione pedagogica italiana era quasi interamente svolta in una Facoltà universitaria particolare: il Magistero. Questa si caratterizzava per essere molto vicina alla scuola, con l'obiettivo di far diventare i Maestri professori, direttori didattici, ispettori scolastici, dirigenti di comunità. Il Magistero, tra gli altri, si proponeva l'obiettivo di condurre le/gli pedagogiste/i da un ruolo intermedio fino a quello apicale, dato che era possibile scegliere tra tre diversi corsi di studio che si concludevano con il conseguimento, naturalmente alternativo, della laurea in Pedagogia, Lettere e Lingue. Così fu concepito il Magistero fino al 1999, quando venne abolito a seguito della riforma dell'intero sistema universitario confluita nel D. Lgs. 509/1999, che ha introdotto le lauree triennali. Per quel che riguarda il riconoscimento giuridico e formale il percorso che vede la professione pedagogica si caratterizza per essere tortuoso e solo in parte definito. Già dagli anni Ottanta si presentavano nel mondo del lavoro alcuni laureati in Pedagogia assunti con l'obiettivo di trattare e risolvere i problemi dell'educazione connotati da una specifica professionalità: nella sanità, nei comuni, in alcuni ministeri; corrispondentemente si stava facendo avanti una nascente comunità di liberi professionisti che vennero chiamati "pedagogisti" (BLEZZA 2020). Questo, sia per l'attivismo associativo che per il coinvolgimento delle figure professionali di riferimento in differenti contesti dell'ordine sociale, era certamente il momento propizio per un intervento legislativo in grado di porre positivamente fine alla questione del riconoscimento della figura professionale della/del pedagoga/pedagogo,

⁶ Art. 1 comma 595 L. 205/17.

anche perché sul punto vi era convergenza delle intenzioni del Parlamento. Tuttavia, non si addivenne al risultato, probabilmente per la fine anticipata della XI legislatura, e sebbene la questione avesse trovato terreno fertile anche nel corso della legislatura successiva, l'obiettivo venne stroncato da un agire maldestro dell'associazionismo di categoria e da quel momento, di riconoscimento in senso ordinistico della professione di pedagogo, non si sarebbe parlato seriamente più di riconoscimento della professione pedagogica fino a tempi più recenti. Oggi, infatti, la professione della/del pedagogo è sempre più vicina alla costituzione dell'albo per educatori e pedagogisti: diverse associazioni professionali (ANPE, UNIPED, PEDIAS, APEI) si sono impegnate negli anni per la definizione del profilo professionale e anche per il suo riconoscimento legislativo. Sembra molto sentita la necessità di sottolineare con forza l'autonomia di questa figura, anche da parte della Società Italiana pedagogia S.I.PED., secondo la quale:

Se dunque esiste l'educazione come fenomeno umano specifico e definito, ed esista una scienza che specificamente la studia, la pedagogia, esiste uno studioso e un professionista che si dedica all'approfondimento e alla gestione dei problemi pedagogici: il pedagogo. (S.I.PED.)

Soltanto nel 2013, la legge n. 4 ha provato a mettere ordine nella materia anche se il problema legato al riconoscimento legislativo della professione è traslato specialmente sull'associazionismo di categoria, con l'imposizione che queste si potessero costituire nelle forme delle associazioni riconosciute. Bisognerà attendere fino al 2017, quando è stata emanata la Legge n. 205 per una più decisiva definizione legislativa delle professioni di educatrice/educatore professionale e pedagogo (CORBI & OREFICE 2017, pp. 354-355.). Già molto prima del 2017 si era compreso che il riconoscimento legislativo per pedagogisti e educatori rappresentava un aiuto prezioso, una tappa fondamentale e imprescindibile per la categoria, al fine di sancirne definitivamente la rilevanza sul piano sociale; in questo la Legge n. 205 ha rappresentato certamente una svolta ma ha definito la questione solo parzialmente. Il testo originario, che venne però emendato, era costituito da 15 articoli che disciplinavano gli ambiti di attività e venne presentato alla Camera il 7 ottobre 2014 con il nome *Disciplina delle professioni di educatore e pedagogo*

(legge AC-2656) che aveva il fine di mettere ordine nella filiera delle professioni educative e formative.

Nella Legge Iori uno dei principi fondamentali riguarda la previsione di una differenziazione tra l'educatore professionale sociosanitario e quello socio-pedagogico, mentre la figura della/del pedagogo sembra ricoprire un ruolo di secondo piano. Nonostante ciò, l'art. 1 comma 594 delinea in maniera chiara la qualifica del settimo livello, gli ambiti professionali e l'attribuzione dell'abilitazione e, tra l'altro, nell'art. 2 comma 3 del D.d.l. si legge:

Il pedagogo è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione.

A norma della legge entrata in vigore il pedagogo viene inserito all'interno del settimo livello secondo il Quadro Europeo di Qualificazione (QEQ) mentre l'art. 9 comma 2, rubricato "*Attività professionali e competenze del pedagogo*", sancisce il perimetro delle sue mansioni per cui egli:

- 1) progetta, coordina, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona, negli ambiti e nei servizi individuati dalla presente legge;
- 2) effettua la ricognizione, il coordinamento, la rilevazione, l'analisi, l'interpretazione e la valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora al lavoro delle équipes plurispecialistiche;
- 3) programma, progetta, coordina, gestisce e valuta piani di formazione permanente;
- 4) progetta, gestisce, coordina e valuta servizi e sistemi di formazione professionale manageriale;
- 5) realizza e coordina interventi di orientamento pedagogico e di orientamento permanente nonché di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo;

- 6) coopera alla definizione delle politiche formative;
- 7) offre consulenza per la pianificazione e la gestione di servizi di rete nel territorio;
- 8) offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze;
- 9) coordina servizi educativi e formativi territoriali. Quanto alla varietà dei contesti nei quali possono essere utilmente impiegate le/i pedagogisti sono i più vari: si va da quello scolastico, familiare, culturale, giudiziario per giungere fino all'ambiente, in materia di lavoro e sanità. (CORBI & OREFICE 2017)

In estrema sintesi, tenendo in debita considerazione che il riconoscimento si deve ancora consolidare, si può affermare che il/la pedagista è un professionista di livello apicale che ha il compito di coordinare e progettare i servizi socio-educativi; queste competenze vengono acquisite tramite un percorso di studi rappresentato dal conseguimento della laurea magistrale abilitante e che meglio definisce la formazione del pedagista e lo pone a fianco di altre figure professionali dei servizi sociali come l'assistente sociale o lo psicologo (CORBI & OREFICE 2017). Ciò che sembra però non emergere dalle ultime leggi è, comunque, la vera essenza del/della pedagista, di chi è esperto dell'educazione, di chi mette la propria persona a disposizione dell'altro, che entra in relazione, che ha che fare con il progetto di vita di una persona.

In conclusione, da una quasi invisibilità professionale dell'educatore e del pedagista si è giunti alla nuova legge che definisce la figura del pedagista (Legge 55/2024) che rappresenta un ulteriore passo in avanti nell'inclusione dell'educatore e del pedagista. Se tempo fa l'educazione gravitava principalmente intorno alla scuola, dal nuovo disegno di legge emerge come nell'istituzione rappresentativa dell'intera comunità sia avvertita, se non per altro anche per i recenti avvenimenti, l'importanza del fatto che l'educazione deve fare rete anche con le altre agenzie educative degli enti locali, motivo per il quale assume vitale importanza la costruzione di una solida comunità educante. Per questo

preciso scopo la figura della/del pedagogo assume il ruolo di offrire aiuto attraverso le parole, il conforto, la condivisione di itinerari educativi e formativi, favorendo relazionalità, ascolto, comunicazione; una guida (vedremo successivamente meglio questo termine) che affronta le difficoltà dell'altro in modo costruttivo e che per questo si rivela preziosa nel conferire solidità alla comunità educante alla quale si aspira.

1.4.2 Il compito trasformativo della pedagogia

Per la ricerca pedagogica si tratta, dunque, anche di rispondere all'esigenza di emancipare l'educazione da quel ruolo meramente assistenziale, emendativo, riparativo, emergenziale che una certa visione miope ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi e riconoscere dell'educazione la natura processuale, preventiva, trasformativa ed emancipativa. (PERILLO 2023, p. 9)

Nonostante gli sforzi condotti dalla ricerca pedagogica per liberare il campo da ambiguità concettuali e semantiche emerse nel passaggio dalle società industriali a quelle post-industriali e neocapitalistiche, la visione del processo formativo e delle pratiche educative è ancora influenzata da slittamenti di significato che ne indeboliscono l'identità (PERILLO 2023). Il cammino verso il pieno riconoscimento e legittimazione delle professioni pedagogiche, anche sul piano delle politiche formative, è stato tortuoso e parzialmente risolto con la nuova legge sopracitata. Diversi interventi normativi hanno iniziato a rispondere al vuoto normativo che ha generato disorganicità e ambiguità, in particolare riguardo al riconoscimento dei titoli professionali in ambito educativo. Tuttavia, la definizione legale delle professioni educative e la stabilizzazione dei loro ambiti d'azione non sono sufficienti a risolvere le problematiche legate al riconoscimento sociale di queste figure professionali, alla regolamentazione

locale e alla qualità del lavoro educativo (PERILLO 2023). Anche se siamo immersi in un mondo dove l'insicurezza regna sovrana, è proprio la fragilità che ci rende umani e capaci di trovare il senso della nostra esistenza. In un contesto in cui le opportunità sono infinite, ma allo stesso tempo sovrastate da un'angoscia di non fare la scelta giusta, la vita sembra sfuggire via, dilatando il nostro senso del tempo e del futuro (DUSI 2023). In tutto questo, la figura del pedagogo emerge come un faro di speranza. La sua missione non è solo quella di educare, ma di accompagnare l'individuo nel riconoscimento e nella gestione delle proprie fragilità, aiutandolo a dare senso al presente. Nella presentazione dei dati emersi vedremo come la/il pedagogo sia una figura professionale che, con uno sguardo attento e sensibile, capace di riconoscere nei momenti di difficoltà non solo una condizione di crisi, ma anche una possibilità di crescita e trasformazione. Con una postura riflessiva e un approccio che si radica nel contesto di vita dell'individuo—che sia la famiglia, la scuola o il luogo di lavoro—il pedagogo aiuta ad affrontare le proprie incertezze, accompagnando le persone a scoprire la propria fragilità e a vederla come una risorsa. La fragilità diventa così uno spazio di "radicale possibilità", un luogo di crescita che si nutre dell'esperienza del limite e della vulnerabilità (DUSI 2023), dove l'educazione assume una funzione emancipatrice, in grado di liberare l'individuo dalle proprie paure e incertezze. In questo mondo frammentato e incerto, il pedagogo è colui che, con passione e dedizione, aiuta a rispondere alle domande più difficili e profonde dell'esistenza umana (DUSI 2023). Non si tratta tanto di fornire risposte, ma di creare uno spazio in cui l'individuo possa riflettere, mettersi in discussione e ricostruire il proprio senso del mondo, con la consapevolezza che la fragilità, lungi dall'essere una debolezza, è la chiave per una nuova forza interiore. Il pedagogo, secondo Paola Dusi, ha un ruolo fondamentale nel promuovere cambiamenti, non solo attraverso l'individuo, ma coinvolgendo anche la comunità. Grazie al suo approccio sistemico, egli lavora per promuovere l'equità sociale, perseguendo il benessere tanto del singolo quanto della collettività. Le sfide che la professione pedagogica deve affrontare sono molteplici. In un mondo che cambia rapidamente, il pedagogo deve essere in

grado di adattarsi e trovare nuovi strumenti per affrontare le sfide educative. La riflessione sulla propria identità professionale e sul ruolo della pedagogia è fondamentale per creare un sapere che non solo risponda alle esigenze immediate, ma che sia anche in grado di evolvere con la realtà sociale. Il pedagogo è chiamato a combattere per il riconoscimento del valore della propria professione, superando l'idea che la pedagogia sia un sapere secondario, e affermando la sua centralità nell'affrontare la fragilità umana (DUSI 2023).

Il disegno della ricerca: pensare insieme i dispositivi pedagogici

2.1 Il progetto di ricerca dottorale

Il progetto di ricerca si concentra sulla figura e sulle competenze della/del pedagogo, una figura antica e contemporanea che può assumere un ruolo importante nel panorama educativo attuale. La letteratura evidenzia come le/i professioniste dell'educazione sono impegnate in una pluralità di attività (CORBI & OREFICE 2017) tra le quali la consulenza pedagogica (PREMOLI 2025; NEGRI 2014) nel contesto dei vari servizi educativi e formativi (IORI 2018), entrando in relazione con soggetti di tutte le età della vita (DE VITA & MESSETTI 2021). Da queste ricerche si evince anche una certa indeterminatezza e vaghezza delle specificità della professione (NEGRI 2014; SIMEONE 2022).

Scopo principale della ricerca è stato quello di tentare di colmare, almeno parzialmente, un vuoto di identità e di pensiero attorno a questo profilo professionale. L'indagine, coinvolgendo direttamente le/i professioniste, ha inteso attraverso la creazione di una Comunità di Ricerca (CdR), contribuire al consolidamento di una cultura pedagogica che favorisca l'identificazione e la riconoscibilità sociale della professione delineandone ambiti di intervento, competenze e metodologie. Ciò che pare non emergere -ancora oggi- è la dimensione specifica e caratterizzante della professione della/del pedagogo, di chi entra in relazione con le persone impiegando dispositivi pedagogici (FERRANTE 2017). Questa mancata messa a fuoco della specificità delle professioni pedagogiche ne ostacola sia il rafforzamento della dimensione identitaria sia quella della sua riconoscibilità sociale. Per questo è necessario un maggiore approfondimento in vista di una precisazione del profilo professionale (SALOMONE 2019). Alla domanda "cosa fa una/un pedagogo?" ancora non si riesce a rispondere con esaustività e chiarezza. Ciononostante, negli ultimi anni sono stati compiuti passi importanti: come il disciplinamento normativo della professione di educatori professionali e pedagogisti con la L. n. 205 del 2017 e

l'istituzione dell'albo di educatori e pedagogisti. La legge 205 del 2017 chiarisce maggiormente gli ambiti dell'attività professionale e descrive la figura della/del pedagista (CORBI & OREFICE, 2017) come:

un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione (Art. 2 Comma 3, L. 205/2017).

La presente ricerca è parte di un'indagine regionale più ampia coordinata da A. De Vita e P. Dusi intitolata *Il mestiere di pedagista. Pensare insieme i dispositivi pedagogici di una professione emergente. Una ricerca mixed method.*

La fase da me seguita ha inteso approfondire le dimensioni del pensare insieme tra professioniste/i il mestiere di pedagista attraverso il metodo della Comunità di Ricerca. Da un punto di vista metodologico la ricerca realizzata si qualifica come ricerca mixed method e persegue diversi obiettivi. Attraverso la creazione di una comunità di pedagiste/i che riflettono insieme sulla loro professione si intende:

- a) individuare i dispositivi pedagogici che caratterizzano l'esercizio della loro professione.
- b) Rafforzare l'identità professionale e la riconoscibilità sociale della/del pedagista.
- c) Costruire delle linee guida sul lavoro della/del pedagista.

Per raggiungere questi obiettivi le principali domande che hanno guidato la ricerca sono:

1. Di cosa si occupa la/il pedagista?
2. Come hanno costruito la loro professione?
3. Quali sono le specificità pedagogiche dei loro interventi?
4. Quali dispositivi pedagogici impiegano le/i pedagiste/i?

5. Come dare contorni professionali più netti e maggiore visibilità sociale a questa figura?

2.2 Le fasi della ricerca

Fase 1 - Pensare insieme la professione di pedagogo con il metodo della Comunità di Ricerca (CdR)

In questa prima fase, si è ritenuto necessario compiere un massiccio lavoro di meta-riflessione assieme alle/ai pedagogue/i che ha permesso loro di focalizzare e descrivere i dispositivi pedagogici, patrimonio delle loro competenze, per raccontare con chiarezza di quali ambiti sono esperti e a quali problemi ed esigenze educative sanno e possono rispondere.

Per perseguire questo obiettivo di ricerca la metodologia utilizzata è stata la *Community of Research*. Questa è infatti una pratica di pensiero ideata da Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp (P4C) e consiste nella discussione approfondita intorno a un tema significativo. La CdR rappresenta un modello di comunicazione circolare che serve per trasformare una classe o un gruppo in una comunità di pensiero. Come ho già potuto constatare seguendo un'iniziale formazione con uno dei massimi esperti di CdR in Italia: Antonio Cosentino. Infatti, dopo essermi messa in contatto con lui, mi ha proposto di seguirlo per una formazione CdR con insegnanti, presso due scuole di Verona nei periodi che vanno dal 15 al 17 febbraio e dall'8 al 10 marzo 2023 (21 ore di formazione) in cui ho potuto condurre io stessa diverse classi con questa metodologia.

Fase 2 – Il questionario

La seconda fase, ancora in fase di realizzazione, comprende un questionario strutturato (Corbetta 2014). Il questionario è stato somministrato sul territorio della Regione Veneto con l'intento di ampliare la conoscenza della popolazione professionale su larga scala al fine di raccogliere statistiche descrittive su ambiti di intervento, pratiche e metodologia utilizzate dalle/dai pedagogisti. Il questionario è stato elaborato e strutturato dal comitato scientifico del gruppo di ricerca di cui

faccio parte, successivamente alla prima parte di elaborazione dei dati da me raccolti che sono il focus di questa tesi dottorale. Alla fine della tesi, in allegato, il questionario completo di tutte le sue parti.

Fase 3 – Trattamento dei risultati emersi della fase 1

Questa fase riguarda la rielaborazione dei numerosi dati raccolti durante la fase 1 (sessioni di CdR).

Fase 4 – Condivisione

L'obiettivo di questa ricerca è accompagnare un processo di pensiero collettivo sulla professione pedagogica per contribuire a definire i contorni dell'identità e della riconoscibilità sociale della/del pedagoga. Un obiettivo specifico riguarda la comunicazione alle/gli studenti di Scienze Pedagogiche a proposito dell'immaginare il loro futuro professionale. Per esempio, nel corso del terzo anno del mio percorso di dottorato, il gruppo di pedagogisti con cui ho collaborato ha organizzato un seminario esperienziale presso l'Università di Verona con gli studenti di Scienze Pedagogiche.

2.3 Le/i partecipanti: i loro profili

Nel raccontare i profili delle pedagogiste/i che hanno partecipato alla ricerca, occorre ricordare che il campione scelto non si configura come un campione statistico, ma piuttosto come un campione interessante, dato che le persone intervistate vivono la loro professione con serietà, passione ed entusiasmo da almeno dieci anni. Questa ricerca ha l'obiettivo di mostrare come si struttura la figura della/del pedagoga, così come è emersa dalle sessioni di CdR, pur consapevoli che ciò che è emerso e le scelte fatte da ognuna delle/dei pedagogisti non sono tappe fisse per chi in futuro vorrà esercitare la professione. Ciò che risulta importante, infatti, è la voce di ognuna, la loro storia professionale e le tematiche

emerse durante le sessioni, che potrebbero però essere una guida per chi vorrà esercitare la professione di pedagogo. Questi aspetti rappresentano la base da cui partire per comprendere la professione e come viene considerata la professione pedagogica, da chi la esercita tutti i giorni e ha rappresentato anche un punto di confronto importante per la costruzione del questionario.

Il lavoro sui dati raccolti, cioè sulle sessioni, è stato svolto in diverse fasi: la prima fase è stata utile per familiarizzare con i dati ed è iniziata nel momento stesso in cui è iniziata la raccolta. L'ascolto e la cura sono stati la cifra di ogni sessione. La conduzione delle sessioni da parte di uno dei maggiori esperti di CdR in Italia, Antonio Cosentino, e la presenza attiva da parte di tutto il gruppo di ricerca (composto da me e le prof.sse Dusi e De Vita) insieme alle/ai pedagogiste sono state fondamentali anche per capire quando si facevano passi in avanti o indietro rispetto al focus della ricerca, quando ritornare su un argomento o approfondire una tematica emersa dallo stile comunicativo del gruppo.

La trascrizione delle registrazioni audio di ogni sessione ha richiesto un impegno da svolgere senza fretta, per non perdere i dettagli delle parole. Una volta pronte tutte le trascrizioni, è iniziato il lavoro di codifica dei temi attraverso l'analisi tematica (BRAUN & CLARKE, 2021) le sessioni sono prima state trattate una a una. Dopo un'attenta lettura sono stati creati i primi temi (in cui si sottolineava la frase che esprimeva un determinato concetto); una volta codificate le sessioni singolarmente, si è iniziato a far dialogare le cinque sessioni, notando così l'emergere di diversi temi che sono stati poi divisi per macro-temi. Il lavoro più impegnativo di questa ricerca è stato senz'altro il lavoro di analisi, poiché lo sforzo è stato duplice: da una parte, essere fedele alle parole delle pedagogiste/i, cercando la peculiarità di ognuna di loro e, dall'altro, analizzare i dati attraverso l'analisi tematica (BRAUN & CLARKE, 2021) per poter giungere a una descrizione dei punti maggiormente emersi che rendeva ognuna/o di loro parte di un gruppo.

2.3.1. Il gruppo Comunità di Ricerca: professione pedagogo

Il gruppo che ha partecipato alle sessioni di Comunità di Ricerca è composto da 10 pedagogiste/i che lavorano come professioniste/i da almeno dieci anni, Antonio Cosentino (attualmente professore a contratto presso l'Università di Verona e presidente del Comitato scientifico del CRIF. I suoi attuali interessi di ricerca sono focalizzati sulla pratica filosofica di comunità nell'orizzonte più generale di un'epistemologia del sapere pratico e in una prospettiva di "filosofia civile") come facilitatore ed esperto del metodo CdR, le prof.sse Paola Dusi e Antonia De Vita come parte del gruppo di ricerca sulla figura della/del pedagista.

In questo paragrafo verranno presentati i membri del gruppo che durante le ultime sessioni meta-riflessive si è dato il nome di "Comunità di ricerca: professione pedagista", prima attraverso una tabella riassuntiva e poi con una sintesi operata a partire dai dati raccolti attraverso la somministrazione di interviste semistrutturate, durante l'ultima parte delle sessioni di Comunità di Ricerca.

Nome e Cognome + Codice	Età Anagrafica	Titolo di studio	Città	Anzianità di ruolo	Ruolo professionale	Contesto lavorativo
Sara Riggio	66	Laurea in psicologia v.o. Università di Padova	Lugano	Oltre 30	Psicologa magistrale e formatrice	Progettazione servizi per l'infanzia e la famiglia, formazione alle professioni di cura
Rossana Rebellato	48	Scienze dell'educazione quadriennale – Vecchio ordinamento Università degli studi di Padova	Vive a Rossano Veneto ma lavora anche a Bassano del Grappa, Cittadella	Libera professionista dal 2013	Pedagogista e counselor - formatrice supervisore esperta in metodologie autobiografiche	Scolastico, familiare
Carlo Callegaro	53	Laurea in Pedagogia Università di Verona	Verona Italia	Oltre 25 anni	Pedagogista, Pedagogista Clinico Mediatore familiare e formatore	Studio professionale CM Callegaro

Cristina Bertazzoni	60	Laurea in filosofia indirizzo pedagogico-Università di Bologna	Mantova	oltre 25 anni	Pedagogista di comunità, formatrice, supervisore e consulente pedagogico	Nidi e scuole, comunità territoriali, servizi socio-educativi per minori e adolescenti, cooperative sociali, aziende
Maria Luisa Costantino	58	Laurea in Pedagogia con indirizzo psicologico	Verona	25	Pedagogista, formatrice, supervisore pedagogico di contesti educativi presso cooperative e scuole di diversi ordini e gradi. Formatrice / ricercatrice presso CEDISMA centro studi dell'Università Cattolica. Docente a contratto presso Univr e Cattolica di BS.	

					Formatrice del metodo 16 Attitudini per una vita felice della fondazione FDCW di Londra.	
Caterina Spillari	60	Laurea in pedagogia a indirizzo psicologico univ	Vr	Oltre 30 anni	pedagogista formatrice supervisione nei contesti psicopedagogici Consulente in etnoclinica Perfezionata in analisi e interventi nelle relazioni familiari Lavoro in studio con adulti e bambini utilizzando l'approccio narrativo che la Sand play Docente a contratto in psicologia clinica	Studio privato Enti, scuole, nidi, equipe multidisciplinari, univ

Arianna Montagni	47	Scienze dell'educazione UN Vr Laurea magistrale in Psicologia	Trento Verona	Libera professionista dal 2010	Pedagogista, Pedagogista Clinico e mediatore Familiare	Studio professionale
Angelo Luigi Sangalli	57	Laurea in Pedagogia, Università Sacro cuore di Brescia	provincia di Bergamo	30 anni	libero professionista, Pedagogia speciale	Scuole, associazioni, centri e famiglie.
Andrea Ghidini	50	Scienze dell'educazione v.o.	s. Ambrogio verona	23 anni come pedagista, prima educatore	Coordinamento, formazione, supervisione, consulenza	Famiglia, disabilità
Orietta Busatto	57	Scienze dell'educazione v.o. Università di Trieste	Ho vissuto per circa 30 anni a Mogliano Veneto (TV),	30 anni	30 anni come docente, nel contempo dal 2007 attività di libera professione	scolastico, enti educativi, associazioni, aziende, famiglie e minori

Nel mese di novembre 2024 ogni membro del gruppo “Comunità di ricerca: professione pedagoga” ha rilasciato un’intervista, di cui la costruzione della traccia è stata condivisa da tutte/i, per narrare positivamente la loro professione e mettere a fuoco la fenomenologia della loro storia professionale. I dati sono stati raccolti attraverso l’audio registrazione di ogni incontro e la sua successiva trascrizione parola per parola. La traccia dell’intervista è stato il frutto di un lavoro collettivo che ha coinvolto tutti i membri della Comunità di Ricerca.

Per la mia tesi dottorale queste interviste semistrutturate sono state fondamentali per permettermi di presentare in maniera più chiara possibile ogni pedagoga del gruppo. L’intervista è stata costruita su 2/3 nuclei. Presento i nuclei descrivendoli meglio? Ognuna/o di loro ha parlato di tempi, spazi, materiali, strumenti, ruoli che hanno in un determinato contesto, persone con le quali lavorano, parole che usano per far sì che il lavoro diventi puntuale. Questo lavoro è indirizzato principalmente alle studentesse future pedagoghe/i e può essere molto utile alle studentesse per “immaginarsi” oltre che per comprendere le competenze della professione. Ora andrò presentando le voci di ognuno dei membri del gruppo “Comunità di Ricerca: professione pedagoga” voci, utilizzando i dati raccolti grazie alle interviste.

Il ritratto di ciascun pedagoga è il frutto di una sintesi da me condotta sulla trascrizione delle succinate interviste che vogliono essere delle presentazioni sul loro lavoro, con l’obiettivo di dare un quadro completo della loro professionalità multifaccettata.

CRISTINA BERTAZZONI

Cristina Bertazzoni è pedagoga a formatrice esperta in pratiche educative trasformative. Il suo approccio ha una grande connotazione etica, relazionale e anche politica. Il suo lavoro si colloca in più contesti: formazione docenti, ricerca educativa, consulenza istituzionale con una attenzione particolare alla costruzione di ambienti professionali che siano umani, cooperativi e riflessivi. Tra i suoi fondamenti teorici emergono riferimenti ad Heidegger, alla pedagogia critica di

Freire e alla pratica come della cura come dimensione esistenziale. Nel suo lavoro la cura non è intesa come un qualcosa di sporadico ma come una vera e propria postura ontologica: un modo di abitare le relazioni e di abitare il mondo.

Ella definisce i suoi interventi pedagogici come laboratori partecipativi dove alterna plenarie e lavori in piccolo gruppo. Gli strumenti che utilizza sono di tipo narrativo, dialogico e simbolico.

Il suo lavoro si articola su tre fondamentali dimensioni:

1. La riflessività: aiuta a favorire processi di pensiero condiviso capace di aiutare i gruppi a dare significato alla loro esperienza;
2. La relazionalità: intesa in senso emozionale e corporeo in una dimensione di costruzione di fiducia e apertura verso l'alterità;
3. Il fare: la dimensione dell'agire condiviso è essenziale per consolidare apprendimento e stimolare trasformazioni reali.

Un'altra dimensione importante nel suo approccio è l'intenzionalità educativa: ogni attività è, infatti, progettata per avere una coerenza, un senso e un valore all'interno di un percorso trasformativo, evitando interventi frammentati.

Altro elemento importante nel suo lavoro è la gestione della relazione con i committenti, cioè le istituzioni o enti che richiedono i suoi interventi (come istituti scolastici, cooperative e reti territoriali). In questi casi, partendo a un bisogno espresso, Cristina Bertazzoni ridefinisce l'obiettivo in modo più generativo e profondo. Un'esperienza significativa in questo contesto riguarda la costruzione e il coordinamento di una comunità educante composta da 35 persone tra amministratori, psicologi, educatori, insegnanti e cittadini. In questo caso ella ha favorito un processo di governance educativa orizzontale, orientata al superamento della frammentazione degli interventi sui giovani. L'azione è stata compiuta in tre direzioni: una riflessione condivisa sui bisogni degli adolescenti a partire dal loro punto di vista, la costruzione di relazione collaborative tra soggetti differenti e l'implementazione (condivisa) di progetti educativi.

Altro elemento del pensiero pedagogico di Cristina Bertazzoni, centrale nel suo lavoro, è la visione del conflitto come elemento generativo nei gruppi che segue come pedagogo. La sua visione del conflitto si avvicina a quella visione, di

matrice Hegeliana, nella quale il conflitto è occasione di emersione, verità se saputo gestire in ottica trasformativa. Nei gruppi da lei facilitati il conflitto non è semplicemente accolto ma stimolato attivamente al fine di far emergere eventuali tensioni latenti che impediscono l'evoluzione del processo collettivo. Il suo lavoro è orientato ad aiutare, quindi, il gruppo a saper stare nel conflitto (in termini emotivi e operativi), questo avviene attraverso l'utilizzo di metodologie dialogiche e maieutiche che permettono di trasformare il potenziale disaccordo in apprendimento collettivo, il tutto senza imporre soluzioni esterne o prescrittive. Uno degli elementi distintivi della sua postura professionale, tipicamente pedagogico, è il concetto che lei definisce di "presenza assente": ovvero quella capacità di accompagnare i gruppi in modo non direttivo, senza mai sostituirsi ai processi. In questo modo il suo lavoro è quello di tendere lentamente a "sparire" man mano che il gruppo trova la propria autonomia. La sua azione è tangibile negli effetti: coesione, consapevolezza, motivazione, capacità di agire insieme. In un'epoca di disorientamento professionale la sua pratica rappresenta un modello concreto di resistenza pedagogica, un'azione che non solo forma, ma anche trasforma.

ORietta BUSATTO

La pedagoga Orietta Busatto opera prevalentemente nel settore educativo, con particolare attenzione alla scuola dell'infanzia, ai nidi integrati e agli istituti comprensivi, configurandosi come una figura chiave per la progettazione, la coordinazione e la consulenza pedagogica. Nel descrivere i suoi contesti di intervento, sottolinea come il lavoro pedagogico sia intrinsecamente legato a due ambiti principali: da un lato i servizi educativi dedicati alla prima infanzia (nidi e scuole dell'infanzia) e dall'altro gli istituti comprensivi, in cui spesso svolge la funzione di consulente per la formazione del personale e per l'inclusione scolastica. Il suo ruolo di coordinatrice pedagogica e dirigente si esplica in un'attività che combina progettazione condivisa, osservazione sistematica e valutazione continua. La pedagoga descrive quattro elementi fondamentali che permeano la sua pratica: l'osservazione, la relazione, la comunicazione e la progettazione. In particolare,

l'osservazione è concepita come una prassi consapevole e sistematica, finalizzata a cogliere non solo i bisogni espliciti ma anche quelli latenti, emergenti dal dialogo e dall'esperienza educativa. Fondamentale è anche "abitare la relazione", cioè lavorare in rete con i diversi attori coinvolti, dai docenti agli educatori, dai dirigenti scolastici ai rappresentanti degli enti territoriali come ASL e comuni. Tale approccio sistemico consente di individuare risorse e criticità e di costruire percorsi progettuali sostenibili e contestualizzati. Nel contesto degli istituti comprensivi, la pedagista Busatto esercita l'attività di consulenza soprattutto in collaborazione con dirigenti scolastici, gruppi di lavoro e tavoli interistituzionali, finalizzati ad affrontare problematiche quali il disagio sociale e il bullismo, ponendo al centro la co-costruzione di strategie integrate. All'interno delle scuole dell'infanzia e dei nidi integrati, invece, l'attenzione si concentra sulla creazione di comunità professionali coese, che coinvolgano docenti, educatori e anche il personale non educativo, attraverso pratiche di facilitazione del pensiero critico e della riflessione condivisa. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la costruzione di un curriculum verticale, inteso non come semplice passaggio di informazioni, ma come condivisione di spazi, tempi e pratiche educative che favoriscano continuità e coerenza tra nido e scuola dell'infanzia. Inoltre, enfatizza l'importanza di valorizzare il "curriculum implicito", ovvero quegli elementi educativi riconosciuti e condivisi che contribuiscono alla qualità del servizio offerto. Le criticità maggiori segnalate dalla pedagista riguardano la complessità normativa e la necessità di una sua interpretazione funzionale al contesto locale, nonché la difficoltà crescente nel reperire personale educativo qualificato, che limita la possibilità di una selezione efficace e mirata. Nel tratteggiare il filo rosso che attraversa i diversi interventi, ella evidenzia come l'osservazione, la comunicazione e la progettazione costituiscano un circolo virtuoso continuo, in cui la normativa va intesa non come un ostacolo ma come una risorsa da padroneggiare. Inoltre, sottolinea il valore dell'improvvisazione come arte necessaria per adattarsi alle situazioni contingenti, valorizzando una formazione continua che arricchisce costantemente la propria "valigia di attrezzi" professionali.

Infine, ella evidenzia come la costruzione di una reputazione basata su onestà, trasparenza e umiltà sia stata la chiave per consolidare la fiducia dei committenti, soprattutto istituti comprensivi e scuole paritarie, nonché per rispondere alle richieste di famiglie in cerca di orientamento e consulenza. Pur riconoscendo l'importanza delle strategie di marketing, sottolinea come il valore professionale e la capacità di riconoscere i propri limiti e di collaborare rappresentino il vero fondamento della sua attività. In conclusione, Orietta Busato definisce la pedagogia ciò che la spinge costantemente alla ricerca e alla condivisione, con l'obiettivo di costruire e trasmettere alle nuove generazioni un patrimonio di conoscenze e competenze educative.

CARLO CALLEGARO

Carlo Callegaro è pedagogista clinico e adotta un approccio integrato e centrato sulla persona caratterizzato da una forte attenzione alla specificità e all'unicità di ogni situazione educativa e relazionale. Egli opera in molteplici contesti come ambienti scolastici, domiciliari e spazi comunitari, privilegiando interventi di tipo flessibile e adattato alle particolarità di ogni persona e contesto di riferimento. Il suo lavoro si articola su due direttrici: la riorganizzazione degli spazi fisici e relazionali dell'ambiente di vita della persona e il sostegno individualizzato rivolto alla rielaborazione delle modalità di relazione e di apprendimento delle persone. Questo doppio livello di intervento pedagogico gli consente di promuovere condizioni ottimali per il processo di crescita e di sviluppo, agendo sia sull'ambiente che sulla persona, nel rispetto della complessità in cui ciascuna persona è inserita. La sua metodologia non è standardizzata bensì basata su una fase conoscitiva approfondita che mira a delineare abilità affettive, le risorse disponibili e le potenzialità di apprendimento del soggetto nel suo momento storico e biografico specifico. Questo approccio è lontano da parametri normativi rigidi e invece propone una lettura dinamica e contestualizzata del funzionamento individuale. Il suo intervento pedagogico-clinico si concentra sul riallineamento integrato di tre dimensioni essenziali per l'apprendimento: la dimensione corporea, emotiva e cognitiva. Attraverso tecniche dialogico-corporee, modalità espressive e

strumenti capaci di facilitare la riflessione consapevole, egli promuove l'armonizzazione di più sfere della vita della persona, riconoscendo che la crescita personale è possibile solo quando si opera in sinergia.

Il suo studio, luogo privilegiato di accoglienza e azione terapeutico-pedagogica, è organizzato con strumenti specifici della pedagogica clinica: lettino, tappetone, parete attrezzata e divanetto doppio. Tutti elementi che supportano processi di rilascio corporeo, espressione emotiva e riflessione condivisa. La relazione cliente-pedagogo si caratterizza per una postura empatica e di prossimità che egli definisce come rapporto simpatetico, capace cioè di favorire l'accompagnamento nel percorso di crescita e di volontà rispettando i tempi della persona stessa. L'osservazione empirica degli esiti dei suoi interventi in termini di benessere percepito, la motivazione e l'accelerazione della curva dell'apprendimento costituiscono parte integrante della sua pratica professionale, garantendo così continuità e consapevolezza nel processo di accompagnamento. I principi fondanti della sua attività di pedagogo clinico includono: la disponibilità autentica all'incontro con l'altro, l'assenza di pregiudizi, la centralità della persona nel contesto di vita e la convinzione irrinunciabile, nella capacità intrinseca di ogni individuo di evolvere e auto-realizzarsi. Questi valori orientano la sua azione pedagogica, facendo sì che la sua professionalità sia al servizio di un'educazione che mira alla valorizzazione e al potenziamento delle risorse personali e relazionali in un'ottica sistemica.

MARIA LUISA COSTANTINO

Pedagogista, pedagogo clinica, si è formata nella scuola di Daniele Novara nella conduzione maieutica dei gruppi. Lavora come pedagogo in un centro psicopedagogico di una cooperativa dal 2001. Il suo lavoro è incentrato principalmente sulla supervisione pedagogica legata alla prima infanzia (0-6), ma anche a diverse equipe educative. Ha seguito, e segue tutt'ora, alcuni CPT degli ambiti di Monza, Magenta, Mantova e Verona. Ha seguito l'apertura di un asilo nido inclusivo in India dove bambini tibetani e indiani trascorrono la giornata

insieme seguiti da alcune educatrici affiancate da ragazze disabili che le aiutano nell'accudimento dei bambini e delle bambine presenti nella struttura.

Inoltre, si occupa di fare formazione alle/agli insegnanti e orientamento scolastico in collaborazione con l'Università di Padova. È responsabile del Centro PETRA, servizio di contrasto alla violenza di genere e NAV non agire violenza, rivolto ad autori di violenza. Da alcuni mesi ha preso parte ad un progetto all'interno delle carceri di Verona dove è impegnata in un lavoro rieducativo degli uomini condannati per reati di violenza di genere. Inoltre, è anche docente a contratto dell'Università di Verona e dell'Università Cattolica, lavorando come pedagista anche per il Centro Studi dell'Università Cattolica di Milano. È formatrice riconosciuta nella metodologia delle 16 attitudini, dove la filosofia orientale si fonde con le neuroscienze creando percorsi di crescita personale rivolti a bambini/e ed adulti. Come pedagista offre percorsi di sostegno individuali a persone in momenti di difficoltà e di sostegno alla genitorialità.

ANDREA GHIDINI

Andrea Ghidini è pedagista con esperienza professionale pluridecennale, attivo dal 2001 in ambito educativo e sociale, con una progressiva specializzazione nella supervisione di equipe educative e nella progettazione pedagogica rivolta a contesti di disabilità adulta. La sua formazione e la sua pratica si collocano in un'intersezione tra pedagogica sociale, educazione non formale e lavoro di rete, con un'attenzione costante alla costruzione di ambienti e relazioni autentici. Egli lavora in due spazi distinti ma complementari: un ambiente personale e riflessivo situato nel suo studio privato, e uno spazio sociale rappresentato dal luogo di lavoro all'interno di un'organizzazione. Questi ambienti non solo riflettono la dualità del pensiero progettuale e di intervento concreto, ma evidenziano l'attenzione posta alla cura dello spazio educativo come veicolo implicito di messaggi pedagogici. Il suo approccio metodologico si fonda su una pedagogia dialogica e maieutica, nella quale il suo ruolo non è direttivo bensì generativo: il pedagista Ghidini si propone come figura capace di attivare il pensiero e la riflessione, favorendo processi di autodeterminazione sia nei professionisti dell'educazione che nelle persone con cui

questi operano. Questo approccio si manifesta anche nella gestione delle riunioni di équipe, nelle quali egli promuove un clima di ascolto attivo e corresponsabilità progettuale, preferendo una struttura aperta e flessibile, pur sempre guidata da una visione pedagogica solida. Il lavoro di Ghidini si contraddistingue anche per la capacità di connettere il livello “micro” delle relazioni educative con quella “macro” della rete sociale. Ne è esempio il dialogo con amministrazioni locali per l’accessibilità degli eventi pubblici, o la promozione di pratiche inclusive in ambiti come i nidi d’infanzia, in cui la presenza di persone con disabilità adulte ha generato esperienze educative reciproche, profonde e non assistenzialistiche. Alla base della sua azione pedagogica si ritrovano alcune coordinate essenziali: la sospensione del giudizio, la fiducia nella possibilità di cambiamento, la centralità dell’ascolto come strumento di reale comprensione e trasformazione. Un riferimento esplicito che orienta la sua visione è il pensiero di Viktor Frankl, di cui riprende l’idea secondo cui il senso della vita può essere ritrovato aiutando gli altri a scoprire il proprio. Egli riconosce in questa prospettiva una matrice motivazionale profonda che informa il suo operato: la pedagogia, per lui, è azione di senso che si rinnova attraverso la relazione con l’altro e la ricerca continua di significato condiviso. La sua pratica professionale si sviluppa all’interno di una rete di relazioni significative, più che attraverso forme istituzionalizzate di supervisione, riflettendo una visione della pedagogia come scambio autentico, mai predefinito, ma sempre in fieri. In termini di identità professionale, Andrea Ghidini considera se stesso non come portatore di risposte, bensì come facilitatore di domande generative. Questo pensiero potrebbe essere sintetizzato nell’affermazione: “non è il pensare, ma il far pensare”. Rifiutando un’idea statica della professione, il pedagogo Ghidini si definisce attraverso il movimento continuo di qualcosa che “deve ancora essere realizzato”, mantenendo viva una tensione verso l’inedito che rende il suo lavoro pedagogico un processo sempre aperto.

ARIANNA MONTAGNI

Arianna Montagni è una pedagoga con una lunga esperienza nel campo educativo e sociale, il cui operato si sviluppa in un’articolata rete di contesti e relazioni. La

sua attività quotidiana si svolge principalmente all'interno di ambienti familiari, scolastici e comunitari, nei quali costruisce percorsi educativi e formativi che si fondano sulla prossimità, sull'ascolto attivo e sulla co-costruzione del significato. Il suo ruolo non si esercita in uno studio fisso, ma si dispiega nei luoghi vissuti dalle persone, evidenziando una pedagogia itinerante, incarnata e sensibile al contesto. Uno degli spazi educativi privilegiati dalla pedagogista Montagni è il suo studio e la comunità alloggio mamma-bambino. In questi contesti, la pedagogista Montagni riconosce il valore dei luoghi come portatori di senso e considera la cura degli spazi come parte integrante del progetto educativo. La sua metodologia si caratterizza per un approccio dialogico e partecipativo, in cui il sapere pedagogico non viene calato dall'alto, ma costruito attraverso l'interazione e il riconoscimento reciproco. Si pone come facilitatrice di processi, più che come portatrice di soluzioni, favorendo l'emersione delle domande autentiche delle persone e dei gruppi con cui lavora. In tal senso, il suo operato si iscrive in una visione relazionale e generativa della pedagogia. Un elemento chiave del suo stile professionale è l'attenzione alla dimensione del riconoscimento e della restituzione: ogni esperienza educativa è intesa come uno scambio bidirezionale, dove entrambe le parti apprendono e si trasformano. Questo approccio implica una cura particolare per il linguaggio, per i tempi del dialogo e per i segni – anche minimi – che possono attivare nuove consapevolezze. La pedagogista Montagni attribuisce inoltre grande importanza alla formazione continua, concepita non come acquisizione di strumenti tecnici, ma come occasione per interrogarsi, ridefinire le proprie pratiche. In questa prospettiva, la supervisione non è solo un momento di riflessione metodologica, ma anche un atto politico e pedagogico, che consente di tenere viva l'intenzionalità etica del proprio agire.

La sua identità professionale è fluida e riflessiva: si definisce attraverso il fare quotidiano, l'intreccio con le vite degli altri e l'apertura a ciò che non è previsto. Rifiuta una definizione rigida della professione pedagogica, preferendo pensarsi come una presenza generativa all'interno delle relazioni, capace di accogliere l'imprevisto e di trasformarlo in occasione educativa. In sintesi, la pedagogista Montagni incarna una pedagogia situata, fondata sul riconoscimento, sull'ascolto e

sull'intenzionalità trasformativa. Il suo lavoro si sviluppa a partire da ciò che accade nei contesti reali, ed è orientato a creare spazi in cui le persone possano sentirsi viste, accolte e accompagnate nei propri percorsi di crescita.

ROSSANA REBELLATO

Rossana Rebellato è pedagoga e counselor con una consolidata esperienza maturata in contesti educativi complessi, tra cui comunità per disturbi alimentari. Dopo aver lavorato come educatrice ha scelto di intraprendere la libera professione, grazie anche alla sua formazione specifica in counseling relazionale che le ha fornito gli strumenti e la sicurezza necessari per affrontare il suo percorso in maniera autonoma. Nel suo lavoro di libera professionista distingue con chiarezza le due anime della sua professione: la consulenza pedagogica e il counseling. Infatti, è capace di modulare il proprio intervento sulla base dei bisogni dei clienti, lavorando sia con singoli individui sia con coppie genitoriali, sempre con un focus educativo e sistemico. Uno degli strumenti da lei utilizzati è il genogramma: senza entrare in ambiti clinici che non le competono con questo strumento è capace di creare una base di comprensione che facilita interventi educativi mirati. Il suo metodo di lavoro si distingue per la forte consapevolezza delle differenze epistemologiche ed operative tra pedagogia e psicologia e per la sua capacità di muoversi con autorevolezza in contesti istituzionali (spesso dominati da logiche sanitarie e psicologiche), mantenendo un approccio olistico, fenomenologico ed ecologico che pone la/il bambino e la sua evoluzione al centro dell'attenzione. Con il suo lavoro si impegna a contrastare approcci riduzionisti e standardizzati, promuovendo una pedagogia capace di rispettare i bisogni e i tempi reali delle/dei bambini, con un'attenzione particolare alle tappe evolutive e allo sviluppo naturale. La sua attività, dunque, si colloca con rigore e passione tra sostegno educativo, consulenza e formazione con un focus nell'ambito della genitorialità, dell'infanzia e del lavoro con le famiglie.

SARA RIGGIO

Sara Riggio è psicologa e pedagoga il cui lavoro si configura come una pratica riflessiva, situata e profondamente intrecciata con i luoghi e le relazioni in cui si realizza. La sua esperienza professionale si sviluppa principalmente all'interno di una comunità educativa per minori, un ambiente che richiede una costante presenza, capacità di adattamento e un'acuta sensibilità ai bisogni emergenti dei soggetti accolti. La comunità non è, per Riggio, soltanto uno spazio di intervento, ma anche un contesto generativo di pensiero pedagogico. Ella vi abita non solo fisicamente, ma anche simbolicamente, intessendo relazioni, negoziando conflitti e accompagnando traiettorie di crescita spesso segnate da discontinuità e fragilità. Il suo approccio si caratterizza per una forte attenzione alla costruzione di relazioni di fiducia, fondate sull'ascolto empatico e su una presenza educativa stabile e significativa. La pedagoga Riggio ha una profonda consapevolezza del ruolo della pedagogia nei contesti residenziali: concepisce l'agire pedagogico come una forma di cura che si declina attraverso gesti quotidiani, scelte organizzative, parole pensate. Il lavoro educativo è per lei un'esperienza incarnata, che si alimenta del confronto continuo con la realtà concreta, con le persone e con le storie che la attraversano. La sua riflessione si nutre anche dell'unione tra teoria e pratica e sottolinea l'importanza del tempo nella relazione educativa: non solo come durata cronologica, ma come qualità del tempo condiviso, capace di trasformare la convivenza in esperienza educativa. Il tempo, insieme allo spazio, diventa così un dispositivo pedagogico fondamentale, da abitare con intenzionalità. La formazione e la supervisione rappresentano per lei strumenti essenziali per mantenere viva la postura riflessiva e l'etica della responsabilità. Lavorare in comunità implica, a suo avviso, un confronto costante con la complessità, la frustrazione e l'imprevedibilità, elementi che rendono necessario uno sguardo pedagogico capace di sostare nel dubbio e di generare significato anche nei momenti di crisi.

La pedagoga si interroga anche sul senso più ampio dell'educare, evidenziando la necessità di ridefinire continuamente il proprio posizionamento professionale. La sua pedagogia si fonda sull'idea che ogni incontro educativo sia un atto politico e trasformativo, che interroga il contesto, le istituzioni e le forme stesse dell'abitare

il lavoro educativo. In questo senso, il ruolo della pedagoga non è quello di applicare modelli predefiniti, ma di costruire significati in dialogo con le persone e con le situazioni concrete. Sara Riggio propone una visione della pedagogia come pratica situata, relazionale e generativa. Il suo lavoro in comunità testimonia una tensione costante tra operatività e riflessione critica, tra presenza concreta e orizzonte simbolico, restituendo una figura professionale capace di dare forma educativa all'esperienza quotidiana attraverso la cura, la responsabilità e la costruzione di senso condiviso.

LUIGI SANGALLI

Luigi Sangalli è pedagoga speciale specializzato nel lavoro con bambini e persone con disabilità. Opera principalmente sul territorio spostandosi e recandosi presso famiglie e scuole di diverse regioni italiane, anche all'estero (come in Kazakistan). Non ha uno studio fisso: questo perché preferisce entrare nel contesto naturale delle persone e dei bambini per capire meglio le loro esigenze e impostare interventi educativi e riabilitativi personalizzati. Il suo lavoro si articola soprattutto in questi contesti: familiare, scolastico, strutture sanitarie, volontariato internazionale.

La famiglia è il primo contesto naturale di osservazione e dialogo con i genitori, la scuola intesa dal nido all'università, dove collabora con insegnanti e professionisti per adattare i programmi educativi e bambini con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), strutture sanitarie e associative (RSA, centri diurni, cooperative e associazioni di famiglie che si occupano di sindromi specifiche), come volontariato internazionale ha collaborato in Kazakistan con l'inclusione scolastica di bambini con disabilità, portando un modello inclusivo che, secondo lui, l'Italia ha sviluppato e che altrove è raro trovare. Luigi aiuta i bambini per migliorare le abilità specifiche quali lettura, scrittura, calcolo, memoria, attenzione, coordinazione motoria e anche aspetti di tipo emotivo, comportamentale. Il suo approccio si basa su una valutazione neuroreferenziale approfondita per individuare i deficit specifici, al fine di intervenire con strumenti didattici mirati e personalizzati insegnandoli a insegnanti o educatrici/educatori. Egli è convinto che la

riorganizzazione motoria sia fondamentale per facilitare anche lo sviluppo cognitivo e vede la/il bambino come una persona con un valore intrinseco, in cui poter lavorare per valorizzarne la crescita e l'inclusione.

Il pedagogo Sangalli dedica molto tempo ai viaggi per raggiungere i luoghi di intervento (spesso molto distanti fra loro), perché il suo lavoro richiede di muoversi da un contesto all'altro per incontrare i bambini nel loro ambiente naturale. Egli è anche docente universitario in didattica speciale e attività motorie, ha sviluppato un interesse per il miglioramento motorio e percettivo, includendo nel suo lavoro un filone lavorativo che si è esteso allo sport. I suoi materiali sono costruiti ad hoc, sono semplici e a volte usa strumenti tecnologici per il monitoraggio a distanza del lavoro svolto con gli alunni.

CATERINA SPILLARI

Caterina Spillari è pedagoga ed esercita la sua professione nel suo studio: uno spazio di lavoro attentamente organizzato e curato, caratterizzato da un setting diviso in due aree: una destinata all'incontro con adulti (setting informale con poltrone) e un'altra concepita in modo specifico per bambini, in cui predominano modalità ludiche con la sabbia. Questo luogo, che ho personalmente visitato, oltre a essere un luogo molto accogliente, rappresenta uno spazio riflessivo e terapeutico, nel quale la cura dello spazio e di ogni elemento collocato in esso, costituisce parte integrante della sua prassi professionale. Il suo approccio metodologico varia in funzione alla tipologia di utenza. Con gli adulti, il lavoro si configura come un accompagnamento riflessivo nei processi di cambiamento, incentrato principalmente sulla narrazione autobiografica come strumento per dare senso alle esperienze e facilitare l'elaborazione di scelte esistenziali. La pedagoga, attraverso una conduzione dialogica e maieutica, stimola l'articolazione del pensiero, promuove l'assunzione di prospettive alternative e facilita la riflessione critica, supportando in questo modo la riorganizzazione cognitiva e affettiva della persona. Il ruolo delle domande in questo senso è fondamentale e hanno una

funzione di tipo strumentale volte al fine di facilitare la costruzione narrativa e il rispecchiamento del vissuto personale.

Nel lavoro con le/i bambini, invece, la metodologia privilegiata è il gioco della sabbia, usato come strumento versatile e multidimensionale. Il setting dedicato include due sabbiere con differenti caratteristiche fisiche: una sabbiera con sabbia asciutta e una con sabbia bagnata, accompagnata da una vastissima collezione di miniatura che raffigurano elementi naturali, personaggi e oggetti del mondo reale. Tutto questo consente di attivare processi narrativi non verbali, capaci di facilitare l'espressione emotiva e la rielaborazione di vissuti complessi. Il ruolo della pedagoga Spillari, in questo contesto, non è quello di interprete clinica delle rappresentazioni emerse, quanto di facilitatrice della narrazione e della co-costruzione di significati condivisi.

L'intervento è supportato da una rigorosa documentazione degli incontri: trascrizione delle domande e delle risposte per gli adulti, e fotografie delle composizioni realizzate dai bambini, strumenti fondamentali per la supervisione, generalmente condotta in gruppo, offre uno spazio di osservazione e di rielaborazione critica delle relazioni costruite nei percorsi, permettendo il distacco da posizioni soggettive e l'apertura a nuove interpretazioni e strategie operative. La valutazione dell'efficacia dell'intervento si basa su indicatori di tipo qualitativo: nel caso degli adulti, la comparsa di pensiero critico e riflessivo nella narrazione e l'integrazione progressiva delle dimensioni affettive e cognitive; nel caso dei bambini, la riduzione dei sintomi psicosomatici (come, ad esempio, mal di pancia legato a situazioni di stress scolastico) e la trasformazione delle narrazioni ludiche, che diventano via via più articolate e funzionali al benessere emotivo. La sua professionalità si distingue per una forte consapevolezza del carattere artigianale e contestuale del lavoro pedagogico, fondato su una continua riflessione e rielaborazione delle pratiche, in dialogo con una rete professionale multidisciplinare. L'inserimento in tale rete, insieme alla formazione permanente e alla supervisione, costituisce un elemento fondamentale per lo sviluppo e la qualità dell'intervento. La motivazione della pedagoga Spillari e l'identità professionale sono fortemente radicate in un percorso personale di crescita e analisi, sostenuto da

una relazione significativa con due figure di riferimento che la hanno orientata, nella sua scelta della professione, verso un modello di accompagnamento e sostegno alla crescita personale.

2.4 La metodologia

La ricerca vera e propria come già specificato riguarda il percorso realizzato dalla CdR attorno alla domanda «come si compone la figura professionale del/della pedagista?»

Se nella successiva parte della tesi verranno presentati i risultati della ricerca, in questa parte verranno esplicitati metodo e metodologia utilizzati per arrivare all'analisi dei dati: i temi emersi dalla Comunità di Ricerca sono stati suddivisi in macro-temi in particolare con l'utilizzo dell'analisi tematica (BRAUN & CLARKE, 2006). Il minimo comune denominatore del campione selezionato, sia per la Comunità di Ricerca che per le brevi interviste, è quello di “vivere di pedagogia”. Va sottolineato, ad ogni modo che non è stato semplice trovare dieci persone, più o meno nell'ambito dello stesso territorio, che si occupano di pedagogia.

Con tutte, il primo contatto è avvenuto telefonicamente: una breve chiamata in cui mi presentavo e spiegavo il tipo di ricerca condotta, quindi tutte le persone interpellate hanno risposto con positività e dichiarando la propria disponibilità a prendere parte al progetto. Nella prima telefonata, è stato stabilito anche il giorno e l'ora degli incontri,

Nel complesso sono stati realizzati otto incontri: i primi due si sono svolti online, mentre i successivi sei in presenza, presso il monastero di Sezano (VR). Tutte le sessioni sono state registrate, previo consenso dei partecipanti in materia di privacy.

L'intero percorso si è sviluppato nell'arco temporale compreso tra ottobre 2022 e febbraio 2025. Ogni incontro è stato successivamente trascritto integralmente (parola per parola) e analizzato attraverso un lavoro di elaborazione dei dati.

Il metodo di ricerca adottato si fonda sulla filosofia delle *Community of Research*, il cui scopo principale è favorire la riflessione dei partecipanti a partire dai propri vissuti personali, piuttosto che da concetti teorici. Per l'analisi dei dati è stata utilizzata la metodologia dell'analisi tematica (*Thematic Analysis*; Braun & Clarke, 2006).

2.5 L'analisi tematica

In questo paragrafo vorrei fare qualche affondo sull'analisi tematica e come questa viene svolta. L'analisi tematica (TA) è un metodo qualitativo centrale nella ricerca sociale e nelle scienze umane. Si tratta di una strategia flessibile che consente di individuare e interpretare schemi significativi (“temi”) all'interno di dati qualitativi complessi.

L'articolo di Moira Maguire e Brid Delahunt, *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars* (2017), propone una guida pratica basata sul modello in sei fasi elaborato da Braun e Clarke (2006). Rivolto in particolare agli studiosi dell'apprendimento e dell'insegnamento, il contributo offre indicazioni operative per condurre un'analisi tematica in modo chiaro e sistematico. Gli autori sottolineano inoltre che il ricercatore rappresenta il principale strumento di interpretazione: il suo compito è comprendere, descrivere e analizzare esperienze e percezioni, dando significato ai dati raccolti all'interno del quadro metodologico delineato da Braun e Clarke. L'analisi si divide in sei fasi. Questa è descritta come il primo metodo qualitativo che i ricercatori dovrebbero apprendere, perché sviluppa competenze utili anche per altre tecniche di analisi. Una delle sue caratteristiche distintive è che si tratta di un metodo, non di una metodologia, e per questo non è vincolata a un particolare paradigma epistemologico o teorico. La TA si pone come obiettivo quello di porre l'attenzione alla creazione di temi significativi, andando oltre semplici sintesi descrittive dei

dati, per arrivare quindi a un'interpretazione più profonda. Questa flessibilità è particolarmente preziosa nella ricerca educativa, dove le domande di ricerca possono spaziare dalla comprensione delle percezioni degli studenti fino all'analisi delle pratiche di insegnamento. Maguire e Delahunt evidenziano che la TA consente di andare oltre la mera descrizione dei dati, favorendo un'interpretazione che esplori significati più profondi e contestuali. Tuttavia, avvertono che è essenziale evitare errori comuni, come l'utilizzo delle domande dell'intervista come temi, poiché ciò riflette più una sintesi dei dati che un'analisi effettiva.

Ora descriverò le sei fasi dell'analisi tematica che guidano la/il ricercatore dal momento della raccolta dei dati fino alla stesura del report finale. La prima fase viene chiamata familiarizzazione con i dati (1) e richiede una lettura approfondita e ripetuta delle trascrizioni per comprendere il contenuto. Durante questa prima fase, il ricercatore annota le sue prime impressioni e osservazioni preliminari. Questo processo è fondamentale per acquisire un'intimità con i dati e iniziare a identificare potenziali schemi o temi emergenti. La seconda fase riguarda la generazione dei codici iniziali (2) in cui i dati vengono divisi in unità significative chiamate codici. I codici rappresentano idee o concetti ricorrenti e costituiscono la base per lo sviluppo dei temi successivi. Braun e Clarke (2006) sottolineano l'importanza di un approccio flessibile: i codici possono essere generati in modo induttivo (basato sui dati) o deduttivo (guidato dalla teoria). La terza fase riguarda la ricerca dei temi (3): i codici vengono raggruppati in temi più ampi, che rappresentano schemi significativi nei dati. Un tema è definito dalla sua rilevanza rispetto alla domanda di ricerca e dalla sua coerenza interna. Naturalmente non tutti i codici si trasformeranno in temi: alcuni potrebbero essere combinati o eliminati. Nella quarta fase i temi vengono revisionati (4): durante questa fase, i temi vengono affinati e valutati per garantire coerenza e validità. Braun e Clarke suggeriscono di verificare se i dati supportano effettivamente i temi che la/il ricercatore propone e se questi sono distinti ma interconnessi. Nella quinta fase si definiscono e denominano i temi (5): in questa fase si scrivono descrizioni sintetiche per ogni tema, evidenziandone l'essenza e il significato principale. Occorre scegliere nomi chiari e rappresentativi, che facilitino il lettore a comprendere l'analisi che si sta

compiendo. La produzione del report finale (6) rappresenta l'ultima fase della TA che integra i temi sviluppati in una narrazione analitica coerente. Secondo Braun e Clarke (2006) è importante supportare le affermazioni analitiche con estratti significativi dai dati e di collegare i temi alla letteratura esistente. Seguendo queste fasi le/i ricercatori possono navigare con maggiore sicurezza nel processo analitico, identificando temi che riflettano la complessità delle esperienze umane. La TA non è solo uno strumento metodologico, ma anche un mezzo per esplorare le sfumature del significato nei dati qualitativi, rendendola così un metodo essenziale per la ricerca accademica e professionale.

Il presente capitolo ha delineato il disegno complessivo della ricerca dottorale, esplicitandone il quadro teorico-metodologico, le finalità e le scelte operative che ne hanno guidato lo sviluppo. A partire dal focus sulla figura della/del pedagoga e sulla necessità di chiarirne identità e competenze, sono stati illustrati il progetto di ricerca, le domande che lo orientano e le diverse fasi del percorso investigativo. La descrizione dei profili delle/dei partecipanti ha consentito di restituire la pluralità delle pratiche pedagogiche emerse, mettendo in luce la ricchezza e la complessità del lavoro educativo nei diversi contesti. Infine, l'approfondimento metodologico ha chiarito le ragioni della scelta di una ricerca di tipo *mixed-method* e dell'analisi tematica come strumento privilegiato per l'interpretazione dei dati. Nel loro insieme, questi elementi costituiscono la cornice entro cui si colloca l'analisi dei risultati, che verrà sviluppata nei capitoli successivi, con l'obiettivo di restituire i temi emergenti e contribuire alla definizione dei contorni della professione pedagogica.

La Comunità di Ricerca: uno spazio di pensiero per la professione pedagogica

3.1 La Comunità di Ricerca e il dialogo socratico come strumento pedagogico

Il quadro teorico che sottende la pratica filosofica nel curriculum della comunità di ricerca elaborata da Matthew Lipman si radica in un orizzonte che, come sottolinea Antonio Cosentino (2021), richiama in prima istanza figure cardine del pensiero filosofico e pedagogico statunitense quali Peirce, Mead e, in particolare, Dewey. Tuttavia, Cosentino osserva come Lipman abbia oltrepassato l'impianto deweyano, poiché ha saputo collocare la filosofia al centro di un progetto educativo, configurandola come un'attività sociale aperta e condivisa, riscoprendo così una delle dimensioni fondative della prassi socratica (COSENTINO 2021). È importante rimarcare che l'indagine filosofica, intesa come pratica comunitaria e sociale, non si esaurisce nell'appartenenza a una specifica corrente o scuola di pensiero. In questa prospettiva, i riferimenti al pragmatismo vanno letti non come una semplice adesione dogmatica, bensì come un'influenza metodologica e strumentale.

Secondo Cosentino, i principi del pragmatismo che possono fecondare una pratica filosofica di comunità riguardano l'attribuzione alla filosofia di un ruolo strategico e metodologico, quale riserva di strumenti critici e dispositivi riflessivi al servizio del pensiero collettivo. Con queste premesse, la filosofia di comunità, nutrita dalla matrice pragmatista ma anche profondamente ispirata al mito socratico, trova la sua attuazione principale nel contesto scolastico, come spazio privilegiato di educazione al pensiero critico e dialogico (COSENTINO 2021). Il progetto lipmaniano, dunque, mira a promuovere una riforma dei sistemi educativi mediante l'introduzione della pratica filosofica, intesa come medium per restituire vitalità e

senso alla filosofia stessa, radicandola nell'esperienza quotidiana e nella dimensione comunitaria del dialogo riflessivo.

Come osserva Cosentino “la morte della filosofia è stata annunciata più di una volta, ma non sfugge che su questi annunci sono state costruite sempre nuove filosofie”. (COSENTINO 2021, p. 11), Tale affermazione riflette la resilienza del pensiero filosofico, che, pur dichiarato più volte superfluo, ha sempre saputo rigenerarsi e riformularsi. Sin dalle sue origini, la filosofia ha portato con sé lo stigma dell'inutilità, una percezione che affonda le radici nel racconto antico di Talete e nel sarcasmo della serva tracia che lo deride per la sua distrazione rispetto alle faccende pratiche del mondo. Questa immagine ha attraversato i secoli, giungendo fino a Platone e, più tardi, riaffiorando in età moderna nella tensione tra cultura scientifica e cultura umanistica, ben descritta da Snow (2005) nella sua riflessione sulle "due culture" (scientifica e umanistica). Cosentino rileva come il tema dell'“utilità dell'inutile” sia stato spesso mobilitato per rivendicare al sapere umanistico una pari, se non superiore, dignità rispetto al sapere scientifico, fondandosi su una visione dualistica che contrappone il mondo della quantità, proprio della scienza, a quello della qualità, caratteristico dell'ambito umanistico. Tuttavia, egli invita a superare tale dicotomia e a risignificare le categorie stesse di utile e inutile. Seguendo Montaigne, il quale sostiene che “non c'è niente di inutile, neppure l'inutilità stessa” (MONTAIGNE 2012, p. 1459), Cosentino propone una rilettura critica di questi concetti, suggerendo che ciò che oggi viene comunemente etichettato come utile – in linea con la concezione heideggeriana – coincide con ciò che è tecnicamente funzionale e produttivo dal punto di vista economico.

In questa prospettiva, il recupero del valore della filosofia e più in generale del sapere umanistico richiede dunque una riflessione sulle modalità con cui il nostro tempo definisce e misura l'utilità, aprendosi così a una visione più complessa e profonda del senso del sapere e della sua funzione nella formazione umana e sociale.

“La morte della filosofia è stata annunciata più di una volta, ma non sfugge che su questi annunci sono state costruite sempre nuove filosofie” (COSENTINO 2021, p. 11).

Secondo Cosentino alla filosofia sin dalle sue origini è sempre stato dato il marchio di inutilità: questo riconducibile proprio ai suoi inizi ed espressamente dalla storia di Talete e dal riso della serva di traccia che lo deride. Questo Stigma rimane ancora oggi ed è confermato da Platone e nella modernità dalla opposizione tra sapere scientifico e sapere umanistico (SNOW 2005). Per avviare una riflessione sulla pratica filosofica, Antonio Cosentino propone di collocarla criticamente all'interno della nostra tradizione culturale, considerando non solo le sue radici socratico-platoniche, ma anche la svolta epistemologica inaugurata da Cartesio, che ha segnato un profondo ripensamento del tema della conoscenza e, con esso, della soggettività. Secondo Cosentino (2021), tale svolta ha contribuito a mutare la natura stessa della filosofia, orientandola progressivamente verso una dimensione teorica e astratta, spesso slegata dalla vita concreta dell'individuo.

Tuttavia, numerosi pensatori, tra cui Pierre Hadot (2005) e Michel Foucault, hanno evidenziato come, fino all'età cartesiana, la filosofia fosse principalmente una pratica di cura di sé, articolata in una serie di esercizi spirituali volti all'acquisizione di un determinato ethos, di uno stile di vita fondato sulla riflessione, sull'autodisciplina e sull'autenticità. In questo senso, il filosofo dell'antichità classica e del periodo ellenistico-romano non era solo un teorico, ma ricopriva un ruolo attivo nella società, fungendo da guida spirituale o da consigliere politico. Cosentino (2021, p. 17) sottolinea come, attraverso questa funzione, il filosofo dimostrasse la propria utilità concreta, contribuendo al miglioramento della vita degli altri e alla trasformazione della realtà.

Questa visione della filosofia come praxis, come forma di sapere incarnato e orientato all'agire, si pone oggi come un riferimento imprescindibile per ridefinire

il significato e la funzione della filosofia, non solo nei contesti accademici, ma anche in quelli educativi e sociali, in cui la riflessione critica e il dialogo possono tornare a essere strumenti di formazione integrale della persona e di cambiamento collettivo.

Sempre secondo Cosentino, è filosofo/a colui o colei che si sottopone a questo esercizio di trasformazione di sé. Antonio Gramsci anno ha riflettuto molto su quella che in “Socrate dopotutto” viene definita filosofia della prassi, mostrando interesse verso l’insegnamento della filosofia e al peso che l’attività filosofica può svolgere nel processo di emancipazione sociale politica. Gramsci era dell’idea che la filosofia non è un affare da specialisti, ma che tutte le persone sono filosofe nei limiti di una filosofia spontanea che si trova nel linguaggio nel senso comune e nel buon senso, nella religione popolare e nel vasto campo denominato folklore (modi di vivere, credenze, superstizioni, etc...). anno Ognuna/o di noi porta con sé un orizzonte di valori, dà senso alla vita e al mondo, e ha bisogno di dare significato alle sue esperienze. Tuttavia, la grande differenza consiste nel “come” viene intesa questa visione del mondo che è quasi sempre implicita. Occorre chiederci se questa visione del mondo è assorbita inconsapevolmente oppure è il risultato di una riflessione consapevole e critica (COSENTINO 2021).

Infatti, emanciparsi da tutta l’eredità che abbiamo interiorizzato tacitamente richiede anzitutto, un impegno verso il “conosci te stesso” e dunque un impegno a conoscersi come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un’infinità di tracce accolte senza beneficio di inventario. Occorre dunque, allora, occuparsi di individuare tale inventario (COSENTINO 2021).

Questo concetto di filosofia vista come pratica emancipativa (alla portata di tutti) e presa di coscienza dei nostri impliciti (agiti inconsapevolmente) è molto forte nel pensiero di Gramsci.

Ma a rendere Gramsci lontano da un’idea di pratica filosofica di comunità è il fatto che egli ritiene sufficiente lo studio della storia della filosofia come strumento di liberazione. Continua, Cosentino, affermando che se esiste una nuova possibilità

per una filosofia come pratica questa è legata strettamente alle condizioni determinate a seguito della crisi della soggettività moderna: dopo che Freud e Nietzsche hanno dato vita a quel terremoto che ha posto la riflessione filosofica di fronte ai suoi auto-inganni, dopo la messa a tema dell'inconscio e l'annuncio della morte di Dio, niente può essere più come prima (COSENTINO 2021).

Per Nietzsche (1979) il mondo si configura come una narrazione mitica, in cui la conoscenza rinuncia alla pretesa di obiettività e i fatti stessi vengono sostituiti dalle loro interpretazioni soggettive. In questo contesto, mentre Freud anno traduce la sua visione antropologica in una pratica terapeutica, Nietzsche emerge come il pensatore illuminato che ha pronunciato un annuncio, audace e provocatorio, destinato a risvegliare i “dormienti”, come li definiva Eraclito anno. Se la conoscenza non può più essere concepita né come un'illuminazione superiore (tipica della visione antica) né come un riflesso fedele della realtà (come sostenuto dalla prospettiva moderna) risulta imprescindibile interrogarsi sulla natura della relazione tra filosofia e conoscenza. In tale contesto, Cosentino richiama il pensiero di Richard Rorty anno, il quale ha messo in luce come la tradizione filosofica occidentale abbia costantemente posto al centro del proprio discorso la teoria della conoscenza, intesa come epistemologia, ossia un'attività teorica finalizzata a discriminare tra rappresentazioni valide e non valide del mondo. Il nucleo del pensiero di Rorty si trova proprio nel tentativo di superare i confini dell'epistemologia, orientandosi verso un'ermeneutica che sposta l'attenzione dalla ricerca di una razionalità commensurabile, cardine dell'epistemologia tradizionale, all'accettazione della sua incommensurabilità, come proposto dalla nuova visione ermeneutica.

Nella sua configurazione classica, l'epistemologia presupponeva la possibilità per gli esseri umani di pervenire a conclusioni condivise, basandosi su un presunto terreno comune: una razionalità unificante capace di favorire il dialogo e il progresso del sapere. In questo scenario, i filosofi hanno storicamente ricoperto il ruolo di custodi di tale razionalità, incarnando la figura del filosofo-re platonico come garante della conoscenza universale (RORTY 1986). Tuttavia, secondo

Rorty, è possibile immaginare una "post-filosofia" che, superando la metafisica e l'epistemologia tradizionali, apra a nuovi spazi di riflessione filosofica, caratterizzati dalla contingenza, dall'ironia e dalla solidarietà (RORTY 2001). Come sottolineato da Cosentino, questa proposta non rappresenta tanto una negazione della filosofia in sé, quanto piuttosto un superamento della sua eredità platonica.

In tale prospettiva, la "post-filosofia" di Rorty non si configura più come un progetto strettamente epistemologico, ma come un esercizio critico ed etico-civile. In questo contesto, si assiste alla tensione tra due modelli di filosofo: da un lato, il filosofo tradizionale di matrice metafisica, erede della figura platonica del sovrano-filosofo; dall'altro, una figura che richiama l'ethos pre-platonico e che risuona con le sensibilità postmoderne: quella del "dilettante informato, del mediatore poliedrico e socratico" (RORTY 1986). Quale ruolo, quindi, può ricoprire un filosofo che adotti un simile orientamento nella società contemporanea? Cosentino sostiene che Rorty, per delineare l'attività di questo nuovo profilo filosofico, ricorre al termine *edifying*, il cui significato si ricollega alla nozione di *Bildung*: un processo formativo che implica tanto la costruzione quanto l'invenzione di nuovi linguaggi e categorie. In questo contesto, la contrapposizione tra la filosofia ermeneutica e la tradizione epistemologica si fa ancora più marcata, facendo espliciti riferimenti al pensiero di Hans-Georg Gadamer. Rorty sostiene il primato della dimensione educativa, intesa non solo come acculturazione, ma anche come auto-formazione, sia a livello individuale che collettivo.

Questa visione si radica in una concezione filosofica condivisa da autori fondamentali come Dewey, Wittgenstein e Heidegger, i quali si distaccano dalla convinzione che l'essenza dell'uomo risieda nella sua capacità di cogliere e conoscere essenze universali e immutabili. Tali pensatori, infatti, pongono l'accento sulla possibilità di costruire significati e valori all'interno di pratiche culturali concrete, rifiutando l'idea di un mondo pre-esistente di verità eterne da scoprire.

Nel quadro rortyano, l'epistemologia concepisce la conversazione come uno strumento indiretto di ricerca, finalizzato a raggiungere uno scopo cognitivo condiviso. Al contrario, l'ermeneutica la interpreta come un fine in sé: una forma di ricerca che si esprime e si realizza attraverso la stessa pratica dialogica. Da un punto di vista ermeneutico, i partecipanti al dialogo non sono uniti da una base epistemica comune né da un orizzonte di verità universale, ma piuttosto dalla loro appartenenza a storie e vissuti differenti, che si intrecciano e si confrontano nella dimensione della civiltà e della prassi comunicativa (COSENTINO 2021). Cosentino, pertanto, si interroga sul valore della pratica filosofica, e in particolare della filosofia comunitaria, se si escludono sia l'esistenza di un mondo oggettivo da rispecchiare sia l'adesione a un canone universale di verità da imporre. In tale scenario, quale può essere il contributo effettivo della filosofia all'esercizio del pensiero critico?

La risposta sembra risiedere nella figura del filosofo come "mediatore poliedrico e socratico": egli non cerca di ridurre i diversi discorsi e le molteplici discipline a una razionalità unica e comune, ma si impegna piuttosto a mantenere aperta la conversazione. Il suo compito consiste nel favorire l'incontro tra prospettive divergenti, affinché la pluralità dei discorsi possa essere non solo ascoltata, ma anche trasformata attraverso il dialogo stesso, senza mai giungere a una sintesi definitiva e totalizzante (COSENTINO 2021). In questa visione, la filosofia non è più una mera ricerca della verità assoluta, ma un processo continuo di negoziazione e scambio che arricchisce la riflessione collettiva e critica.

3.2 La pratica del dialogo

La misura della continuità-discontinuità tra Socrate e Platone e quindi della filosofia che è venuta dopo è una questione parecchio controversa e un nodo della storiografia filosofica che è difficilmente districabile. Ciò che è certo è che la mossa platonica coincide con la definitiva scomparsa del dialogo filosofico in presenza mediato dall'oralità e inteso come pratica sociale. È infatti certo che Platone stesso

continuerà a praticare l'indagine filosofica in questa forma, ma non più negli spazi della città bensì nell'Accademia. La transizione dall'oralità alla scrittura è ormai irreversibile e dopo di lui il dialogo in presenza mediato dall'oralità e inteso come pratica sociale non sarà mai più utilizzato come strumento principale della ricerca filosofica (COSENTINO 2021).

Occorre quindi tenere ben distinta la pratica socratica che mette in scena il filosofare prima della filosofia della scrittura platonica dei dialoghi, che va associata al genere letterario dei sokratikoi logoi, in auge al tempo di Platone. La diffusione di questi dialoghi socratici dopo la morte di Socrate mette in evidenza la grande importanza che andava acquisendo la scrittura delle pratiche comunicative ateniesi, ma anche la dimensione del lascito socratico al gruppo dei suoi seguaci. A questo proposito Giovanni Reale osserva: “il messaggio di Socrate che tanto colpiva nei suoi contenuti e nella forma con cui veniva comunicato non poteva essere memorizzato, fissato in modo stabile e riutilizzato nell'ambito dell'oralità. Solo la poesia, infatti per i suoi caratteri specifici può essere memorizzata, fissata in modo stabile e quindi riutilizzata. Di conseguenza, il discorso dialettico impone di necessità l'uso della scrittura per la somma memorizzazione e riutilizzazione” (REALE, 2000:100).

Cosentino procede quindi a richiamare la figura di Socrate, proponendo una ricostruzione di quella pratica dialogica, interrotta e dimenticata, che originariamente si configurava come un esercizio comunitario: un *con-filosofare* in presenza. È necessario, dunque, tentare di riattualizzare la figura di Socrate attraverso un'operazione ermeneutica che si articola come un gioco di interpretazione e meta-interpretazione, muovendosi all'interno del vasto e spesso contraddittorio repertorio di immagini che la tradizione filosofica ci ha trasmesso.

Il problema, rileva Cosentino, risiede nel criterio attraverso cui stabilire la legittimità di una ricostruzione rispetto ad altre: quale ragione, infatti, ci consente di preferire un'interpretazione socratica piuttosto che un'altra? In questo caso – afferma Cosentino – non è tanto la ricerca di una “verità” definitiva sulla figura storica di Socrate a guidare l'analisi, quanto piuttosto il grado di plausibilità e, soprattutto, la rilevanza che tale ricostruzione assume nel contesto della riflessione

sulla filosofia intesa come pratica sociale. L'obiettivo non è dunque quello di offrire un contributo alla cosiddetta "questione socratica", ma di instaurare un dialogo tra la dimensione pratica della filosofia e alcune voci della tradizione da cui essa ancora oggi trae linfa.

Soffermandosi sulla rivoluzione operata dalla filosofia socratico-platonica sul piano delle strategie di pensiero e di comunicazione, Cosentino individua una linea di continuità tra Socrate e Platone nella scelta della forma dialogica quale struttura fondamentale del pensiero riflessivo (CALOGERO 2019). Tuttavia, accanto a tale continuità emerge anche una netta discontinuità, che riguarda il contesto e le modalità della comunicazione filosofica: mentre Socrate si muove negli spazi aperti della città, intrecciando il suo dialogo con i cittadini nei luoghi pubblici dell'Atene democratica, Platone restringe l'ambito della parola filosofica all'Accademia, riservandola a una cerchia di discepoli. Partendo da queste premesse, Cosentino si impegna a delineare un profilo di Socrate come proto-modello di una filosofia comunitaria, che si fonda sull'incontro e sul dialogo all'interno della polis. Tale figura rappresenta, al tempo stesso, la base su cui edificare un progetto teorico che mira a riscoprire la dimensione collettiva e relazionale della pratica filosofica, concepita come un edificio ancora in costruzione, aperto al futuro e alle sue molteplici possibilità di sviluppo.

Nel tracciare il profilo socratico, Antonio Cosentino richiama il pensiero di Hannah Arendt, la quale osserva come Platone, nella sua lettura del processo a Socrate, abbia colto nella contrapposizione tra verità e opinione la lezione decisiva. Per Platone – afferma Arendt – il fallimento di Socrate nel persuadere i cittadini ateniesi dimostrava che la polis non era un luogo sicuro per l'attività filosofica (ARENDR 2015, p. 27).

Sebbene l'analisi della Arendt sia stata oggetto di critiche per quanto riguarda l'aderenza filologica alle fonti antiche, Cosentino sottolinea come la sua interpretazione di Socrate continui a offrire spunti di rilievo per una riflessione sulla filosofia come pratica. Al centro di tale riflessione si colloca l'imperativo socratico *conosci te stesso*, che racchiude l'essenza della riflessività inaugurata da Socrate e

radicata ancora nel registro comunicativo dell'oralità. Questo invito si configura come uno stimolo continuo ad approfondire la propria posizione, interrogando le origini, le radici e la coerenza interna del proprio sistema di credenze (*doxai*).

Gran parte della tecnica confutatoria socratica si basa proprio sull'individuazione di contraddizioni interne nel discorso dell'interlocutore. Per i Greci, infatti, il pensiero si traduce immediatamente in dialogo interiore, il quale si proietta naturalmente nello spazio pubblico: la capacità di vivere con gli altri presuppone la capacità di essere in accordo, innanzitutto, con sé stessi. In quest'ottica, appare preferibile entrare in disaccordo con la collettività piuttosto che con la propria coscienza. Considerato il carattere agonale della cultura greca, non sorprende che il dialogo socratico assuma, almeno in parte, la struttura del duello intellettuale. Anche nella sua versione più euristica e amichevole, la dialettica socratica conserva l'obiettivo di mettere in difficoltà l'interlocutore, minando la stabilità delle sue convinzioni (VOLPONE 2015). Tuttavia, Cosentino ricorda che questo aspetto è controbilanciato dalle numerose esortazioni di Socrate a mantenere un atteggiamento benevolo e amicale nel confronto dialettico.

In ogni caso, la fase decostruttiva del dialogo rappresenta solo una parte del percorso maieutico: il momento più rilevante è la successiva fase costruttiva, in cui si dovrebbe giungere a una visione rinnovata e più chiara delle questioni discusse. Tuttavia, questa fase costruttiva, pur evocata, rimane spesso sospesa e incompiuta nei dialoghi platonici. Un ulteriore elemento distintivo del dialogo socratico-platonico è dato dal suo svolgersi prevalentemente tra due soli interlocutori, di cui uno – Socrate – assume sempre il ruolo di colui che pone le domande, mentre l'altro risponde. Tale impostazione risponde all'esigenza di trattare ogni opinione nella sua singolarità, evitando di metterla immediatamente in dialogo diretto con altre opinioni concorrenti. Solo adottando una visione più costruttiva e pluralistica del dialogo, sarà possibile ampliare la scena comunicativa a una molteplicità di soggetti, trasformando la conversazione in un coro polifonico, seppur ordinato dalla regola che ciascuno prenda la parola uno alla volta.

Cosentino osserva, inoltre, che Socrate mantiene il ruolo di interrogante, ma varia la natura e l'intensità delle domande a seconda dei contesti e degli interlocutori. I

dialoghi platonici, sostiene Cosentino, oscillano tra due polarità: da una parte uno spirito autenticamente socratico, dall'altra uno più marcatamente platonico. Su questa oscillazione gettano luce gli studi di Gregory Vlastos, che hanno messo in evidenza la presenza di due immagini contrastanti di Socrate all'interno dell'opera di Platone.

Il pensiero filosofico di Socrate, come descritto nei dialoghi platonici, appare profondamente disomogeneo tra la fase rappresentata dai dialoghi elenctici e quella dei successivi scritti. Cosentino osserva come tali differenze siano tanto marcate da rendere difficile concepire una coesistenza di queste visioni nella stessa mente, a meno che non si tratti di un caso patologico, come quello della schizofrenia (COSENTINO 2021, p. 46). La figura socratica che interessa Cosentino è quella che rispecchia le prime fasi del pensiero di Platone, che, si suppone, più fedelmente riflettano gli insegnamenti del maestro. In questo contesto, l'autore si interroga su come un dialogo, che riprenda le caratteristiche del Socrate dei primi dialoghi platonici, possa mantenere la propria validità epistemologica senza ridursi a un banale scambio di opinioni o a un semplice dibattito. Cosentino suggerisce che un vero dialogo filosofico può essere considerato tale solo se non si confrontano verità dogmatiche preesistenti, ma piuttosto opinioni, che sono espressioni di una ricerca continua e aperta. In tal senso, egli distingue tra "opinione" e "doxa": mentre l'opinione esprime incertezze e mancanze di fondamento, la doxa, nella lingua greca, designa una convinzione solida e personale, il punto di vista individuale con cui l'individuo osserva e interpreta la realtà. Esporre la propria doxa, quindi, implica una sorta di messa in gioco della propria visione del mondo, un invito a condividere e confrontare i propri orizzonti interpretativi.

In un contesto comunicativo più rispettoso e accogliente, rispetto alla tradizionale postura socratica orientata alla confutazione e alla dimostrazione della debolezza altrui, Cosentino propone di immaginare un Socrate che, al fine di superare sé stesso, abbandona il modello di interlocuzione individuale diretta. In tal modo, il filosofo avrebbe il compito di facilitare il dialogo tra diverse doxai, ponendo l'accento sul confronto costruttivo tra punti di vista differenti. Un "Socrate post-

socratico", secondo Cosentino, contribuirebbe in questo modo alla valorizzazione della dimensione pubblica del discorso filosofico, con le sue implicazioni sociali e politiche, facendo emergere una comunità di ricerca che mira a esplorare concetti e significati ancora inesplorati (COSENTINO 2021). In tale scenario, la pratica filosofica non sarebbe finalizzata a smascherare la debolezza delle singole doxai degli interlocutori, ma mirerebbe a favorire la nascita di un logos comune, un linguaggio condiviso che possa dare vita a una comunità riflessiva. Questo tipo di dialogo, essendo costruttivo e polifonico, richiederebbe un ambiente favorevole, che Cosentino definisce come comunitario, in cui la cooperazione e la comprensione reciproca siano fondamentali per lo sviluppo del pensiero.

3.3 Ripensare il dialogo socratico con la Comunità di Ricerca

Per quanto riguarda le condizioni per realizzare una pratica filosofica comunitaria nelle società contemporanee, caratterizzate dalle megalopoli moderne e dalla globalizzazione della comunicazione, Cosentino sottolinea la necessità di adattare il modello socratico alle nuove circostanze. È fondamentale ripensare il dialogo come qualcosa che va oltre il confronto-duello tra due soggetti, cercando di delineare una nuova epistemologia del dialogo, in grado di integrare le critiche della filosofia ermeneutica. Cosentino fa inoltre un'importante distinzione tra il dialogo filosofico e la semplice conversazione, quest'ultima spesso priva di effetti rilevanti e incapace di sostenere un pensiero filosofico profondo.

Con l'affermarsi della scrittura come principale medium di comunicazione per la filosofia, la riflessione filosofica, secondo Cosentino, si è evoluta, allontanandosi dal modello orale di Socrate. La scrittura consente, infatti, di oggettivare il pensiero, fissandolo in segni che permettono di essere riconsiderati e confrontati in modo più sistematico. Tuttavia, nonostante il predominio della scrittura, Cosentino ritiene che una rinascita del dialogo in presenza debba tener conto sia della tradizione scritta

sia degli usi e delle abitudini che essa ha generato, senza dimenticare le ragioni storiche per cui l'oralità è stata relegata alla sfera emotiva e del senso comune.

In questo contesto, Cosentino fa riferimento anche a John Dewey, che cita Charles Sanders Peirce, secondo il quale senso comune, scienza e filosofia sono pratiche strettamente connesse. Sebbene la filosofia non si occupi degli stessi oggetti della scienza, essa deve mutuare da quest'ultima il suo apparato metodologico per applicarlo ai contenuti del senso comune. Cosentino condivide con Peirce e Dewey l'idea che la filosofia debba ascoltare criticamente il senso comune, mettendolo in movimento attraverso una riflessione che non si limiti a rigettarlo in favore di verità superiori, ma che ne permetta l'autosuperamento. Così, la filosofia non si propone di sostituire il senso comune, ma di interagire con esso, aiutando la comunità a riflettere in modo più lucido, critico e aperto (COSENTINO 2021). Nel capitolo intitolato "Filosofare come pratica sociale", Antonio Cosentino si interroga su quale sia l'ambiente più adeguato per avviare una pratica filosofica di comunità. La risposta a questa domanda è complessa e non può essere sintetizzata in una sola parola, motivo per cui Cosentino avvia una riflessione approfondita. Si chiede, infatti, se le attuali ambientazioni siano idonee o se sia necessario crearne di nuove specificamente progettate per questa attività. Per esempio, la scuola potrebbe sembrare un contesto già predisposto, con la classe che potrebbe essere un ambiente utile per questo scopo. Tuttavia, se si analizzano più attentamente i messaggi impliciti trasmessi da una classe tradizionale, con la sua disposizione e organizzazione convenzionali, emerge chiaramente che difficilmente essa favorirà l'avvio e lo sviluppo di una pratica filosofica comunitaria. Infatti, il primo passo per intraprendere una pratica filosofica di comunità sarebbe rivedere e ristrutturare l'ambiente, ovvero la classe, per renderlo più accogliente e funzionale per questo tipo di attività. È importante, però, essere consapevoli che esistono dei limiti strutturali difficili da superare, che riguardano le più ampie cornici istituzionali, come il sistema scolastico e i suoi vari sotto-sistemi. Pertanto, nel proporre la pratica filosofica di comunità, è necessario tenere in conto le variabili fisiche, spaziali, topologiche e prossemiche, oltre al tipo di pratiche che normalmente si

svolgono in quell'ambiente (COSENTINO 2021). Secondo Cosentino, l'ambiente ideale dovrebbe essere il più possibile simile a quello descritto da Platone nel *Simposio*, dove il filosofo si ritrova in un contesto conviviale di riflessione comune.

3.3.1 L'ambiente della Comunità di Ricerca

Tale ambiente ideale dovrebbe essere caratterizzato da un clima amichevole, informalità, partecipazione emotiva dei membri, rispetto reciproco, ascolto attivo, condivisione dell'interesse per il tema e della regolazione della pratica, e, infine, da una partecipazione libera e volontaria (COSENTINO 2021). Vedremo di seguito alcune delle voci elencate descritte da Cosentino.

- Clima amichevole

L'autore parte affermando con ottime ragioni che la partecipazione alla pratica filosofica di comunità crea dei rapporti di amicizia, inoltre questa pratica necessita di clima rapporti amichevoli per avviarsi e per svilupparsi. Il termine amicizia traduce solo in parte il termine usato da Aristotele: ovvero il termine *Filia*. E quindi Cosentino parte dal termine *Filia* per cercare di ricavare un significato più preciso rispetto alla funzione dell'amicizia nell'ambito della pratica filosofica di comunità. Tutte le qualificazioni aristoteliche di *Filia* sono condensate nella tesi generale che essa essenzialmente *koinonia* ovvero comunanza, condivisione. Ecco che senza comunità non può esserci *Filia*. Ma qual è la forma specifica di *Filia* che tiene insieme una comunità di filosofica? Ecco che da un punto di vista aristotelico la risposta non può che essere il con-filosofare. Questa sarebbe così un'amicizia di tipo non strumentale e neanche legata a qualche piacere passeggero, ma perfetta perché fine a sé stessa. Anche Platone ha lasciato nella lettera VII un contrassegno del fatto che il filo filosofale sia il carattere benevolo e l'assenza di ostilità tra i partecipanti dell'interazione dialogica in presenza (COSENTINO 2021). Si parla in questo caso di un tipo di *Filia* che è soltanto quella in grado di agire come

motore della ricerca, un sentimento di cura e di attribuzione di valore che è rivolto, contemporaneamente, verso l'esplorazione e verso i compagni di viaggio. "equivale a dire che con la locuzione comunità di ricerca di cui ci occuperemo estesamente più avanti, si deve intendere un unico processo in cui il versante comunitario con tutto il piano delle relazioni implicate (sociali, emotive, etiche) si definisce soltanto il rapporto transattivo col versante logico-riflessivo ed entrambe costituiscono un'unità dinamica. "E quindi quando la comunità si è formata i suoi membri agiscono come insieme di amici *per* la ricerca e *della* ricerca" (COSENTINO 2021, p. 86).

- **Pariteticità dei partecipanti**

Secondo cosentino nello svolgersi della pratica filosofica di comunità dobbiamo sempre mettere in conto la presenza di Aristodemo, ovvero di qualcuno che arriva senza essere invitato, aggiungendosi pur non avendoti titoli ufficialmente riconosciuti. Ecco che come avviene nello scenario del simposio la pariteticità dei partecipanti non è da vedere come risultato di un filtro applicato in maniera preventiva. E anzi la garanzia che l'ambiente della pratica deve assicurare a tutti i partecipanti e anche un risultato che si ottiene, ad esempio, stando seduti in cerchio e ascoltando con interesse il contributo che ogni persona dà al dialogo, mostrando comprensione pazienza per i tempi e lo stile che ognuno mette in campo, senza assumere atteggiamenti valutativi pregiudiziali e di sfida (COSENTINO 2021).

- **Rispetto e ascolto reciproco**

Nella comunità di ricerca si impara ad abbassare gradualmente e rimodellare quegli impulsi primari che sono parlare di sé ed esercitare un potere cercando di stabilire una relazione asimmetrica proprio favore. Questo abbassamento graduale è un momento vitale per l'avanzamento dello spirito della comunità di ricerca. Per questa operazione è richiesta la mediazione competente del filosofo e l'impiego di una strumentazione adeguata; infatti, l'obiettivo è quello di ottenere rispetto e ascolto non solo formali.

- Partecipazione sempre libera e volontaria

Dato che l'attività filosofica non ha finalità estrinseche immediate, non ha alcun senso pensare a una partecipazione che sia condizionata o imposta. È di grande importanza tenere separata la pratica del dialogo da pratica esplicative, introduttive, regolative, e così via. L'ideale sarebbe infatti presentare alle persone nuove una situazione sempre in cui un gruppo di persone che sta dialogando ne accoglie altre nuove che si aggiungono e cominciano a poco poco ad entrare nella dinamica che è già in atto. A monte di questo genere di strumenti di tipo narrativo resta comunque il modello dei dialoghi platonici. La pratica filosofica deve iniziare in un campo di gioco regolato dai tratti di socialità tipici dell'interazione in presenza. Possiamo quindi dire che la comunità di ricerca è un esempio di disposizione situazionale, che fa dell'interazione faccia a faccia e un ordine sociale autonomo e indipendente dal contesto più ampio dove al suo interno, sostiene Goffman, le relazioni cognitive dei partecipanti, ovvero che cosa ciascuno può presupporre che l'altro sappia, sono una questione centrale (COSENTINO 2021).

3.4 La comunità di ricerca filosofica come base per la riflessione sulla figura della/del pedagoga

La comunità è spesso vista come qualcosa di perduto o come una visione utopica. I filosofi della modernità la collocano in un periodo che precede l'emergere dell'individuo, identificandola con un presunto "stato di natura", una condizione iniziale che funge da base per la nascita della società degli individui. Questo stato di comunità svanisce progressivamente per fare spazio a una società fondata sull'individualismo, in cui si sviluppa la figura del soggetto moderno. Tuttavia, Cosentino sostiene che la comunità non è mai scomparsa del tutto (COSENTINO 2021).

Il pensiero della comunità ha iniziato a risorgere solo dopo che la soggettività moderna ha iniziato a crollare, lasciando spazio a nuove prospettive. Questo rinascimento del pensiero comunitario implica una visione radicale del tradizionale rapporto tra individuo e comunità, che non si riduce alla contrapposizione tra i due concetti. In questo nuovo approccio, la comunità non è un concetto che si colloca né prima né dopo la società, né qualcosa che può essere semplicemente soppressa o perseguita come obiettivo. Non è il frutto di un accordo, di una nuova volontà o di una semplice esigenza condivisa dagli individui. La comunità, infatti, non è un luogo arcaico che gli individui hanno abbandonato, ma è una condizione che sussiste sempre: non possiamo concepire l'individuo senza il suo essere-in-un-mondo-comune (ESPOSITO 1998, p. 90).

Jean-Luc Nancy, da parte sua, afferma che la dimensione comunitaria, intesa come un "con-essere", appartiene intrinsecamente all'essere umano. Da questa prospettiva, il concetto di comunità si sposta dal "essere della comunità" alla "comunità dell'essere", ispirato a una visione heideggeriana. L'essere umano non è solo un essere solitario, ma è un con-essere, ovvero un essere che esiste solo in relazione agli altri. Cosentino ribadisce che la comunità viene prima, intesa come la condizione di esposizione agli altri in cui siamo sempre immersi. In questa visione, la comunità non ha un nome preciso, un'identità statica o confini definiti, ma è una condizione dinamica, caratterizzata da un costante prendere le distanze dal proprio sé e da una continua apertura verso gli altri. Cosentino fa anche riferimento alla filosofia politica di John Dewey, che cercò una mediazione tra le visioni del liberalismo classico e quelle hegeliane e marxiste. Dewey promosse una visione organicistica della comunità, una forma di pensiero che non si limita alla metafisica del soggetto, ma che apre a un pensiero della comunità come processo dinamico e relazionale (DEWEY 1927; 2013). Secondo Cosentino, la comunità non va costruita semplicemente unendo individui tramite legami e condivisioni materiali, ma deve riemergere come uno spazio pubblico e relazionale.

Lipman, parlando di comunità di ricerca, sottolinea che l'idea di comunità di ricerca è paradossale e singolare, in quanto unisce due concetti che normalmente non sono

associati: quello di comunità e quello di ricerca (LIPMAN 2005, p. 97). Cosentino concorda con questa visione, ma solo se si adotta la concezione di comunità tradizionale, legata alla modernità romantica, che è statica e chiusa. In questo senso, lo spirito della ricerca incarna valori che si oppongono a tali concezioni.

Riprendendo il concetto di "situazione" di Dewey, Lipman utilizza Platone per sottolineare che la pratica euristica dovrebbe essere guidata dal dialogo, senza limitarsi a un percorso prefissato. La "comunità di ricerca", un termine coniato da Charles Sanders Peirce, inizialmente si riferiva solo alla ricerca scientifica. Lipman, però, sovrappone due concetti: uno derivato dalla visione deweyana, che privilegia il senso del tutto e la comunità che si costituisce nel presente, e l'altro ispirato a Peirce, che considera la comunità come un insieme virtuale di individui che condividono regole, obiettivi e fini. Cosentino distingue chiaramente la comunità scientifica, che rappresenta un modello ideale basato sulla condivisione metodologica, dalla comunità di ricerca che intende definire. La comunità di ricerca filosofica, infatti, si distingue dalla comunità scientifica in quanto non è una comunità statica, ma una serie di aggregazioni temporanee e circoscritte che emergono in contesti specifici. In questa ottica, la ricerca non è solo un processo mentale, ma si sviluppa in micro-aggregazioni in cui le relazioni vitali e la comunicazione autentica possono dar vita a processi di soggettivazione e disoggettivazione attraverso un percorso di riflessività (COSENTINO 2021).

Lipman definisce la comunità di ricerca come un contesto operativo che non solo costituisce un ambiente di apprendimento, ma è anche finalizzata a generare un prodotto, un giudizio o una disposizione, anche se provvisoria. Il processo di ricerca ha una direzione precisa, che si sviluppa in base all'argomentazione, ed è strutturato in modo dialogico. La comunità di ricerca, dunque, non è una semplice discussione, ma un processo che applica creatività, ragionevolezza e cura per promuovere un pensiero critico e creativo (LIPMAN 2005, pp. 97-98). La comunità di ricerca filosofica nasce quando la riflessione non si limita a una pratica condivisa, ma si rivolge a tematiche di ordine più generale, decontestualizzando i soggetti in gioco. Essa è una comunità di "secondo livello" che, pur essendo parte della società, si

distingue per la sua dedizione alla ricerca filosofica. Se la comunità non riflettesse su sé stessa, cesserebbe di essere una comunità di ricerca filosofica, perdendo la sua essenza stessa (COSENTINO 2021).

3.4.1 Le tappe della Comunità di Ricerca (CdR)

Rispetto a una fenomenologia delle interazioni verbali, la prima mossa consiste nel passare da forme di interazione tipiche della società, come la conversazione, la discussione e il dibattito, alla forma più profonda del dialogo. In relazione alla comunità di ricerca, Ann Sharp identifica alcuni atteggiamenti osservabili che caratterizzano la vita di una tale comunità. Tra questi, ci sono l'ascolto e il sostegno reciproci, l'attitudine a sottoporre le opinioni degli altri a un esame critico, la disponibilità a prendere sul serio le idee degli altri, ma soprattutto l'atteggiamento di *caring*, che implica un'apertura e la capacità di cambiare idea per prendersi cura degli altri. Secondo Sharp, infatti, nel vero senso del termine, *caring* presuppone la volontà di essere trasformati dagli altri e di venirne influenzati.

Nella pratica filosofica, il percorso necessario per giungere a questo risultato è composto da alcune tappe imprescindibili, che Antonio Cosentino elenca con chiarezza. Queste tappe sono fondamentali per creare una dinamica di dialogo genuino, dove ogni partecipante è disposto a mettere in discussione sé stesso e ad accogliere l'influenza degli altri in modo costruttivo. Cosentino mette in evidenza che, affinché il *caring* possa davvero prendere piede in una comunità di ricerca filosofica, è necessario che ciascun membro della comunità sia pronto non solo ad ascoltare, ma a mettersi in gioco, accettando di modificare le proprie convinzioni in risposta alle argomentazioni degli altri. Questo processo implica un continuo rinnovamento della propria visione, che non è mai statico, ma evolutivo, arricchito dalle interazioni con gli altri.

Le tappe delineate da Cosentino rappresentano il quadro all'interno del quale la pratica filosofica può essere sviluppata in una comunità di ricerca. Ogni passo verso

l'approfondimento del pensiero critico e del *caring* è essenziale per la costruzione di una comunità filosofica che non solo condivide idee, ma cresce insieme attraverso la riflessione reciproca.

Le tappe:

1. Decentramento della soggettività monodica;
2. Sviluppo della capacità di ascolto attivo ed empatico;
3. interiorizzazione della comunità come referente primario rispetto all'espressione di valutazioni, giudizi, azioni;
4. esposizione di ciascun partecipante come singolarità allo spazio pubblico comunitario;
5. percezione dell'attività dialogica non come agone ma come costruzione sostenuta dall'interesse condiviso verso una direzione e un possibile prodotto;
6. Sviluppo del senso della contingenza delle opinioni e delle credenze personali;
7. Percezione del rapporto sé-altri come relazione dinamica e transattiva, nella prospettiva di una continua e creativa trasformazione reciproca.

Questi sono i punti di riferimento che determinano la ricerca di contenuti e condizioni per uno stile di vita di comunità democratico, dialogico. Una comunità non è mai una semplice somma dei suoi membri ma esplicita un senso di appartenenza, spesso messo a tacere dalle pressioni della società. Fintanto che queste acquisizioni non sono completate non può esserci senso di comunità e la ricerca sarà soltanto un passare dalla condivisione di una posizione individuale o uno scontro tra le posizioni individuali dei membri, o al massimo una loro sommatoria.

Quando la comunicazione incomincia a funzionare con la logica e l'etica del dialogo, il senso di comunità cresce e si consolida, così che la ricerca si muove verso obiettivi condivisi. Si realizza un nuovo contesto di vita fatto di relazioni, emozioni, interessi, attività comunicative e cognitive al quale tutti partecipano con la propria specificità, sulla base di differenza affinità. Si può dire che la comunità

diventa comunità di ricerca nella misura in cui le sue attività sono finalizzate a scoprire e inventare nuovi oggetti di indagine e concetti, nuovi significati, nuovi orizzonti di senso e nuovi valori (COSENTINO 2021).

In quanto comunità istituisce rete di relazioni e il senso di appartenenza necessario per la sua sopravvivenza. E tende verso una chiusura sistemica indispensabile allo sviluppo della sua identità. Ma allo stesso tempo tende a negare sé stessa come contesto ingabbiato e potenzialmente omologante, per questo deve essere aiutata a combattere costantemente contro le spinte verso un rassicurante conformismo interno. Se per un verso la comunità deve includere le differenze per salvaguardare la sua integrità, dall'altra ogni membro, affermando la propria differenza contribuisce alla continua ri-costruzione e ri-pensamento del tutto. Quello che rende possibile la comunità di ricerca così intesa è il difficile mutevole equilibrio tra questi due poli della relazione. Se l'istanza di inclusione della comunità non corrisponde al bisogno di essere incluso come diverso da parte del singolo, il rischio è che si verifichi la situazione di rottura descritta da Platone nel Critone, si dice che "se a taluno queste leggi non piacciono è libero di prendere le sue cose e di andarsene dove vuole" (51d).

Dunque, far parte di una comunità di ricerca significa passare dal *conoscere* inteso come contemplazione dell'esterno, al conoscere inteso come *partecipazione attiva* al grande dramma di un mondo in eterno divenire. Così la comunità di ricerca si costituisce come microambiente in quanto tale e fa da sfondo normativo e generativo alle pratiche che al suo interno si sviluppano e alle esperienze agibili dai suoi membri.

3.5 La/il filosofo facilitatore

Ma cosa garantisce che il dialogo della comunità non si confonda con la chiacchiera fine a sé stessa? È compito del filosofo-facilitatore impegnarsi affinché l'intera sessione di comunità di ricerca si svolga in maniera strategica e abbia la forma di

un processo di indagine che comprende un inizio uno svolgimento e una fine, il tutto in un luogo circoscritto. Com'è fatto il setting della comunità di ricerca? Antonio Cosentino comincia descrivendo la disposizione delle sedie: devono essere in cerchio e senza ostacoli in mezzo (così come è stato fatto per questa ricerca dottorale). Infatti, sin dal primo incontro a Sezano (VR) le sedie sono state disposte in cerchio all'interno di una stanza silenziosa e accogliente: sedersi in cerchio è importante perché fornisce la disposizione più funzionale e coerente all'idea democratica che sta alla base della comunità di ricerca. E, d'altra parte, il cerchio suggerisce una chiusura che Cosentino definisce sistemica: infatti ad una fila di sedie se ne possono aggiungere altre senza che niente cambi per quelli che c'erano già (COSENTINO 2021). Se invece si aggiunge un nuovo arrivato in un cerchio è necessario un movimento di riassetto che coinvolge tutto l'insieme.

Ecco che la chiusura diventa così un'operazione tipica della comunità e su di essa si basa la possibilità di costruire un senso condiviso di identità. Nel campo di gioco della comunità di ricerca il centro rimane scoperto, nessuno può occuparlo perché la mossa fondante della comunità stessa è stata un decentramento. Finché tutti tendono ad occupare il centro, c'è la rissa. La lotta può cessare soltanto come effetto della rinuncia di ognuno ad occupare il centro. (COSENTINO 2021, p. 151).

Grazie all'abile azione del facilitatore si attiva il cosiddetto *complex thinking* (Lipman) una classe o un gruppo si trasforma in "comunità di ricerca" (CdR). La comunità di cui parla Lipman è fondata sulla ricerca, la quale non può che fondarsi sulla possibilità di nutrire dubbi e riconoscere che la situazione può presentare aporie e problematicità. E dunque questa ricerca si basa su domande attraverso le quali giungere a una potenziale verità. Secondo Lipman la CdR è composta da 15 voci: inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazione faccia a faccia, ricerca del significato, sentimenti di solidarietà sociale, deliberazione, imparzialità, modelli, pensiero autonomo, procedura della provocazione, ragionevolezza, lettura, formulazione delle domande, discussione (LIPMAN 2005, pp.110-116).

Secondo Cosentino il rapporto tra filosofia educazione e così stretto e fissato da molto tempo che non c'è bisogno di spendere molte parole per legittimarlo, esplicitarlo nelle sue ragioni e rispetto ai suoi possibili effetti.

Esiste una distanza tra una filosofia dell'educazione rispetto a una filosofia nell'educazione. La filosofia dell'educazione, infatti, prende corpo come una riflessione filosofica che assume come suo oggetto l'educazione. In questo primo caso la filosofia tende sempre a collocarsi fuori dalle pratiche educative. La filosofia nell'educazione è quella che noi tutti conosciamo come materia all'interno dei curricula di molte scuole secondarie superiori. Nell'ottica della Comunità di Ricerca e la pratica filosofica si aggiunge una terza possibilità nel quadro descritto fin qui da Antonio Cosentino: si tratta di quella "filosofia per l'educazione" proposta in termini di curriculum sistematico da Lipman con il progetto P4C. Questa pratica era centrata sull'idea che l'indagine filosofica sia una pratica che dovrebbe iniziare dai primissimi anni di scuola ed era il risultato di un'alleanza armoniosa tra filosofia e pedagogia, quest'ultima nel senso specifico di scienza dell'educazione (DEWEY 2016). L'idea filosofica da egli proposta riguarda il fare filosofia e non l'imparare la filosofia. Si tratta quindi di una mossa per rimettere in carreggiata l'impresa che aveva avviato Socrate a suo tempo:

l'esempio nel fare filosofia è la dominante figura solitaria di Socrate, per il quale la filosofia non era né un'acquisizione né una professione, ma un modo di vivere. Ciò di cui Socrate costituisce un modello per noi non è la filosofia conosciuta la filosofia applicata, bensì la filosofia praticata. Egli ci induce a riconoscere che la filosofia come atto, come forma di vita e qualcosa che chiunque di noi può emulare (LIPMAN 2002, p.12).

Nella didattica della comunità di ricerca il gruppo, quindi il "noi" acquisisce un primato rispetto all'"io". Questo avviene quando ogni membro facente parte del gruppo della comunità di ricerca è abbastanza capace di decentrarsi per ascoltare con interesse agli altri e prendere sul serio i punti di vista diversi dai propri. Questo momento di decentramento, sostiene Cosentino, non è mai subito immediato nella dinamica spontanea ma è come una sorta di meta da raggiungere attraverso la consapevolezza e l'intenzionalità attiva dell'insegnante-facilitatore. Nel particolare caso di questa esperienza di ricerca dottorale, possiamo dire che il gruppo di pedagogiste/i è diventato Comunità di Ricerca durante il quinto incontro a Sezano.

Una sessione di lavoro improntata ad una didattica della comunità di ricerca è un percorso in avanti; è come tutte le pratiche spinta da un'urgenza verso il futuro (il futuro della professione di pedagogo, nel mio caso). Per questo possiamo dire che la comunità di ricerca intesa come pratica ha un carattere evolutivo ed è costituita da diverse tappe, ognuna delle quali prepara quella successiva. Dunque, l'identità della comunità di ricerca è sempre in fase di costruzione, sempre aperta, e attraversa fasi diverse muovendosi verso sempre nuove mete grazie alle dinamiche relazionali tra i partecipanti.

Le fasi della sessione:

1. Disorientamento.

Solitamente provocato da uno stimolo-materiale, si ricorda infatti che diversi racconti scritti da Lipman sono poi usati come modelli canonici e questi non sono da confondere con le tradizionali racconti della letteratura per l'infanzia. Dunque, è il disorientamento alla prima dell'attività riflessiva, e quindi di ricerca, che corrisponde agli effetti di una situazione che è diventata indeterminata che richiede di essere ricostruita secondo un nuovo ordine. La ricerca parte e quindi dall'esperienza e da qualche elemento di questa esperienza che non funziona come dovrebbe in base alle aspettative. Se l'attuale campo di esperienza dovesse presentare un'occasione simile, si può fare a meno del materiale-stimolo. Il materiale-stimolo è necessario quando diventa un surrogato dell'esperienza problematica.

2. Agenda.

In questa fase si raccolgono e si appuntano delle domande che le esperienze o il materiale-stimolo ha suscitato in ogni persona. Questa è la prima espressione del disequilibrio emotivo-cognitivo che l'esperienza ha provocato. Sono le domande raccolte rappresentare il materiale da utilizzare per il riconoscimento e la definizione del problema da indagare.

3. Piano di discussione.

A questo punto si individua un tema-problema quanto più possibile condiviso da tutto il gruppo e questo tema sarà il principale tema sul quale verterà la sessione di comunità di ricerca. In questo caso occorre decentramento e generalizzazione per far convergere diversi punti di vista individuali nelle singole domande in un tema generale: secondo Cosentino questo è un momento piuttosto difficile soprattutto quando il senso di comunità è a un livello basso.

4. Sviluppo del dialogo euristico.

In questa fase ha inizio il confronto tra diverse opinioni, iniziano le argomentazioni e le contro argomentazioni e si prosegue con la ricerca di risposte e soluzioni. Il dialogo si nutre di due fonti principali: la prima sono vissuti personali e le personali opinioni e con convinzioni che devono poter essere espressi liberamente mentre la seconda fonte del dialogo è la riflessione, ovvero il pensiero che assume i contenuti delle narrazioni come suoi oggetti e procede oltre con operazioni con come stabilire somiglianze differenze, costruire classi e sottoclassi, riflettere sui criteri utilizzati...

5. Autovalutazione.

In questa ultima fase i partecipanti alla comunità ricostruiscono in maniera retrospettiva il percorso fatto, valutando le difficoltà incontrate, monitorando il clima sociale e si esprime sui singoli atteggiamenti sullo stato complessivo della ricerca. Sarà il facilitatore ad accompagnare l'interazione verbale spontanea verso quella trasformazione per cui la chiacchiera senza direzione frammentaria nei tanti rivoli dei piccoli gruppi sia via diventare dialogo unitario o con valenza educative.

Cosentino prosegue sostenendo che una didattica della comunità di ricerca non è vincolata a contenuti specifici. Questa si fonda su una determinata ambientazione socio-relazionale e su una metodologia della ricerca all'interno della quale qualunque contenuto può essere esplorato. Anche Lipman sostiene l'effetto di articolazione sistemica che se ne può ricavare sia cognitivamente che socialmente. Egli, infatti, sostiene che si comincia dalla pratica in classe, la pratica quindi di

trasformare la classe in una comunità riflessiva che pensa nelle discipline, riflettendo sul mondo e sul proprio modo di pensare, subito giungiamo a riconoscere che le comunità possono essere inserite in comunità più vaste e queste in comunità ancora più ampie, sempre se tutte sono fedeli allo stesso procedimento di ricerca (LIPMAN 2002). E dunque sicuramente rimane il fatto che la comunità di ricerca filosofica può essere assunta come il prototipo di ogni comunità di ricerca ma, come nota Lipman, è ancora da scoprire se le comunità di ricerca applicate ad altre discipline o otterranno esiti positivi se si avvicinano a questo modello (LIPMAN 2005).

La didattica della comunità di ricerca ha, come sua ambizione primaria, una revisione delle basilari categorie dell'educazione: apprendimento, insegnamento, metodologie e finalità, professionalità docenti, progettazione dei curricoli. Si tratta in altre parole della proposta di un cambio di paradigma in educazione, che mette al centro dell'attenzione il pensiero riflessivo con tutti i corollari che questo comporta. Così intesa, può essere assunta come strategia didattica utilizzabile in tutte le aree disciplinare, a patto che le discipline vengano capovolte rispetto alla logica di addizionale della loro sistemazione: da collezione di risposte a domande obliate a elaborazione collettive giustificata di risposta a situazioni che provocano perplessità e dubbi. Risalire alle domande da cui la ricerca è partita è la mossa decisiva che fa scattare di nuovo la ricerca. (...) Il paradigma riflessivo, auspicato da Lipman per l'educazione di oggi, trova la sua piena realizzazione una didattica della comunità di ricerca, la quale rappresenta anche un ben fondato progetto di educazione alla democrazia; in primo luogo, perché veicola, al suo interno, una riflessione sulla stessa idea di democrazia connettendola con il valore della ragionevolezza come canone logico ed etico nello stesso tempo. Calando la riflessione nelle pratiche, trasforma una malintesa educazione civica, risulta spesso informale apprendimenti su regole principi, in un esercizio di cittadinanza riflessiva e partecipativa attivato nel contesto della vita scolastica (COSENTINO 2021, p. 191)

Nel testo "didattica della comunità di ricerca" Maria Rosalba Lupia, dirigente del centro di ricerca sull'indagine filosofica CRIF, sostiene che la comunità di ricerca prende forma e vita grazie alla pratica del filosofare. La pratica del filosofare è intesa come processo, stile di pensiero ed è proposta da Lipman come nuova forma di attivismo pedagogico, capace di superare

L'orientamento tecnicistico ed economicistico dell'educazione e si presenta funzionale all'educazione del pensiero nella complessità, post-modernità e liquidità dei nostri tempi (LUPIA 2021).

Alla luce del percorso teorico sviluppato in questo capitolo, la Comunità di Ricerca emerge non soltanto come dispositivo metodologico, ma come autentico spazio formativo, capace di sostenere processi di riflessività, decentramento e costruzione condivisa di senso. Il dialogo filosofico, ripensato in chiave comunitaria, si configura come pratica generativa in cui la dimensione relazionale si intreccia con la possibilità di ripensare ruoli, posture professionali e modalità di abitare il sapere pedagogico. In particolare, l'analisi delle tappe e delle figure che rendono possibile la Comunità di Ricerca, ha consentito di delineare una cornice concettuale entro cui collocare la riflessione sulla figura della/del pedagogo/a come professionista riflessivo/a, situato/a e in costante dialogo con l'altro.

Questa cornice teorica costituisce il presupposto indispensabile per comprendere e interpretare quanto emerso dal lavoro empirico svolto all'interno della Comunità di Ricerca attivata nel corso della presente indagine dottorale. Il capitolo successivo sarà pertanto dedicato alla presentazione e all'analisi dei risultati, con l'obiettivo di restituire i temi, le tensioni e le trasformazioni che hanno attraversato il gruppo di pedagogiste e pedagogisti partecipanti alla Comunità di Ricerca, mettendo in luce come l'esperienza dialogica abbia contribuito alla ridefinizione dei significati attribuiti alla professione pedagogica e alle sue pratiche.

I risultati della Comunità di Ricerca

4.1 Professione pedagista: la voce della Comunità di Ricerca

In questa parte verranno presentati i principali risultati della ricerca: verranno descritte le categorie significative emerse dalla Comunità di Ricerca (CdR) con l'utilizzo dell'analisi tematica (BRAUN & CLARKE, 2005).

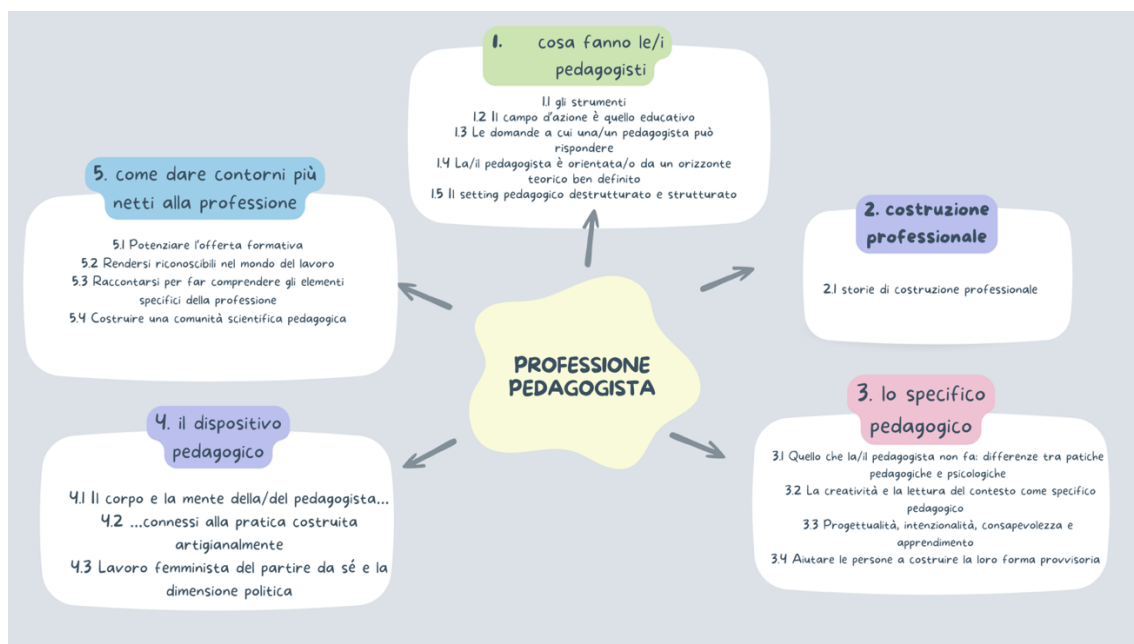
Le categorie individuate sono state raggruppate in cinque grandi macro-temi, suddivisi in altri sotto temi. Dall'analisi dei dati è emerso non solo cosa fanno le/i pedagogisti, ma gli elementi che compongono la costruzione professionale delle/dei pedagogisti, il loro specifico pedagogico, le qualità che possiede e alcuni elementi che permettono di dare contorni più netti a questa professione. Le competenze, i valori e gli strumenti di cui si servono per il loro lavoro emergono da ognuna delle categorie sopraelencate. Un particolare posto di rilievo per la relazione educativa, la creatività, la consapevolezza di sé come elemento fondamentale per prendersi cura degli altri e il sapere lavorare nel contesto tipico della professione.

Tenendo conto di quanto detto finora, i macro-temi da indagare sono stati scelti in modo deduttivo (BRAUN & CLARKE, 2004) prendendo come riferimento le sei fasi della TA sopracitate.

I cinque macro-gruppi sono denominati come segue:

1. cosa fanno le/i pedagogisti;
2. la costruzione professionale delle/dei pedagogisti;
3. qual è lo specifico pedagogico delle/dei pedagogisti;
4. il dispositivo pedagogico delle/dei pedagogisti;
5. come dare contorni professionali più netti.

Ognuno di questi è costituito da sotto temi che verranno descritti nei paragrafi che seguono e che sono riassunti in questa mappa:



4.2 Cosa fanno le/i pedagogisti

Di cosa si occupano le/i pedagogisti che compongono la Comunità di Ricerca? In questo primo macro-tema sono incluse tutte le specificità del lavoro che le/i pedagogisti coinvolti nel progetto hanno raccontato. L'obiettivo di raccontare, di narrare (BRUNER 2006) ciò che si fa ha un valore prezioso. In particolare, per la figura del pedagogista perché aiuta a comprendere meglio il lavoro che le/i pedagogisti svolgono nel loro quotidiano.

- I sotto-temi individuati per questo primo tema sono i seguenti:
 - Gli strumenti della/del pedagogista

- Il campo d'azione è quello educativo
- Le domande a cui una/un pedagogista può rispondere
- La/il pedagogista è orientata/o da un orizzonte teorico ben definito
- Il setting pedagogico destrutturato e strutturato

4.2.1 Gli strumenti della/del pedagogista

Sugli strumenti e sui diversi approcci ogni partecipante ha descritto i propri e li abbiamo riassunti in una grande lavagna ed elencati punto per punto. Ciò che è emerso, però, durante la terza sessione in particolare è che la/il pedagogista può avvalersi di molti strumenti ma rimane il fatto che lo strumento per eccellenza della/del pedagogista è la/il pedagogista stessa/o. Non sono gli strumenti, quindi, a fare del pedagogista un professionista dell'educazione ma il come questi vengono utilizzati attraverso un raffinato lavoro interpersonale e intrapersonale in equilibrio tra rigore scientifico e creatività (come vedremo in seguito). Di seguito vengono elencati i micro-temi emersi per il sotto-tema "gli strumenti del pedagogista": verranno esposti sotto forma di elenco ma è opportuno sottolineare che questi potrebbero costituire un'unica grande "cassetta degli attrezzi". Uno strumento non esclude l'altro, un approccio non è il solo a essere usato da ogni singolo professionista.

In breve, gli strumenti delle/dei pedagogisti che fanno parte della Comunità di Ricerca sono i seguenti: il dialogo maieutico, le abilità di counseling, la comunicazione assertiva, il setting destrutturato e strutturato, il genogramma, i giochi da tavolo o sistemi di gioco con la sabbia, le narrazioni verbali e la costruzione di significati, la co-progettazione

4.2.1.1 Il dialogo maieutico

Il dialogo maieutico è inteso come "un legame che si crea con la persona che hai di fronte, che sia un bambino, che sia un adulto, che sia il gruppo piuttosto che il

simbolo di accettazione incondizionata, un pò alla Rogers, di empatia, di desiderio di essere, di aiuto all'altro che crea secondo me una base per fare poi qualunque percorso di trasformazione, di cambiamento (MLC06)”.

Questo tipo di approccio è stato il primo menzionato: anche in letteratura si ribadisce sempre quanto la pedagogia affondi le sue radici nella filosofia e in particolare in quella socratica (BLEZZA 2022).

Il lavoro di pedagogista viene integrato e reso operativo attraverso il processo di *maieutikè* di stampo socratico. La maieutica, ovvero l'arte della levatrice, il metodo tipico dell'educare inteso come tirare fuori. Questo metodo non vuole convincere qualcuno di qualcosa, piuttosto si pone come metodo che vuole supportare il cliente nella presa di coscienza individuale in un percorso di autorealizzazione (Cavagna, 2019). Attraverso il dialogo è possibile sottolineare l'importanza del perfezionamento interiore che si attua con i principi dello *gnōthi seautón* e dell'*epimeleia heautou*, così come accadeva nell'antica Grecia.

Un altro elemento che le/i pedagogisti definiscono come strumento del lavoro pedagogico riguarda l'essere capaci di fare delle domande di tipo esplorativo. Queste, consentirebbero “di problematizzare, di entrare in profondità sul senso delle esperienze o dei significati che vengono portati a supporto (CB01).”

4.2.1.2 Le abilità di counseling

Il *counseling* (SIMEONE 2002) è una strategia volta ad aiutare la persona in stato di bisogno a definire il problema evolutivo e imparare a gestirlo. Esso si rivolge a chiunque abbia necessità di aiuto o che abbia difficoltà ad affrontare una scelta problematica. Il counselor è, quindi, un professionista che ha seguito un percorso biennale o triennale di formazione, apprendendo particolare modalità di relazione e comunicazione.

Tra le abilità, cioè quelle comunicative, relazionali, la conduzione di un colloquio, per esempio, mettiamo sotto la conduzione le domande da fare. Apertura, centralità, chiusura di un colloquio. Io le ho prese dal counseling. (RR03)

Il *counseling*, in questo caso, può essere utile per le/i pedagogisti perché fornisce la modalità di conduzione di un colloquio, questa modalità viene utilizzata da alcuni pedagogisti anche per condurre una consulenza pedagogica.

Il *counseling* sembra essere una formazione che dà grande supporto alle/ai pedagogiste, con una metodologia ben consolidata e applicabile anche al contesto della consulenza pedagogica.

4.2.1.3 La comunicazione assertiva

Il tema della comunicazione assertiva emerge dalle interviste come una dimensione fondamentale del lavoro pedagogico, intesa non soltanto come competenza tecnica ma come atteggiamento relazionale. Le/i pedagogisti sottolineano come l'assertività non coincida con l'imposizione del proprio punto di vista, bensì con la capacità di ascoltare attivamente, mantenendo equilibrio tra espressione di sé e rispetto dell'altro. In questa prospettiva, la comunicazione assertiva viene interpretata come ascolto empatico e consapevole, in grado di evitare dinamiche di potere e di favorire relazioni autentiche e paritarie. Le parole che seguono restituiscono questa visione, evidenziando come l'assertività si traduca in un modo di stare nella relazione fondato sull'attenzione, sulla reciprocità e sulla sospensione del giudizio:

allora per me la comunicazione assertiva è un metodo di ascolto empatico senza primeggiare sull'altro. Dare la possibilità proprio attraverso l'attenzione nella comunicazione e non usare il proprio potere sull'altro/a.
(AM09)

4.2.1.4 Il setting destrutturato e strutturato

All'interno dei dialoghi della Comunità di Ricerca, il tema del setting assume un significato centrale nella co-costruzione della relazione pedagogica. L'ambiente in cui si svolge l'incontro, infatti, non è solo un contenitore fisico, ma un dispositivo simbolico e relazionale che incide profondamente sulla qualità del dialogo e sulla

percezione dei ruoli. Dalle narrazioni emerge una riflessione interessante sulla scelta tra setting strutturato (lo studio professionale, con la sua cornice formale) e setting destrutturato, inteso come spazio condiviso, scelto dalla persona e vissuto in modo informale. Quest'ultimo consente di abbattere le asimmetrie, di restituire agency all'interlocutore e di creare un clima di fiducia. Le parole di CB01 che seguono mostrano come questa scelta rispecchi una pedagogia dell'incontro, dove il luogo e la postura relazionale diventano strumenti di accompagnamento, e non di distanza:

Io uso un setting destrutturato, cioè io ho lo studio, ma chiedo alla persona dove vuole incontrarmi e quindi le chiedo di incontrarlo. Ad esempio, oggi ho una consulenza alle sei lungo e largo, nel senso che di la signora nel senso che io chiedo a lui o lei qual è il posto in cui si sente meglio e quindi poi lo facciamo passeggiando lo facciamo seduti su una panchina (CB01).

Allora ci facciamo un dialogo maieutico, passeggiando, fermandoci, bevendo qualcosa. Però deve essere uno spazio che deve sentire confidente la persona dove già deve star bene. Per cui per me, ad esempio, completamente diverso dal setting da studio, dove anche la postura è up-down, dove io penso di andare da un esperto. Esperto nel senso classico del termine ma in realtà è proprio un dialogo affiancato e quindi accompagnamento, dove anche l'ambiente deve essere un ambiente scelto dalla persona. Poi c'è chi mi dice preferisco venire nel suo studio e quindi ci vediamo nel mio studio (CB01).

4.2.1.5 Il genogramma

Ideato da Murray Bowen nel 1979 in contesto psicoterapeutico come strumento per la sua teoria sui Sistemi Familiari. Il genogramma viene spesso utilizzato come strumenti nell'ambito del counseling. Bowen (1978) ha raccomandato l'uso di un genogramma per organizzare le informazioni multigenerazionali. Nella pratica clinica, l'obiettivo della terapia dei sistemi familiari di Bowen è aiutare i membri della famiglia a muoversi verso la differenziazione del sé e ad allontanarsi dal biasimo e dalla reattività emotiva. Il genogramma familiare è uno speciale albero genealogico che rappresenta graficamente le relazioni di parentela su almeno tre generazioni. Il termine è stato introdotto nella terapia familiare sistemica da Murray Bowen (1913-1990).

4.2.1.6 I giochi da tavolo o sistemi di gioco con la sabbia

Durante la terza sessione della CdR vengono menzionate anche le carte dixit e il gioco con la sabbia tra gli strumenti utilizzati per il lavoro pedagogico. Le carte dixit sono un gioco da tavolo molto versatile: esse sono infatti delle carte che illustrano delle immagini che possono evocare significati differenti. Queste possono stimolare la creatività e offrono un modo alternativo di comunicare con sé e con gli altri (se si usano all'interno di gruppi). Il gioco con la sabbia (ideato da Dora Kalff, -1956- allieva di Carl Gustav Jung) viene utilizzato in particolare da una delle pedagogiste del gruppo (CS05) con gli adulti e sarebbe interessante approfondire questo strumento per poter comprendere meglio come viene utilizzato in un contesto di consulenza pedagogica.

“Chi inizia il gioco ha a disposizione una cassetta rettangolare di zinco di cm. 57 x 72 x 7 con il fondo dipinto di azzurro e contenente sabbia. Le dimensioni del contenitore sono ancora oggi quelle suggerite dalla Lowenfeld. Si tratta di un campo di gioco di proporzioni armoniche che seguono la regola della sezione aurea: il lato minore del rettangolo corrisponde alla sezione aurea della diagonale. (...) Ogni oggetto, nella scena tridimensionale che si va formando, è anzitutto un vissuto che assume un carattere di concretezza. Ciò che è posto vicino o lontano, a destra o a sinistra, in alto o in profondità, propone un'immediatezza di esperienza simile a quella che viviamo nei sogni” (Paolo Aite, *Paesaggi della psiche. Il gioco della sabbia nell'analisi junghiana*, [Bollati Boringhieri](#), 2002).

4.2.1.7 Le narrazioni verbali

La/il pedagoga può stimolare le narrazioni verbali durante la conduzione di un colloquio di consulenza pedagogica, ad esempio, con il sistema di gioco che ha come principale elemento la sabbia (CS05). La/il pedagoga deve fare molta attenzione a ciò che viene raccontato dai suoi clienti.

La costruzione della narrazione è parte di un processo che permette alla/il pedagoga di capire quali domande fare alla/al cliente e come aiutare la persona a centrarsi:

Un giochino che faccio è che dopo che mi hai parlato 40 minuti sulla tua relazione con la mamma. Dico “bene: se tu fossi tua mamma che narrazione faresti?” Allora se si ricostruisce un'altra cosa, no? Però ecco, sono tecniche queste sì su questo è... (CS05).

Per poter lavorare con le narrazioni, ovviamente, è opportuno avere una cornice teorica di riferimento e sapere cosa sono le narrazioni e come queste vengono costruite. In questo modo, non soltanto la/il pedagista può lavorare con le narrazioni con i propri clienti utilizzandola come uno dei suoi strumenti, ma potrebbe trasmettere questa sapienza anche alle/ai neo-pedagogiste/i. Quindi, la/il pedagista accompagna la persona a costruire narrazione e a ri-formulare narrazioni. Un ultimo elemento che le/i pedagogisti hanno inserito tra gli strumenti da loro usati, in relazione alla narrazione verbale, riguarda la co-costruzione dei significati. La co-costruzione dei significati è in realtà un processo di pensiero che parte dalla narrazione:

Poi una cosa che io chiamo co-costruzione di significati cioè prima c'è la parte esplorativa poi c'è la parte in cui attraverso la narrazione eccetera ma sono proprio dei processi di pensiero attraverso il quale si co-costruiscono nuovi significati rispetto alle domande di senso che ci si è fatti (CB01).

4.2.1.8 La co-progettazione

Ulteriore elemento inserito negli strumenti è stata la co-progettazione. La progettazione è una qualità comune a tutte le pedagogiste: saper fare progetti infatti è fondamentale e richiede un lavoro di ideazione e creazione di itinerari educativi. Anche dalla legge 205/2017 emerge questa importante competenza di saper fare progetti: anche la/il consulente pedagogico progetta e realizza interventi in cui la persona mette in gioco le proprie risorse (SIMEONE 2002).

In conclusione, la/il pedagista osserva, progetta, documenta, analizza, costruisce colloqui individuali e gruppali con strumenti che possono essere sempre diversi. Le parole della pedagista CB01, incentrate sull'importanza per la/il pedagista di saper condurre i gruppi, ben riassumono quanto narrato fino ad ora:

Adesso sto facendo dei corsi a educatori pedagogiste sulla conduzione di gruppi educativi. C'è un vuoto pneumatico e lì c'è anche la parte teorica cioè che cosa vuol dire condurre un gruppo. Cosa vuol dire co-progettare, quali sono i riferimenti qual è la mia postura dentro quel contesto qual è il focus pedagogico di quello che faccio quindi le domande come le formulo ma poi anche le situazioni criticità condurre un gruppo sembra bello detto così ma tu metti dodici persone e tensioni conflitti incomprensioni. Come fai a gestire queste

criticità che minacciano la vita, diciamo il benessere del gruppo. Appunto per portare avanti le riflessioni che stiamo facendo quindi conduzione di gruppi sicuramente conduzione (CB01).

Quale sia lo strumento, insomma, questo va prima di tutto conosciuto teoricamente: insieme alla conoscenza teorica si affina, poi, una postura particolare -specificamente pedagogica- per il contesto in cui la/il pedagogo si trova a intervenire, una postura educativa

4.2.2 Il campo d'azione è quello educativo e la/il pedagogo come esperta/o delle relazioni nei contesti

Il secondo sotto-tema della categoria “cosa fanno le/i pedagoghi” descrive in maniera netta il campo d'azione della/del pedagogo: non vi è dubbio, infatti, che sia quello educativo. L'educazione è l'oggetto, l'elemento principe (RR03) di questa professione.

Io nella mia esperienza sento come elemento principe di definizione l'oggetto è l'educazione. Non abbiamo l'esclusiva, perché ci sono altre figure, però io sento che il pedagogo è il massimo esperto di educazione, l'esperto per eccellenza. Altre figure se ne occupano ma non è il loro centro come invece è per noi. (RR03)

Il campo d'azione è quello educativo e in particolar modo delle relazioni educative. Non soltanto delle relazioni umane ma anche delle connessioni, delle relazioni, tra diversi saperi perché questa professionalità sembra essere una professionalità di tipo “connessionistico” (CB01):

È una professionalità connessionistica, cioè il centro è la capacità di tessere connessioni tra saperi diversi. E le chiamiamo scienze pedagogiche non quindi tra saperi diversi e quindi, secondo me, rappresenta in maniera potente il paradigma della complessità agito nelle pratiche. Nel senso di complectere, cioè intrecciare. E quindi è la capacità che secondo me assolutamente contemporanea necessaria non di agire in modo verticale cioè solo con competenze legate a quel settore, ma questa capacità di tessitura di connessioni tra saperi diversi. Diversi vuol dire: L'antropologia, la psicologia, la sociologia cioè tutto l'ambito delle scienze umane per questo ha bisogno anche di uno spettro teorico la filosofia in primis, cioè uno spettro teorico molto ampio. (CB01)

La connessione tra saperi e professionalità si fa esplicita nell'attenzione ai contesti in cui la/il pedagoga opera. Saper leggere il contesto è molto utile anche per capire di quale natura sono i problemi che le persone portano alla/al pedagoga: capire se un problema arriva da una psicopatologia o da una fatica dello sviluppo (un momento importante della vita), ad esempio.

Sto seguendo una donna che non riesce ad avere bambini quindi. No cioè. È dentro a una storia faticosa e come bisogno di capire come starci oppure se dietro a questo c'è un pensiero ossessivo. Questa qua vuole un bambino a tutti i costi (CS05).

4.2.3 Le domande a cui una/un pedagoga può rispondere

Qualunque sia lo strumento utilizzato, una delle domande a cui risponde la/i pedagoga è, come sostiene SR04: *Che cosa succede qui? Come a dire che è il gesto, la postura del pedagoga a fare la differenza, ma sempre dentro un contesto. Questo contesto è sempre da ri-definire, ogni volta che la/il pedagoga si trova dinanzi a un nuovo lavoro. Oltre conoscere bene il contesto in cui opera, la/il pedagoga sa rispondere a tutte le domande riguardano tutti gli aspetti che hanno a che fare con il mondo della genitorialità e dell'infanzia:*

Nelle serate di formazione per i genitori che mi è capitato di fare per i nidi o per le scuole e mi è stato detto di rimando che quando fanno queste serate con lo psicologo rimane più sugli aspetti teorici; invece, avevano trovato come valore aggiunto della mia figura il dare un taglio più pratico anche entrando proprio negli aspetti della quotidianità. Quindi tenere presenti delle teorie ma poi per quanto riguarda la genitorialità dare non delle risposte o delle ricette ma aiutare a dare delle indicazioni nella quotidianità, nella pratica, nelle situazioni di vite.(RR03)

Il focus però non è solo quello che riguarda la genitorialità e l'infanzia: ma la/il pedagoga sa anche condurre gruppi, si occupa di didattica e di formazione non seguendo rigidamente dei protocolli ma come sostiene CC02 “stimolando una lettura diversa delle situazioni”. La/il pedagoga è in grado, in base alla richiesta che le/gli arriva, di focalizzarsi su aspetti differenti. A seconda di quello che i

contesti e le persone hanno bisogno. Saper rileggere l'esperienza (MORTARI 2003) e aprire così il campo percettivo delle persone che portano una determinata situazione è una delle chiavi per poter rispondere ai bisogni delle persone che si rivolgono a questi professionisti dell'educazione. E anche la capacità di:

cercare di dare comunque le migliori risposte a quel tipo di problema di questa creatività. Se vuoi è anche un lavoro però come diceva dicevi tu alla fine. Come dire anche quando fai formazione bene o male sono quelle ma è anche un riassemblare ogni volta le cose. Non necessariamente deve essere un'operazione nuova ma un ri-assemblamento, una ricostruzione che fai sul quel contesto (CC02).

Qualunque sia la domanda che la/il pedagogo riceve dai propri clienti è in grado di aiutare le persone a riformulare il proprio senso di vita partendo dalla vita stessa delle persone:

Quando lavoro in studio lavoro in questo setting (pedagogia clinica) e quando lavoro come coordinatore pedagogico, come pedagogo all'interno della comunità io lavoro sul contesto, lavoro sulla famiglia, lavoro in rete con tutte quelle che sono i servizi e dal punto di vista del pedagogo è estremamente più ampio di uno psicologo, di un sociologo, di un avvocato e di un assistente sociale e senza la sfaccettatura del senso di vita, senza la sfaccettatura della la possibilità di apprendimento, nonostante il disturbo che possa essere ossessivo, che possa essere border, che possa essere quello che vogliamo, il pedagogo aiuta talvolta a riformulare il senso di vita partendo da loro, non partendo dall'esame di quello che è stata l'infanzia con l'adolescenza, con il padre violento, con la tratta con e vittime di qualsiasi insomma violenza. (AM09)

Esiste una mente collettiva, che è quella dell'ambiente, ed è quella che dà significato a questo agire. Allora la lettura di quello che accade, accade e ha significato perché io allargo lo sguardo e guardo questa mente collettiva, in cui il pedagogo è una parte della mente collettiva, è un agente che agisce sulla base delle sollecitazioni che riceve da questa mente collettiva. Questo è il grande tema, perché noi se ci mettiamo a dirlo qui facciamo non dieci cose diverse, ma forse quindici o venti. (CC02)

4.2.4 La/il pedagogo è orientata/o da un orizzonte teorico ben definito

Durante tutte le sessioni di CdR emerge con molta forza, oserei dire quasi come uno dei maggiori punti toccati, il fatto che il lavoro pedagogico è orientato da un

orizzonte teorico molto forte e ben definito (lo abbiamo visto in parte nel secondo sotto tema di questo tema). Infatti, l'orizzonte teorico della/del pedagoga connette più saperi: non solo la pedagogia, ma anche la filosofia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia. Come sostiene la pedagoga CB01 esiste un'idea sartoriana che può agire in una situazione che è unica e particolare e all'interno di questa idea ci sta la domanda

ma non siamo orientato da una visione, da un orizzonte teorico di riferimento nel momento in cui facciamo queste cose? (CB01).

Ogni orizzonte teorico è costruito nel tempo, anche sulla base di interessi professionali che vanno intrecciandosi con gli interessi personali in uno scorrere continuo tra studio e lavoro nel quotidiano con le persone. Durante le sessioni della CdR sono emersi diversi orizzonti teorici, tra cui quello fenomenologico, sistemico e junghiano citando importanti filosofi e pedagogisti come Husserl, Socrate, Zambrano, Freire, Bruner e Vygotskij.

4.2.5 Il setting pedagogico destrutturato e strutturato

Abbiamo già menzionato il setting tra gli strumenti della/del pedagoga, in particolar modo menzionando il setting destrutturato utilizzato dalla maggior parte delle/dei pedagogiste. Cosa significa? A seconda della situazione la/il pedagoga sceglie se incontrare le persone nel suo studio o in altri luoghi. Si tratta di un tipo di affiancamento diverso rispetto a quello, ad esempio, dello psicologo. Da una parte l'accompagnamento è prettamente educativo, dall'altra terapeutico:

un affiancamento laterale, maieutico, riflessivo e non penso allo psicologo, nel suo studio con il camice bianco, da cui vado e a cui mi siedo di fronte e tutto avviene lì dentro, in una stanza in cui si costruisce il rapporto. Io vado anche nei luoghi dove le persone stanno, nei loro ambienti di vita, ci vediamo anche nel loro contesto (CB01).

Anche gli obiettivi del lavoro pedagogico sono diversi rispetto a quello psicologico: in particolare, un intervento educativo, mira ad un accompagnare pedagogico capace di restituire alla persona capacità di auto-educazione, mentre l'approccio psicologico ha un intento terapeutico.

Un'altra differenza tra le due figure sta nel luogo in cui si sceglie di svolgere la professione: mentre la/lo psicologo si incontra sempre in uno studio, la/il pedagista è flessibile nella costruzione del proprio setting pedagogico (SALOMONE 2019). Può decidere di utilizzare un setting sempre strutturato (in uno studio) o un setting destrutturato (incontrare le persone sempre in posti differenti, far scegliere loro il luogo di incontro o recarsi personalmente nelle case dei propri clienti qualora il caso lo richiedesse). Oppure può scegliere di servirsi di entrambi i setting a seconda delle occasioni. La/il pedagista può decidere di entrare dentro il contesto e lavorare con le persone in ambienti che possono essere diversi da uno studio. Questo rende il tutto molto più complesso ma anche, probabilmente, più complicato da spiegare. In ogni caso, il setting destrutturato non esclude quello strutturato: a seconda delle esigenze e del lavoro che le/i professionisti svolgono possono scegliere di incontrare e lavorare con le persone al di fuori di uno studio pedagogico. Quello che è certo è che in questo modo possono lavorare sia sulle singole persone che con i contesti e scegliere caso per caso quale setting utilizzare.

La stanza del colloquio di pedagogia clinica è un esempio di setting strutturato: la stanza è composta da un tavolo di cristallo permette di vedere la persona a figura intera e un lettino dove vengono fatte delle attività dialogico-corporee. Non solo, in alcuni studi di pedagogia clinica possono esserci anche un divano a due posti, dove

ci si siede uno a fianco all'altro e ha la parete attrezzata che è una parete dove poi attacchi dei grossi fogli per fare dei lavori a parete (CC02).

Gli incontri di un colloquio di pedagogia clinica durano circa un'ora e gli incontri possono essere uno o due alla settimana (a seconda delle richieste).

4.3 La costruzione professionale delle/dei pedagogisti

Una forte centratura sul sé e una capacità di saper utilizzare i dispositivi pedagogici con disinvoltura (dopo anni di formazione) sono alcuni dei presupposti più importanti per la costruzione professionale. Formazioni eclettiche, che hanno però come focus sempre la pratica educativa. L'arte, la bellezza e l'estetica che pure fanno parte di questa professione che, come vedremo in seguito, si nutre molto di una creatività particolare. Le/i pedagogisti che fanno parte della Comunità di Ricerca, hanno costruito la loro professione tutti in modo differente: esiste una forte dimensione di composizione della professione che è meno strutturata e riconosciuta (DE VITA 2024) e ha a che fare con tutti i corsi e tutte le formazioni che le/i pedagogisti decidono di seguire dopo la laurea magistrale. Infatti, dopo la laurea in pedagogia tutte e tutti hanno costruito la loro professioni seguendo ulteriori corsi di studio (counseling, pedagogica clinica, etc). Questo perché la professione è in continuo divenire, in continua evoluzione multidimensionale tanto che pare una vera impresa andare a costruire un percorso professionale che sia uguale per tutte e tutti, dopo la laurea in pedagogia. Un forte intreccio tra soggettività e saperi dà vita a una costruzione professionale che è simile ma diversa nei particolari per ogni pedagoga.

Come poter capire, allora, la costruzione professionale delle/dei pedagogisti dopo la laurea magistrale? Un elemento importante ce lo fornisce la pedagoga CB01 quando ci racconta di come lei sia partita da alcuni passaggi imprescindibili da seguire all'inizio, per poi andare sempre più ad affinare le sue competenze:

all'inizio lo seguivo anch'io uno schema di passaggi che devi seguire no cioè per poter iniziare il lavoro: come ti siedi, come ti senti, con cosa inizi come fai a costruire il clima un po' di apertura, di disponibilità al confronto, come gestire delle criticità. Però io sto sempre attenta a non dire adesso che sei giovane fai queste cose alla lettera, gli dico perché così ti dà sicurezza. Però, dopo non far adeguare il gruppo a questo tuo schema perché ti dà sicurezza. Progressivamente devi capire: questo inizio sta rispondendo a quali domande a quali bisogni di questo gruppo? Perché a volte conviene iniziare in un altro modo ho capito fino a usare anche altre modalità. Come si usa anche nei colloqui provocatori, paradossali e provocatori. Perché provo con tante strade per riuscire

ad aprire un po'... non funziona, no? E quindi a un certo punto provo anche con dei paradossi con delle uscite che sembra prendere un po' in giro eccetera ma serve solo per sbloccare per aumentare l'apertura (CB01).

La sensazione provata dai pedagogisti, comunque, è che inizialmente quello di cui ha bisogno una/un pedagogista sia una base teorica molto ampia che poi viene filtrata da ciò che è la persona che sta dietro la/il professionista (CB01). La formazione del pedagogista è fortemente intrisa di riflessione filosofica (sospensione del giudizio, dialogo maieutico). Ci si domanda se uno degli errori che la pedagogia possa aver fatto sia proprio quello di prenderne le distanze (come sostiene CB01).

4.4 Qual è lo specifico pedagogico delle/dei pedagogisti

Nel delineare il profilo professionale della/del pedagogista, appare centrale chiarire innanzitutto *ciò che la/il pedagogista non fa*, distinguendo in modo chiaro le pratiche pedagogiche da quelle psicologiche. Tale distinzione non ha una funzione difensiva o oppositiva, ma risponde all'esigenza epistemologica e professionale di evitare sovrapposizioni improprie, chiarendo ambiti, finalità e dispositivi di intervento. La pedagogia non si colloca sul piano della diagnosi né della cura in senso clinico, ma opera nello spazio dell'accompagnamento educativo, della promozione di processi di senso e della costruzione di condizioni favorevoli all'apprendimento e alla trasformazione.

All'interno di questo quadro, *la creatività e la capacità di lettura del contesto* emergono come elementi dello specifico pedagogico. L'agire pedagogico non si fonda sull'applicazione meccanica di modelli o protocolli, ma richiede una costante interpretazione delle situazioni, delle relazioni e dei vincoli presenti nei contesti di vita, al fine di progettare interventi situati, flessibili e coerenti con i bisogni emergenti delle persone e delle comunità.

Tale capacità interpretativa si intreccia con la dimensione della *progettualità*, che caratterizza l'azione pedagogica come intenzionale, consapevole e orientata all'apprendimento. Progettare, in pedagogia, significa tenere insieme visione e

processo, obiettivi e apertura all'imprevisto, riconoscendo l'apprendimento come esperienza continua che attraversa l'intero arco della vita e che coinvolge tanto le persone accompagnate quanto il/la professionista stesso/a.

In questa prospettiva, il compito della/del pedagogo si configura come quello di *aiutare le persone a costruire la propria "forma provvisoria"*, sostenendole nei passaggi, nelle transizioni e nei momenti di ridefinizione identitaria. L'intervento pedagogico, pertanto, non si limita al sostegno all'infanzia o alla genitorialità, ma si estende a tutte le fasi della vita, offrendo spazi di riflessione e di rielaborazione del senso dell'esperienza, in cui ciascun soggetto possa riconoscersi come essere in divenire.

4.4.1 Quello che la/il pedagogo non fa: differenze tra pratiche pedagogiche e psicologiche

Durante la prima sessione di Comunità di Ricerca, uno dei primi elementi discussi dalla Comunità ha riguardato la differenza tra psicologo e pedagogo. Un punto di partenza per poter poi nominare lo specifico pedagogico. Le/i pedagogisti hanno iniziato dicendo cosa non contraddistingue il lavoro di pedagogo per poter poi riconoscere alcuni temi che invece caratterizzano la professione (la genitorialità, l'apprendimento, la creatività, saper leggere i contesti). Il pedagogo fa altro rispetto allo psicologo e nominare questo "altro" è stata un'urgenza percepita come condivisa da tutto il gruppo.

Lo psicologo si occupa di clinica, la sua fattura è una fattura sanitaria. Noi non ci occupiamo di clinica, ci occupiamo di qualcos'altro. Vado dallo psicologo per un intervento sanitario, vado dal pedagogo per un intervento che non è sanitario, è di altro tipo. Quindi forse è questa l'unicità: nominare che cos'è quest'altro tipo di intervento (CB01).

Dalle discussioni è emerso che una delle differenze maggiori tra psicologo e pedagogo riguarda l'applicazione di protocolli e linee guida. Mentre una figura sanitaria applica protocolli e linee guida, per una/un pedagogo questo non

avviene allo stesso modo: applicare protocolli e linee guida in campo pedagogico, secondo CC02, non è sufficiente. Ciò che occorre fare è entrare dentro la mente della/del pedagogo,

creare la forma mentis del pedagogo, che lavorando nella complessità e nella specificità di quella mente collettiva, di quell'ambiente, di quella situazione, va e costruisce insieme alle persone il lavoro. Quindi protocolli, linee guida e tutte queste cose qua sono assurde. (CC02).

Mentre il mondo sanitario lavora più attraverso protocolli e linee guida, il mondo pedagogico sembrerebbe lavorare più sull'unicità (dei contesti, delle relazioni, delle persone).

Il campo della genitorialità, specifico pedagogico per eccellenza, sembra essere però preso come specifico anche da molte altre professioni (tra cui gli psicologi).

È dell'ambito pedagogico la questione che riguarda la costruzione della genitorialità il processo del diventare genitori ecco anche questo invece io conosco molti psicologi che lavorano su questo (CS05).

Una linea di demarcazione tra le due professioni potrebbe proprio riguardare la differenza tra ciò che è sanitario (specifico delle professioni psicologiche) e ciò che a che fare con l'ordinarietà della vita e le sue fatiche riguarda la professione pedagogica. Io mi tengo questo come spartiacque quando lavoro (CS05).

Anche per quanto riguarda la formazione professionale, una differenza emersa riguarda il fatto che lo psicologo ha un percorso professionale più strutturato: mentre i percorsi universitari delle/dei pedagogisti dopo la laurea magistrale sono sicuramente pochi: infatti, la maggior parte dei master post-laurea frequentanti dalle/dai pedagogisti sono spesso privati e richiamano, spesso, anche i loro interessi personali, come sostiene MLC06.

Un'altra differenza riguarda il modo in cui il pedagogo lavora, ovvero fornendo anche consigli operativi:

Nelle serate di formazione per i genitori che mi è capitato di fare per i nidi o per le scuole e mi è stato detto di rimando che quando fanno queste serate con lo psicologo rimane più sugli aspetti teorici; invece, avevano

trovato come valore aggiunto della mia figura il dare un taglio più pratico anche entrando proprio negli aspetti della quotidianità. Quindi tenere presenti delle teorie ma poi per quanto riguarda la genitorialità dare non delle risposte o delle ricette ma aiutare a dare delle indicazioni nella quotidianità, nella pratica, nelle situazioni di vite (RR03).

Ciò che contraddistingue nettamente la professione psicologica da quella pedagogica è il fatto che nella professione pedagogica non si danno consigli alle persone applicando delle linee guida ma stimolando letture diverse delle situazioni. Inoltre, la/il pedagoga, è capace di dare consigli operativi nel quotidiano. Ad esempio, in consulenza pedagogica, se un genitore pone un problema alla/il pedagoga questa/o è in grado, dopo aver studiato il caso, di dare dei consigli per la quotidianità. Per fare questo, occorre conoscere molto bene il mondo dell'infanzia e della genitorialità.

Quindi, se lo psicologo si occupa di clinica e la/il pedagoga di qualcos'altro: di cosa si occupa la/il pedagoga? Quali sono gli elementi distintivi di questa professione? Partendo dalle differenze emerse tra psicologo e pedagoga la riflessione dei pedagogisti si è spostata sul tema dell'identità professionale. Nei prossimi paragrafi vedremo come grazie a un processo riflessivo le/i pedagogisti sono stati capaci di far emergere dei "caratteri di unicità" (CC02) che caratterizzano la professione. Una volta individuali gli elementi che rendono il lavoro dei pedagogisti "diverso da" quello di altre professioni occorre andare oltre per poter riuscire a "chiarire quali sono questi caratteri di unicità, cioè quelle cose uniche che definiscono l'identità della figura professionale (CC02)".

Questi caratteri di unicità sono importanti anche per riuscire a distinguere quando una relazione è di tipo educativo e quando non lo è, perché:

nei fatti non accade sempre che la problematica educativa vada al pedagoga (RR03).

4.4.2 La creatività e la lettura del contesto come specifico pedagogico

La creatività è una specificità pedagogica, un carattere di unicità, emerso con forza anche durante la ricerca preliminare, una/un pedagoga deve saper essere creativo

nel proprio lavoro. Poter definire cosa è la creatività in campo pedagogico, però, è impresa assai ardua. Perché il tipo di creatività a cui faremo riferimento ha a che fare con un'ampia gamma di elementi che includono, come conditio sine qua non, "l'esserci" e il saper stare, in modo creativo appunto, dentro i contesti e le relazioni. La creatività è uno stile di pensiero e di azioni in questo senso:

nel momento in cui tu entri in quel contesto, in quella specifica situazione in quell'ambiente e individui le problematiche, a quel punto devi trovare una soluzione a quelle problematiche che sia adeguata rispetto a quel contesto e a quella situazione (CC02).

Creatività non è intesa come qualcosa per cui essere originali ma il modo in cui si affronta un problema rispetto a una situazione. Saper dare, quindi, la risposta più adeguata al problema che le persone portano alla/al pedagogista. Per fare questo, abbiamo già detto che la/il pedagogista non agisce per attuazione di protocolli, occorre allora uscire anche da quelle che CC02 definisce "le gabbie di pensiero", perché occorre una grande consapevolezza di quanto abitiamo in un mondo ad alta complessità.

Perché in questo momento i pedagogisti stanno, come dire, nascendo perché siamo dentro una società che appunto è complessa e come dire diamo delle risposte con un pensiero sistemico complesso. Dove contempliamo nel nostro sistema di conoscenza e questo dico sempre lo dico a me e quindi diventa quel laboratorio di pensiero come dico tutti gli studenti quando fanno il corso pedagogia clinica che quello che noi sappiamo in quel momento è sempre un'illusione e dentro contempla un errore (CC02).

L'azione creativa dei pedagogisti riguarda quindi il saper leggere i contesti e declinare all'interno dei contesti i loro saperi e le loro pratiche pregresse. La competenza della/del pedagogista, in questo caso, riguarda proprio il saper declinare quello che sanno, quello che sono in base ai diversi contesti in cui operano. La creatività, l'utilizzo degli strumenti hanno come base sempre il desiderio di fare il bene per l'altro da parte della/del pedagogista. Nel momento in cui agisce, quindi, la/il pedagogista deve mettere in campo una capacità di tipo creativo:

cioè la capacità di trovare in quel momento, in quella situazione con quella persona in quel contesto una soluzione che è unica irripetibile originale risponde a quel bisogno situato in quella situazione che era questa. Però non so se è stata chiara questa.

Cioè l'idea di inventare in quel momento qualcosa ad hoc per quella situazione insomma. Ovviamente è un'invenzione che, abbiamo detto mi pare anche è secondo me, insieme consapevolezza sapere e insight illuminazione. Però non so se siete d'accordo cioè. (CB01)

La/il pedagista lavora in modo creativo, questo è uno dei suoi punti di forza: la professione di pedagista abita un tipo di complessità che è difficile da definire e che richiede adattabilità.

“Secondo me ci sono degli elementi che sono specifici della professione di pedagista: uno ovviamente è la creatività. Mentre il mondo sanitario lavora per protocolli noi lavoriamo per creatività. E a volte quando i miei studenti del corso di pedagogia clinica che abbiamo tutta una serie strumentazioni e dicono “eh ma per questo?” io dico:

creatività, devi pensare a qualcosa di particolare di nuovo che esce da dagli schemi” perché quella creatività è quello di cui hai bisogno per mettere in campo quella situazione. Allora se vuoi quello che differenzia la nostra professione forse ci sono delle parole no? E creatività è una di queste perché l'educatore è sempre creativo. (CC01).

Saper leggere i contesti risulta essere una specificità della/del pedagista legata alla creatività che rende il suo lavoro unico rispetto a qualsiasi altro lavoro:

rafforzerei quello che hai detto tu, cioè il saper leggere i contesti, cioè parte da lì. Tu entri nei contesti io dico sempre ci entri nudo se vuoi entrarci veramente cioè allora quindi e lì entra la tua capacità di osservazione di autoanalisi eccetera i tuoi pregiudizi e preconcetti. Entri nudo dentro i contesti perché cerchi di raccogliere il più possibile per poter leggere quella situazione considerandola una unicità. Questa altro aspetto di unicità è contrario all'epistemologia sanitaria. Questo differenzia molto come dire l'approccio nostro dall'approccio psicologico che è diventata c'è sempre di più allora quando dicono che poi c'è stato l'albo eccetera ma sotto certi aspetti il questo percorso del della professione psicologo ci sta portando come dire acqua al nostro mulino (CC01).

Saper leggere i contesti in un'ottica pedagogica significa anche possedere dei filtri pedagogici, come definiti da RR03, legati alle teorie di riferimento. È questo che differenzia la pratica professionale dal “consiglio della nonna”: il modo in cui la/il

pedagogista riflette su una determinata situazione rispecchia il modo in cui si trova ad agire.

4.4.3 Progettualità, intenzionalità, consapevolezza e apprendimento

Altri quattro elementi di unicità distaccano la figura professionale della/del pedagogisti da altri professionisti del campo delle relazioni: secondo CC02 sono l'intenzionalità e la progettualità due elementi fondamentali della professione:

se no si cade nell'improvvisazione, che non può essere considerata di per sé un atto educativo. Quest'aspetto della progettualità, degli obiettivi anche, è tipico di questa professione. È difficile pensare alla professione del pedagogista senza pensare a quelli che sono gli obiettivi e l'intenzione che tu hai di portare dei cambiamenti (CC02).

Ulteriore elemento distintivo della/del pedagogista è la sua capacità di comprendere la persona e le situazioni non solo in termini di bisogni ma la/il pedagogista riesce a comprendere quali sono le risorse che deve mettere in atto. Questo concetto ben si collega alla progettualità: leggo bisogni e risorse e progetto definendo degli obiettivi. Tutte queste dimensioni è difficile trovarle nell'uomo di strada, che può sicuramente essere un educatore anche lui ma il pedagogista deve saper padroneggiare quelle che sono le strumentalità della progettualità e l'analisi delle risorse e dei bisogni (CC02).

Ma non soltanto intenzionalità e progettualità sono elementi caratterizzanti della professione: l'intenzionalità avviene quando la/il pedagogista è consapevole: di una determinata situazione, di una determinata relazione. Questa consapevolezza non solo ha a che fare con l'autenticità e all'essere presenti pienamente ma è data anche da un quadro teorico ed epistemologico che aiuta la/il pedagogista a interpretare, leggere le situazioni elaborando la teoria "in modo situazionale" (come sostiene CB01). Un esserci pienamente, nel qui e ora durante l'esperienza di relazione. Un altro importante concetto emerso durante il dialogo è quello di apprendimento, perché non può esserci cambiamento senza apprendimento, né evoluzione. Come definito da CC02, l'apprendimento è inteso come quello strumento che permette al pedagogista di poter modificare l'ambiente (in termini proattivi e anche passivi) e

allo stesso tempo la persona modifica sé stessa per stare all'interno dell'ambiente. Quando questo apprendimento/adattamento non avviene si apre lo spazio del disagio, della sofferenza, del dolore e tutto quello che ne consegue. (CC02).

In questo contesto, non viene utilizzato il termine educazione perché inteso più all'interno di contesti formalizzati, mentre il termine apprendimento avviene anche al di fuori, attraverso percorsi personali non formalizzati. L'idea è quindi quella di un apprendimento inteso nel senso Freiriano, come anche sostiene la prof.ssa De Vita durante la riflessione nel gruppo, dove è presente una dimensione di vita che sembrerebbe necessaria al "saper accompagnare" tipico della figura della/del pedagogo. Dato che l'apprendimento è "strutturale alla vita umana" (CB01) dato che apprendiamo fin dalla nascita la/il pedagogo sembra essere una sorta di facilitatrice/facilitatore di questo processo: accompagna, cioè, le persone nei momenti in cui questo "flusso di vita" si inceppa:

quindi lavoriamo sull'apprendimento che è costitutivo alla vita umana con supporti e interventi che aiutano a appunto o accelerare certi processi farli sbocciare o a rimuovere ostacoli (CB01).

La/il pedagogo nel suo lavoro fa un'opera di coscientizzazione:

facciamo anche un'opera di coscientizzazione cioè di presa di consapevolezza del senso del significato. A volte non accelera, non sblocca niente, ma semplicemente riesco a comprendere molto di più della mia vita. Anche dei meccanismi che ci sono dietro no come faceva Freire con la coscientizzazione che partendo dalla parola Zappa poi arrivi a capire tutta una serie di processi che ci stanno dietro quindi è questo secondo me quindi il centro è l'apprendimento, l'apprendimento umano nella vita di tutti. Noi lo aiutiamo lo facilitiamo creiamo interventi perché questo processo possa essere utile a dare una direzione di ciò che ciascuno vuole intraprendere (CB01).

Apprendere anche per poter stare dentro al cambiamento, al continuo divenire della vita (CC02) e per poter costruire la capacità di trovare il proprio posto nel mondo e riuscire a stare bene in questo mondo. Un tipo di apprendimento che ha un doppio fine: da una parte al benessere della persona e dall'altra alla collettività, al cambiamento. La/il pedagogo può unire le dimensioni di educazione (più formale) e apprendimento (informale) e andare a compiere il suo lavoro laddove emergono le difficoltà che hanno a che fare con la capacità di stare al mondo, mangiare, bere, mangiare, dover fare la cacca al nido e stare con gli altri e stare al mondo dopo (SR04).

4.4.4 Aiutare le persone a costruire la loro forma provvisoria

Si può pensare all'educazione come qualcosa che riguarda anche lo sviluppo della persona, dell'individuo? Come già accennato nel paragrafo precedente, la/il pedagoga può lavorare in contesti più formali (come le scuole) ma anche in contesti di apprendimento più aperti: per questo un'altra specificità di questa professione è ciò che molti professionisti definiscono "aiutare le persone a costruire la loro forma provvisoria" (CAMBI 2000).

Nel colloquio di consulenza pedagogica (PREMOLI 2025) può essere portato qualsiasi tipo di tema, non solo temi come la genitorialità e l'infanzia. La differenza sta nel "come" la/il pedagoga decide di lavorare su quel tema. Questo accade spesso perché la/il pedagoga possiede molteplici strumenti e diverse formazioni (come quella in counseling, ad esempio). Alcuni pedagogisti differenziano intervento pedagogico e intervento di counseling con due fatture ben distinte. Altri fanno rientrare il problema che la persona porta al pedagoga sempre all'interno del colloquio di consulenza pedagogica perché sostengono che è il modo in cui il tema portato dalla persona viene trattato dal pedagoga a fare la differenza.

Ciò che è certo è che chi decide di fare questa professione ha una piena fiducia nel potenziale delle persone:

Ci aggiungo anche quello che dico sempre anche qua: una fiducia cieca nelle risorse delle persone. Ma cieca. Perché io mi trovo spesso e volentieri che sono l'unico che crede che le cose cambieranno. Mi trovo, non ci crede, non ci crede nessun insegnante, non ci crede un cacchio di nessuno e tutti stanno e tutti giocano una logica di tipo come dire, di contenimento del danno (CC02).

La/il pedagoga, avendo uno sguardo di tipo futurizzante (CB01) riesce a fare uno sforzo immaginativo (CS05) per portare la persona a un miglioramento, immaginarsi altrove. Per fare questo, le pratiche filosofiche possono essere utili per aiutare la/il pedagoga ad aprire ulteriori questioni e domande: me è molto utile far riferimento alle pratiche filosofiche la differenza diciamo se voglio entrare in uno specifico pedagogico è che

la filosofia apre ma poi alla fine la persona che esce da te o i gruppi devono in qualche modo costruire una forma che sappiamo che è provvisoria. Sappiamo che a una ricostruzione di senso che può reggere per un po' e che poi sicuramente la vita metterà in discussione quindi nella fase più esplorativa. Secondo me invece io vedo la filosofia come qualcosa che mi aiuta a rifarmi continuamente domande anche sui passi ultimi no? Cioè anche quando penso di aver raggiunto una qualche forma di soluzione conclusiva che invece mi aiuta a problematizzare (CB01).

In conclusione, per aiutare le persone a costruire la loro forma, la/il pedagogista, non solo costruire la relazione con i clienti, ma deve avere una grande capacità di essere presente nelle relazioni. Ciò che fa la differenza è quella che viene definita da CS05 “qualità dell’esserci che cura”: quella capacità di prendersi cura, di curare (epimeleia) e di esserci che non è improvvisata ma sempre costruita e pensata.

4.5 Il dispositivo pedagogico: dimensione sociale e creativa come componenti fondanti del mestiere di pedagogista

Direi che forse un punto fermo è che la professione del pedagogista è multidimensionale. Questa è una delle caratteristiche poi ognuno ovviamente deve sentire che a come dire che è in grado di fare questa cosa però appunto puoi lavorare con il singolo, lavorare con le famiglie e lavorare con i contesti perché c'è veramente una multidimensionalità (CC02).

Il dispositivo pedagogico delle/dei pedagogisti è davvero multidimensionale e complesso: si tratta dell’unione della mente del pedagogista, delle sue azioni, dei suoi saperi, dei suoi strumenti uniti alla capacità di comprendere un contesto che ha sempre sfumature differenti e proprio per questo difficile da decifrare.

Due componenti importanti emerse dall’analisi di questo lavoro sono: la dimensione sociale del mestiere di pedagogista e la dimensione creativa connessa all’aver cura. Ma prima di descrivere da quali elementi è composto nel dettaglio il dispositivo pedagogico emerso nel gruppo della Comunità di Ricerca, di seguito una spiegazione su cosa si intende per dispositivo pedagogico a partire dalla definizione di dispositivo di Foucault (1977). Nell’accezione foucaultiana, per

dispositivo si intende: “un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi” (FOUCAULT 2005, p. 156). Il termine indica un insieme complesso in cui convivono elementi eterogenei per natura e visibilità, in connessione reciproca. Solo alcuni di questi componenti sono però chiaramente esplicitati in formazioni di tipo discorsivo. Altri, invece, restano latenti e impliciti. Per Riccardo Massa (1945-2000), filosofo dell'educazione e pedagogista

l'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento (MASSA 1987, p.17).

L'educazione è un dispositivo che si rende possibile attraverso un'intricata - e in parte invisibile - trama di relazioni tra elementi di varia natura che si snoda su differenti livelli ed è osservabile da più prospettive teoriche. Il dispositivo e la sua partizione in livelli consentono di leggere l'educazione nella complessità degli elementi che la compongono ed al contempo di posizionarla attorno i saperi che su di essa si ripiegano, individuando inoltre la specificità dello sguardo pedagogico. I livelli del dispositivo pedagogico per Massa vengono così elencati: rapporto interpersonale, atteggiamento esistenziale, orientamento valoriale, contenuto culturale, comunicazione linguistica, fattore politico-economico, istituzione sociale, livelli che sono già individuati chiaramente come categorie chiave attraverso cui leggere il fatto educativo (SARTORI 2012). Molto si potrebbe dire sul dispositivo pedagogico, ma qui ci siamo limitati a darne una breve descrizione a partire da Foucault e Massa. Ciò che risulta importante per questa ricerca è che la consapevolezza dell'uso dei dispositivi pedagogici è un elemento importante che va compreso nei suoi molteplici aspetti. Saper usare i dispositivi pedagogici significa padroneggiare i diversi elementi che compongono il mestiere multidimensionale della/del pedagogista tra i quali: conoscenza di sé, prassi basata

su saperi pedagogici e filosofici, riflessione sul proprio lavoro, conoscenza del contesto e azione sul contesto basata su strumenti e creatività.

Per le/i pedagogisti del gruppo, infatti, il dispositivo pedagogico è formato da competenze, azioni, pensieri differenti: saper trovare la giusta misura, avere un modello e strategie, essere flessibili. E oltre al ‘saper essere’ bisogna avere in mente le conoscenze necessarie: poiché se la pedagogia è una scienza non c’è spazio per l’improvvisazione. È inoltre importante -prima di passare all’azione- fare ipotesi osservative che permettano di iniziare a vedere più cose:

Io aggiungo che c’è come un anello retroattivo tra azione e riflessione, perché comunque quando c’è una riflessione, io costruisco una narrazione e con quella narrazione poi riosservo l’azione e modifico l’azione. È tutto un divenire e uno svolgersi, nei percorsi dove queste narrazioni che danno un senso a quello che accade poi a loro volta influenzano l’azione stessa (CC02).

Emerge, quindi, l’importanza di trovare le giuste strategie per il proprio lavoro e quindi trovare il proprio orizzonte, il proprio specifico ambito di intervento (SALOMONE 2019).

4.5.1 Il corpo e la mente della/del pedagogo

Anzitutto, la dimensione fondamentale da considerare del dispositivo pedagogico è quella corporea: quello pedagogico è un sapere “incorporato” (CB01) dove dialogano il corpo della/del pedagogo e quello della persona o persone che hanno chiesto il suo aiuto. La relazione d’aiuto tra la/il pedagogo e l’altro è intrisa di elementi corporei, vissuti, sensazione ed emozioni che la/il pedagogo deve riconoscere e poter nominare per poter compiere un’azione riflessiva completa per poter stare dentro l’incertezza:

Come non c’è separazione tra teorie e pratiche, cioè tra l’orizzonte culturale e l’agito, non c’è nemmeno separazione tra mente e corpo quando c’è questa relazione di aiuto. Ma c’è un tenere insieme questi elementi con tutte le loro contraddizioni. Ecco, questa è l’altra cosa, il saper stare nelle contraddizioni (CB01).

L’apparato teorico di riferimento fa parte della mente della/del pedagogo:

La pedagogia è molto affine, molto dentro alla riflessione di tipo filosofico. Secondo me questo è un valore proprio perché altri termini che venivano in mente è come se la psicologia lavorasse sull'hardware e noi lavorassimo sul software. Cioè sul senso sul funzionare sul pensare i pensieri quindi su come funziona la nostra vita quindi lavoriamo sul presente sul futuro non andiamo a scavare in profondità sul passato sulle vicende personali sull' intrapsichico. Né dentro né internamente né esternamente (CB01).

La mente della/del pedagogo è composta da saperi legati anche a dimensioni sensibili, non è solo un sapere teorico e culturale:

Sono saperi, vissuti, sensibilità, emozioni... saperi in senso ampio. Quindi saperi anche legati a dimensioni sensibili, non solo un sapere culturale, ma che si innesta in me e, nel momento in cui faccio una cosa, la faccio inevitabilmente anche con consapevolezza culturale, ma non è lo psicologo che applica quella teoria o quel paradigma di riferimento. No, diventa vita perché passa attraverso questo filtro, passa attraverso di me e attraverso la relazione che sto costruendo. Non so se sono stata chiara, però ci ho provato (CB01).

4.5.2 Una pratica costruita artigianalmente

La pratica viene costruita artigianalmente connettendo tutti i saperi che il pedagogo possiede. A partire da una solida base teorica e culturale, attraverso anni di formazione la/il pedagogo unisce il sapere alla pratica, all'azione vera e propria: questa spesso è costruita artigianalmente (DE VITA 2024) nel qui e ora del contesto. Un contesto in cui vengono connessi i saperi necessari che possono aiutare la/il pedagogo a pensare e a declinare la teoria rispetto a ciò che si fa nella pratica. Una professione di enorme complessità, quindi, e fortemente contemporanea. In questo contesto non può esistere uno strumento o una tecnica che vada bene per tutti i pedagogisti: gli strumenti (alcuni dei quali menzionati nel primo paragrafo di questo capitolo) sono diversi e possono essere anche "mixati" (CB01) perché tutto

dipende da chi ho davanti da quello che esce dai loro bisogni (CB01).

Lo strumento più prezioso, lo abbiamo già detto, è la persona che svolge il ruolo di pedagogo unita alla capacità di padronanza del dispositivo pedagogico (FOUCAULT 2005) che si costruisce con l'esperienza sul campo: lo strumento

sembrerebbe essere un valore aggiunto, certamente importante soprattutto per chi inizia la professione. Saper costruire una buona relazione sarebbe, dunque, il massimo grado di padronanza del dispositivo pedagogico, al di là di qualsiasi specifico strumento:

C'è l'idea che tu hai lo strumento e questo non è proprio niente anzi a volte un bravo professionista fa a meno di strumenti cioè è sufficiente costruire una relazione (CB01).

Se da un lato conoscere gli strumenti della/del pedagogo ci aiutano a comprendere meglio anche il dispositivo pedagogico e come poterlo raccontare agli studenti di Scienze Pedagogiche, dall'altro il gruppo sembra sostenere che non esista una tecnica che va bene per qualsiasi situazione: anche raccontare gli strumenti che vengono utilizzati durante il proprio lavoro è sempre difficile per le/i pedagogisti perché ogni intervento è situato in un contesto particolare:

non ci può essere la tecnica che va bene per tutti, io posso descrivere delle modalità di intervento ma sempre sapendo che queste sono situate e quindi in qualche modo cambiano nel momento in cui le metto in atto. Quindi è una professione super contemporanea perché siamo nell'epoca del mondo VUCA (CB01).

4.5.3 Lavoro femminista del partire da sé e la dimensione politica

È un lavoro enorme... quello il lavoro e poi anche dopo cioè prima durante dopo cioè è un processo anche di ricerca su di te (CS05).

Esercitare i dispositivi pedagogici può significare abbracciare filosofie pratiche che sappiano assecondare e trattare adeguatamente la complessità, la singolarità, la frammentarietà degli accadimenti educativi nella molteplicità delle sue manifestazioni. I dispositivi pedagogici si collocano, in un certo senso, alle soglie di filosofie pratiche capaci di tenere assieme le dimensioni artigianali, artistiche e spirituali di un pensare-stare-fare, di una capacità di “esserci” nella relazione e nel contesto che caratterizza l'agire pedagogico.

Io non potrei fare il mio lavoro cioè senza avere questa dimensione più politica dentro cioè è un elemento fondante anche della mia scelta professionale e quindi chiaro che ci sono momenti fortemente depressivi e questo è uno di quelli cioè una situazione in cui... E ovviamente lavora negli anfratti nelle pieghe, laddove possibile, introducendo dei semi di futuro secondo me... cioè delle cose che possono generare dei processi trasformativi a volte piccoli che non si vedono anche in questa società però in. (CB01)

4.6 Come dare contorni più netti alla professione di pedagogo

Questa è la nostra forza ed è questo il motivo per cui torniamo a dire: sta nascendo sta sviluppandosi questa professione perché sta dentro una complessità che non può essere definita e che ha bisogno di una adattabilità (CC02).

Uno dei temi discusso in tutte le nostre sessioni di Comunità di Ricerca è senza dubbio quello riguardante la consapevolezza che il mestiere di pedagogo abbia, ancora oggi, dei contorni piuttosto sfumati (PERILLO 2024). Questa vaghezza professionale (NEGRI 2014), come già sostenuto più volte, porta a una scarsa riconoscibilità sociale e professionale. Le categorie emerse dall'analisi dei dati sottolineano l'importanza di potenziare l'offerta formativa per le/i pedagogiste ma soprattutto di raccontare, narrare il proprio lavoro in diverse forme (podcast, articoli, libri etc). La figura della/del pedagogo come la conosciamo oggi ci fa comprendere che c'è un estremo bisogno di educazione (IORI 2019). Il campo d'azione della/del pedagogo, da sempre circoscritto al mondo dell'istruzione e della scuola, negli ultimi tempi è diventato molto più ampio. In questo senso, la figura della/del pedagogo è tutta da definire e per questo richiede la creazione di nuovi contorni e -forse- di un nuovo modo di intendere questa professione. C'è un bisogno di educazione che giustifica l'avvento di questa figura professionale che esce dal mondo dell'istruzione (CC02).

La più grande difficoltà risiede nel fatto che si vorrebbe definire qualcosa che non vuole essere definito:

io mi trovo in questa difficoltà, una specie di aporia interna. Da un lato il bisogno di definirci. Dall'altro la paura che queste categorie non riescano a spiegare compiutamente la ricchezza, dinamicità, immaterialità e

potenza proprio anche dal punto di vista emotivo affettivo del nostro lavoro. E credo che non disponiamo di un apparato, un paradigma e un apparato concettuale che ci consenta di descrivere non in modo categoriale quindi non in modo chiaro, circoscritto definito questa cosa. E secondo me questo è un valore per diversi motivi uno perché vuol dire che siamo profondamente collegati al mondo della vita. E il mondo della vita per diventare forma per dirla con Simmel è ha sempre bisogno cioè abbiamo forme ma che sono continuamente incarnate continuamente a bagno nella vita e quindi diventa difficile trovarne una connotazione statica categoriale, quindi questo è uno. Dall'altro io credo che sia anche una professione forse l'ho già detto ma che incarna perfettamente la contemporaneità forse anche per i motivi che dicevi tu (CB01).

Io credo ci sia anche questo fattore nostro di consapevolezza della professione che incide molto (AG07).

C'è una micro-patologia diffusa, per cui sappiamo bene che quando entriamo nei servizi e vediamo dei bambini insieme ad una famiglia sono sempre delle patologie affrontabili dal punto di vista educativo piuttosto che fare il rinvio allo psicologo. Per cui in questo momento la figura del pedagogista sarebbe estremamente più urgente. Un'ultima cosa: con la questione dell'educazione permanente, io penso che la figura del pedagogista dovrebbe essere rivalutata a tutti i livelli. È vero Antonia che è un sapere antico, ma adesso ha tutte delle altre implicazioni che sono mille volte più potenti (SR04).

4.6.1 Potenziare l'offerta formativa

L'offerta formativa per aspiranti pedagogiste/i e pedagogiste/i neolaureate/i è sicuramente un punto dolente per la professione: se chi decide di laurearsi in psicologia lo fa sapendo che dopo la laurea non potrà immediatamente lavorare, chi si iscrive a scienze pedagogiche ha in mente, dopo la laurea magistrale, di esercitare da subito la professione. Se la/lo psicologo sa già che dovrà studiare per altri anni, per la/il pedagogista è diverso. Per SR04, questa è una grossa discriminante da prendere in considerazione. Dal lavoro di ricerca preliminare (De Vita; Messetti; 2019), in cui erano state intervistate n. 10 pedagogiste/i, era emerso che ogni professionista dopo la laurea magistrale sentiva l'esigenza di continuare a formarsi per costruire la propria professione proseguendo con studi più mirati (quasi sempre corsi privati di vario tipo: counseling, pedagogica clinica, etc).

Si sottolinea già da tempo, quindi, la mancanza di un'offerta formativa post-laurea per pedagogisti: Manca l'offerta formativa. Nel senso che alla scuola di psicoterapia hanno un'offerta formativa definita, mentre qui ci sono varie offerte e molto sono frammentarie (CC02).

4.6.2 Rendersi riconoscibili nel mondo del lavoro

Una delle cose più difficili per una/un pedagogista è non riuscire a farsi strada nel mondo del lavoro se non si ha una chiara visione dei servizi che può offrire. Sono nati, infatti, molti percorsi per pedagogiste neo-laureate tenuti da pedagogiste che lavorano da molti anni con lo scopo di accompagnarle nella prima fase di avvio della professione. Quindi la/il pedagogista che lavora da anni e accompagna le neolaureate in pedagogia non serve tanto a darle gli strumenti ma a comprendere meglio “cosa posso promettere alle/ai miei clienti?”, come sostiene anche AG07: Tu vai da un pedagogista perché ti promette cosa? Cioè l'importante secondo me è comunicare che cosa sono in grado di promettere. Cioè in un certo senso c'è una promessa implicita nel fatto che tu vieni da me perché venendo a me non da un altro con me ti ritrovi quell'obiettivo che desideri, di cui magari non sei ancora consapevole. Per cui questo principio però in generale importante l'educazione perché più c'è cultura che cos'è educazione più questa è diffusa più ti rivolgi uno che sa promettere che puoi fare un lavoro educativo che non dà dei consigli della nonna che saranno anche più saggi dei nostri però...

Questo potrebbe essere un nuovo modo per formare le/i pedagogisti: il lavoro di pedagogista deve comprendere quali sono i bisogni della società attuale e comprendere in che modo può essere utile. A differenza di altre professioni, quella di pedagogista può essere definita una professione di confine (come detto da A. Cosentino, durante il 5 incontro della CdR): la forza di questa professione che si muove nell'ambito della professionalità riflessiva forse risiede proprio nel non voler essere definita, non voler essere totalmente inserita all'interno di una cornice chiusa ma piuttosto permeabile. La/il pedagogista si muove in un campo aperto, e questo, per la tendenza culturale in cui siamo è una debolezza (Antonio Cosentino durante la prima conduzione della Comunità di Ricerca).

4.6.3 Raccontarsi per far comprendere gli elementi specifici della professione

Un tema già discusso in questa tesi riguarda l'importanza di raccontare agli altri il proprio lavoro: soprattutto per chi esercita la professione di pedagogo. Ma la difficoltà nello spiegare ciò che si fa è molta:

La professione del pedagogo abita la complessità: fa ricorso a strumenti e a metodologie diversificate, che mette in relazione, almeno per quanto riguarda le mie pratiche, il mio modo di agire. Quindi metto insieme pratiche, strumenti, eccetera, che vengono da vari ambiti, a partire dalla filosofia fino alla psicologia e alla sociologia. Vengono coniugate in modo originale dentro a una dimensione relazionale. Quindi io sento che è difficile da spiegare perché è un sistema complesso, non è una cassetta degli attrezzi così semplice (CB01).

Sappiamo però, quanto sia importante raccontare il proprio lavoro per rendere più riconoscibile un lavoro pedagogico: il modo in cui si parla di sé può creare una rappresentazione del mondo e in questo caso di una professione. Riuscire a raccontare il lavoro quotidiano sembra essere fondamentale per permettere alle persone di capire come lavora la/il pedagogo. Occorre, quindi, narrare situazioni concrete, quotidiane per far comprendere agli altri il proprio lavoro e unire a questa narrazione delle riflessioni epistemologiche. Emerge, nel gruppo, il bisogno di creare un libro/glossario condiviso insieme alla narrazione di situazioni più concrete: come suggerisce la Professoressa Paola Dusi, capire chi è cosa fa non solo la/il pedagogo ma chi è e che cosa fa il pedagogo scolastico, il pedagogo clinico etc... Accompagnare, quindi, in un testo scritto la riflessione epistemologica a esperienze quotidiane. In questo modo il lavoro del pedagogo sarebbe molto più comprensibile.

4.6.4 Non omogeneizzare, non classificare: alla ricerca di una rappresentazione

Secondo CC02 un elemento che ha creato danno al mondo pedagogico è stato quello di voler omogeneizzare e classificare.

Per certi aspetti mi viene anche da dire che c'è un peccato originale del mondo pedagogico stesso e cioè per centinaia di anni in qualche modo la pedagogia ha omogeneizzato. Quando ho cominciato a pensare a metodi didattici, eccetera. Quindi in qualche modo anche a livello politico il mondo dell'educazione è stato un mondo che tende come dire a omogeneizzare a livellare a classificare (CC02).

Ritorna l'importanza del narrare il proprio lavoro, perché la ricerca di una narrazione che aiuti le/i professioniste a riconoscersi come parte di un gruppo professionale risulta essere sempre più urgente: raccontare l'agire attraverso la narrazione aiuterebbe a fornire una prima rappresentazione (sebbene parziale):

perché ovviamente ogni singola esperienza è diversa però comincia a costruire qualcosa. Quello che a noi interessa è l'immaginario. Allora se noi andassimo il primo giorno del primo corso di Scienze pedagogiche e dicessimo a questi studenti di fare una rappresentazione dell'immagine che hanno del pedagogo. Avremmo una fotografia. E poi sarebbe bello vedere l'ultimo giorno come è cambiata, dopo due anni. Ma l'aspetto dell'immagine della rappresentazione anche iconica e importante perché è quella che come dire ci aiuta ci descrive, dà significato alle situazioni quindi secondo me ecco partire da qui e capire come appunto trovando qualcuno che ci supporta e che ci aiuta a raccontare queste esperienze che abbiamo fatto e divulgarle in modo che arrivino ok non solo agli addetti ai lavori ma arrivino ai genitori arrivano i genitori di questi bambini non arrivano agli insegnanti arrivano gli studenti sociali arrivano Tizio, Caio Sempronio. Sarebbe un movimento, come dire, trasformerebbe questo in un movimento culturale, perché poi alla fine e qui che secondo me la cultura la fai raccontando storie (CC02).

Un concetto profondamente interessante, emerso anche durante la fase preliminare della ricerca (MESSETTI & DE VITA 2022), riguarda l'esigenza di creare una cultura pedagogica. Cosa manca? Costruire un canale, una cultura pedagogica capace di dare risalto a questa professione che sembra ancora, da molti, incompresa. Perché anzitutto devono essere le/i pedagogiste ad essere convinte e sicure della loro competenza e del fatto che il modo di lavorare tipicamente pedagogico, proprio perché basato su un'ottica di salute, valga tanto quanto gli altri lavori di relazione. Senza volersi sostituire ad altri professionisti, la/il pedagoga deve essere convinta/o della propria ricchezza. C'è anche la consapevolezza che creare una cultura pedagogica sia un lavoro molto grande e impegnativo da compiere, per questo occorrerebbe creare una comunità scientifica pedagogica.

4.6.5 Costruire una comunità scientifica pedagogica

Costruire un canale attraverso il quale le/i pedagogisti possano riconoscersi sarebbe un primo importante passo per la professione. La cultura pedagogica è necessaria per la costruzione di una comunità scientifica pedagogica che sembra essere poco presente:

qui si sta dicendo una cosa molto interessante lo psicologo dice ho una procedura che significa ho una comunità di ricerca alle spalle che ha validato quella procedura lì allora forse il nostro problema è farci riconoscere una comunità di ricerca ecco. (CC01).

Occorre costruire una comunità scientifica pedagogica che sia unita. Partendo dalla narrazione del proprio lavoro e la pubblicazione di libri, articoli.

Per fare questo, secondo LS08, occorre tenere “un piede nel passato”: la fatica, mi ricordo la fatica dello studio e quando dicono eh ma fa fatica ma non è morto nessuno di fatica. Eppure...anche questa dimensione che se vado dietro alla corrente devo semplificare. Rispetto invece a quella proiezione futura. Ma con uno sguardo nel passato, perché il passato ci insegna delle cose che comunque oggi rischiamo di perdere andando dietro a quello che ci viene dato. Invece di tirare il freno a mano e tornare un attimo indietro per permettere di far sì che queste persone poi...(LS08).

Non soltanto, occorre tenere un piede nel passato, ma prima di costruire una comunità scientifica pedagogica secondo il gruppo occorre capire qual è la cornice dentro la quale si muove la/il pedagogista. Ovvero, cosa tiene insieme tutti gli elementi di cui abbiamo parlato e che compongono la professione.

4.6.6 Lavorare negli anfratti, nelle pieghe

Qual è la cornice dentro la quale si muove la/il pedagogista? Secondo CS05 prima di capire come costruire una comunità scientifica di riferimento occorre capire cosa tiene insieme tutto il lavoro del pedagogista. Questa domanda è una domanda di tipo filosofico: Concreto e astratto, situato e non situato e quindi come tenere insieme queste ambiguità renderle comprensibili e comunicabili. Quindi è una professione che si nutre di queste dimensioni che noi

vediamo dualisticamente contrapposte che in realtà sono in connessione tra loro, tipo mente corpo eccetera. Quindi la domanda è proprio come tenerli insieme? Dentro quale cornice che però possa essere anche comunicata, comunicata nel senso compresa, e quindi renderla comunicabile perché altrimenti rimaniamo dentro appunto come diceva anche Antonio una dimensione oscura, ambigua che anche un modo per nascondersi e vuol dire che non riusciamo a comunicare chi siamo. E questa è la prima.

Rispetto al futuro alla prospettiva quali saranno le professioni... alla complessità. Io credo che ci siano sia un'evoluzione molto difficile da interpretare proprio perché siamo molto accelerati e in un mondo appunto in trasformazione accelerata. Però io credo anche che non si tratta solo di aspettare nuovi bisogni ma anche di orientare la nostra professione verso nuove orizzonti e nuove strade quindi siamo anche noi artefici di indicazioni, orientamenti anche andando in campi che magari adesso non sono quelli tradizionalmente utilizzati e che aprono quindi delle strade e quindi anche la percezione di nuovi bisogni o della valenza che può avere il pedagogo anche dentro questi settori quindi non è solo un futuro probabile atteso ma anche un futuro desiderato e costruito cioè secondo me oggi potrebbe essere in molti ambiti dove io desidererei che ci fosse. E però dipende anche da me, da come mi muovo, da cosa propongo, se intercetto quei settori se divento propositiva rispetto a questo. Quindi è un futuro dove dobbiamo attenderci solo analizzare nuovi bisogni o un futuro che possiamo orientare? Anche professionalmente rispetto ai valori alle cose che muovono anche la nostra professione e l'altra domanda: come facciamo a tenere insieme una professione densa di ambiguità, ambiguità nel senso di contraddizioni potenziali aporie viste da un punto di vista dualistico (CB01).

Il lavoro della/del pedagogo avviene goccia a goccia, nel quotidiano, è questo che probabilmente è in grado di trasformare l'identità della/del pedagogo facendo comprendere anche la dimensione etica e politica del suo lavoro: è una provocazione, non è uno sbandieramento trasformativo. La parola provocazione mi piace molto di più di trasformativo perché è provocando quotidianamente un pezzettino dopo un pezzettino che io posso portare a una svolta anche una svolta importante (CS05).

Sulla dimensione etica occorre sottolineare il contributo dato da CC02, che si collega anche al concetto di professione "futurizzante" di CB01. Non solo il concetto di persona è importante per la/il pedagogo ma anche quello di società: quale società vorrebbe la/il pedagogo?

questa è una domanda alla quale noi, io dico come figura professionale, abbiamo il dovere etico di porci perché se non ce la poniamo noi se la pongono gli economisti, e se la sono ben posta e stanno costruendo la società che vogliono con le sue belle sempre grandi differenze che stanno sempre di più dimostrando questa forbice che si allarga. Avevano un'idea chiara e la stanno applicando con grande efficacia. Grande efficacia perché mentre prima la distribuzione delle risorse era 20-80 stiamo arrivando a cinque 95-5 della popolazione il 5% della popolazione italiana ha la maggioranza del patrimonio economico d'Italia. Questo trent'anni fa non era così (CC02).

Il potere che la/il pedagogista ha nelle sue mani è volto al cambiamento, alla trasformazione positiva:

sento proprio questo potere trasformativo no nel senso che può essere la rivoluzionaria che non fa esplodere la bomba ma che cambia la vita, cambia la vita e cambia la società cambiano la vita delle persone no quindi. Io credo personalmente che abbiamo avremmo potremmo avere un grande potere nelle nostre mani se riuscissimo ad utilizzarlo. Manca la forza forse la forza di mettere in atto questa trasformazione questo cambiamento (MLC06).

Il processo di riconoscimento può partire dal lavoro con le persone:

siamo riconosciuti anche sul modo di agire contesti sì ma è un altro modo di anche credere di poter attivare processi di cambiamento non partendo da un riconoscimento ma partendo da un lavoro con le persone (CB01).

Alla luce del quadro teorico e metodologico delineato nei capitoli precedenti, è ora possibile creare un dialogo tra le categorie concettuali emerse dalla letteratura con le voci e le narrazioni delle/dei partecipanti alla Comunità di Ricerca. Il passaggio ai risultati non segna una semplice applicazione della teoria ai dati, ma l'apertura di uno spazio interpretativo in cui teoria ed esperienza si interrogano reciprocamente, contribuendo alla costruzione di significati condivisi. Il Capitolo 4 si colloca dunque in questa prospettiva dialogica, restituendo i nuclei emersi dall'analisi tematica come espressione di un sapere professionale situato, incarnato e co-costruito all'interno della Comunità di Ricerca, offrendo al contempo elementi utili a ridefinire i contorni della professione pedagogica.

Le differenze emerse tra la professione pedagogica e quella psicologica, in particolare rispetto ai percorsi formativi e alle modalità di intervento, hanno progressivamente orientato la riflessione verso il tema dell'identità professionale della/del pedagogista. A fronte di una formazione psicologica più strutturata e normata, il percorso della/del pedagogista appare più aperto e plurale, spesso costruito attraverso esperienze post-laurea eterogenee e fortemente connesse ai contesti di lavoro. Questa caratteristica, lungi dal rappresentare una debolezza,

emerge dai dati come uno spazio generativo che consente alla pedagogia di sviluppare un approccio specifico alla relazione educativa.

In particolare, il valore aggiunto riconosciuto alla figura della/del pedagoga risiede nella capacità di tenere insieme riferimenti teorici e indicazioni operative, senza ricorrere a protocolli prescrittivi. L'agire pedagogico si configura così come un lavoro di lettura e interpretazione delle situazioni, orientato alla quotidianità e alla concretezza dei contesti, che stimola nuove comprensioni piuttosto che fornire risposte standardizzate. A partire da queste differenze, la riflessione si sposta dunque sull'individuazione dei "caratteri di unicità" della professione, che nel capitolo successivo verranno esplorati attraverso un dialogo costante tra cornici teoriche e dati empirici.

Capitolo 5

Dialogo tra teoria e dati

5.1 L'esemplarità come processo di trasformazione pedagogica tra María Zambrano, Simone Weil, Pierre Hadot e Renè Spitz

Nella storia della filosofia, e delle scienze umane in genere, numerosi autori hanno parlato di esemplarità. Tra i più autorevoli studiosi del tema ricordiamo Pierre Hadot (2002) e il suo lavoro su Socrate, María Zambrano (1996) e il suo concetto di Guida e Renè Spitz (1962). L'esemplarità ha come presupposto l'importanza di essere guidati già dai primi anni di vita da figure di riferimento emotivamente competenti.

Prima di addentrarci nella scoperta di cosa può significare per i diversi autori essere esemplari e quali sono le caratteristiche dell'esemplarità, ci soffermeremo su una domanda: da dove nasce il bisogno di essere guidati? Zambrano sosteneva che “sempre ci troviamo avvolti in un sentire” (MORTARI 2019) e anche che “l'essere umano innanzitutto si sente prima ancora di pensarsi”. Questo sentire è strettamente connesso alle nostre emozioni, che ci guidano nella ricerca di un contatto emozionale con l'altra/o. Questo contatto e incontro con l'altro risulta significativo quando genera un sentimento che ha il sapore di una nuova nascita. Sempre Zambrano afferma: “l'uomo ha una nascita incompleta e per questo non si è mai adattato a vivere naturalmente e ha avuto bisogno di qualcosa di più: religione, filosofia, arte o scienza. Non è nato né cresciuto interamente per questo mondo perché non s'incastra perfettamente in esso, e sembra che niente sia predisposto per lui, la sua nascita è incompleta e così il mondo che lo aspetta. Deve dunque finire di nascere interamente e crearsi il proprio mondo, il proprio posto, il proprio luogo, deve incessantemente partorire sé stesso e la realtà che lo ospita” (ZAMBRANO 1996, p. 91). Caterina Spillari (CS05) usa la massima zambraliana per inquadrare

il suo lavoro pedagogico, che consiste nell'"accompagnare uso di nuovo una citazione da Maria Zambrano il nascere a sé" (CS05).

Quindi, la nostra nascita non si conclude quando veniamo alla luce, ma nel corso della nostra vita sentiamo sempre e incessantemente la necessità di una continua trasformazione. Trasformazione che si attua in virtù dell'incontro con l'altro: "eppure, solo nel vedermi nell'altro mi vedo in realtà, solo nello specchio dell'altra vita simile alla mia acquisto la certezza della mia realtà" (ZAMBRANO 1996).

Ed è questo contatto con l'altro che è in grado di generare uno spazio in cui sentirsi o essere ispirati, uno spazio in cui nasca la fiducia nell'altro. L'altro di cui parliamo, nello specifico, è la figura della/del pedagogo capace di accompagnare le persone nelle varie fasi evolutive della loro vita. La/il pedagogo deve essere molto consapevole delle proprie e delle altrui emozioni: sono queste, infatti, il presupposto di questo sviluppo del sentire. In quest'ottica l'esistenza individuale consiste in un movimento che a partire dal sé si sviluppa nel mondo. Partendo da questo presupposto fondamentale (ovvero che le emozioni ci aiutano a orientarci nel mondo e che sin dalla nostra infanzia abbiamo bisogno di essere guidati) nasce la filosofia come terapia delle passioni, come sottolinea Hadot: "per tutte le scuole filosofiche, la principale causa di sofferenza, di disordine, di incoscienza, per l'uomo è costituita dalle passioni" (ZAMBRANO 1996).

5.1.1 Lavoro pedagogico ed esercizi spirituali

Prima di condividere le parole dei pedagogisti su questo tema importante per il lavoro pedagogico, mi preme fare un breve excursus su perché sono così importanti, anche per la pedagogia, gli esercizi spirituali di cui parla Pierre Hadot in relazione a ciò che egli chiama "terapia delle passioni".

La ricerca di Pierre Hadot si basa sul concetto che sono proprio quelli che egli definisce esercizi spirituali a permettere alla persona di trasformarsi, a dare un senso a questa trasformazione e a questo bisogno di evoluzione e dunque alla consapevolezza del proprio esistere. La ricerca di Pierre Hadot nasce dall'esigenza di rendere accessibile alla conoscenza i principi della filosofia e il metodo degli esercizi. Egli, infatti, parlando di esercizi spirituali della filosofia antica sostiene

che: “in tutte le scuole saranno praticati esercizi destinati ad assicurare il progresso spirituale verso lo stato ideale della saggezza, esercizi della ragione che saranno, per l’anima, analoghi all’allenamento dell’atleta o alle cure di una terapia medica. In termini generali, consistono soprattutto nel controllo di sé e nella meditazione.” (HADOT 2002, p. 39)

Il percorso educativo di ciascun essere umano ha come presupposto un processo trasformativo. Parliamo quindi di una filosofia dell’educazione che è tesa a trasformare ed ispirare, che ha a che fare in particolare con il dialogo e la maieutica socratica (centralissimi, ancora oggi, nel lavoro dei pedagogisti). In particolare, ricordiamo due scuole filosofiche che nell’antichità adottavano il sistema degli esercizi spirituali: quella degli stoici sviluppava un processo “vigilanza, energia, tensione dell’anima”, mentre la scuola degli epicurei intendeva l’educazione come processo di distensione dell’anima che gli permetteva di godere del momento presente, una “scelta deliberata, sempre rinnovata, della distensione e della serenità” (HADOT 2002, p. 59). In ogni caso, qualunque fosse l’approccio, per Hadot, il presupposto fondamentale era dato da questa ‘educazione di sé’. Hadot scrive: “gli esercizi spirituali sono precisamente destinati a questa educazione di sé,... che ci insegnerà a vivere non già conforme ai pregiudizi umani e alle convenzioni sociali, ma conforme alla natura dell’uomo, che non è altro che la ragione.” (HADOT 2002, p. 59). Per Hadot in questo senso, esempio emblematico del principio dell’educazione di sé non può che essere Socrate. Esempio, in quanto la sua stessa filosofia può essere considerata esercizio spirituale che mira al cambiamento e al miglioramento dell’individuo.

In antichità questa educazione di sé poteva essere ricondotta ad un esercizio di distacco dalla materialità della vita, che porta ad una particolare visione della morte. Hadot stesso cita a questo proposito l’esercizio spirituale della morte: “esercitarsi a morire significa esercitarsi a morire alla propria individualità, alle proprie passioni, per vedere le cose nella prospettiva dell’universalità e dell’oggettività” (HADOT 2002, p. 59). Altro importante aspetto di questo processo educativo di

trasformazione dato dagli esercizi filosofici è la meta finale rappresentata dalla conoscenza di sé.

Si arriva così al tema dell'esemplarità: bisogna esercitarsi a non pensare solamente a sé stessi ma a cambiare prospettiva per potersi relazionare all'altro preparando uno spazio in cui possa sentirsi accolto. Per poter cambiare prospettiva è necessaria una vera e propria conversione che realizzi uno spostamento di sguardo, in grado di far passare la persona dall'inautenticità all'autenticità: quella che Platone definisce *periagoghé*. Un nuovo inizio, un capovolgimento necessario per l'evoluzione. Ancora Hadot: "per Platone l'esercizio della morte è un esercizio spirituale che consiste nel cambiare di prospettiva, nel passare da una visione delle cose dominata dalle passioni individuali a una rappresentazione del mondo governata dall'universalità e dall'oggettività. Una conversione che si realizza con la totalità dell'anima" (HADOT 2002, p. 52). A partire da questa conversione si può pensare di arrivare all'essere esemplari.

Il fine di tutti gli esercizi filosofici è compiere questa *periagoghé*, questa conversione che ci consente di cambiare prospettiva e vivere in modo differente. Spogliandoci dall'eccesso: come fa lo scultore con la statua noi dobbiamo fare con noi stessi. Infatti "per gli antichi la scultura è un'arte che 'aggiunge': la statua preesiste nel blocco di marmo e basta togliere il superfluo per farla apparire" (HADOT 2002, p. 60). Torniamo con Hadot a Socrate: anche nel suo pensiero gli esercizi spirituali rappresentano un risveglio di coscienza: "la filosofia socratica non è l'elaborazione solitaria di un sistema, ma risveglio di coscienza." (HADOT 2002, p. 108)

Questa conversione in Socrate si realizza attraverso l'arte della maieutica. Paradossalmente, attraverso questa arte l'interlocutore non impara nulla, e Socrate non ha la pretesa di insegnargli qualcosa (HADOT 2002). Essa rappresenta piuttosto un invito, infatti scrive Hadot che il dialogo socratico "invita all'esercizio spirituale interiore, ossia all'esame di coscienza, all'attenzione a sé, insomma al famoso 'conosci te stesso'." (HADOT 2002, p. 45). La filosofia di Socrate "è interamente esercizio spirituale, nuovo modo di vita, riflessione attiva, coscienza vivente". (HADOT 2002) In sostanza è una pratica "destinata ad operare un

cambiamento radicale dell'essere". (HADOT 2002, p. 97) Questa, infatti, mirava alla trasformazione di un individuo attraverso il dialogo maieutico. Altro presupposto fondamentale dell'esemplarità in Socrate è l'ironia che può essere accostata al suo metodo maieutico. L'arte della maieutica che Socrate apprende dalla madre, levatrice, ha a che fare con il "generare": Sempre Hadot sostiene che "Socrate è l'ostetrico degli spiriti: li assiste alla loro nascita. Egli stesso non genera nulla, poiché non sa nulla, si limita ad aiutare gli altri a generare se stessi." (HADOT 2002, p. 97) "Generare" nel senso di permettere all'altro di esprimere se stesso, cioè di rinascere a nuova vita, infatti paradossalmente, lui come maestro non genera nulla ma si impegna a far sì che siano gli altri a generare.

5.1.2 La/il pedagogo come guida

Con Socrate, lo abbiamo visto all'inizio delle tesi, l'ordine stesso dell'educazione viene ribaltato: a questo proposito Kierkegaard afferma che quella di Socrate è un tipo di maieutica che rovescia il rapporto allievo-maestro.

"Poiché essere un maestro non significa dire: 'É così' non significa neanche impartire lezioni, e simili; no: essere maestro significa, in verità, essere discepolo. L'insegnamento comincia quando tu, maestro, impari dal discepolo, quando tu ti trasferisci in ciò che ha compreso, e nel modo in cui ha compreso. Il discepolo è l'occasione perché il maestro comprenda se stesso, e viceversa..." (HADOT 2002, p. 97). É ancora Kierkegaard a sottolineare come l'arte della maieutica sia strettamente legata alla "comunicazione indiretta" che troviamo in Nietzsche come sviluppo nella teoria del grande educatore: "un educatore non dice mai che cosa pensa, ma sempre ed esclusivamente che cosa pensa di una cosa quanto alla sua utilità per colui che educa. Questa dissimulazione non deve essere indovinata." (HADOT 2002, p. 92). In Nietzsche e Socrate il principio educativo si realizza attraverso un capovolgimento in cui il fare domande non consiste nella valutazione dell'altro, quanto piuttosto nel giungere a conoscere sé stessi: nel porre le domande al suo interlocutore, Socrate fa finta di non sapere e ironicamente sviluppa il discorso dell'altro fino a mettere in luce le contraddizioni. Così l'interlocutore arriva a sapere di non sapere. Questa è l'ironia socratica (intesa come la "tendenza

a fingere di dare ragione all'interlocutore, a fingere di adottare il punto di vista dell'avversario”).

Questo è un punto importante che ci fa comprendere il modo in cui Socrate riesce a portare l'interlocutore a interrogare se stesso: è un cammino percorso insieme, da Socrate e dal suo interlocutore. Cammino che porta a un processo di trasformazione che riguarda non soltanto il discente ma anche colui che “ironicamente” non insegna. Socrate, con la sua sola presenza porta la persona che si avvicina a lui a mettere in discussione se stesso. (HADOT 2002, p. 95) Presupposto di ogni processo educativo è legato al mito del Sileno, che contrappone l'autenticità dell'interiorità all'esteriorità come maschera, che nasconde. L'attrazione che Socrate esercita nei confronti dell'altro e che lo rende esemplare è racchiusa nel suo essere, come scrive Hadot: “atopos, stravagante, assurdo, inclassificabile, sconcertante” (HADOT 2010, p. 95) perché “è impossibile classificare Socrate, egli non può essere paragonato a nessun altro uomo; tutt'al più ai Satiri e ai Sileni” (HADOT 2010, p.15). Hadot fa di Socrate un“atopos”, cioè un esempio senza spazio e senza tempo, che si pone come esempio umano, come principio umano dell'educazione.

Tutta la pedagogia di Socrate si fonda sull'amore per la conoscenza di sé e la conoscenza degli altri. Dice Socrate nella sua *Apologia* redatta da Platone: “non mi curo affatto di ciò di cui si cura la maggior parte delle persone, questioni di denaro, amministrazioni di beni [...]. Mi sono impegnato, non in questo senso...ma in quello per cui, a ognuno di voi in particolare, arrecherò il massimo beneficio cercando di persuaderlo a preoccuparsi meno di ciò che ha che di ciò che è, per diventare eccellente e ragionevole tanto quanto è possibile” (HADOT 2002, p. 98)

5.1.3 L'Esemplarità come principio generativo: il concetto di Guida in Zambrano

María Zambrano definisce la Guida non come un trattato filosofico, ma come una forma ispiratrice rivolta intrinsecamente alla persona. Essa è concepita per

essere interamente proiettata verso il lettore, assumendo la configurazione di una comunicazione intima e personale, quasi paragonabile a una "lettera". Nonostante la Guida si avvicini alla filosofia per la sua serietà e profondità, entrambe condividono la medesima finalità: costituire un cammino di vita. La differenza tra le due risiede nella natura epistemologica del sapere: la filosofia si fonda sul ragionamento razionale, mentre la Guida trae origine specificamente dall'esperienza.

In questo contesto, Zambrano identifica in Socrate la figura storica che, all'interno della tradizione filosofica greca, si approssima maggiormente al ruolo della Guida. Socrate è considerato colui che manifesta il legame più stretto con l'esperienza. Egli diviene esemplare in quanto mostra la propria esperienza all'altro, trasformando l'esistenza in un modello. La Guida è definita come quella specifica "forma di esperienza che non si lascia innalzare al cielo dell'oggettività". In quanto sapere esperienziale, essa non è statica, ma opera attivamente, comunicando e trasformando. La sua funzione è quella di fornire un'idea incarnata, un ideale che offre ispirazione concreta in ogni azione e in ogni momento della vita. Il concetto di guida è fondamentale nel lavoro pedagogico ed è esplicitamente riconosciuto da alcuni dei professionisti che fanno parte della Comunità di Ricerca: Rossana R. (RR03) le viene spesso detto o richiesto un "ruolo di guida". La specificità della guida pedagogica risiede nella sua natura non direttiva e riflessiva, riconducibile all'indicazione del saggio socratico.

Il ruolo della Guida, analogamente a quello del pedagogo, è quello di indicare una direzione e offrire consiglio. Non mira all'oggettività o all'assolutizzazione, ma intende stimolare la persona a trovare la propria verità attraverso l'introspezione e l'esperienza. Zambrano riprende la massima di Eraclito, secondo cui il saggio si limita a "indicare", senza esplicitare o occultare. Colui che parla per esperienza, anche tacendo le questioni più rilevanti, comunica in profondità. Il silenzio, come quello di Socrate, è uno strumento per fare in modo che l'interlocutore senta nascere dentro di sé ciò di cui ha bisogno e che gli è intrinsecamente proprio. La trasmissione dell'esperienza essenziale (o "irrinunciabile") è possibile solamente se tale esperienza viene rivissuta dal destinatario della Guida. Questo è un imperativo

ontologico, poiché la vita umana non si esaurisce nella semplice nascita; essa esige una costante necessità di trasformazione e modificazione continua. Per realizzare una trasformazione esistenziale, sono richieste continue rinascite. La Guida facilita l'avvento di queste rinascite in virtù dell'ideale che essa propone. Affinché l'ideale sia efficace, non può rimanere astratto; deve al contrario "materializzarsi", aderendo concretamente ai bisogni dell'esistenza individuale. Per affinare la comprensione del concetto di Guida, Zambrano ha elaborato una distinzione fondamentale tra i ruoli di professore, maestro e guida, esposta in particolare nella corrispondenza con il teologo Augustin Andreu tra il 1973 e il 1976.

In primo luogo, si distingue il professore, identificato come un "funzionario dell'insegnamento". Il professore svolge un compito standardizzato, che potrebbe essere assolto indifferentemente da altri. Il maestro, al contrario, si distingue per l'autenticità delle sue parole. La sua efficacia non risiede solo nella didattica, ma nella sua stessa presenza: un essere che si manifesta attraverso la parola e l'azione, dandosi a vedere e a udire. L'impatto del maestro sulla persona è di natura emotiva e trasformativa. Il "discepolo", simile a un "amante sconosciuto", si trova in uno stato di confusione, non sapendo definire la natura del sentimento che prova. La presenza compiuta del maestro risveglia nell'altro l'anelito per ciò che non è stato ancora raggiunto. María Zambrano definisce il maestro come un "buon demiurgo" capace di schiudere orizzonti inesplorati. La Guida, tuttavia, opera su un piano diverso. Ad essa non viene avanzata alcuna richiesta; viene semplicemente seguita. L'atto di seguire la guida corrisponde, in verità, al proseguire nella ricerca della propria vocazione. La vocazione è intesa come un elemento che preesiste all'individuo e lo trascende. La massima aspirazione educativa risiede nella convergenza di questi ruoli: è fondamentale che il pedagogo assuma anche il ruolo di guida. In tale funzione, egli deve fermarsi al margine stesso del mistero dell'essere di ogni individuo, ovvero la sua vocazione. Cristina B. (CB01) descrive l'approccio pedagogico come un "affiancamento laterale, maieutico, riflessivo". Questa postura è l'opposto della figura direttiva: non mi sento quella che eroga consigli ma piuttosto quella che fa domande, che aiuta, che fa riflettere (CB01).

Una/un pedagoga che capace di essere guida promuove la nascita autentica della persona. Questa nascita non può avvenire in solitudine; richiede la presenza di un elemento (una persona, un concetto, o un'ispirazione) che abbia mostrato la via e sia stato di supporto. L'eredità filosofica di Zambrano risiede nell'idea che l'esemplarità possa assumere forme molteplici. Essa può essere ritrovata in qualsiasi esperienza con l'alterità che tocchi la sfera profonda dell'individuo e sia in grado di innescare una conversione o *periagoghé*. Tali forme esemplari includono testi, opere d'arte o persone che suggeriscono un percorso esistenziale nuovo e personale. Credo che una delle forme più alte di questo tipo di esemplarità possa essere proprio la figura della/del pedagoga. Infine, la Guida pedagogica si manifesta nello "stimolare una lettura diversa della situazione"(CC02) e nell'"aprire il campo percettivo in modo che tu possa intervenire" (CC02) Questo si distingue nettamente dalle figure tecnico-sanitarie che "applicano queste linee guida" (CC02).

5.1.4 Eros pedagogico, nascita e sviluppo affettivo

Il concetto di amore e innamoramento è considerato da Zambrano un prerequisito necessario per la trasformazione individuale, richiamando l'amore platonico nella sua capacità di "arrivare fino al cuore e aprire quest'ultimo centro della vita". L'incontro con l'altro è un momento generativo della nascita, reso possibile dal fatto che l'individuo è stato riconosciuto e guardato. L'incontro con l'altro ha a che fare con un atto esemplare e valoriale che la pedagoga Arianna M. definisce "darsi la possibilità di farsi sorprendere" dalle potenzialità dell'altro (AM09). Ciò richiede la "sospensione proprio dell'atto critico di guardare l'altro come qualcosa di predeterminato" (AM09). A queste parole, si aggiungono quelle di Carlo C. (CC02) che sostiene che la/il pedagoga ha una fiducia cieca nelle potenzialità dell'altro, un "volere il bene dell'altro" che lo spinge a vedere le persone nella luce di ciò che nella loro vita può ancora accadere.

Zambrano enfatizza il valore incancellabile della tenerezza e della guida paterna ricevute nei primi momenti dell'esistenza. Queste cure iniziali instillano

nell'anima una fiducia ingenua nella vita che risulta resistente e non può essere sradicata né da rancore né da ingiustizia. Similmente a Socrate, anche in Zambrano emerge la dimensione generativa nel rapporto interpersonale, poiché l'essere umano non è un ente isolato, ma è sempre generato. Questo principio conduce all'analisi dell'amore materno. Recenti studi nel campo della neurobiologia hanno confermato l'esistenza del sentimento del sentire l'altro, che accompagna la persona sin dalla vita fetale. La base dello sviluppo cerebrale ed emotivo è situata nell'esperienza della vita nel grembo materno, da cui si genera il Sé come fondamento per il riconoscimento delle proprie emozioni e dei propri bisogni. La vita simbiotica precoce forma il soggetto, orientandolo verso la ricerca dell'alterità. Il bambino ha un bisogno fondamentale di essere guidato, in particolare a livello affettivo, e dipende strettamente dalle cure ricevute.

A supporto di questa prospettiva, Mauro Mancina, nel suo testo *Psicoanalisi e neuroscienze*, evidenzia che per la formazione infantile sono cruciali "gli affetti e le emozioni che la voce materna ha veicolato al feto e al neonato, così come le attenzioni e le cure date al suo corpo". Le ricerche sulla vita fetale dimostrano che il rapporto madre-bambino costituisce la base fondamentale sia per il rapporto educativo che per la futura ricerca dell'altro. Il collegamento esperito nella vita fetale favorisce lo sviluppo di un atteggiamento orientato verso l'altro. Il processo di riconoscimento autentico di sé, analizzato dai filosofi, possiede dunque una base biologica. Questa base biologica era stata teorizzata anche da René Spitz, i cui studi sul rapporto madre-bambino sono anteriori a queste ricerche neurobiologiche. Un elemento cruciale di tale base è l'ossitocina, ormone che svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'accudimento materno. Durante l'infanzia, il bambino necessita di essere guidato, dato che il suo sé non è ancora pienamente formato, come sostenuto da Spitz. La figura preposta a questo compito è la madre. Sebbene l'individualità sia innata in ciascuno, è attraverso la relazione, a partire da quella materna, che il bambino entra in contatto con il mondo.

5.1.5 Il Primato dell'affettività e conseguenze della sua carenza in Spitz

René Spitz ha delineato due concetti cardine relativi all'interazione madre-bambino e allo sviluppo affettivo precoce. Il primo concetto stabilisce che il lattante si orienta nel mondo essenzialmente attraverso il corpo e le cure offerte dalla madre. L'atteggiamento affettivo materno è, pertanto, di importanza cruciale. Nel corso del primo anno di vita, la madre funge da "partner umano" e da intermediaria di ogni percezione, azione e conoscenza. In quanto forma primordiale di esemplarità, la madre agisce come un filtro tra il bambino e il mondo esterno. Il bambino si orienta non solo attraverso la fisicità, ma anche tramite le emozioni e i sentimenti manifestati dalla madre. Spitz evidenzia che nei primi tre mesi di vita, le esperienze del bambino sono esclusivamente di ordine affettivo. In questa fase, le capacità sensoriali, discriminatorie e l'apparato percettivo non sono ancora sufficientemente sviluppati, né psicologicamente né, forse, fisicamente. Dunque, è l'atteggiamento affettivo della madre a fungere da orientamento principale per il lattante. Ciò dimostra che la vita emotiva possiede la stessa rilevanza di quella cognitiva; anzi, i processi affettivi precedono ogni altra funzione. Le interazioni e percezioni affettive conservano un posto privilegiato e mantengono questo predominio fino al termine del primo anno di vita. Oltre alle cure primarie essenziali, il bambino ha un bisogno vitale di instaurare un legame affettivo con la madre. Il sorriso è identificato come il primo precursore capace di sostenere la prosecuzione della nascita, e la madre aiuta il bambino ad attribuire significato al mondo circostante. Il secondo concetto di Spitz è l'analisi di ciò che accade quando questo primato emozionale viene negato o a mancare. La carenza affettiva materna provoca diversi disturbi, che si manifestano anche a livello somatico (come coliche, eczema, vomito, ipermobilità, caprofagia, e in casi estremi, coma). Spitz condusse uno studio su 34 bambini che avevano precedentemente goduto di un rapporto positivo con la madre per almeno sei mesi. L'assenza successiva di cura materna portava, nei casi più gravi, alla depressione anaclitica e al marasma. Tuttavia, prima di raggiungere queste fasi critiche, il bambino attraversa processi reversibili: se il contatto materno viene ristabilito tra la fine del terzo e la fine del quinto mese, i disturbi tendono a regredire in modo "sorprendente". Nel marasma, il bambino perde letteralmente lo spazio psicologico necessario per proseguire la sua nascita.

Un dato emerso dagli studi di Spitz in brefotrofia è particolarmente sconcertante: su 91 bambini seguiti, il 37% morì. La conclusione derivante dai fenomeni di ospitalismo e depressione anaclitica è che la mancanza di rapporti oggettuali dovuta a carenza affettiva arresta lo sviluppo di ogni settore della personalità. Senza più punti di riferimento esterni, il lattante non ha altro oggetto su cui dirigere l'aggressività se non sé stesso. Questo auto-attacco, manifestato come incapacità di prendersi cura di sé (essendo un bambino molto piccolo), conduce al marasma e, tragicamente, alla morte. L'importanza dell'affetto ricevuto dalla nascita è riassunta nella frase lapidaria di Spitz: "lattanti senza amore diventeranno adulti pieni di odio". Un rapporto equilibrato con la madre è, quindi, una base essenziale per la creazione di relazioni sane in futuro.

5.1.6 L'Esemplarità e la *Periagoghé*: la continua rinascita

L'amore emerge come il "secondo filo rosso" di questa analisi dialogica tra dati e teoria: un sentimento germinativo indispensabile affinché la nascita possa proseguire, a partire dall'infanzia fino all'età adulta.

Il sentire rappresenta la condizione originaria e necessaria dell'essere umano, sia per la sopravvivenza che per la sua continua rinascita. La facoltà del sentire può essere associata all'attenzione 'al cuore' delle cose. Questa enfasi sul sentire si accosta alla concezione di ragione materna sviluppata da María Zambrano. La ragione materna è descritta come una ragione delicata, che offre visioni e delinea orizzonti senza imporre costrizioni. Essa è in grado di generare un sentimento costruttivo, cruciale per l'accesso a nuovi sentieri di vita.

Attraverso l'opera di Spitz, si è compreso che la conoscenza di sé ha origine nel rapporto primario con la madre; pertanto, ogni cosa scaturisce da un "noi". Di conseguenza, la modalità in cui l'adulto percepirà l'altro è profondamente influenzata dallo sviluppo affettivo avvenuto nell'infanzia. La convergenza tra il pensiero di Socrate (interpretato da Hadot), Zambrano e Spitz evidenzia il bisogno intrinseco dell'uomo di condividere le emozioni per crescere e svilupparsi. Soprattutto, l'essere umano necessita di essere amato per ciò che è. La mancanza di

questo affetto e di questa condivisione durante l'infanzia può drammaticamente arrestare lo sviluppo psichico.

Il bisogno di senso, persistente anche nell'età adulta, spinge l'individuo a cercare risposte esistenziali. Questa ricerca si rivolge verso figure o entità esemplari (un'opera d'arte, una persona che ha compiuto grandi imprese anche se non più vivente) in grado di toccare l'interiorità e facilitare la trasformazione. È necessaria l'azione di una forza esterna, definita *atopos*, capace di "rapire" l'individuo e di testimoniare un percorso esistenziale di successo.

Tale dinamica acquisisce una profonda rilevanza filosofica poiché riguarda l'essenza stessa dell'umano. Una figura esemplare induce la *periagoghé*, un concetto platonico descritto nel mito della caverna. La *periagoghé* è il movimento interiore nel quale il prigioniero si volge verso la luce. La conversione dell'anima avviene quando il prigioniero, dopo essere stato liberato, si volta. L'esemplarità è cruciale perché, fin dalla nascita, l'uomo necessita di un aiuto esterno per compiere questo atto di conversione. La modifica della percezione del mondo comporta necessariamente la trasformazione del proprio essere.

Essere un esempio per l'altro, una guida come pedagogo, implica la chiarezza delle qualità che si intendono trasmettere e, soprattutto, l'esercizio dell'umiltà e della rinuncia alla propria vanità. Questi passaggi sono fondamentali, specialmente per chi opera nel campo dell'educazione. Solo eliminando l'eccesso interiore si crea lo spazio necessario per accogliere l'altro e promuovere la fioritura della sua sfera affettiva.

5.1.7 Il ruolo del pedagogo come Guida tra María Zambrano e Simone Weil

Il concetto di Guida, inteso da María Zambrano come una forma ispiratrice per la persona e come un percorso di vita fondato sull'esperienza, trova un'applicazione diretta nella funzione educativa. Zambrano stabilisce infatti che la Guida "incita, indica una strada, consiglia" proprio come fa la/il pedagogo. Essa si rivolge all'individuo, non all'oggettività, con il compito di stimolare la persona a trovare la verità attraverso l'introspezione. Zambrano opera una distinzione cruciale tra le figure che ricoprono ruoli formativi. Il professore è definito come un mero

"funzionario dell'insegnamento" mentre la/il maestro si distingue perché pronuncia parole proprie e la sua efficacia risiede nella sua "presenza," manifestata attraverso l'azione e la parola. Secondo l'autrice, è essenziale che il maestro adempia anche al ruolo di guida. In questa veste, il maestro-guida non impone, ma "si ferma al margine stesso di quel mistero dell'essere di ognuno che è la sua vocazione". La sua presenza è indispensabile per la "nascita dell'uomo in modo autentico," un processo che non può avvenire in solitudine ma richiede qualcuno o qualcosa che indichi la strada e sia fonte di ispirazione. La guida, fornendo un "ideale incarnato", favorisce le continue rinascite necessarie affinché la vita umana possa trasformarsi e modificarsi a contatto con specifiche verità.

Si intravede, nel pensiero di Zambrano, una somiglianza con il concetto attenzione e, allo stesso tempo, di "fare vuoto" in Simone Weil. Fare vuoto inteso come attesa piena, non come indifferente assenza. L'attenzione non consiste nel voler comprendere cose nuove, ma nel giungere, attraverso pazienza, sforzo e metodo, a comprendere con l'intera anima le verità evidenti (WEIL 1941). È uno sforzo negativo che non deve essere forzato dalla fatica; se subentra la stanchezza, è meglio cedere, rilassarsi e riprendere più tardi. L'attenzione consiste nel sospendere il proprio pensiero, lasciandolo disponibile, vuoto e permeabile a chi si ha di fronte. L'attenzione, intesa nel pensiero di Weil, riguarda quella pienezza dell'amore per il prossimo che risiede nel saper porre uno sguardo attento su di lui, nel sapere che l'individuo sventurato esiste come un uomo segnato da un marchio inconfondibile. Questo sguardo attento è quello in cui l'anima si svuota di ogni contenuto proprio per accogliere in sé l'essere che essa vede così com'è nel suo aspetto vero (WEIL 1941). Solo chi è capace di attenzione è capace di questo sguardo.

Il pensiero di Weil sul tema dell'attenzione trova riscontro nei dialoghi della Comunità di Ricerca e nell'approccio dei pedagogisti partecipanti. In particolare, sul pensiero del gruppo sull'accompagnamento laterale e maieutico che deve tenere una/un pedagoga nel suo lavoro: l'enfasi di Weil sull'attenzione come ascolto vuoto e non-volontario si allinea perfettamente con l'approccio dei pedagogiste/i

che offrono questo "accompagnamento laterale", non ponendosi "di fronte" per dispensare consigli, ma piuttosto facendo domande e aiutando a riflettere. L'obiettivo è stimolare una lettura diversa della situazione, aprendo il campo percettivo e costruendo una relazione di scambio maieutico. Un altro tema affine al pensiero di Weil è la sospensione del giudizio più volte menzionata durante le sessioni di Comunità di Ricerca: l'attenzione come *sospensione del proprio pensiero* e l'esigenza di passività dell'"io" di Weil richiamano l'atto di sospensione del giudizio che il pedagogo deve praticare. Questo permette di farsi sorprendere dalla dimensione e dalle potenzialità dell'altro.

L'idea di Weil che si debba solo *attendere* e non *cercare* la Verità si riflette nel rifiuto del pedagogo di agire in maniera prescrittiva o di applicare semplicemente protocolli e linee guida. Le figure sanitarie possono applicare protocolli, ma il pedagogo è chiamato a costruire il lavoro insieme alle persone nella complessità delle situazioni.

Abbiamo dunque visto come per María Zambrano, la guida non si configura come un'autorità dogmatica, ma come un accompagnamento interiore che permette alla persona di scoprire la propria verità attraverso il pensiero poetico, ossia un pensare che unisce ragione e vita, logos ed esperienza esistenziale. La guida è dunque colei o colui che custodisce la possibilità di un cammino, senza sostituirsi, ma offrendo luce e orientamento.

In bell hooks ritroviamo un'analogia critica alla guida autoritaria, sostituita da un'idea di pedagogia relazionale, nutrita da amore e responsabilità reciproca. Come per Zambrano, la guida non si impone, ma è capace di creare lo spazio affinché l'altra/o trovi la propria voce. Tuttavia, laddove Zambrano pone l'accento su un cammino di verità interiore ed esistenziale, hooks lega il ruolo della guida alla trasformazione politica e sociale, insistendo sulla liberazione dalle strutture di oppressione ma non tralasciando la parte più esistenziale legata a questi concetti.

Thich Nhat Hanh, menzionato spesso da bell hooks, a sua volta, concepisce la guida come presenza consapevole e compassionevole: la guida non trasmette verità precostituite, ma offre presenza e ascolto profondo, affinché l'altro possa

riconnettersi con la propria interiorità. In ciò si avvicina a Zambrano, per cui la guida apre spazi di senso senza definire rigidamente il cammino, e a hooks, per cui la guida è un atto di cura e liberazione. Se volessimo fare una comparazione sul concetto di guida tra Zambrano, hooks e Thich Nhat Hanh troviamo alcuni assi comuni che ritroviamo anche nelle parole delle/dei pedagogisti: rifiuto dell'autoritarismo, centralità della relazione e valorizzazione del cammino personale. Alcune differenze, invece, emergono nelle finalità: per Zambrano la guida è apertura alla verità interiore; per hooks è pratica di libertà politica e sociale; per Thich Nhat Hanh è via di liberazione dalla sofferenza attraverso la consapevolezza.

5.1.8 La voce dei pedagogiste/i: essere guide oggi

Il concetto di Guida, inteso da María Zambrano e bell hooks come l'atto di indicare una strada (senza imporre) e di fondare il sapere sull'esperienza (non sull'oggettività o l'assoluto), trova una corrispondenza diretta nel posizionamento metodologico di chi sceglie come professione quella di pedagogo. Abbiamo visto come il ruolo esplicito di guida sia esplicitamente riconosciuto dalle/dai pedagogiste della Comunità di Ricerca, l'importanza dell'accompagnamento di tipo "laterale, maieutico e riflessivo" (CB01) come postura che caratterizza l'agire pedagogico, che è l'opposto della figura direttiva. Abbiamo visto inoltre quando sia importante un tipo di posizionamento non gerarchico, evitando la postura *up-down* tipica dell'esperto in senso classico (CB01). Abbiamo inoltre visto come la guida pedagogica sia capace di aiutare le persone a ricercare la propria strada da percorrere. Così la guida si concretizza nell'"accompagnare la persona che mi fa la domanda alla ricerca di una possibile strada da percorrere, tenendo presente il contesto" (CS05). Un lavoro, quindi, che "non riguarda una malattia da curare, no, ma un lavoro capace di accompagnare a trovare un proprio modo di stare al mondo" (CS05).

5.1.9 L'Esemplarità nella postura relazionale

L'efficacia della guida dipende dall'atteggiamento che il professionista *incarna* nella relazione (CB01). Questo agire come guida include:

- Accettazione ed empatia: La relazione positiva è costruita sull'"accettazione incondizionata, un po' alla Rogers" e sull'"empatia" (MLC06).
- Sospensione del giudizio: L'atto esemplare e valoriale è quello di "darsi la possibilità di farsi sorprendere" dalle potenzialità dell'altro (AM09). Ciò richiede la "sospensione proprio dell'atto critico di guardare l'altro come qualcosa di predeterminato" (AM09).
- Agire consapevole: La Guida opera con "intenzionalità, la progettualità" (CC02) e "consapevolezza" (CB01), utilizzando un "quadro di riferimento epistemologico e teorico" per "leggere le situazioni" (CB01) ma rielaborandolo in modo "situazionale, nel qui ed ora dell'esperienza di relazione" (CB01). L'agire è un "sapere incorporato" (CB01) dove la relazione è "intrisa di corporeità" (CB01).
- Operatore di cambiamento: La Guida pedagogica agisce come un "operatore di cambiamento" (AG07) che cerca di fare "rivoluzione attraverso l'educazione" (CC02) per "costruire un mondo desiderato, diverso". Questa spinta ideale, che può incontrare resistenze istituzionali è l'equivalente dell'Esemplarità in senso civico e trasformativo.
- Strumenti per il rispecchiamento: strumenti come la narrazione autobiografica (CS05) o il gioco della sabbia (CS05) non sono usati per l'interpretazione clinica, ma per "fungere da rispecchiamento" (CS05) e per permettere alla persona di "nascere a sé" (CS05).

Il percorso che ha messo in dialogo Zambrano, Weil, Hadot, Socrate e Spitz e le voci delle/dei pedagogisti ha permesso di delineare una visione della guida pedagogica come presenza esemplare capace di suscitare trasformazioni interiori, accompagnare l'altro nella ricerca della propria vocazione e custodirne l'autenticità. La guida non è riducibile a una trasmissione di contenuti, né a funzione direttiva, ma si configura come atto

relazionale, generativo e dialogico, fondato sull'attenzione, sull'esperienza vissuta e sull'affettività originaria.

Questa riflessione mostra come la pedagogia contemporanea possa trarre linfa vitale da tali prospettive filosofiche, assumendo il compito di orientare senza imporre, e di rendere possibile, attraverso una postura particolare come quella descritta, una continua rinascita dell'essere umano. La guida, in questa accezione, diviene una figura liminare: non colei/colui che possiede la verità, ma colei/colui che, attraverso il proprio esempio, a volte attraverso il proprio silenzio e la propria capacità di accoglienza, consente all'altro di generare se stesso.

Su queste basi si innesta il tema successivo che verrà affrontato: la pratica filosofica di Romano Màdera, la quale, ponendosi nella linea di una filosofia intesa come esercizio e trasformazione, offrirà ulteriori strumenti per comprendere come l'esperienza filosofica possa diventare cammino concreto di cura di sé e di relazione pedagogica.

5.2 Filosofia come stile di vita alla luce del pensiero di Romano Màdera e Luigi Vero Tarca

“Alla filosofia non è mai spettata la produzione
di tutti i diversi saperi: la sua impresa
è da sempre quella dell'unificazione dei saperi.”
(MÀDERA 2003, p. 15)

Questo paragrafo si prefigge di stabilire un collegamento tra il discorso teorico di Romano Màdera (e, in parte, di Luigi Vero Tarca) e di Romano Guardini due pilastri del pensiero filosofico ed esistenziale e le riflessioni sulla specificità professionale espresse dai pedagogisti nella Comunità di Ricerca. Sebbene i professionisti non citino direttamente questi autori, i concetti emersi (la ricerca di

senso, l'unicità dell'individuo, la creatività, la responsabilità e l'orientamento al futuro) trovano nelle opere di Màdera e Guardini alcuni dei loro fondamenti epistemologici più coerenti. L'obiettivo è dimostrare come la professione del pedagogo, come narrata dai partecipanti, incarni una razionalità riflessiva e una postura etica che si collocano in diretta opposizione alla *razionalità tecnica*, rivendicando uno spazio professionale basato sulla singolarità, sulla complessità, e sulla visione unitaria della vita.

5.2.1 La ricerca di senso e la necessità della filosofia: l'eco della pratica filosofica nella pratica pedagogica

Nel capitolo dal titolo “filosofia come esercizio e come conversione” Romano Màdera sostiene che la filosofia è da sempre un modo di vivere che aveva come impronta l'amore per la sapienza. Amare la sapienza non è un mestiere particolare, ma questo desiderio di sapienza può toccare tutti, indipendentemente dal lavoro che si svolge e dal ruolo che si ricopre nella società. Cosa significa amare la sapienza? Anzitutto sentire l'esigenza di voler andare oltre le risposte precostituite. Sempre secondo Màdera oggi occorre che la filosofia si rinnovi e per farlo dovrebbe uscire dalle limitazioni di una pratica solo accademica e ritrovarsi nella sua vocazione più grande ovvero di ricerca della via alla sapienza (MÀDERA 2003). La filosofia come intesa da Màdera rappresenta un modo di praticarla diverso rispetto a quell'accademico e intende riportarla alla sua vocazione originaria e aprire un percorso di saggezza capace di accogliere domande di senso della nostra epoca. “Praticare la filosofia significa mettersi alla scuola della domanda sul senso e del senso del tutto sentendo questa domanda come un intenso desiderio” (MÀDERA 2003, p. 3). Quindi il compito fondamentale di questo rinnovamento filosofico sarebbe “sfuggire all'attestato di morte che la cultura egemone segretamente assegna a ogni ricerca di senso, condannandola alla vanità di un belletto sul volto sfigurato dell'umano” (MÀDERA 2003, p. 3). Così come sostenuto da Rosa anche

Màdera sostiene che la società che si sta creando è altamente individualizzata e costruita su legami impersonali.

“La nascita dell’individualità, che solo il capitalismo moderno ha reso possibile, esaspera la sensibilità della libertà di ciascuno proprio mentre le sottrae la trasparenza delle dimensioni della sua vita quotidiana, rette anche esse da flussi complessi e anonimizzanti. Lo stesso accade all’interiorità: i suoi movimenti diventano opachi al soggetto che riprova, esponenzialmente più confusi a misura della crescita dell’influenza menti possibili non solo da parte di cause esterne, ma anche circa modi di lettura alternativa dei vissuti” (MÀDERA 2003, p. 11).

Secondo Màdera è l’opera biografica a incarnare la vocazione per la sapienza della filosofia. È nell’opera biografica, infatti, che si traduce la comunione di verità e libertà.

È interessante come la filosofia si sia presa cura dell’anima sin dalle origini, sono moltissime infatti le testimonianze dove spesso questa appariva come un microcosmo del macrocosmo. La dimensione irrinunciabile perché la filosofia cerchi di compiere la sua vocazione era proprio la cura dell’anima. Attualmente però le condizioni sono cambiate: l’origine della vocazione filosofica si è trasmessa fino a noi in incontri che l’hanno segnata in profondità, e che non si possono rinnegare (MÀDERA 2003). Molto della cura dell’anima, per come era intesa e praticata nell’antica e originaria vocazione filosofica (Màdera sostiene anche ritagliata da una precedente commistione con la religiosità e con la sua disposizione rituale e mitica) è rimasto compito quasi esclusivo delle religioni.

Per questo se il compito della filosofia è quello di rimanere fedele a ciò per cui è nata e quindi a ricercare l’armonizzazione e la figura unitaria della totalità deve essere consapevole di essere controtendenza rispetto allo spirito del tempo. In questo delicato compito che è chiamato integrare rivedere riformulare le vie di senso, secondo Màdera una filosofia centrata sull’ecumenismo, intesa proprio come comunanza di coloro che vivono sul pianeta, svolge la sua funzione per un possibile dialogo, comunicazione.

Il pensiero di Romano Màdera, volto a recuperare l'amore per la sapienza come vocazione universale, risuona con l'esigenza dei pedagogisti di dotarsi di una base teorica ampia, in particolare quella filosofica, per affrontare le domande di senso che affliggono l'individuo nella società contemporanea. Màdera esorta la filosofia a uscire dalle limitazioni di una pratica solo accademica per cercare la via alla sapienza, un compito fondamentale per "sfuggire all'attestato di morte che la cultura egemone segretamente assegna a ogni ricerca di senso" (MÀDERA 2003). Cruciale è il ruolo della filosofia nell'unificazione dei saperi, operando in controtendenza rispetto alla specializzazione e alla legittimità disciplinare. La visione della filosofia come stile di vita trova molto riscontro nelle parole dei pedagogisti del gruppo, Cristina Bertazzoni, operando una distinzione epistemologica, distingue nettamente il focus pedagogico rispetto a quello psicologico: "come se la psicologia lavorasse sull'hardware e noi lavorassimo sul software. Cioè sul senso sul funzionare sul pensare i pensieri quindi su come funziona la nostra vita". Il lavoro pedagogico, concentrandosi sul senso, si allinea al compito filosofico di ricerca di significato. La filosofia è nominata come prima sorella della pedagogia: per gestire la complessità e la multidimensionalità la/il pedagogo deve tenere insieme, con una capacità di connettere la pratica con i diversi saperi: in questo senso ciò che in particolare sostiene la pedagoga Cristina B. adempie al compito di unificazione dei saperi di cui parla Màdera (2003). La pedagogia sarebbe dunque come una sorta di dispositivo reticolare, in cui il pedagogo "prende dalla psicologia prende dalla filosofia prende dalle altre scienze umane" (CB01). Questa transprofessionalità e l'uso di un dispositivo reticolare sono visti come un punto di forza. L'azione pedagogica è una professionalità connessionistica che intreccia saperi diversi (antropologia, psicologia, sociologia).

Lavorando sul progetto di vita delle persone, ulteriore elemento in comune con l'opera di Màdera è l'opera biografica come l'incarnazione della vocazione per la sapienza. Arianna M. descrive il suo ruolo come aiuto nel "riformulare il senso di

vita partendo da loro", evitando di "scavare in profondità sul passato" e concentrandosi invece sul presente e sul futuro.

La filosofia come modo di vivere si pratica, secondo Màdera, anzitutto come è stata praticata dalle scuole filosofiche antiche. Ovvero, come sosteneva Pierre Hadot, la filosofia è quel collegamento indissolubile tra discorso filosofico, modo di vivere filosofico che va praticato specificamente attraverso gli esercizi spirituali. Questa prima risposta però non è abbastanza. Infatti, se è vero che bene recuperare le antiche vie di saggezza ma era sostiene che occorre un rinnovamento delle pratiche filosofiche in vista della nostra storia e dello spirito vivente dei nostri tempi (MÀDERA 2003). Credo sia comunque importante citare alcuni degli esercizi spirituali della filosofia antica: la meditazione della grande vastità del mondo in riferimento a sé, l'attenzione al presente, la simulazione del giorno della propria morte come attuale, l'esame del proprio comportamento, la vigilanza acuita dal ricordarsi le regole di vita prescritte dall'orientamento filosofico che si è deciso di seguire, l'allenamento alla controversa dialettica (finalizzata a sottomettere argomentazioni a un logos riconosciuto come superiore).

Tutti questi esercizi hanno come scopo quello di creare l'abitudine al desiderare il superamento delle passioni che ci legano alla nostra egoità come centro e criterio dell'esperienza, ma anche hanno come scopo un modello ideale verso il quale tendere (ritorna la figura della guida, citata nel precedente discorso). Secondo Màdera (2003) questi esercizi sono utili soprattutto a superare l'incentramento dell'ego della personalità, ma ritiene che debbano comunque essere sviluppati nel senso di quella che egli definisce *filosofia biografica*, che comporta pratiche diverse da quelle antiche e che spesso i pedagogisti della Comunità di Ricerca hanno citato come narrazione autobiografica.

5.2.2 La dimensione sociale della pratica filosofica

Luigi Vero Tarca (2003) estende la visione di Màdera sulla filosofia come pratica comunitaria e sulla autorealizzazione solidale. La filosofia deve contribuire

alla costruzione di una società più armoniosa, mirando alla promozione e alla cura dell'essere umano nella sua interezza (TARCA 2003). Questi aspetti si traducono nella dimensione politica e sociale dell'azione pedagogica: la pratica pedagogica mira a una co-costruzione dell'intervento (che sia consulenza, che sia coordinamento, supervisione, etc.) in cui gli autori sono, insieme, la persona e la/il pedagogo. Un tipo di intervento, quello pedagogico, che abbiamo già definito non prescrittivo, capace di portare alla costruzione del proprio mondo, capace di produrre benessere collettivo e personale. L'idea che il cambiamento non sia imposto dall'esperto ("non vado là a dirgli cosa devono fare" CB01) ma nasca da processi di riflessione e confronto in gruppo riflette il principio di libero accordo e autorealizzazione solidale di Tarca. Carlo C. definisce la sua visione come quella di un "rivoluzionario" che cerca di fare "rivoluzione attraverso l'educazione cioè cambiamento della società attraverso l'educazione", una chiara assunzione di una visione della vita che entra in campo e si estende alla collettività, superando il focus individuale.

Nel paragrafo "verità plurale: la filosofia come pratica comunitaria" Luigi Vero Tarca sostiene l'importanza non soltanto della positività del contesto pratico nella quale si realizza la "verità" della parola filosofica non solo della persona che la propone ma anche l'importanza della realizzazione di un contesto più ampio che consenta a una comunicazione e un'interpretazione caratterizzate dal libero accordo che è definito del filosofare. Questo è avvenuto anche durante tutte le sessioni di Comunità di Ricerca, avendo essa una base filosofica.

Infatti, il darsi della verità filosofica presuppone cioè la costituzione di una *comunità filosofica* caratterizzata da individui che la compongono e si relazionano tra loro secondo delle regole che incarnano i principi stessi della filosofia. In questo senso la pratica filosofica consisterebbe in un'integrazione dell'esistenza personale con la vita comunitaria. "Le comunità filosofiche, coerentemente con i loro principi ispiratori, sono comunità integrali, basate perciò costituzionalmente sui principi della libertà e dell'universalità, quindi su una legge di questo tipo: vale per tutti i membri di una comunità filosofica solo ciò che ciascuno di essi liberamente

riconosce, e per converso vale per ciascuno solo ciò che vale per tutti gli altri. Esse sono dunque guidate dal principio che potremmo chiamare dell'autorealizzazione solidale: la piena promozione (autorealizzazione) di tutti e condizione della possibilità di quella che ciascuno, e per converso la piena realizzazione di ciascuno è condizione della possibilità di quella di tutti.” (TARCA 2003, p.204)

Dunque, il criterio per costruire questa vita sociale per una comunità che così si definisce è quello che potremmo definire il principio della libera con/ divisione del mondo: si fa insieme tutto ciò su cui si è d'accordo e si usufruisce in comune di tutto ciò su cui ci si trova d'accordo, mentre ci si divide con sensualmente su quegli aspetti la cui gestione comune comporterebbe del disaccordo. (TARCA 2003, p. 205). Quindi se da un lato tutto, in linea di principio, rientra nell'orizzonte della comunità filosofica integrale, dall'altro lato per quanto riguarda l'interpretazione della vita in comune ogni individuo è vincolato solamente da ciò che egli è liberamente disposto ad accettare. Quindi una società fatta in questo modo può essere integrale anche se da un punto di vista materiale sono poche le cose in comune e anche se coloro che la costituiscono continuano a far parte “normalmente” della società tradizionale (TARCA 2003).

Il pensiero del filosofo Luigi Vero Tarca propone una concezione della pratica filosofica che va oltre la semplice riflessione teorica, descrivendo un processo dinamico e trasformativo che coinvolge tanto l'individuo quanto la collettività. Secondo Tarca, la filosofia diventa una pratica che mira a promuovere, valorizzare e prendersi cura dell'essere umano nella sua interezza. In questo contesto, l'idea di "cura" assume una portata profonda e complessa, da intendersi non solo come terapia o auto-purificazione, ma anche come un atto di responsabilità e attenzione nei confronti di sé e degli altri. La filosofia, dunque, diventa un mezzo attraverso cui l'individuo si aiuta a crescere, sia a livello personale che comunitario, portando alla realizzazione di una vita piena e soddisfatta.

La pratica filosofica può essere descritta come la promozione, la valorizzazione e la cura delle “belle persone”. Nel pensiero di Tarca, la "cura" si collega strettamente alla dimensione dell'autorealizzazione. Le "belle persone" sono coloro che hanno raggiunto una piena realizzazione del sé, non nel senso di una perfezione assoluta, ma nel riconoscimento e nell'accettazione delle proprie imperfezioni. Tarca sottolinea che una persona veramente realizzata è consapevole delle proprie "bruttore", cioè delle proprie fragilità e limiti, e si impegna a comprenderli, accettarli e trasformarli. Questo processo di consapevolezza non è un atto di autocommiserazione, ma un atto di cura, di terapia e di crescita. Inoltre, la bellezza dell'individuo non deve essere intesa come un concetto che esclude o mette in ombra le altre persone, piuttosto come un movimento che, pur nella propria individualità, permette anche agli altri di riconoscersi e di emergere nella propria unicità. Proprio in questo quadro, Tarca riconosce la vera bellezza non consiste in un isolamento dell'individuo, ma nel riconoscimento e nel sostegno reciproco, nella promozione di una realizzazione che si intreccia necessariamente con quella degli altri. Le persone veramente “belle”, secondo Tarca, sono quelle che sanno vivere l'autorealizzazione degli altri come parte della propria. L'autorealizzazione non è quindi un obiettivo egoistico, ma un processo che coinvolge l'intera comunità, poiché ogni individuo che raggiunge una certa pienezza esistenziale contribuisce alla creazione di una società più armoniosa e pacifica (TARCA 2003).

La filosofia, secondo Tarca, è quindi un cammino che non solo porta alla soddisfazione dell'individuo, ma anche alla costruzione di una società armoniosa. La "verità" della filosofia deve essere misurata in base alla sua capacità di formare individui realizzati e soddisfatti, ma anche in base alla sua capacità di promuovere il bene comune. La filosofia deve dunque essere vista come un processo che coinvolge il singolo e la collettività in un movimento circolare, dove il progresso individuale contribuisce al benessere collettivo e viceversa. Quindi possiamo dire che l'obiettivo della filosofia non è solo la realizzazione della singola persona, ma anche il miglioramento della società nel suo complesso. E la Comunità di Ricerca, nel suo piccolo, è proprio questa realizzazione.

Tarca propone inoltre una riflessione sul valore universale della filosofia, affermando che essa possiede una dimensione "a priori", ma che, al tempo stesso, è profondamente legata all'esperienza concreta (e quindi è anche "a posteriori"). La filosofia non è solo un sapere teorico, ma un sapere che si sviluppa attraverso esperimenti, attraverso esperienze concrete che possono portare a successi o fallimenti.

Questi esperimenti possono avere successo o andare incontro a fallimenti; sicché per questo verso si può anche dire che la filosofia è un sapere *totalmente a posteriori*. All'interno di una logica negativa questo vorrebbe dire che allora non vi è nulla della filosofia che valga a priori. Ora, è vero che la pratica filosofica è, per così dire, istantanea, nel senso che è sempre nuova in ogni circostanza e quindi viene inventata e creata in ogni momento; e tuttavia questa radicale continua innovazione è, da un altro punto di vista, la riproposizione di una sapienza perenne che resta sempre la stessa. In questo senso possiamo dire che il patrimonio presente nella nostra tradizione filosofica è precisamente la verità; ed è dunque in questo senso qualcosa che va a priori (TARCA 2003).

In altre parole, la filosofia è un sapere "a posteriori", che però si arricchisce e si modifica con l'esperienza. Questo aspetto sperimentale della filosofia è essenziale, poiché solo attraverso l'esperienza diretta e il confronto con la realtà concreta la filosofia può realizzare pienamente i suoi principi e i suoi obiettivi. Tuttavia, questa continua rinnovazione della filosofia non significa che essa sia priva di una verità universale. Tarca sottolinea che la filosofia è anche un sapere che si radica in una tradizione di pensiero che porta con sé una saggezza antica. La verità della filosofia, pur nella sua continua trasformazione, è universale e trascende i singoli contesti storici. I grandi testi sapienziali della tradizione filosofica, come quelli di Parmenide, Platone, i Veda o i Vangeli, sono espressione di questa verità universale. Pur nel loro specifico contesto storico, questi testi mantengono la loro verità che si libera dalle loro circostanze e diventa un riferimento per tutte le generazioni successive. In questo senso, la filosofia di Tarca non nega il valore del passato, ma lo interpreta come un patrimonio che deve essere continuamente rinnovato e reinterpretato per rispondere alle esigenze del presente (TARCA 2003).

Questa riflessione sulla verità e sulla tradizione filosofica porta Tarca a proporre un'interpretazione della filosofia come pratica vivente. La filosofia non è dunque un sapere statico, ma una pratica che si rinnova e si realizza nella concretezza dell'esperienza e il suo realizzarsi non è separato dal contesto storico e sociale in cui essa si manifesta. La filosofia deve essere un sapere che si realizza nelle azioni e nei gesti quotidiani, nelle scelte concrete degli individui e delle comunità. Questa si manifesta in ogni pratica che possa contribuire alla realizzazione dell'autorealizzazione e dell'armonia (come la meditazione, la preghiera, l'arte, la politica...etc). Ciò significa che ogni pratica può essere filosofica se riconosce in sé l'orizzonte della verità universale e contribuisce alla creazione di una società più democratica, giusta e armoniosa.

In conclusione, la pratica filosofica, secondo Luigi Vero Tarca, è una pratica che si realizza tanto nell'individuo quanto nella collettività, in un continuo processo di crescita reciproca e di cura. La filosofia non è solo un sapere teorico, ma un sapere esperienziale che si sviluppa attraverso l'interazione con il mondo e con gli altri. La sua verità è universale, ma si realizza concretamente nell'esperienza quotidiana, nelle azioni e nelle scelte di ciascun individuo che si riflettono poi nella comunità. L'importanza, per la professione di pedagogo, della consapevolezza di quanto detto è fondamentale al fine di comprendere il valore del lavoro pedagogico strettamente collegato a quello filosofico.

5.3 L'educazione come compito esistenziale: Romano Guardini e l'esserci della/del pedagogo

Romano Guardini definisce l'educazione come compito esistenziale, sottolineando che l'essere umano è l'unico essere la cui educazione non si può mai circoscrivere o fissare in modo aprioristico. Il nucleo della sua pedagogia risiede nell'unicità dell'incontro con l'altro.

In un suo testo dal titolo “l’educazione come esperienza, il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento” il ricercatore di storia della pedagogia Carlo Maria Fedeli (2008) mette in relazione due visioni dell’educazione: quella di John Dewey e quella di Romano Guardini. La prima ha a che fare con la visione dell’educazione vista come continua ricostruzione dell’esperienza, mentre la seconda ha a che fare con la visione dell’educazione come compito esistenziale. Alla luce di quanto affermato fino a questo momento, mi concentrerò sulla visione di Guardini come compito esistenziale. Romano Guardini è stato un teologo e filosofo tedesco di origine italiana tra i maggiori esponenti di una visione esistenziale del mondo. La produzione di quest’autore è ampia ed è stata tradotta in molte lingue.

Fedeli compie un’analisi dei nuclei portanti della teoria di Guardini che spiegano la sua visione dell’educazione come esperienza. Per farlo inizia parlando della percezione della realtà e delle cose o del concreto vivente come dice Guardini, intesi come dati e insieme problemi.

Questa duplice caratterizzazione della realtà obbedisce alla legge fondamentale che secondo Guardini governano solo la realtà nel suo esserci e darsi a conoscere, ma anche il conoscere stesso in ogni sua forma e articolazione: l’opposizione polare. Secondo questa il dato dall’esperienza non può essere scorporato dalla sua viva concretezza per essere trascritto irrisolto in concetti e definizioni logico formali. Questo pensiero ritorna anche nelle voci dei pedagogisti, che sostengono che la prassi non può essere divisa dalla teoria ma che l’esperienza è quell’elemento fondamentale su cui come professionisti lavorano con le persone. Dunque, la conoscenza della realtà non può consistere in alcuna teoria o sistema concettuale esaustivo, perché il reale si presenta sempre come un continuo incessante divenire. Questo è il reale che le persone trovano effettivamente davanti a loro e di cui fanno esperienza. Solo questa è la realtà, secondo Guardini, con cui si deve lealmente misurare il conoscere.

Fedeli riprende due passaggi salienti: la definizione guardiana più elementare di esperienza è la descrizione fenomenologica di ciò che significa percepire il reale come dato e come problema.

Secondo Guardini l'esperienza è un contatto con il reale, come venire toccati e colpiti dalla realtà. Questo contatto è, sostiene Fedeli, previo rispetto al conoscere ma non fino al punto da non avere alcuna affinità o correlazione con esso. Secondo Guardini il primo movimento che l'esperienza desta in noi riguarda la consapevolezza che ci troviamo come esseri reali fra altre realtà e dunque una delle domande fondamentali che il pensiero solleva di fronte a qualsiasi dato potrebbe essere: perché questo è così com'è? Come è sorto? Non appena questa domanda viene posta all'interno di nessi naturali storici, porta un dato che porta a un altro dato e così via. Ma l'essere umano si sente mosso a rivolgere questa domanda anche al tutto: da dove vengo io e il mondo in cui mi trovo? La risposta, sostiene Guardini, conduce da una fase di questo mondo a un'altra: essa cerca di fondare ciò che è dato nell'anteriore e quindi la realtà della storia, dell'organismo biologico, dei sistemi astronomici e via dicendo. E dopo che è una tale ricerca delle cause è andata avanti si arriva alla necessità di un'ulteriore domanda: cosa c'era prima? Cosa esisteva prima? E questo "che cosa "da dove viene? Questo secondo Guardini è il problema con cui sembra iniziare la storia del pensiero umano.

Dove sta, quindi si chiede Fedeli il motore di tale dinamismo di investigazione? Secondo Guardini sta in una sorta di impressione elementare che l'essere desta in noi, qualcosa che ha a che fare con la domanda filosofica per eccellenza sull'origine dell'essere umano (FEDELI 2008).

La seconda domanda che si solleva di fronte a qualsiasi dato pone il problema nella direzione opposta, e va alla ricerca non dell'origine ma dei fini e del fine reale: sta parlando della domanda in cui ci pone dove vada l'essere, quale sia il fine del suo divenire (FEDELI 2008). Secondo Fedeli anche in questo secondo caso il motore della domanda riguarda sempre l'esperienza stessa sulle cose. Il terzo interrogativo circa l'essere e il suo fondamento riguarda quello che va "verso l'alto": è qui che viene compreso che il tratto più specifico è proprio dell'esperienza non è solo come

contatto con il reale ma anche come sua conoscenza (il nesso costitutivo con il fenomeno della verità): “Io esperimento in me un impulso elementare a penetrare ciò che è, in una speciale maniera, irriducibile: lo chiamo impulso del conoscere. Se mi si presenta un fatto ma ignoto, io lo sento come chiuso, o oscuro, impenetrabile. Cominciò intorno ad adesso un lavoro tutto singolare. Gli rivolgo la domanda: come, perché, il rapporto a che cosa? È così così via. A misura che il mio interrogatorio è successo, il fatto diviene, in una maniera tutta particolare e ciò spirituale, aperto, luminoso, trasparente. Nella sua totalità è un fenomeno elementare e non può essere risolto ulteriormente. Validità incondizionata, assoluta. In forza di questo medesimo carattere e oltrepassa anche le possibilità del mio pensiero in quanto atto concreto reale. Tale carattere presuppone una condizione che non si dà nella cosa, né nell’atto. Dove sta questa condizione?” (FEDELI 2008, p. 280).

A proposito di rapporto tra conoscenze e verità, Fedeli continua il suo esame del pensiero di Guardini, facendo notare che da Cartesio in poi questo rapporto risulta molto critico per il pensiero moderno: dapprima si cerca di identificarlo in modo unilaterale (con la logica e l’evidenza empirica) successivamente si cerca di ridefinirlo in base al parametro della soggettività e ancora infine relativizzare facendone una questione linguistica e funzionale o addirittura di dissolverlo azzerando nichilisticamente i suoi fattori. Ma per quanto difficile possa essere la definizione del rapporto tra conoscenza e realtà il significato del processo conoscitivo non cessa di consistere aldilà di ogni possibile discussione (FEDELI 2008, p. 112). Fedeli prosegue dicendo che anche la quarta domanda procede verso l’alto, ma questa volta la direzione non è la verità ma il bene. Questa domanda si attiva nell’esperienza quando nella consapevolezza dei possibili moventi del nostro agire, si fa strada, accanto all’attrattiva del piacere o dell’utilità, anche la percezione dell’esigenza morale e del suo richiamo incondizionato. Guardini si interroga sull’origine di tale esigenza: la risposta razionalistica la riconduce alla necessità della vita spirituale. Secondo Guardini, tuttavia questa spiegazione non risulta esaustiva, poiché non coglie l’elemento decisivo della questione:

Non appena la mia coscienza percepisce chiaramente l'esigenza detta, sa che essa attraversa oltrepassa tutti i contesti psicologici, sociali, culturali e che possiede un suo proprio significato: quello della validità morale, del bene, questo bene obbliga in forza di sé stesso. Tale obbligazione, è vero, è più specificamente determinata dei nessi dei vari significati della vita e insieme anche da essi riconfermata; ma, in sé stessa in quanto tale, si presenta sovrana in faccia all'uomo egli si impone (FEDELI 2008, p. 92).

Dopo aver evidenziato le quattro forme elementari della percezione della realtà sia come dato che, come problema, la discussione sulle domande fondamentali del pensiero va avanti inoltrandosi nella dimensione che Fedeli definisce propriamente esistenziale dell'esperienza per Guardini (FEDELI 2008).

Ciò che mi interessa maggiormente però è non tanto la caratterizzazione generale in chiave filologica e filosofica dell'esperienza ma la concezione Guardiniana dell'educazione. Della concezione di educazione secondo Guardini si trovano delle lezioni tenute a Monaco nel secondo dopo guerra e pubblicate postume nella *Ethik. Vorlesungen an der Universität München*. L'insieme delle lezioni raccolte in quest'opera sono considerate la sintesi di tutto il lavoro di Guardini. Guardini equipara, in un saggio in parte incompiuto di antropologia filosofica e di visione cristiana dell'uomo, l'educazione a un certo numero di altre modalità elementari di dispiegamento dell'agire e del vivere umano (FEDELI 2008). L'educazione, dunque, va a comporre il quadro generale di quelle che Guardini definisce forme dell'agire e figure di valore tipiche dell'attività produttiva dell'essere umano, e quindi della sfera culturale, distinte e complementari rispetto all'architettura delle forme di esistenze delle figure valoriali proprie della vita individuale. Questi insieme si uniscono a formare l'universo delle relazioni e dei contesti vitali in rapporto ai quali viene a delinearsi la fisionomia complessiva dell'esistenza umana: "tutto ciò che è umano prende consistenza in tali forme. Noi ci raffiguriamo spontaneamente questo universo di figure, ordinato in termini di polarità. All'uno dei poli sta il singolo di volta in volta presente: quindi, per ciascuno di noi, lui stesso. Anch'egli è già un cosmo, una configurazione di inesauribile ricchezza; ma, contempo, anche un'unità, che non può essere smembrata senza che con ciò ne sia

distrutta la vita. Un individuum, cioè una totalità non divisibile. All'individuo si oppone come figura più generale, la vita dell'umanità – intendendo con questa parola quel complesso di dati di processi che, dal punto di vista del suo divenire, viene studiato dalla storia. L'umanità comprende le forme dei singoli uomini, insieme con le relazioni che sussistono fra di loro. Fra l'uno e l'altra abbiamo una molteplicità di figure, più ampie rispetto all'individuo, più circoscritte rispetto all'umanità nel suo insieme: per esempio, il popolo, la stirpe, la famiglia; quindi ancora diversi strati sociologici; le epoche storiche; i modelli lavorativi operativi; l'ambiente culturale..." (GUARDINI 1962, pp. 499-500).

5.3.1 L'unicità e il rifiuto della razionalità tecnica

Guardini insiste sul fatto che chi educa deve "sempre di nuovo ritornare a quella consapevolezza che non si esprime in affermazioni del tenore di 'quel bimbo qui, in mezzo ad altri 50', ma dice piuttosto: 'tu, bambino; unico nel tuo essere-di-fronte a me'". Questa impostazione è il fondamento della differenziazione che i pedagogisti ricercano rispetto alla razionalità tecnica e si può riassumere in tre punti:

1. Creatività contro protocolli: La logica sanitaria e psicologica, spesso orientata all'iper-specializzazione e all'applicazione di linee guida, viene contrapposta alla creatività del pedagogo, necessaria per "trovare in quel momento, in quella situazione con quella persona in quel contesto una soluzione che è unica irripetibile originale".
2. L'unicità come principio epistemologico: Il lavoro del pedagogo deve essere improntato all'unicità e alla non replicabilità, un principio che si scontra contro i paradigmi delle evidence based e della standardizzazione. Il pedagogo diventa il "professionista dell'unicità" in contrasto con i "professionisti della standardizzazione".
3. Aderenza e sensibilità al contesto: L'intervento pedagogico è sempre situato e richiede aderenza al contesto. Carlo C. dimostra questa adesione in extremis nel caso Hikikomori, dove i protocolli (lo psicologo

che attende il cliente in studio) falliscono, e lui invece va a casa, riconoscendo che il contesto è "l'elemento distintivo" del lavoro. L'agire richiede saper ascoltare, saper stare, saper andare nei contesti.

5.3.2 La progettualità che trasforma

Guardini definisce la conoscenza pedagogica come strutturata che dialetticamente non si limita a comprendere il presente ("adesso è così"), ma guarda a "ciò che esso deve diventare" (il compimento futuro). L'autentico giudizio pedagogico è creativo. Questo orientamento al potenziale e al futuro è centrale nella definizione dell'identità pedagogica. L'identità pedagogica, lo abbiamo visto, si configura come l'unione di diversi elementi tra cui: il rifiuto della standardizzazione (le/i pedagogiste/i sanno che l'unicità e la creatività sono elementi distintivi rispetto al mondo sanitario che lavora, invece, strettamente per protocolli: "mentre il mondo sanitario lavora per protocolli noi lavoriamo per creatività" (CC02). Questa creatività si manifesta nella capacità di trovare "in quel momento, in quella situazione con quella persona in quel contesto una soluzione che è unica irripetibile originale risponde a quel bisogno situato in quella situazione" e non ha niente a che vedere con l'improvvisazione senza conoscenza. Un altro elemento fondante dell'identità della/del pedagoga è l'approccio sartoriale: Cristina B. descrive l'approccio come una "idea un po' sartoriale che in realtà agisce in una situazione specifica, unica, particolare". Questo agire è in opposizione ai modelli applicativi di figure tecnico-sanitarie: la logopedista, ad esempio, applica le linee guida. L'efficacia del lavoro pedagogico risiederebbe, dunque, nel saper dare risposta all'unicità che le persone portano. Occorre però sottolineare ancora che l'azione non è improvvisazione (sebbene l'atto possa apparire tale), ma è guidata da intenzionalità e progettualità, necessarie per "portare dei cambiamenti". La finalità della/del pedagoga è una progettualità trasformativa. La pratica pedagogica si fonda su una "fiducia cieca nelle risorse delle persone" (CC01), basata sul "presentire le potenzialità nascoste nell'individuo" come sostiene anche

Guardini citato da Fedeli (2008). La/il pedagista ha un "pensiero futurizzante" e la capacità di "immaginarsi altrove". Il suo lavoro è orientato al futuro e alla trasformazione, non alla risoluzione del sintomo. Carlo C., durante la terza sessione di Comunità di Ricerca racconta il caso di una bambina con mutismo selettivo, chiarendo che l'obiettivo non è farla parlare, ma che "stia bene in classe, che abbia delle buone relazioni", facendo del parlare solo il *mezzo*. Il lavoro pedagogico, dunque, è su "ciò che genera il sintomo".

In questo intreccio tra le parole dei pedagogisti e il mio studio su Guardini mi preme sottolineare come il pensiero guardiniano relativo all'ethos dell'azione pedagogica porti con sé l'esigenza che chi si occupa di educazione sia una "persona vera, formata", il cui impegno a "lotto per migliorarmi" conferisce credibilità. Infatti, la relazione educativa, come detto anche da Arianna M., richiede l'esserci e la capacità di farsi sorprendere. Il lavoro di autoconsapevolezza per una/un pedagista deve essere la base su cui costruire la propria professionalità: attraverso un "esserci pieno" (CB01), dato che questa professionalità richiede una postura relazionale caratterizzata da "pienezza, autenticità" e l'esserci pieno, in cui non c'è "separazione nemmeno tra mente e corpo" (CB01). Il lavoro necessita di una forte centratura sul sé per "poter entrare nudo"(CC02) nel contesto. Le pedagogiste Caterina S. e Cristina B. sottolineano che la loro formazione è passata attraverso il lavoro su di sé (analisi personale, *laboratori di pensiero*) per evitare che l'esperienza "mi scivolasse addosso" (CS05). La consapevolezza (che si nutre anche di autoconsapevolezza) è essenziale affinché l'intenzionalità sia possibile. Inoltre, un elemento importante riguarda anche il fatto che l'educazione non è neutra: "o fai bene e fai beneficio alla persona o fai male e fai male alla persona" (CC02). La responsabilità educativa è un tratto distintivo, che implica la consapevolezza dei propri valori e la necessità del decentramento culturale. Il rischio di "legami fatali per entrambe le parti" (Guardini, riguardo all'eros pedagogico) è ciò che spinge all'attenzione sulla responsabilità delle proprie azioni nel guidare altri esseri umani.

Il dibattito nella Comunità di Ricerca sull'uso degli strumenti, sulla transprofessionalità e sul rapporto tra teoria e pratica, mette in luce una sintesi

metodologica che congiunge i precetti di Màdera sull'esperienza e quelli di Guardini sull'incontro con l'altro. La professione si muove nel paradosso di dover agire in casi unici pur necessitando di una teoria. Questa tensione si risolve nella razionalità riflessiva. La teoria, infatti, deve essere un strumento-filtro (CB01) che si innesta nell'esperienza della relazione pedagogica. L'osservazione e la riflessione richiedono "filtri pedagogici, delle teorie di riferimento", che aiutano a leggere le situazioni, non a "appiccicandoci sopra queste teorie" (CB01). Si produce così una circolarità tra teoria e prassi, che non mai automatica: deve infatti attivarsi attraverso l'analisi di casi e possibili simulazioni di casi (soprattutto nella supervisione). Per questo teoria e prassi non sono separate ma sono in una costante circolarità. L'atto del pedagogo è descritto come "ars combinatoria" o riassetto, una ricostruzione che si fa su quel contesto.

5.3.3 Relazione pedagogica come spazio di ricettività

L'esperienza pedagogica, in linea con l'importanza dell'incontro Guardiniano (che si attua nella libertà e nella comunione), richiede la creazione di uno spazio di ricettività. Per poterlo creare, la/il pedagogo deve aver già attuato quel lavoro su di sé che ogni giorno deve riprendere (la consapevolezza di sé e della propria responsabilità educativa). Il farsi spazio vuoto è un "dispositivo molto potente per la relazione" (CB01), che implica la capacità di sospensione del giudizio (epoché husserliana), consentendo all'altro di farsi sorprendere. Darsi la possibilità di farsi sorprendere è un atto valoriale, che porta a una sospensione dell'atto critico di guardare l'altro come qualcosa di predeterminato. Questo atto di apertura è la chiave per la generazione di qualcosa di creativo con l'unicità. La/il pedagogo sa anche come improvvisare in modo intenzionale: sebbene il termine improvvisazione sia controverso (rischiando di sembrare *estemporaneo*), esso è accolto come slancio immaginativo o immaginazione relazionale contestuale, che richiede una formazione molto più solida rispetto alla semplice applicazione di regole. Lo sguardo pedagogico è per Guardini un atto che comprende il presente in direzione di "ciò che esso deve diventare" (FEDELI 2008). L'intervento pedagogico è sempre intenzionale, altrimenti si ricade nell'improvvisazione (non creativa). Anche

Guardini sostiene che l'educazione non può essere data con ricette o programmi prestabiliti, ma deve realizzarsi nell'esperienza vitale e tenere conto del contesto e dell'atmosfera pedagogica.

5.3.4 La/il pedagogo come professione di confine

L'identità del pedagogo, così definita (consapevolezza di sé, ricerca di senso, unicità, intenzionalità), si colloca come una professione di confine, la cui forza risiede nella transprofessionalità e nella capacità di agire in situazione. L'azione pedagogica non è applicazione di teorie. Cristina B. spiega che il sapere viene "filtrato, rielaborato anche da... la nostra esperienza, la nostra sensibilità, quindi anche il nostro essere persona". Diventa "vita, relazione vitale con la persona che hai di fronte". Rossana R. sottolinea che l'osservazione deve avere "filtri pedagogici, delle teorie di riferimento" perché "se non ci fosse un'epistemologia di fondo" non si potrebbero utilizzare i dispositivi riflessivi. In questo senso la creatività è la capacità di "riassemblare ogni volta le cose", una "ricostruzione che fai su quel contesto" che può essere definita una "ars combinatoria" (CB01).

In conclusione, la figura del pedagogo emerge come il professionista della complessità situata e dell'atto unico, pienamente consapevole e responsabile del suo ruolo nel guidare il processo esistenziale dell'altro, sempre in un'ottica di trasformazione e promozione del senso di vita. Questa identità, benché ancora in lotta per il pieno riconoscimento sociale, possiede una base teorica solida, in quanto i suoi fondamenti operativi (dall'intenzionalità all'unicità e alla fiducia cieca) sono pienamente supportati dalla filosofia esistenziale e dalla pedagogia classica.

5.3.5 L'incontro come momento fondante della pratica pedagogica

La persona è chiamata quindi a dare consistenza, senso e valore alla propria esistenza in questo cosmo in divenire di forme e figure di relazione con la realtà e

con gli altri uomini, come sostenuto apertamente dai pedagogisti della Comunità di Ricerca: Andrea G. per esempio cita più volte V. Frankl in relazione proprio al dare forma e senso all'esistenza tramite la pratica pedagogica.

Fedeli si focalizza sull'accezione di valore e il duplice profilo, soggettivo oggettivo, del fenomeno corrispondente a completamento della fenomenologia che è stata appena accennata della vita come universo di figure di relazioni significative. E dunque per Guardini il termine valore è da distinguere rispetto al termine essere. Infatti, l'essere per Guardini o meglio ente, e ciò in cui ci imbattiamo di continuo. Il valore invece è una caratteristica di questo ente che gli conferisce un particolare significato (FEDELI 2008). Il valore è dunque l'oggetto di una valutazione o di un apprezzamento. Guardini sostiene, in sintesi, che il valore è quel tratto delle cose, degli eventi che in ogni circostanza incontrata ci fa avvertire l'esistenza come qualcosa di positivo o negativo. Per capire che cosa questo significa nel caso dell'educazione, Fedeli avverte che vi si dovrà percorrere una lunga e articolata recensione partendo da quattro prospettive di indagine prima di poterla comprendere meglio con un unico colpo d'occhio (FEDELI 2008). La prima prospettiva riguarda la ricerca degli elementi costitutivi del fenomeno educativo: come primo Guardini evidenzia l'educazione, come connotato essenziale e specifico dell'essere umano. Questa dipende da un lato da quella condizione strutturale che fa di noi esseri umani strutturalmente dipendenti dai nostri simili e dalla realtà che ci circonda, dall'altro dipende dalla costitutiva natura spirituale dell'essere umano, in virtù della quale, il momento della potenzialità assurge nell'essere umano a un ordine di grandezza molto più grande e diverso rispetto a ogni altro essere vivente.

Per questi due motivi secondo Guardini l'uomo è l'unico essere la cui educazione non si può mai circoscrivere o fissare in modo aprioristico. L'educabilità consiste infatti in un divenire in tensione tra le nostre potenzialità e la loro attuazione, che - dice Fedeli - resta sempre aperto nel corso della vita e continuamente attivo e operante, sia nella persona sia nella relazione fra chi educa e chi è educato.

Insieme all'educabilità il fenomeno educativo si compone di tre fattori elementari che sono qualitativamente distinti tra loro: si tratta del processo di sviluppo o

crescita che caratterizza l'uomo al pari degli altri viventi, che consiste nel metodico inserimento dell'individuo in formazione nei vari contesti, entro cui la sua esistenza e la sua attività devono incardinarsi; e infine il momento dell'incontro, dal quale dipende l'originalità e la novità dell'educazione come accadimento concreto ed effettivo, nonché la sua incidenza propriamente storica sulle vicende dei singoli delle comunità e dello stesso genere umano (FEDELI 2008).

Sviluppo e inserimento sono oggetto di attenzione e considerazione da parte del mondo di intendere l'educazione e di elaborare la pedagogia, però ciò non si può dire per *l'incontro*. Questo sembra a patire una forte trascuratezza, se non una vera propria censura.

Sviluppo significa per Guardini che quanto è naturalmente dotato di potenzialità intrinseche si attua a partire da un'intima sorgente vitale. Inserimento, invece, significa che l'iniziativa individuale viene introdotta ed iscritta nell'ambiente dato e al tempo stesso guadagna vera sicurezza e padronanza di sé come tale. Mentre per incontro si intende qualcos'altro: "a partire da un limite non predeterminabile a priori, l'uomo dà forma alla propria esistenza in relazione al suo incontro con le cose, con gli altri uomini e -non dimentichiamolo- con sé stesso. E quest'incontro si attua secondo una modalità caratteristica ed originale, che dovremmo indagare più precisamente ancora nella libertà, così che il passo e la meta finale non possono essere stabiliti e fissati prima di essere effettivamente posti. È a partire da quest'incontro che, di volta in volta, l'uomo determina il proprio agire e, attraverso l'agire medesimo, anche se solo limitatamente, il proprio stesso essere. Un fenomeno, questo, certo sorprendente- anzi, perfino inquietante; a tal punto che tutti coloro che sono disposti a riconoscere soltanto quanto accade in maniera prevedibile o necessaria cercano di minimizzarlo, o per meglio dire di renderlo innocuo, facendo ogni sforzo per concepire la condizione umana secondo il paradigma ad essere di ciò che è animale o vegetale – vale a dire, in termini in ultima istanza deterministici e meccanicistico" (GUARDINI 1960, pp. 887-888).

La seconda interrogazione sul fenomeno educativo pone in rilievo i presupposti antropologici che lo caratterizzano come accadimento umano, differente dai processi formativi tipici degli altri esseri viventi. Il primo presupposto è quella che Guardini definisce peculiare apertura e relazione al mondo come a un 'tutto'. Questa apertura permette all'uomo di trascendere il vincolo biologico dell'animale al proprio ambiente, per rapportarsi ai singoli ambiti di vita come totalità in sé ordinate e poi di volta in volta, inscritte in orizzonti di relazione contesto operativi più ampie e comprensivi. Dunque, il secondo presupposto consiste in quella attitudine universale a stabilire ogni genere di rapporti con il reale, fondata sulla conoscenza intellettuale, che dischiude all'uomo la possibilità di muoversi in condizione di libertà nello spazio aperto nel mondo.

Il terzo presupposto consiste nella cosiddetta *configurazione ontologica* che è propria dell'uomo in quanto essere vivente e che trascende la condizione "animale" e che ha a che vedere con l'inconsapevolezza da parte dell'animale dove porta i suoi cuccioli. Per questo la vita umana è caratterizzata da una sorta di ambivalenza perché non si sa mai quali moti e processi vitali mette in atto l'educazione. Risulta molto interessante la definizione che Guardini dà dell'educazione e che anche Fedeli cita: "Nell'uomo si dà il fattore "spirito", con la sua libertà. Esso esercita un peculiare caratteristico influsso sull'istinto stesso-qualunque istinto sia: lo innalza in misura considerevole al di sopra delle sicurezze istintuali ed organiche e gli conferisce un respiro e una dinamica ben grandi-collocandolo sul piano di quanto appartiene alla libertà. Nell'uomo l'istinto può, non "malgrado" lo spirito, ma anzi proprio in virtù di esso, attingere una duttilità, un impeto, un distacco da qualsivoglia "ragion biologica", che non sarebbero possibili nell'animale. Proprio per questo l'istinto dell'uomo possiede, a priori, una sua qualificazione morale o anti-morale -non mai a-morale-e diventa perciò, in particolare misura, anche esso oggetto di educazione. L'uomo è un essere complicato ed ambiguo, perciò educazione non significa solo sviluppare attitudini, o inserire in un ambiente, o ancora a rendere capaci di incontrare il reale. Piuttosto, educare significa che l'educatore aiuta colui che sta crescendo a discernere nel proprio essere il bene dal

male, ciò che promuove da ciò che procura danno; e lo aiuta a vedere dove stanno le sue intime contraddizioni, e a trovare una via di progresso e di miglioramento” (GUARDINI 1960, p. 893).

L'ultimo presupposto è quello che costituisce il nucleo centrale del rapporto educativo secondo Guardini ovvero il fatto che la persona, sia chi educa ma anche chi cresce e viene educato, è appunto *persona*. Ciò che intende con *persona* Guardini riguarda il fatto che ciascuna persona, come egli stesso sostiene, ha radici nella sua personale unicità. E che la responsabilità del pensare dipendono dal fatto che colui che pensa, in mezzo alla miriade di concetti massificanti egli resta sempre capaci di svincolarsene e di accedere al piano su cui risuona l'affermazione che appunto, ciascun uomo, ha radici nella sua personale unicità. Questa è una delle verità, che anche secondo Fedeli, chi si occupa di pedagogia deve nutrire.

La terza prospettiva di recensione del fenomeno educativo si concentra sull'azione pedagogica e sul suo Ethos, e quindi anche sulla dimensione che riguarda le implicazioni morali dell'educazione. Guardini, infatti, sostiene che l'atto pedagogico porta con sé un grande numero di fattori, e occorre elencarli tutti, per poter comprendere il processo educativo nel suo intero. Prosegue sostenendo che da qualche parte occorre pur iniziare, e sottolinea che la sequenza con la quale i fattori compaiono nella sua esposizione non ha a che fare col giudizio sulla loro importanza. Poiché tutti sono importanti. I fattori che egli elenca agiscono l'uno dentro l'altro e si danno dentro il contesto. Così, specificando che nessun atto può essere ridotto e semplificato in una formula e che balza all'occhio che a volte un evento accade in un modo e a volte accade in un altro (Guardini chiama questo processo opposizione polare), egli inizia la sua recensione muovendosi dentro una cornice pedagogica, dirigendosi poi negli aspetti più centrali che riguardano in particolare chi educa.

Il primo fattore che cita Guardini è l'atmosfera pedagogica, ovvero quella che egli definisce “viva co-creazione” di quegli atteggiamenti spirituali e delle condizioni ambientali, questi non sono a volte neanche avvertiti coscientemente ma sono

queste che pongono in essere le condizioni affinché il rapporto educativo possa essere fecondo (FEDELI 2008). L'atmosfera pedagogica consiste da una parte nella cura per l'ambiente fisico e materiale della vita familiare, scolastica, lavorativa; dall'altro nella compresenza di diverse, opposte e complementari disposizioni che fedeli definisce "di fondo" anzitutto queste disposizioni di fondo le ritroviamo in chi direttamente educa, ma anche in quanti compongono la cerchia vitale di chi sta crescendo. I pedagogisti protagonisti della mia ricerca dottorale fanno spesso riferimento a questa atmosfera, sostenendo quanto sia importante creare il giusto "setting" per il proprio lavoro. Oltre che di questo clima generale in cui si forma chi sta crescendo (con una attenzione pacata che però non imbalsama le cose, ma fa loro spazio, come sostiene Guardini), il secondo fattore viene definito *l'autentica attenzione verso la personalità informazione*, di cui ho già parlato nel capitolo dedicato a Zambrano e Weil. Questa disposizione è quella che secondo Fedeli contiene in sé il rischio da parte di ogni epoca e ogni generazione di infiniti errori, ma questo non toglie che resti comunque essenziale e necessaria. Avere a che fare con le persone, sostiene Guardini, è difficile complicato perché bisogna passare attraverso la libertà. Per questo occorre sempre creare un'intesa con l'altro e lasciargli la possibilità di pensare, agire con la propria testa e anche fare il contrario di quanto è giusto o di quanto l'educatore desidererebbe. Solo in questo modo la persona diventa attiva.

Il terzo fattore costitutivo dell'atto pedagogico era rappresentato da quello che Guardini definisce *l'habitus*, composto dalla fiducia e dalla capacità di affidamento personale. Lo stesso Fedeli cita:

"Sul presupposto del pessimismo, o peggio ancora della diffidenza non si attua mai nessuna vera educazione. Chi non è in grado di presentire le potenzialità nascoste nell'individuo che si sta formando... le inclinazioni positive inscritte in lui... Le possibilità che sono date come ogni libertà in quanto tale; chi non si sente in condizioni di prendere sul serio tutto questo, rischiando di implicando se prima persona, non potrà mai diventare un educatore" (GUARDINI 1960, p. 899)

Non si tratta di fiducia cieca verso il giovane, di cui parla anche Carlo C. durante le sessioni di Comunità di Ricerca, e neanche di dimenticanza dell'altro che per definizione esiste, riducendo l'educazione più a un campo di battaglia che a un plasmare. Guardini sostiene infatti che parlando dell'attività educativa, si adopera spesso l'immagine dell'artista che plasma una materia amorfa, ma occorre sapere e ricordare che non esiste della materia inanimata, piuttosto una figura viva e "un uomo in carne ed ossa, dotato di un suo centro vitale e di una propria teleologia. Insicuro, certo, eppure solo come tale intellegibile. Così egli si afferma-anche magari proprio contro l'iniziativa dell'educatore" (GUARDINI 1960, p. 899). Carlo C. definisce la fiducia come un presupposto essenziale per il pedagogo, parlando di "una fiducia cieca nelle risorse delle persone. Ma cieca.". Egli osserva che spesso si trova a essere "l'unico che crede che le cose cambieranno" in contesti dove tutti giocano una logica di "contenimento del danno". Questa fiducia, secondo il pedagogo della Comunità di Ricerca, si traduce in "un fatto di investire o disinvestire" sulla persona e sulla "prospettiva futura". È l'elemento che spinge a non considerare la diagnosi come la cura (la "diagnosi che cura") ma a investire sul margine di miglioramento e non dare nulla per scontato. L'azione pedagogica basata sulla fiducia nell'altro e nelle sue risorse si manifesta in un contesto relazionale di "ricettività, di vuoto che in realtà è... È fondamentale per dare quella qualità dell'esserci" (CS05). Questo "farsi spazio vuoto" è un dispositivo potente, dove si crea una "dimensione mistica" di interiorità, fondamentale per la relazione. Tuttavia, Caterina S. mette in guardia dal fraintendere questo "spazio vuoto", poiché l'azione è guidata da una "mappa per orientarci" e da una forte intenzionalità.

È proprio Guardini a sostenere che a fondamento della pedagogia e del lavoro pedagogico deve esserci una fiducia reale personale. Ma cosa intende con questo? Egli intende che persino ciò che non è bene deve essere compreso nella fiducia che l'educatore deve avere verso il giovane o la persona che ha di fronte. Sta in questo la grande difficoltà che ogni pedagogo può avvertire: quando si abusa della sua fiducia. Ma lo dice anche in altri termini, Guardini, ancora più semplici: "quando deve sempre ricominciare da capo, facendo la stessa fatica e con le stesse

preoccupazioni, ecco l'origine di quella stanchezza, di quello scetticismo di quella amara sensibilità di cui ogni educatore conosce la sempre incombente minaccia. Che immagine stupenda di maturità umana è quella dell'educatore, dell'insegnante, del maestro che sono passati attraverso tanta esperienza che non si lasciano più abbindolare, che conoscono l'antagonista che si cela nel giovane e pur tuttavia conservano nel medesimo tempo un fondamentale fiducia nella vita!" (GUARDINI p. 899). È questa la dialettica che nessuno può togliere, Guardini sa sostenendo, in sostanza che assumere dei toni tirannici con gli studenti, con chi chiede aiuto educativo, ha l'effetto che chi si ha di fronte si trasformi in una mostruosa caricatura di sé medesimo (FEDELI 2008).

Il quarto fattore che appartiene al campo di forze dell'atto e del Ethos pedagogico appartiene il fenomeno che Guardini definisce *forma vivente*. Forma vivente e il volto autentico, l'immagine integrale delle determinazioni essenziali dell'individuo. È la concreta struttura della sua esistenza.

Così Guardini pone in risalto alla rilevanza educativa del fatto che l'essere umano è intrinsecamente "formato" (ciò rimanda anche alla complessa architettura dello specifico pedagogico). Per Guardini non significa insegnare, piuttosto significa formare. Infatti secondo lui nell'educazione non è importante tanto che il bambino impari qualcosa quanto che egli divenga qualcosa. Si domanda, dunque come avviene nell'insieme questo processo formativo e risponde sostenendo che questo processo formativo passa attraverso la conquista di un ordine di un equilibrio personali. Ovvero a mano a mano che il bambino diventa "realtà formata" va formandosi in lui un centro interiore, che" a un tempo, rappresenta la scaturigine unitaria dell'agire, il punto di sintesi dell'esperienza e il criterio di discernimento del vero dal falso" (FEDELI 2008, p. 69).

"Gli uomini formati (Bilder), al contrario, sono realtà concrete e toccano intimamente, "commuovono" la vita-e, in particolare, quella sorgente interiore e profonda, in cui la figura e la forma umana fondano le loro radici" (GUARDINI 1960, p. 900-901). Non è forse questo uno degli obiettivi che dovrebbero

raggiungere, nella loro formazione e nel loro lavoro, i pedagogisti? Non potrebbe essere questa una definizione molto profonda della figura della/del pedagogo? Il concetto di pedagogo in quanto guida, non avrebbe forse a che fare con l'importanza capitale che ha per l'educazione, la possibilità di incontrare esseri umani formati a educare e per questo portati a stabilire una relazione educativa con l'altro? Una delle pagine di Guardini più dense e a mio parere tra le più esemplificative per far comprendere il concetto di guida, integrandolo al concetto di guida che abbiamo già visto per Maria Zambrano, recita così:

“Non è solo la propria fisionomia ad essere importanti e significativa per l'uomo. Anzi, non c'è nulla di più importante decisivo per la sua intima formazione, del fatto che egli incontri un uomo davvero grande, e sperimenti l'influsso della sua figura. Essa si imprime; opera in lui; feconda; rischiara. E, insieme, chiama una lotta. Quella grandezza viene riconosciuta e accolta; contemporaneamente, si accende la battaglia per la propria consistenza personale. Questo vivo paragone deve diventare profondamente familiare alla vita dell'uomo. Del suo sprigionarsi e responsabile l'incontro, in un qualche momento, con una grande figura d'uomo. L'incontro con quanto si chiama grandezza “naturale”; ma anche con quella soprannaturale, con un santo cioè-vale a dire- con un uomo che non solo è umanamente grande, ma nel quale hanno preso forma anche la ricchezza e la pienezza di Dio” (FEDELI 2008, p. 137)

Ma è proprio qui che si presenta un problema, perché secondo Guardini uno dei più gravi deficit dell'educazione odierna consiste nel fatto che di forme vive di umanità esemplari e adeguate alle necessità del presente non sembrano essercene a sufficienza. Ma per questa riflessione si rimanda al saggio di Guardini dedicato al fenomeno del potere.

Gli ultimi quattro fattori che compongono il campo di forze dell'atto e dell'ethos pedagogico sono: *l'esemplarità* della forma vivente, la peculiare *delicatezza* e *drammaticità* del talento pedagogico, *l'eros* pedagogico e la peculiare *tipicità* del

conoscere in educazione. L'esemplarità, secondo Guardini consiste nel fatto che qualsiasi forma vivente porta con sé una maggiore o minore tensione verso il compimento e il perfezionamento del proprio essere. Questa tensione risulta sempre attiva sia come indicatore della formazione acquisita sia come termine di paragone ideale dalla condotta dell'adulto e del giovane. Fedeli sostiene che la delicatezza insieme drammaticità del talento pedagogico è legata al fatto che non tutte le persone ne sono ugualmente dotate. Da questo discende anche il fatto in un certo modo paradossale che a nutrire simpatia per l'attività educativa e dedicarvi si sono spesso gli uomini più inquieti e insoddisfatti, e non i più i più formati o quelli che si credono i migliori. L'eros pedagogico è un tema molto dibattuto ed è qualcosa di indispensabile per l'educazione, Fedeli però sottolinea che non è esente da rischi anche particolarmente gravi. Guardini sostiene che si può educare solo sulla base di una simpatia di fondo. Si pongono dei problemi importanti: se l'educatore infatti reagisce a un bambino o un giovane con simpatia ma un altro con indifferenza è un terzo con antipatia allora, sostiene Guardini che può venirne una grave danno tra i figli dei medesimi genitori, alunni della stessa classe, apprendisti del medesimo artigiano. La simpatia può anche travalicare i suoi limiti e dar luogo a legami fatali per entrambe le parti.

L'ultimo fattore riguarda la peculiare disposizione conoscitiva che è necessaria in educazione: "Anch'essa è strutturata dialetticamente. Cerca di comprendere il giovane: le sue peculiarità, i suoi punti di forza di debolezza, le inclinazioni dominanti, le tendenze così via. Al tempo stesso però il pedagogo deve comprendere quanto ora è così il rapporto a ciò che esso deve diventare. Quanto egli di fronte non ha affatto già del tutto realizzato, ma rinvia a un futuro (compimento). Per tale ragione l'autentico giudizio pedagogico non suona: "questa giovane è così" poiché questa sarebbe un'imbalsamazione, e con ciò un incentivo a pronunciare una sentenza senza appello; bensì: "adesso è così, ma è anche in cammino verso questa è quella condizione, verso questo e quel fine" (GUARDINI 1960). Dunque, lo specifico (quella che Guardini definisce tipicità) della conoscenza pedagogica risiede nella capacità di intuire verso quali punti

convergono i vettori recensiti, con tutto il margine di indeterminazione, e perciò di errore a loro correlati. Realismo, saggezza e apertura alla novità si compongono in modo vivo e sempre rinnovato nella fisionomia del pedagogo: “Egli deve intuire, presentire ciò che ancora non è, e comprendere il presente in direzione d’esso; allo stesso modo, deve indovinare-a partire da ciò che è ora -quanto il giovane ha da diventare. Egli vede la forma essenziale di quest’ultimo non come rigida, ma come in movimento... E vede la meta verso cui tale dinamismo la muove... questo è ciò che fa la differenza tra l’educatore autentico e tutti coloro che invece applicano soltanto delle regole o sviluppano programmi prestabiliti [...] è qualcosa di divinatorio e di creativo – con il che è già detto, invero, quali pericoli ciò comporti: fraintendimenti, soggettivismo, giudizi avventati, violenza e abusi. Qui entra in gioco ciò che si chiama “esperienza”. L’esperienza in senso pedagogico consiste nella capacità di essere colpiti dal modo in cui un bimbo, un giovane reagisce, dal modo in cui qualcosa gli va storto oppure gli riesce – e di avvalersene al momento di comprendere una nuova situazione che si presenti più tardi. In questo modo si corregge il rischio di un’interpretazione errata, e lo sguardo a ciò che ancora non è non perde il nesso con la realtà”. (GUARDINI 1960, p. 140). Circa l’interrogativo sulle possibilità e i limiti dell’educazione Guardini sostiene che si danno solitamente due risposte tipiche: la prima arriva da un ottimismo pedagogico (porta l’esempio della mentalità e delle culture americana) che è convinto che la natura dell’uomo sia di base buona. L’unica condizione è che l’educatore agisca sulla base di cognizioni scientificamente fondate, applicando un metodo adeguati. Questa concezione, sostiene Guardini è molto dinamica e infonde al vivere una fiducia che sprona e incoraggia. La seconda è quella del pessimismo pedagogico una disposizione di fondo che è più facilmente diffusa presso le civiltà e mentalità di indole conservatrice. Se l’ottimismo è democratico, ed è convinto che la natura umana sia uguale e possa essere uniformemente attinte compresa mediante i processi coerentemente elaborati al contrario il conservatorismo percepisce molto accentuatamente le differenze esistenti nell’uomo. Il conservatorismo è convinto che vi siano gerarchie d’essere di valore che mai vengono cancellate. Questo modo di pensare, sostiene Guardini, sostiene che l’uomo non abbia soltanto tratti e fattori

ancora involuti, ma anche contraddittori, negativi e distruttivi. Rispetto a questo il problema pedagogico consisterebbe soltanto nel compensare e nell'ordinare ma nell'urtare contro i limiti definitivi. Da questa coscienza dipende un atteggiamento diverso l'uomo, secondo questa prospettiva rimane così come è nato. L'influsso pedagogico può contenerne gli eccessi ma i pericoli di fondo restano. Come a dire: si può arginare qualche fattore di disordine e di disturbo ma la situazione di base non cambia. Ovvero la situazione di permanente minaccia a opera di forze caotiche e disordinate: quello che conterebbe in questo caso sarebbe quindi conservare la persona vigile disciplinata e non cambiarla. Nel complesso secondo Guardini l'europeo è più incline alla seconda delle concezioni, l'esperienza di una storia vecchia ormai tre o quattro millenni lo rendono scettico rispetto all'idea di progresso e rispetto all'idea di una perfettibilità ma esaurita. Questa contrapposizione fra queste due risposte dell'educazione è difficile da sciogliere, per buona parte infatti questa dipende come sostiene Guardini semplicemente dal temperamento individuale. In entrambi i casi ci troviamo di fronte a due atteggiamenti dell'uomo fondamentali ciascuno dei quali ha le sue potenzialità e i suoi limiti. Secondo Guardini è importante che ciascuno accetti quella tra le due di queste prospettive che intimamente lo contraddistingue per poi da lì disporsi consapevolmente ad agire. Fedeli sostiene che su un piano più generale ciascuna delle disposizioni pone l'accento su momenti importanti ed essenziali dell'esistenza. Nell'ottimismo è presente un grande slancio vitale, nel pessimismo invece "balza in primo piano la dimensione tragica dell'esistere" (GUARDINI 1960, p. 143). Guardini sottolinea il fatto che sia la presenza del limite, sia l'istanza correttiva di progresso sono momenti costitutivi dell'esistenza umana, entrambe da riconoscere e valorizzare. Questo prescrive all'educazione un duplice e sintetico compito che viene così descritto: "naturalmente si farà tutto ciò che è possibile per migliorare la situazione -sia essa l'analisi del comportamento di un bambino, o il carattere di un apprendista, o le carenze di un individuo che intraprende una professione ancora giovane età. Da un certo punto in poi, però, il compito che ci è posto non suona più: agire per modificare la situazione le sue condizioni, bensì: aiutare affinché si vedano le cose come sono e le si assumono responsabilmente con

dignità. Non si può fare tutto. Non tutti possono riuscire in tutto. Un reale difetto di carattere non sarà mai rimosso alla radice. Sempre esso incombe come possibilità - già in ragione del fatto che non esistono difetti assoluti, ma che piuttosto le possibilità di errare sono sempre, al tempo stesso, anche le possibilità di far bene” (GUARDINI 1960, pp. 908-909). Da qui la conclusione dopo aver criticato l’eccessivo ottimismo del presente che vanno annoverata tra le fondate obiezioni dei pessimisti quella che viene definito “pedagogismo” ovvero la volontà di riformare tutto l’obiezione secondo cui a quest’ultimo farebbe difetto in ultima istanza la serietà nell’accettare l’esistenza per come essa è. E così Guardini in vita a stimare più di quanto normalmente non si faccia una delle componenti essenziali delle sensibilità dell’attitudine pedagogica che definisce che ha a che fare con il *vedere il limite* (fedeli, 2008).

Guardini sostiene che dove stiano questi limiti bisognerebbe mostrarlo con un’analisi dettagliata. Ma per quanto concerne la mia indagine basti sapere che appartiene all’ethos il fatto e la capacità di vedere il limite, riconoscendone nel particolare compito pedagogico che si annuncia nel limite del pedagogo stesso e ovvero il fatto che chi viene educato debba farsi carico con coraggio del proprio destino (GUARDINI 1960, pp. 909-910). Così, viene riassunta la fisionomia complessiva e il compito fondamentale di chi educa da Guardini: “La posizione che l’educatore assume nell’esistenza è importante, anzi ha una rilevanza che può far paura. Per cominciare seguendo un’indicazione del luminare del movimento pedagogico, Herman Nohl: l’educatore sta dalla parte dei diritti del giovane contro le pretese degli adulti... Sta dalla parte di quanto è più propria autentico nel giovane medesimo, contro i suoi stessi istinti e tutta la sua confusione...Dalla parte di ciò che non si è ancora fatto storia, essa annuncia nei giovani, contro ciò che si è già consolidato e cristallizzato... Dalla parte della comunanza tra gli uomini nel vivere nell’agire contro l’egoismo e l’amor proprio della giovane vita... L’educatore è il difensore di tutti questi diritti e, perciò stesso, è responsabile della loro salvaguardia e tutela ... Si potrebbe dire che, in un certo modo, egli stia a fianco del pilota nella cabina di guida dell’esistenza umana” (GUARDINI 1960, p. 910).

Ecco che dalle parole di Guardini pare decisivo che lo sguardo del pedagogo e attento a non trascurare nessun fattore in gioco dell'esperienza educativa, e occorre riconoscere l'educazione come una delle forme dell'esperienza attraverso le quali si compie la vita delle persone.

5.3.6 Il compito educativo e la formazione della persona nel pensiero di Romano Guardini

Fin qui Fedeli ha ricostruito il contesto di pensiero entro il quale risiedono i tratti essenziali della sua concezione dell'educazione come esperienza per Guardini. Per esperienza, Guardini, intende il vivo contatto tra l'essere umano e la realtà, strutturalmente correlato al conoscere, come originale apertura intenzionale a cose, eventi, persone e all'agire, come capacità di rapportarsi al reale e di decidere liberamente. Questo vale anche per l'educazione che è dunque esperienza in proporzione alla consapevolezza di sé e della realtà che accompagna i suoi attori e in proporzione agli effetti che, attraverso la libertà, il rapporto educativo determina in ciascuno di loro (FEDELI 2008, p. 145). Il primo tratto essenziale dell'educazione come esperienza si manifesta nel suo accadere come incontro con una persona, o anche, per estensione, con un'opera di cultura, percepite e riconosciute, in quella determinata situazione rispetto alle esigenze più o meno coscientemente avvertite, come "maestra, nell'accezione profonda del termine" (GUARDINI 1911, p. 13)

Il vero lavoro pedagogico prende il via solo quando ci si trova davanti a persone e realtà autorevoli nelle quali sia presente un grado di sensibilità e umanità tale da suscitare l'attrattiva di una più intensa realizzazione di sé, e con cui sia possibile instaurare una relazione stabile e durevole. Da molte delle riflessioni svolte nei suoi primi scritti, emerge la percezione che, perché possa realmente darsi un atto pedagogico, come consapevole destarsi e attivarsi della persona, è necessario che esistano maestri: persone, opere culturali e fenomeni di civiltà, incontrando e frequentando i quali il singolo abbia la possibilità di compiere un'esperienza di

scoperta di sé e della realtà, e di fare un passo avanti sulla strada della propria crescita (FEDELI 2008, p. 147). Ritorna l'importanza di essere guide, come già ampiamente espresso nel capitolo precedente.

“Quando ho da educare un essere umano, lo guardo attentamente, cerco di comprenderlo; mi chiedo qual è la sua essenza, e se egli è come dovrebbe essere. Dunque, lo sottopongo a una verifica [...]. Tuttavia, chiunque voglia educare avverte una volta o l'altro sorgere dentro di sé l'interrogativo: perché mai hai proprio deciso di educare un'altra persona? Da dove prendi il diritto di scrutare, di giudicare, di esigere? E se l'uomo è persona, con la sua dignità e libertà – perché mai voler dire a quest'uomo, come deve realizzarsi? A ogni modo, non posso rispondere: educo, perché sono già educato. Un uomo che dicesse così meriterebbe di essere di nuovo rispedito a scuola. Non avrebbe compreso che noi non possiamo mai considerarci “a posto”, ma che cresciamo e diveniamo continuamente. Sarebbe più giusta un'altra risposta: *perché io stesso lotto per essere educato*. Questa lotta mi conferisce credibilità come educatore, per il fatto che lo sguardo medesimo che si svolge all'altra persona è rivolto, insieme, anche su di me. Ma la questione va ancora più a fondo: che cosa dunque significa educare? Di certo, poiché l'uomo è persona, non un pezzo di materia inanimata, e non riceva una forma come la pietra per mano di uno scultore. Piuttosto educare significa che io do a quest'uomo coraggio verso sé stesso. Che gli indico i suoi compiti, e interpreta il suo cammino – non i miei. Che lo aiuto a conquistare la libertà sua propria. Devo dunque mettere in moto una storia umana e personale. Con quali mezzi? Sicuramente, anche avvalendomi di discorsi, esortazioni, stimoli e “metodi” di ogni genere. Ma ciò non è ancora il fattore originale decisivo, la vita viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente ‘forza di educazione’ consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi ha fatico accrescere. Sta proprio qui il punto decisivo. È proprio il fatto che io lotto per migliorarmi ciò che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro” (GUARDINI 1962, p. 222).

Dunque, per Guardini la sfera del noi, e quindi della comunità è uno dei tratti essenziali dell'educazione come esperienza, per lui comunità e comunione non rappresentano solo, in senso antropologico, le dimensioni della piena realizzazione della persona come essere umano, ma anche le coordinate specifiche, il vivo baricentro dell'educazione come un avvenimento personale. Fedeli sostiene che fino a che non varca la soglia del riconoscimento della persona, il processo formativo non conquista ciò che lo trasforma in vero rapporto pedagogico. Il varcare questa soglia, sostiene Fedeli, richiede un *habitus* ovvero una disponibilità di fondo della libertà entrare nella sfera della comunione a permanere sempre in essa, con tutto quello che esige.

Dunque, l'educazione per Guardini non si configura soltanto come incontro con una guida-maestro, come mossa della libertà, come esperienza di comunione ma anche come *storia*, personale e collettiva (FEDELI 2008, p. 153)

Nel pensiero di Romano Guardini (1950), la nozione di compito assume un ruolo centrale e si configura come asse portante e fondamento teorico di quella che egli definisce la pedagogia dell'oggetto. Si tratta di un'educazione che mira a lasciare che l'oggetto si presenti da sé allo sguardo del soggetto, affinché possa essere riconosciuto, compreso nelle sue esigenze e, di conseguenza, accolto con un atteggiamento di obbedienza nella misura della sua legittimità. Tale prospettiva emerge con evidenza anche nelle esperienze condotte nelle sessioni di Comunità di Ricerca. In questa linea interpretativa, Fedeli (2008) illustra gli estremi entro cui l'educazione, intesa come compito esistenziale, è chiamata a muoversi e ad agire. Il primo estremo è rappresentato dall'esistenza della persona come complesso di elementi ed esperienze che la persona stessa deve scoprire, conoscere e ordinare, al fine di delineare i tratti distintivi della propria identità e unicità. Guardini individua la traiettoria di questo processo in tre passaggi fondamentali. Il primo proviene da un saggio che delinea l'architettura complessiva della sua antropologia e ne riassume i "gradi" e il punto di arrivo nella formazione della persona. In tale contesto, egli afferma che la forma, o l'individualità, o la personalità, e ciò che esse

significano, non sono ancora state pienamente definite. Alla base delle spiegazioni precedenti – osserva Guardini – vi era la domanda: che cosa è questo?

“La risposta era: un essere formato, fondato nell’interiorità, determinato dallo spirito e operante nello spirito. Altra è la domanda: chi è questo? La risposta è: io – o, nella forma dichiarativa, egli. Ora soltanto abbiamo toccato la persona. Essa è l’essere formato, interiore, creatore, in quanto – con tutte le limitazioni di cui dovremmo ancora dire – è in sé e dispone di sé. Persona significa che io, nel mio essere, non posso essere posseduto da nessun’altra istanza, ma che mi appartengo. [...] La persona, come tale, sfugge al rapporto di proprietà” (GUARDINI 1950, p. 27).

Il secondo passaggio è tratto dalle Lettere dal Lago di Como, in cui Guardini (1927) descrive l’errore prospettico più grave in cui è caduta la concezione moderna della formazione. Egli osserva che la modernità ha ridotto la formazione a una mera questione di sapere: le istituzioni educative sono diventate distributori di conoscenze, dove la persona “colta e formata” è colei che ha accumulato nozioni. Tale impostazione, secondo Guardini, si allontana dalla vera formazione, che ha le sue radici nell’essere e non nel sapere. Lo dimostra la stessa parola tedesca *gebildet* (formato), che indica la persona che ha tratto la propria forma da un principio interiore, da una struttura e da una legge che la orientano. In questa prospettiva, l’essere, il pensare, l’agire e il rapporto con l’ambiente scaturiscono da una forma interiore che dà unità alla molteplicità delle esperienze e permette alla persona di ritrovare se stessa in ogni circostanza: “Non vi è peggiore ‘non-formazione’ della formazione moderna, di cui ci ha gratificato l’Illuminismo”(GUARDINI 1927/2008, p. 159).

Il terzo passaggio proviene dal saggio fondativo della teoria della formazione, in cui Fedeli (2008) evidenzia come, nel primo capitolo, Guardini ricostruisca lo sviluppo spirituale dell’epoca moderna, sottolineando come questa abbia perseguito l’autonomia dei diversi ambiti dell’essere e della realtà – scienza, arte, politica, ecc. – a scapito della consapevolezza della loro viva correlazione. Guardini (1950) osserva infine che nel mondo contemporaneo sembra tornare al centro il problema

del sentimento della totalità dell'esistenza umana, concepita come unità di dimensioni oggettive, attività fondamentali, valori e criteri, pur differenti tra loro. Già negli anni Cinquanta egli riconosceva l'urgenza di affrontare la questione dei rapporti reciproci e del coordinamento tra i vari settori del sapere, in particolare tra quello umanistico e quello scientifico. Il compito più importante, da un punto di vista pedagogico, consiste dunque nella ponderazione del patrimonio della cultura umanistica e di quella scientifica, eredità del passato prossimo e remoto, al fine di discernere ciò che in esse mantiene un valore formativo per l'educazione della persona contemporanea (FEDELI 2008, p. 160).

5.3.7 Riflessioni conclusive alla luce del pensiero di Màdera, Guardini e della Comunità di Ricerca

Il percorso che ha intrecciato i pensieri di Romano Màdera, Luigi Vero Tarca e Romano Guardini con le riflessioni emerse all'interno della Comunità di Ricerca permette di delineare un quadro unitario della professione pedagogica come pratica esistenziale e riflessiva. Le voci dei pedagogisti che hanno preso parte alla ricerca - tra cui Cristina B., Carlo C., Arianna M., Caterina S. e Rossana R. - testimoniano la vitalità di un sapere che si nutre di esperienza, dialogo e ricerca di senso, mostrando come la filosofia possa incarnarsi nella pratica educativa quotidiana.

In primo luogo, il pensiero di Màdera (2003) trova un'eco evidente nelle parole di Cristina B., che descrive il lavoro pedagogico come un "lavorare sul senso, sul pensare i pensieri, su come funziona la nostra vita". In questa prospettiva, la filosofia come "amore per la sapienza" diventa esercizio quotidiano di riflessione, un modo di vivere e di agire che si traduce nella capacità del pedagogo di "tenere insieme i saperi", costruendo connessioni tra discipline diverse. Questa postura epistemologica reticolare, riconosciuta anche da altri membri della Comunità di Ricerca, risponde alla richiesta di Màdera di superare la frammentazione dei saperi per restituire unità all'esperienza umana e professionale.

Il pensiero di Luigi Vero Tarca (2003), centrato sulla filosofia come pratica comunitaria e sull'“autorealizzazione solidale”, si riflette nelle dinamiche cooperative emerse durante le sessioni di gruppo. L'idea che il cambiamento nasca dal dialogo, e non dall'imposizione di un sapere esperto, è stata più volte ribadita - come afferma Carlo C., quando descrive il proprio ruolo come quello di un “rivoluzionario che fa rivoluzione attraverso l'educazione”. La Comunità di Ricerca, nella sua struttura dialogica e non prescrittiva, rappresenta un microcosmo della “comunità filosofica integrale” di cui parla Tarca: un luogo in cui la verità emerge nel confronto libero e nella co-costruzione del senso, dove ciascuno contribuisce alla crescita dell'altro. In questo contesto, l'educazione si rivela come atto di cura condivisa e di trasformazione reciproca, coerente con la visione di Tarca della filosofia come pratica che genera armonia tra sé e il mondo.

Il pensiero di Romano Guardini (1960-1962), mediato dalle analisi di Fedeli (2008), offre invece il fondamento antropologico e valoriale dell'agire pedagogico, interpretato dai professionisti della Comunità di Ricerca come compito esistenziale. Arianna M. e Caterina S. richiamano questa dimensione nel descrivere l'importanza del “lavoro su di sé”, necessario per evitare che l'esperienza “scivoli addosso” e per garantire un “esserci pieno” nella relazione educativa. Tale consapevolezza risuona con l'ethos guardiniano dell'educatore come “persona vera, formata”, capace di agire con autenticità e responsabilità. Allo stesso modo, la fiducia nelle risorse dell'altro, di cui parla Guardini, trova corrispondenza nell'esperienza di Carlo C., che racconta di “essere spesso l'unico a credere che le cose cambieranno”, evidenziando la fiducia cieca come elemento generativo del processo educativo. Il confronto tra teoria e prassi, costantemente presente nei dialoghi del gruppo, incarna quella razionalità riflessiva che Màdera e Guardini individuano come cifra della formazione autentica. Rossana R. e Cristina B. sottolineano che la teoria, lungi dall'essere un apparato rigido, deve funzionare come filtro interpretativo, capace di orientare la lettura delle situazioni senza imprigionarle in schemi predefiniti. Questo approccio corrisponde a quella “circolarità vitale” tra esperienza e pensiero che Guardini (1960) riconosce come tratto essenziale della conoscenza pedagogica

e che Tarca (2003) definisce “sapere vivente”. Nel loro insieme, le testimonianze dei pedagogisti restituiscono l’immagine di una professione di confine, in equilibrio tra riflessione filosofica e azione concreta, tra interiorità e relazione, tra sapere e trasformazione. Il lavoro pedagogico si configura come una forma di pratica filosofica incarnata, in cui la/il pedagogo diventa artigiano di senso, capace di accogliere l’altro nella sua unicità e di accompagnarlo nel processo di costruzione di sé. La capacità di “farsi spazio vuoto”, di sospendere il giudizio e di lasciarsi sorprendere, come ricordano Caterina S. e Cristina B., traduce nella prassi quotidiana l’invito di Guardini all’apertura e alla libertà dell’incontro. In conclusione, l’intreccio tra filosofia e pedagogia, tra Màdera, Tarca e Guardini, e tra le esperienze dei professionisti della Comunità di Ricerca, restituisce una visione dell’educazione come compito esistenziale, relazionale e trasformativo. Il pedagogo contemporaneo, così come emerge dal lavoro svolto, si presenta come figura capace di integrare riflessione e azione, interiorità e mondo, individualità e comunità. In un tempo segnato dalla razionalità tecnica e dalla frammentazione del sapere, la pedagogia - intesa come cura del senso e pratica dell’incontro - riafferma la propria vocazione originaria: quella di guidare l’essere umano nel difficile ma necessario cammino verso la formazione di sé e la costruzione di un mondo più umano.

5.4 Gregory Bateson e la ridefinizione della professionalità pedagogica

La discussione all'interno della Comunità di Ricerca (CdR) ha evidenziato una profonda esigenza di definire l'identità professionale del pedagogo in un panorama complesso e in continua evoluzione. Questa ricerca di specificità si scontra con la difficoltà intrinseca di una professione che è strutturalmente di confine, costretta a navigare tra la necessità di darsi una cornice riconoscibile e il rischio di irrigidirsi in categorie che ne tradirebbero la ricchezza. In questo scenario, le riflessioni di Gregory Bateson (2000), autore chiave per alcuni membri della comunità, offrono un apparato epistemologico fondamentale per comprendere

e validare la natura unica dell'agire pedagogico, ponendo al centro i concetti interconnessi di contesto e sistema.

Bateson stesso era un pensatore difficile da collocare in un ramo preciso del sapere, i cui interessi spaziavano dall'etologia alla psichiatria, dalla biologia alla comunicazione, proprio come la professionalità del pedagogo odierno che attinge da un "mosaico di competenze". L'essenza del pensiero batesoniano risiede nella questione della relazione (del pensiero e nel pensiero), un "modo di pensare relazionale" che mette in dialogo le questioni con i contesti. Nelle conversazioni della CdR, il richiamo a Bateson è esplicito e viene utilizzato per ancorare l'approccio sistemico e contestuale che distingue l'intervento pedagogico da quello psicologico o sanitario. Antonia De Vita, per esempio, sottolinea che i modelli di Gregory Bateson, specialmente quelli relativi alle patologie della comunicazione, sono nati a partire dal contesto. Carlo C. , riferendosi all'autore come al suo "amico Bateson", menziona l'importanza del testo *Mente e Natura (1979)*. La risonanza con il pensiero batesoniano emerge chiaramente nella definizione dell'oggetto specifico della professione. Mentre lo psicologo lavorerebbe prevalentemente sul soggetto, sui suoi vissuti e comportamenti, il pedagogo focalizza l'attenzione sulla costruzione di un rapporto di relazione e, crucialmente, sull'ambiente in cui essa opera, ovvero la mente collettiva. L'agire pedagogico non può essere compreso se scollegato dal concetto di "mente collettiva" dell'ambiente, un concetto che dà significato all'azione.

Il filo conduttore di questo ragionamento sarà dimostrare come la "struttura che connette" di Bateson - fatta di relazioni, contesti e l'ecologia della mente - fornisca il supporto teorico necessario per elevare a paradigma scientifico la pratica pedagogica che si rifiuta di aderire alla logica dei protocolli, rivendicando invece l'unicità dell'intervento.

5.4.1 La centralità del contesto come elemento distintivo

Per Bateson, le parole e le azioni acquistano significato solo all'interno di contesti più ampi (2000). Senza contesto, sono prive di significato. Questo vale non solo per la comunicazione verbale, ma per tutti i processi mentali. Analogamente, il sistema di relazioni interattive che genera patologie (come nel caso della schizofrenia) coinvolge tutte le persone e l'ambiente; l'individuo va sempre considerato all'interno di un contesto che va oltre la sua singolarità. Questo criterio ecologico trova un'esatta corrispondenza nelle pratiche descritte dalla CdR come elemento discriminante rispetto alle professioni sanitarie. La differenza cruciale tra lo psicologo (che lavora sull'individuo, spesso in una relazione uno a uno, tendenzialmente in studio) e il pedagogo è che il pedagogo sta dentro il contesto e lavora dall'interno, mette in movimento il contesto. Carlo C. illustra questa postura attraverso i suoi casi, ad esempio, scegliendo di recarsi a casa della bambina con mutismo selettivo, un luogo dove lei parlava, per poi estendere l'intervento al contesto scolastico. Questo approccio non è un'applicazione di un protocollo, ma un atto di naturalezza che risponde alla necessità di comprendere la situazione nel suo ambiente di vita. Come affermato da Sara Riggio, lavorare in contesti educativi significa allargare il campo, tenendo insieme non solo il bambino e il *care-giver* (il massimo a cui si arriva in psicologia), ma anche i luoghi di crescita, le strade, ecc., per creare contesti educativi.

Il concetto di contesto, dunque, non è un mero sfondo, ma l'oggetto stesso dell'intervento:

- Il lavoro pedagogico è definito come "situato", legata a quella persona e a quel contesto specifico.
- Si distingue tra l'approccio individuale e l'intervento sul contesto, anche se Carlo C. sostiene che questi possono convivere benissimo.
- Rossana Rebellato, si concentra esclusivamente sul sistema, lavorando solo con i genitori e gli insegnanti, sottolineando l'importanza del lavoro sul contesto.
- Antonio C. suggerisce che l'azione di entrare nel contesto, abitarlo e metterlo in moto per attivare le risorse interne, anziché applicare

dall'esterno, è un "bel discrimine tra il lavoro applicativo individuale e un lavoro che si definisce come educativo formativo".

5.4.2 Il superamento della dualità e l'Ecosistema mente

Bateson critica la visione occidentale che separa mente e corpo, conscio e inconscio, e che cerca il controllo (finalità cosciente). Egli propone invece l'Ecologia della Mente, un sistema complesso dove la mente non ha una collocazione fissa, ma è immanente alle relazioni e alle interazioni tra le parti della biosfera. Questo rigetto della dualità e dell'idea di un io isolato si riflette nella postura del pedagogo:

1. Integrazione tra teoria, pratica e persona: Il pedagogo non applica teorie, ma le rielabora in modo situazionale, nel qui ed ora dell'esperienza di relazione. L'agire è un "tessuto" di saperi, vissuti, sensibilità ed emozioni che "diventano vita". Il sapere è incorporato, non c'è separazione tra mente e corpo nell'azione.
2. L'Io nel sistema: Se Bateson afferma che non ha senso parlare di categorie isolate ("dipendenza", "aggressività") poiché derivano dalle dinamiche relazionali e non dall'interno della singola persona, la pedagogia estende lo sguardo al sistema e al contesto di vita. Il lavoro del pedagogo, anche individuale, è orientato a riformulare il senso di vita, partendo non dall'esame del passato, ma da una visione più ampia e complessa.
3. La Dimensione sociale: Antonio C. solleva la questione critica: dove si trova la dimensione sociale dell'educazione nel lavoro individuale? La risposta, coerente con Bateson, è che nel momento in cui il pedagogo entra nel contesto di vita (la casa, la classe, l'azienda), egli sta inevitabilmente attivando la dimensione sociale. Anche l'intervento sul mutismo selettivo di Carlo Callegaro non è focalizzato solo sulla bambina, ma sull'intera classe, vista come un'opportunità per aumentare le capacità inclusive degli altri bambini. Questo sguardo pedagogico su tutti e la

capacità di lavorare sul *frame*, cioè sulla cornice, è ciò che trasforma la classe o il contesto da un problema a una risorsa sociale.

5.4.3 Il Pensiero sistemico: l'amore come sistema più grande

La visione di Bateson estende la relazione oltre l'individuo fino all'intero mondo del vivente. L'esperienza del sacro, o l'Apprendimento di Livello 3 (L3), è il riconoscimento di sé come parte integrante di un universo più vasto che lo comprende. Antonia De Vita recupera questa visione sistemica per descrivere l'intenzionalità amorosa del pedagogo. Parlando della passione per le persone, essa chiarisce che l'amore pedagogico non è un sentimento buonista, ma una dimensione di sistema di relazione e di complessità e di interconnessione, proprio come dice Bateson. Questa "dimensione di sistema" si traduce in una professionalità connessionistica, che rappresenta il paradigma della complessità agito nelle pratiche. Il pedagogo deve essere capace di tessere connessioni tra saperi diversi (antropologia, psicologia, sociologia, filosofia), rifiutando l'agire in modo verticale, e operando invece attraverso una capacità di tessitura.

5.4.4 Oltre il protocollo: unicità, creatività e l'epistemologia dell'apprendimento

Il mondo del lavoro, specialmente quello sanitario, tende a valorizzare la razionalità tecnica, basata sull'applicazione di protocolli e linee guida. Figure come il medico, il logopedista o lo psicologo (secondo la percezione di alcuni membri della CdR) rientrano in questo paradigma. Il protocollo, però, produce incapacitazione perché l'operatore diventa un semplice applicatore di linee definite da altri. Bateson si opponeva strenuamente a qualsiasi idea basata sul determinismo e sul controllo. L'Apprendimento di Livello 2 (deuteroapprendimento) è il livello in cui si formano le abitudini e l'io della persona, inteso come l'insieme di quelle caratteristiche che costituiscono il suo carattere. Questo livello, se non superato, rischia

di sclerotizzare la persona e le sue risposte in schemi che diventano premesse implicite, spesso inconse. pedagogisti, invece, rivendicano una postura che mira a superare questa "tirannia delle abitudini", non applicando nulla dall'esterno, ma "stimolando una lettura diversa della situazione". L'obiettivo è aprire il campo percettivo in modo che il cliente (o il gruppo) possa intervenire autonomamente. La creatività, parola chiave per la CdR, è riconosciuta dai membri della CdR come un elemento distintivo: "Mentre il mondo sanitario lavora per protocolli noi lavoriamo per creatività".

Bateson collega la creatività (o grazia) all'integrazione tra conscio e inconscio. L'atto creativo nel vivente dipende dal testo (genetico) e dal contesto esterno.

Carlo Callegaro specifica che la creatività non è originalità fine a sé stessa, ma "è la conseguenza dello stare dentro il contesto". Entrando nel contesto e individuando le problematiche uniche, il professionista deve "trovare una soluzione a quelle problematiche che sia adeguata rispetto a quel contesto e a quella situazione" (CC02). Si tratta di uscire dagli schemi e da quelle che possono essere delle gabbie di pensiero. La creatività, in questo senso, è una capacità di "saper leggere i contesti e declinare dentro questi contesti i nostri saperi e le nostre pratiche pregresse". È un'ars combinatoria (CB01), un riassembleare ogni volta le cose. Non è pura improvvisazione intesa come estemporaneità, ma piuttosto una "immaginazione relazionale e contestuale che tu crei". Questa aderenza al contesto rende l'intervento unico e non replicabile, ponendosi in netto contrasto con i paradigmi *evidence based* che tendono all'omologazione. Per Bateson, l'unicità e l'irripetibilità sono intrinseche all'epistemologia ecologica e sistemica, dove l'attenzione si sposta dalle proprietà delle singole parti alle relazioni formali tra le parti.

5.4.5 La trasformazione profonda: apprendimento di livello 3 e la postura della/del pedagoga

L'Apprendimento di Livello 3 (L3) è il concetto batesoniano più radicale, poiché comporta la destrutturazione dell'io e una profonda riorganizzazione del carattere. Avviene quando l'individuo riesce a liberarsi dalla "tirannia delle abitudini" (formate a livello L2) e superare la dualità conflittuale, riconoscendosi come parte di un sistema più vasto. Questo processo è spesso accompagnato da un iniziale smarrimento, una tempesta, o una sorpresa, poiché l'individuo perde i punti di riferimento esistenziali consolidati. L'agire pedagogico, come descritto dai membri della CdR, opera costantemente in questa "zona di confine" dove l'io del cliente è messo in discussione: Il caso della studentessa universitaria bloccata tra il desiderio di subentrare nell'azienda di famiglia e l'aspirazione a Medicina, risolta solo quando ha trovato lo spazio per accedere ai propri desideri e ha cominciato a vedere l'università "per sé non per gli altri". Questo passaggio rappresenta una ridefinizione profonda (L3), che ha portato al recupero dell'autonomia. Arianna Montagni descrive come il pedagogista aiuti le madri a riformulare una narrazione e a trovare un destino diverso da quello che era stato loro insinuato nel DNA. Questo lavoro è finalizzato al senso di vita, un processo che implica il recupero della storia della persona e l'apertura a nuove possibilità. Una condizione paradossale per approdare all'L3 è la resa. La persona vi perviene senza sapere che vi perviene, smettendo di perseguire un obiettivo con la volontà cosciente e affidandosi a un processo più grande di sé. Questo implica l'accettazione del paradosso. La comunità pedagogica incarna questa idea attraverso la valorizzazione di due concetti interconnessi: l'ascolto e il farsi sorprendere.

1. L'Ascolto e il vuoto: Il pedagogista non arriva con la "ricetta", ma accompagna la persona nella ricerca di una possibile strada. Questo richiede l'ascolto e la capacità di "farsi spazio vuoto, coppa", una ricettività che non è assenza di direzione, ma un "dispositivo molto potente per la relazione". Sebbene questo concetto non debba scivolare nel "buonismo", esso implica la creazione di una dimensione di interiorità nella relazione e nel contesto, fondamentale per dare la "qualità dell'esserci".

2. La Sorpresa e l'adattabilità: Arianna M. definisce la necessità di "darsi la possibilità di farsi sorprendere" dalle potenzialità dell'altro. Questo è un "atto valoriale" che richiede la sospensione del giudizio e la messa in discussione delle proprie preconoscenze (l'*epoché* husserliana). Il farsi sorprendere si traduce nella "adattabilità del contesto" e del professionista, consentendo di uscire dalla predeterminazione.

Quando il pedagogo riesce a sorprendere (come nel caso del gruppo di insegnanti descritto da Cristina Bertazzoni, dove ha volutamente rotto il *frame*), l'obiettivo è lo stesso: creare un cambio di cornice (o *frame*) che porti la persona o il gruppo a comprendere le dinamiche relazionali disfunzionali in modo non intellettuale ma emotivo e profondo. L'atto di sorprendere intenzionalmente è il tentativo di indurre quel momento di "smarrimento/tempesta" che precede l'Apprendimento 3, dove si rompe lo schema rigido dell'abitudine.

Se l'Apprendimento 3 in Bateson implica l'abbandono della finalità cosciente (il voler controllare), in pedagogia l'azione è invece definita dall'intenzionalità e dalla progettualità. Sembra esserci una contraddizione: L3 suggerisce la resa, la pedagogia suggerisce l'obiettivo. Tuttavia, la comunità risolve questo paradosso definendo l'intenzionalità in termini di "volere il bene" del cliente, un bene che non è deciso unilateralmente, ma è "fortemente negoziato, influenzato con il contesto e la persona". Carlo C. spiega che la finalità del suo intervento (ad esempio, con la bambina con mutismo selettivo) non era farla parlare (il sintomo), ma farle "vivere un'esperienza positiva all'interno della classe". Il parlare è il *mezzo*. Se la bambina parlasse ma stesse male in classe, l'obiettivo non sarebbe stato raggiunto, perché il focus non è sul sintomo, ma su ciò che lo genera (il contesto) e sulla progettualità trasformativa. Questa intenzionalità pedagogica è ciò che distingue il lavoro professionale dal senso comune. Non è l'applicazione di un *protocollo* (razionalità tecnica), ma l'uso di filtri pedagogici, teorie di riferimento e consapevolezza per "leggere le situazioni, non appiccicandoci sopra queste teorie, ma rielaborandole in un modo situazionale".

5.4.6 Strumenti per la complessità

Bateson era consapevole che la struttura che connette (il sistema di relazioni) non è descrivibile in termini cosali (ovvero un modo di pensare e di parlare che tratta processi, relazioni e differenze come se fossero cose, entità statiche, isolate e autosufficienti). Allo stesso modo, i pedagogisti faticano a circoscrivere la loro professione, che "abita pienamente la complessità". Questa difficoltà nel definirsi, tuttavia, è anche la loro forza. Per affrontare questa complessità, la CdR ha evidenziato la necessità di costruire un vocabolario comune, un glossario condiviso. Questo lavoro linguistico e metariflessivo mira a sostituire i termini ambigui con parole che diano contezza della pratica. La ricchezza metodologica della pedagogia emerge nell'elenco degli strumenti: dal dialogo maieutico (che affonda le radici nella filosofia), alla scrittura autobiografica, alle narrazioni e ai giochi, fino al setting destrutturato. Non è lo strumento in sé, ma "il come si utilizza lo strumento" (CC02) e l'intenzionalità pedagogica (CB01) a fare la differenza. Bateson sottolinea che L3 si sottrae a qualsiasi descrizione a qualsiasi pianificazione premeditata. Tuttavia, l'esperienza non è priva di orientamento. Caterina S., nel definire lo "spazio vuoto" come condizione necessaria per l'azione, afferma che dentro questo vuoto "noi abbiamo una mappa per orientarci" (CS05), fatta di saperi e pratiche pregresse.

Questa mappa non è una ricetta applicativa, ma un quadro di riferimento epistemologico che permette al pedagogo di muoversi nella complessità e di assumersi la responsabilità educativa. Carlo C. insiste sul fatto che l'azione educativa non è neutra: "o fai bene e fai beneficio alla persona o fai male e fai male alla persona". Assumersi la completa responsabilità delle proprie azioni nei confronti dell'altro è l'elemento etico e professionale che si pone in contrasto con le professioni che demandano la responsabilità alla formula o al protocollo. Come afferma Caterina Spillari, la professionalità sta nella capacità di "accompagnare la persona... tenendo presente il contesto", stimolando la riflessione sulle conseguenze dell'azione.

L'etica del professionista pedagogico si basa sulla capacità di controllare i propri valori, di esercitare un "decentramento culturale" per evitare la manipolazione, e di avere una "fiducia cieca nelle risorse delle persone". La visione batesoniana, quindi, offre una solida base epistemologica per la pedagogia: a partire dai riconoscimenti dell'unicità – e dunque al rifiuto della standardizzazione- fino ad una contestualizzazione radicale dove l'intervento pedagogico è sempre più situato, mirato a trasformare il sistema relazionale anziché isolare il "sintomo" individuale. Inoltre, la visione batesoniana, offre un'integrazione tra mente-corpo-saperi dove l'azione è un esserci pieno, capace di fondere teoria, pratica, vissuti e corporeità. I pedagogisti, dunque, sono chiamati a navigare l'epoca della volatilità, incertezza, complessità e ambiguità (VUCA), un mondo che richiede nuovi paradigmi professionali. La capacità di "stare con sicurezza dentro l'insicurezza" e di generare L3—un cambiamento profondo che integra l'io nel sistema più vasto—è l'offerta unica della pedagogia, che in questo senso, come intuito dalla Comunità di Ricerca, può essere un "sistema più grande", una prospettiva di slancio immaginativo verso il futuro, lavorando per il cambiamento della società attraverso l'educazione.

Note conclusive

6.1 Momenti di risonanza

Giungere al termine di un percorso di ricerca dottorale in pedagogia significa non soltanto restituire un esito scientifico, ma attraversare un processo trasformativo che coinvolge in modo profondo la propria identità professionale e personale. Le conclusioni di questa tesi non rappresentano, dunque, un punto di arrivo definitivo, bensì un momento di risonanza (ROSA 2015) - un'occasione per lasciar risuonare le voci, i dialoghi e le riflessioni che hanno abitato l'intero lavoro di ricerca.

L'intento originario che ha guidato questo progetto era quello di pensare insieme la professione di pedagogo attraverso il metodo della Comunità di Ricerca (CdR), con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di una cultura pedagogica condivisa, capace di restituire riconoscibilità, spessore teorico e valore alla professione. Fin dalle prime fasi, è apparso evidente come la figura del pedagogo necessitasse di essere ripensata alla luce di un contesto sociale e culturale segnato da accelerazione, frammentazione e perdita di senso (ROSA 2015). Il lavoro pedagogico, in questa prospettiva, si è rivelato come un insieme di umanità e di resistenza etica contro le derive dell'efficienza e della competizione, ponendo la pedagogia al centro di una ricerca di senso e di cura dell'umano. In un tempo che Hartmut Rosa definisce come dominato da un totalitarismo dell'accelerazione, il compito della/del pedagogo si configura come quello di chi crea le condizioni per una risonanza autentica con il mondo e con gli altri. La ricerca condotta attraverso la ricerca dottorale e la Comunità di Ricerca (CdR) ha reso possibile osservare e vivere direttamente questa possibilità: in un contesto di pensiero condiviso, il gruppo di pedagogisti partecipanti ha sperimentato la forza generativa del dialogo maieutico, riscoprendo la propria identità professionale come forma di partecipazione democratica.

Il percorso della tesi si è articolato intorno a un duplice movimento: da un lato, quello teorico, volto a delineare le radici epistemologiche e storiche della professione pedagogica, dall'antica maieutica socratica alla filosofia dell'educazione contemporanea; dall'altro, quello empirico, centrato sull'esperienza concreta della Comunità di Ricerca e sull'analisi tematica delle riflessioni emerse. Entrambe le dimensioni si sono intrecciate in un processo dialogico in cui teoria e prassi si sono illuminate reciprocamente, generando nuove comprensioni e nuove domande. Le conclusioni che seguono intendono, quindi, restituire il senso complessivo di questo percorso, valorizzando il contributo della CdR come dispositivo pedagogico e politico, capace di promuovere forme di sapere condiviso e generativo. Esse si articolano attorno a quattro nuclei concettuali fondamentali:

1. la riscoperta del dialogo maieutico come fondamento della professionalità pedagogica;
2. la Comunità di Ricerca come pratica di cittadinanza democratica e strumento epistemologico;
3. la trasformazione personale e collettiva come esito formativo del processo di ricerca;
4. la prospettiva futura della pedagogia come scienza dell'umano e come pratica di cura, di giustizia e di responsabilità.

Questo capitolo, infine, non intende soltanto riassumere i risultati, ma assumersi il compito pedagogico di rilanciare la domanda di senso che ha attraversato l'intero lavoro: cosa significa, oggi, essere pedagogisti in una società in cui l'umano rischia di perdersi nella velocità e nell'indifferenza? In che modo il pensare insieme può diventare un atto politico, oltre che formativo, capace di generare spazi di libertà e di speranza? Il percorso di ricerca ha preso avvio dalla domanda fondamentale: chi è oggi la/il pedagogista e quale posto occupa la sua voce nel dibattito pubblico? Da questa domanda è scaturita una duplice esigenza: da un lato, restituire spessore teorico e storico alla professione, collocandola nel quadro più ampio della tradizione pedagogica italiana ed europea; dall'altro, esplorare in modo

esperienziale e partecipato le forme concrete del “pensare insieme” attraverso il metodo della Comunità di Ricerca (CdR).

6.2 I risultati teorici: una pedagogia della risonanza, del dialogo e della cura

La prima dimensione emersa riguarda la rilettura epistemologica della pedagogia come scienza e come pratica della relazione. Nel dialogo con autori quali Antonia De Vita, Paola Dusi, Franco Blezza e Vanna Iori, la ricerca ha evidenziato come la pedagogia sia un sapere autorevole non in virtù della sua pretesa di oggettività, ma per la sua capacità di tenere insieme riflessione, azione e responsabilità. Essa si configura come scienza dell’esperienza umana, un sapere situato che si fonda sulla cura, sull’ascolto e sulla trasformazione reciproca tra soggetti e contesti.

Un primo nucleo teorico riguarda dunque la risonanza (ROSA 2015) come categoria fondativa della relazione pedagogica. In un tempo segnato da alienazione e accelerazione, la risonanza rappresenta la possibilità di una riconnessione con il mondo, con sé stessi e con gli altri: un risuonare che non è solo empatia, ma movimento reciproco e trasformativo. La pedagogia - in questa prospettiva - appare come il sapere che può generare questa risonanza, offrendo spazi di lentezza, ascolto e pensiero riflessivo. La/il pedagoga, allora, non è soltanto esperta/o dell’educazione, ma una figura di mediazione capace di creare ponti tra esperienza e senso, tra interiorità e società, tra individuo e comunità.

Il secondo nucleo teorico riguarda la maieutica socratica e la sua attualizzazione nella pratica pedagogica. Come emerge dai riferimenti a Socrate, Buber, Nussbaum e Napolitano, la maieutica non è una tecnica del dialogo, ma un atteggiamento etico ed epistemologico: un modo di stare nella relazione che pone al centro la domanda, la ricerca condivisa, la consapevolezza dei propri limiti. Il pedagoga si fa così promotore di processi di conoscenza e consapevolezza che generano autonomia, senso critico e responsabilità. Nell’epoca della semplificazione e della standardizzazione dei saperi, la maieutica diventa un atto politico e pedagogico:

restituisce all'educazione la sua natura dialogica e relazionale, opponendosi al rischio di un sapere ridotto a prestazione.

Il terzo nucleo teorico si lega al concetto di cura, elaborato nella pedagogia contemporanea da autrici come Weil, che riconoscono nella cura un paradigma etico ed epistemico. La ricerca ha mostrato come la cura, intesa non come assistenza ma come attenzione generosa, rappresenti il fondamento del lavoro pedagogico. Essa implica la sospensione del giudizio, l'ascolto profondo, la capacità di accogliere l'altro nella sua singolarità. La figura della/del pedagogo emerge, quindi, come quella di un "artigiano della cura" (DE VITA 2023), capace di intrecciare rigore teorico e sensibilità umana, pensiero e presenza, saperi e relazioni. Infine, un ulteriore esito teorico importante è la rivalutazione della pedagogia come sapere politico. La riflessione su Nussbaum e sulla democrazia ha mostrato come l'educazione non possa essere neutrale, ma debba assumersi la responsabilità di formare cittadini e cittadine capaci di pensiero critico, empatia e partecipazione. In questo senso, il pedagogo diventa una figura promotrice di spazi democratici, di confronto e di rinnovamento culturale. Sul piano empirico, l'esperienza delle otto sessioni della Comunità di Ricerca ha costituito il laboratorio vivente di questo studio. Il gruppo di pedagogisti coinvolti ha dato vita a un processo di co-costruzione del sapere che ha permesso di esplorare la professione dall'interno, facendo emergere dimensioni implicite, vissuti, tensioni e potenzialità. L'uso dell'Analisi Tematica (Thematic Analysis) ha consentito di individuare cinque macro-dimensioni che attraversano la professione pedagogica e che, intrecciate, ne delineano il profilo contemporaneo:

1. L'identità professionale e la consapevolezza del ruolo – i partecipanti hanno riconosciuto la necessità di una maggiore chiarezza e riconoscibilità sociale del pedagogo. È emersa la consapevolezza che l'identità non è data una volta per tutte, ma si costruisce nel dialogo, nella riflessione e nella prassi condivisa.

La CdR si è rivelata un luogo di riconoscimento reciproco, in cui la parola di ciascuno ha potuto trovare spazio e valore.

2. La dimensione della cura e della relazione – la professione pedagogica è stata percepita come un esercizio continuo di attenzione e responsabilità verso l'altro. L'esperienza ha mostrato che la cura non può essere intesa come un atto individuale, ma come una postura collettiva che si apprende e si coltiva nella comunità.
3. La dimensione creativa e artigianale del mestiere – riprendendo le riflessioni di De Vita, i partecipanti hanno descritto il proprio lavoro come una pratica artigiana, fatta di adattamento, intuizione e creatività situata. È emerso il valore dell'improvvisazione pedagogica come competenza professionale, intesa non come casualità, ma come capacità di rispondere in modo riflessivo e sensibile alle situazioni.
4. La dimensione etico-politica e di cittadinanza – la CdR ha evidenziato quanto il pensiero pedagogico non possa limitarsi alla dimensione privata o tecnica. Il dialogo tra i partecipanti ha fatto emergere un desiderio di riconoscimento pubblico e di impegno politico della pedagogia, in linea con la visione di Iori (2018) e Nussbaum (2011). Pensare insieme è diventato un atto di cittadinanza, un modo per abitare criticamente la realtà sociale.
5. La dimensione trasformativa e riflessiva – infine, la CdR si è configurata come un dispositivo trasformativo non solo per i contenuti prodotti, ma per il modo in cui ha modificato le relazioni, le percezioni e gli sguardi dei partecipanti. Il processo dialogico, favorito dalla facilitazione di Antonio Cosentino, ha permesso di vivere concretamente la pedagogia come esperienza di mutua trasformazione.

Queste cinque dimensioni, intrecciate tra loro, hanno delineato un'immagine complessa e dinamica della professione pedagogica: una figura che tiene insieme competenza e umanità, riflessione e azione, responsabilità e creatività. L'esperienza empirica ha confermato che la CdR non è soltanto una metodologia di ricerca, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico generativo: uno spazio di democrazia in cui il sapere prende forma attraverso la parola condivisa, il silenzio e l'ascolto.

6.3 La Comunità di Ricerca come atto pedagogico

L'incontro tra i risultati teorici ed empirici porta a una sintesi che riconfigura la figura del pedagogo come guida generativa: una figura che accompagna, senza imporre; che promuove processi di consapevolezza più che fornire risposte; che costruisce spazi di parola e di pensiero condiviso in contesti spesso dominati da frammentazione e tecnicismo. In questa prospettiva, la Comunità di Ricerca ha rappresentato la messa in atto della pedagogia stessa: non un semplice strumento metodologico, ma un modo di abitare la ricerca e la relazione. Il pensare insieme, come è emerso nel gruppo, diventa un gesto politico e poetico: un atto di cura nei confronti della conoscenza e della collettività. L'intero percorso di questa ricerca si è sviluppato all'interno di una tensione feconda tra teoria e pratica, tra il pensare e il vivere la pedagogia. Questa dialettica non è stata un semplice sfondo metodologico, ma una vera e propria scelta epistemologica, coerente con la natura della pedagogia come scienza dell'esperienza vissuta. La Comunità di Ricerca, in tal senso, si è configurata come un laboratorio incarnato di questa relazione: luogo in cui la teoria ha preso corpo e la pratica ha ritrovato parola, in un continuo movimento circolare tra riflessione e azione. Una delle evidenze più profonde emerse dal lavoro svolto è che, in pedagogia, non esiste una separazione netta tra teoria e prassi, ma piuttosto una reciprocità vitale: ogni pensiero autenticamente pedagogico è già un'azione trasformativa, e ogni azione educativa racchiude in sé un pensiero. Come scrive De Vita (2023), "l'educare è sempre un pensare in atto, un gesto riflessivo che si compie nel fare". All'interno della CdR, questa unione si è manifestata nella concretezza dei dialoghi, nelle pause, nei silenzi emersi. La ricerca non è stata soltanto "su" qualcosa, ma "con" qualcuno: con le/i pedagogisti che, riflettendo sulla propria professione, hanno compiuto un percorso di autoformazione dialogica. Questo ha reso la ricerca non un dispositivo di osservazione esterna, ma un'esperienza di co-costruzione del sapere, in cui il confine tra me (dottoranda) e partecipanti si è fatto poroso. Tale porosità è espressione della cura reciproca che si genera nel pensare insieme: un pensiero che si fa etico e comunitario, fondato sulla consapevolezza che non esiste sapere senza

relazione, né relazione senza responsabilità. È in questo orizzonte che teoria e pratica si intrecciano fino a diventare un'unica trama.

6.4 La maieutica come postura epistemologica e il pensiero femminile come sguardo generativo

Il dialogo maieutico, inteso nella tradizione socratica e reinterpretato in chiave contemporanea, ha rappresentato la struttura portante dell'intera esperienza. Non si è trattato soltanto di “fare domande”, ma di vivere la domanda come forma di conoscenza. In questa prospettiva, la maieutica è stata assunta non come tecnica comunicativa, ma come postura epistemologica: un modo di abitare il pensiero che riconosce l'altro come interlocutore di senso, mai come oggetto di indagine. La/il pedagoga-maieuta non trasmette contenuti, ma accompagna l'altro nel suo cammino di scoperta, esercitando una presenza discreta e generativa.

All'interno della Comunità di Ricerca, tale postura si è concretizzata nella capacità dei partecipanti di ascoltarsi e lasciarsi interrogare dai pensieri altrui. Questo ha permesso la nascita di uno spazio dialogico non competitivo, orientato non alla vittoria argomentativa, ma alla costruzione di senso comune, in questo è stato fondamentale Antonio Cosentino. In questo senso, la CdR ha incarnato pienamente l'idea di educazione democratica proposta da Martha Nussbaum (2011): un'educazione capace di formare cittadini pensanti, empatici e responsabili, in grado di dialogare anche nel dissenso. Come Socrate, anche la/il pedagoga che partecipa alla CdR pratica un sapere che è “non-sapere”, un sapere che si fonda sulla consapevolezza del limite del proprio sguardo. È questo sapere del limite a generare la possibilità di apprendere. La maieutica diventa così un esercizio di libertà intellettuale e morale, che si oppone a ogni forma di dogmatismo e di verticalità educativa.

Un altro asse fondamentale del dialogo tra teoria e pratica è rappresentato dal pensiero femminile, in particolare dalle riflessioni di María Zambrano, Simone Weil, Chiara Zamboni e, in tempi più recenti, bell hooks. Queste autrici, pur da

prospettive differenti, convergono nell'intendere il pensiero come atto incarnato, relazionale e generativo, mai disgiunto dall'esperienza vissuta. Zambrano (1987) parla di una "ragione poetica" capace di accogliere la vita nella sua complessità e di connettere sapere e sentire, logica e immaginazione. Weil (2024) riconosce nell'attenzione generosa la forma più alta di amore e di conoscenza, poiché "l'anima cresce attraverso ciò a cui presta attenzione". All'interno della CdR, questi riferimenti teorici hanno trovato riscontro nei momenti in cui i partecipanti hanno sperimentato la vulnerabilità del pensare insieme, l'esposizione reciproca, la necessità di accogliere senza giudicare i pensieri altrui. Il contributo di bell hooks (1994), con la sua idea di teaching to transgress, ha inoltre permesso di leggere il processo di ricerca come atto di liberazione: un'esperienza che spezza le gerarchie tradizionali del sapere e restituisce al dialogo la sua potenza trasformativa. La CdR, in questo senso, ha incarnato un modello di comunità pedagogica orizzontale, dove la conoscenza si genera nello spazio tra le persone e non in una struttura verticale.

6.5 La pratica del dialogo come forma di cittadinanza

Il dialogo, nella sua dimensione pratica, non ha rappresentato soltanto uno strumento metodologico, ma un modo di vivere la cittadinanza in senso pedagogico. Seguendo Lipman (2003) e la tradizione della Philosophy for Children, la CdR si è rivelata una palestra di democrazia, in cui i partecipanti hanno potuto esercitare la capacità di ascoltare, argomentare, dissentire e costruire insieme. Questo esercizio di parola condivisa ha generato ciò che possiamo definire una cittadinanza epistemica: la consapevolezza che il sapere non è proprietà individuale, ma bene comune. In un'epoca in cui le relazioni professionali e sociali sono spesso frammentate, la CdR si propone come alternativa alla logica dell'isolamento. Essa restituisce alla comunità professionale dei pedagogisti un senso di appartenenza, riconoscendo che il pensiero - per essere fecondo - deve essere in comune. Il dialogo, dunque, è anche un gesto politico: afferma la possibilità di una convivenza fondata sulla parola, sull'ascolto e sul riconoscimento reciproco. Pensare insieme diventa un atto di resistenza alla cultura dell'individualismo e della produttività, un

modo per ricostruire il tessuto dell'esistenza. In conclusione, il dialogo tra teoria e pratica mostra come l'educazione non possa essere ridotta né a un sapere tecnico né a una mera esperienza emotiva. È piuttosto un'arte relazionale che si fonda sulla capacità di trasformare l'incontro in conoscenza e la conoscenza in cura. La CdR ha permesso di rendere visibile questa arte: nei momenti di confronto, nelle tensioni, nelle intuizioni condivise, la pedagogia è apparsa come un sapere in movimento.

Il pensare insieme, come dimostra questa ricerca, è già un modo di educare l'umano all'umano: un esercizio di attenzione, ascolto e generatività che conferma la vocazione più profonda della pedagogia come pratica di libertà (FREIRE 1970).

6.6 Il valore epistemologico e metodologico della Comunità di Ricerca

L'esperienza condotta attraverso la Comunità di Ricerca (CdR) ha rappresentato non solo il contesto empirico della tesi, ma anche una vera e propria messa in forma epistemologica del pensiero pedagogico. La CdR non è stata, infatti, un semplice strumento di raccolta dati, bensì un dispositivo di ricerca e formazione in cui si è resa visibile la natura relazionale, situata e dialogica del sapere pedagogico. Essa ha permesso di sperimentare la conoscenza come evento condiviso, come atto di co-generazione che si compie nello spazio intermedio tra soggetti in relazione. In questa prospettiva, il valore della CdR è triplice: epistemologico, perché offre una nuova concezione di conoscenza; metodologico, perché propone una modalità di ricerca coerente con la natura dialogica della pedagogia; e formativo, perché trasforma chi vi partecipa, facendo della ricerca stessa un processo educativo.

La CdR si fonda sul dialogo, in cui la conoscenza non è un oggetto da acquisire, ma una relazione da vivere. In questa visione, la ricerca di una verità comune è lontana dal possesso, ma processo di avvicinamento reciproco, un cammino che si compie nella parola, nell'ascolto e nella disponibilità a lasciarsi cambiare. Questo approccio si oppone alla logica oggettivante della ricerca positivista e si colloca nel pensiero fenomenologico ed ermeneutico, per il quale comprendere significa sempre essere coinvolti (GADAMER 1960). In tal senso, la CdR incarna l'idea che la conoscenza

sia situata (HARAWAY 1988): nasce da un punto di vista, da un corpo, da un contesto, da una storia. Ogni parola che emerge nella comunità è, al tempo stesso, singolare e collettiva; porta la traccia del vissuto individuale, ma si trasforma nel momento in cui viene condivisa.

Questa conoscenza incarnata e intersoggettiva restituisce alla pedagogia la sua radice etica: sapere e relazione diventano inseparabili, e il conoscere si fa forma di responsabilità verso l'alterità. In questa prospettiva, la CdR si è configurata come un luogo di legittimazione epistemica per il sapere pedagogico: dimostra che la pedagogia può produrre conoscenza rigorosa attraverso forme dialogiche e partecipative, senza rinunciare alla profondità teorica né alla cura. Essa afferma che l'autenticità della ricerca pedagogica non sta nella neutralità, ma nella trasparenza, nella riflessività e nel riconoscimento del proprio coinvolgimento. Dal punto di vista metodologico, la CdR si inserisce nel quadro delle ricerche qualitative di tipo partecipativo, in continuità con la Philosophy for Children di Lipman (2003) e con la Ricerca Formativa teorizzata da Mortari (2007). Il suo scopo non è produrre dati generalizzabili, ma far emergere comprensioni situate, capaci di restituire la complessità del vissuto professionale e relazionale dei partecipanti. La metodologia adottata nella ricerca - analisi tematica di tipo induttivo (BRAUN & CLARKE 2006) - ha permesso di valorizzare la pluralità delle voci, mantenendo un equilibrio tra rigore analitico e fedeltà all'esperienza vissuta. La scelta di utilizzare trascrizioni integrali degli incontri e di condividere la fase interpretativa con i partecipanti ha reso il processo coerente con i principi della CdR: trasparenza, co-costruzione e riflessività. L'approccio metodologico della CdR, inoltre, sfida la tradizionale distinzione tra "ricercatore" e "partecipante". Nella comunità, ogni soggetto diventa co-ricercatore, co-autore di un sapere che si costruisce insieme. Questa dinamica ridisegna le categorie stesse della ricerca educativa:

- la neutralità lascia spazio alla partecipazione;
- l'oggettività si trasforma in onestà riflessiva;
- la validità si misura nella trasformazione che il processo produce.

La dimensione formativa della CdR è uno degli esiti più significativi emersi. L'esperienza ha mostrato come il pensare insieme generi processi di apprendimento profondo che vanno oltre la semplice acquisizione di contenuti. Il gruppo è diventato uno spazio di formazione reciproca, dove ciascun partecipante ha potuto riconoscere la propria voce, sperimentare il valore del confronto, vivere il conflitto come occasione di crescita e apprendere dal silenzio e dall'attesa.

La CdR si è rivelata, in questo senso, un dispositivo trasformativo nel senso dato da Fabbri (2019): un contesto che apre la possibilità di nuove forme di consapevolezza. Molti partecipanti hanno descritto la CdR come un'esperienza "rigenerante", in cui è stato possibile riscoprire il senso originario del proprio lavoro, spesso appannato dalle pressioni istituzionali e burocratiche. Il valore trasformativo della CdR risiede proprio in questa risonanza interiore (ROSA 2019): la capacità del dialogo di toccare corde profonde, di risvegliare il desiderio di pensare e di sentire. Tale risonanza, che non è mai semplicemente emozionale, diventa la matrice di un apprendimento autentico, radicato nella vita. Da un punto di vista pedagogico, la CdR dimostra che la formazione del pedagogo non può avvenire unicamente attraverso percorsi individuali o accademici, ma richiede spazi collettivi di pensiero condiviso. In questi luoghi, il sapere prende forma attraverso la parola plurale, la reciprocità e la riflessione comune. È proprio in questa coralità che la CdR trova il suo potenziale educativo più profondo: insegnare a pensare insieme, a divenire comunità pensante. Infine, la CdR ha rivelato il suo valore politico. Nel pensare insieme, i partecipanti hanno riscoperto la dimensione pubblica e collettiva della pedagogia, spesso oscurata da una visione individualistica della professione. Il dialogo condiviso ha mostrato come la costruzione del sapere sia, di per sé, un atto democratico: un esercizio di parola che restituisce alla pedagogia il suo statuto di scienza della polis, capace di contribuire alla costruzione di società più giuste e consapevoli. In questa prospettiva, la CdR si pone come pratica di resistenza epistemica: resistenza alla frammentazione del sapere, all'iper-specializzazione, alla cultura della performance. Essa propone un altro modo di fare ricerca e di essere professionisti: lento, relazionale, cooperativo,

fondato sull'ascolto e sulla responsabilità. Come scrive De Vita (2023), "il pensiero pedagogico è politico quando diventa gesto di cura per la comunità umana". La CdR, attraverso il suo metodo, ha reso visibile questo gesto: un pensiero che si fa prassi, un sapere che si fa relazione, una ricerca che si fa trasformazione del mondo.

6.7 Conclusioni finali

Ogni ricerca in ambito pedagogico porta con sé una componente di trasformazione personale, poiché la conoscenza dell'altro implica sempre un attraversamento di sé. Nel corso di questo dottorato, la ricerca non si è limitata a un'indagine esterna sulla professione pedagogica, ma è diventata una sorta di cammino interiore, un processo di risonanza che ha coinvolto profondamente la mia identità di ricercatrice, di pedagoga e di donna. Il metodo della Comunità di Ricerca (CdR), scelto come cornice epistemologica e operativa, ha agito non solo come strumento di raccolta dati, ma come luogo formativo in cui ho potuto sperimentare in prima persona ciò che la pedagogia afferma da sempre: che il sapere autentico nasce dall'incontro, dall'ascolto e dal coraggio di lasciarsi toccare dall'altro. Una delle prime trasformazioni profonde vissute durante il percorso è stata la riscoperta dell'ascolto come atto conoscitivo e politico. All'inizio, come dottoranda, sentivo il bisogno di "guidare" il processo, di mantenere il controllo metodologico dell'esperienza. Tuttavia, la CdR ha progressivamente sciolto questa tensione, invitandomi a sostare nel non-sapere, ad accogliere l'imprevisto come parte integrante del processo di ricerca. In questo movimento, ho riconosciuto quanto l'ascolto non sia un gesto passivo, ma un atto di presenza vigile e di attenzione generosa (WEIL 1947). Ascoltare ha significato imparare a sospendere il giudizio, a concedere tempo al pensiero, a lasciar emergere ciò che si muoveva tra le parole. Ogni incontro della CdR è stato un esercizio di disponibilità all'altro, un piccolo laboratorio di etica della relazione, in cui la conoscenza si è mostrata nella sua dimensione fragile e incarnata. Questo tipo di ascolto - profondo, intenzionale, ospitale - ha ridimensionato la mia stessa idea di pedagogia: non più solo come scienza

dell'educazione, ma come arte dell'ascolto, della presenza e della cura e del prendere parola.

Un secondo momento trasformativo è stato l'incontro con il limite: il limite del linguaggio, del metodo, della certezza. La CdR, nella sua struttura dialogica, espone inevitabilmente chi partecipa alla vulnerabilità della parola. Ogni volta che un pensiero viene condiviso, c'è il rischio di essere fraintesi, di non essere compresi. Nel vivere questa esposizione, ho imparato che il limite non è un ostacolo alla conoscenza, ma la sua condizione di possibilità. La CdR mi ha insegnato a restare in questa soglia: a non cercare risposte immediate, ma a lasciare che la domanda lavorasse nel tempo. In questo senso, la ricerca è diventata come una sorta di esercizio spirituale, un ritorno alla lentezza del pensiero, un modo di riabitare la parola come gesto di presenza. Questo incontro con il limite ha anche riaccessato in me la fiducia nella possibilità del pensare insieme. In un mondo educativo spesso dominato dalla fretta, dalle procedure e dagli standard, la CdR è apparsa come un'oasi di umanità: un luogo in cui la conoscenza non era consumo, ma contemplazione; non prestazione, ma dialogo.

Ogni incontro ha generato un senso di appartenenza profondo, un tessuto relazionale fatto di fiducia, empatia e responsabilità condivisa. In questo spazio, la mia voce si è intrecciata a quelle degli altri pedagogisti, e da questa polifonia è emersa un'immagine nuova della professione: una comunità pensante capace di sostenersi, interrogarsi e rigenerarsi. Ho compreso che la comunità non è data, ma si costruisce nel tempo, nella costanza del dialogo e nella disponibilità a restare, anche quando il confronto si fa faticoso. Proprio nei momenti di disaccordo o di silenzio, la CdR ha mostrato la sua forza formativa: la possibilità di trasformare il conflitto in comprensione e la diversità in ricchezza. Questa verità si è rivelata nel vissuto stesso del gruppo, che è divenuto il luogo in cui la pedagogia si è fatta vita. Sul piano professionale, la CdR ha rappresentato una soglia di crescita e di consapevolezza. Come pedagista, ho ritrovato nel dialogo collettivo il senso profondo del mio lavoro: quello di facilitare processi di umanizzazione, di costruire

ponti. La condivisione delle esperienze ha permesso di illuminare parti della professione spesso invisibili o sottovalutate: la fatica, la solitudine, la necessità di riconoscimento, ma anche la gioia di accompagnare percorsi di crescita. Questo ha rafforzato in me la convinzione che la formazione della/del pedagogo debba includere spazi di riflessione dialogica e supervisioni comunitarie, in cui la dimensione emotiva e relazionale del lavoro possa essere accolta e valorizzata. La CdR, in tal senso, è diventata non solo un metodo di ricerca, ma un modello formativo da replicare: un modo per costruire *comunità professionali di pensiero* che alimentino la vitalità etica e politica della pedagogia.

A livello personale, la ricerca ha agito come un'esperienza di trasformazione profonda. Ha significato attraversare momenti di dubbio, di incertezza, di smarrimento, ma anche scoprire una nuova fiducia nella lentezza, nella parola e nell'incontro. Scrivere, leggere, ascoltare - gesti apparentemente semplici - sono diventati strumenti di consapevolezza e di presenza. Questa tesi, dunque, non è soltanto il prodotto di una ricerca accademica, ma il racconto di un cammino di formazione reciproca. Il metodo della CdR ha trasformato la mia idea di conoscenza, di professione e di me stessa: mi ha insegnato che la pedagogia è, prima di tutto, una forma di vita buona (ROSA 2015), un modo di stare al mondo in relazione.

Come scrive María Zambrano, “il sapere che non tocca la vita è un sapere incompleto”. In questa ricerca, la vita e il sapere si sono intrecciati fino a diventare inseparabili: l'uno ha dato senso all'altro. Ed è forse in questo intreccio che la pedagogia mostra la sua verità più profonda, quella di una scienza che accompagna, che trasforma chi la pratica e chi la riceve. Giungere alla fine di questo percorso di ricerca significa aprire, più che chiudere, nuove possibilità di pensiero e di azione. Le riflessioni nate all'interno della Comunità di Ricerca (CdR) non costituiscono un punto di arrivo, ma un punto di ripartenza: un invito a ripensare la professione pedagogica, la formazione universitaria e il ruolo pubblico della pedagogia alla luce di ciò che la ricerca ha rivelato. La CdR ha mostrato che il pensare insieme non è un semplice esercizio metodologico, ma un gesto politico e culturale, capace di

rigenerare il modo stesso di intendere l'educazione e la conoscenza. Da questa consapevolezza derivano alcune prospettive di sviluppo che, pur diverse tra loro, convergono verso una stessa direzione: restituire centralità alla pedagogia come scienza dell'umano e al pedagogo come artigiano/o della cura e della risonanza. In una società dominata dalla velocità, dalla produttività e dall'efficienza, la pedagogia è chiamata ad assumere una funzione contro-culturale: diventare presidio di lentezza, di riflessione e di profondità.

Hartmut Rosa (2019) invita a ripensare l'educazione come spazio di risonanza, dove i soggetti possano riscoprire la propria connessione vitale con il mondo, con gli altri e con sé stessi. La/il pedagogo del futuro dovrà saper custodire questa possibilità, creando contesti educativi in cui il tempo torni a essere un alleato e non un nemico. Le pratiche dialogiche, le comunità di ricerca e le esperienze di pensiero condiviso potranno rappresentare luoghi privilegiati di questa pedagogia della risonanza: spazi in cui la conoscenza si sviluppa attraverso l'ascolto, la presenza e la reciprocità.

Promuovere una pedagogia della lentezza significa anche ripensare le istituzioni educative - scuole, università, servizi - come ecosistemi relazionali, dove il valore non è misurato dalla quantità di output, ma dalla qualità degli incontri che generano crescita. Un'altra prospettiva che emerge dalla ricerca riguarda la necessità di ridefinire il ruolo sociale del pedagogo. L'esperienza della CdR ha mostrato quanto la professione viva oggi una tensione tra riconoscimento e invisibilità, tra desiderio di incidenza pubblica e marginalità istituzionale. Rendere la figura del pedagogo più visibile e incisiva significa riconoscere la pedagogia come sapere capace di orientare le politiche educative, sociali e culturali. In questo senso, il pedagogo può e deve assumere il ruolo di intellettuale pubblico (GIROUX 1988): un professionista che pensa criticamente, che prende parola nello spazio pubblico, che difende il diritto di ogni persona all'educazione e alla dignità. La CdR offre un modello operativo di questo ruolo: al suo interno, i pedagogisti non sono soltanto professionisti che riflettono sul proprio lavoro, ma cittadini che discutono il senso dell'educare, interrogano la società, propongono nuove visioni.

Essere pedagogisti, dunque, significa essere custodi dell'umano: non nel senso di conservare ciò che è già noto, ma di prendersi cura di ciò che ancora può nascere. Le evidenze emerse dalla ricerca sollecitano una profonda riflessione anche sulla formazione universitaria dei pedagogisti. Troppo spesso, i percorsi accademici si concentrano sulla trasmissione di conoscenze teoriche e normative, trascurando la dimensione esperienziale, riflessiva e dialogica che caratterizza la pedagogia come scienza dell'incontro. Introdurre il metodo della CdR nei contesti universitari significherebbe trasformare la formazione in un'esperienza di apprendimento dialogico, in cui studenti, docenti e professionisti possano co-costruire significati, elaborare criticamente le proprie pratiche e sviluppare un pensiero complesso. L'università potrebbe così tornare a essere luogo di pensiero condiviso, di discussione viva e di sperimentazione, restituendo al sapere la sua dimensione umana e generativa. In questa prospettiva, la CdR non è solo una metodologia di ricerca, ma un principio formativo: un modo di intendere la conoscenza come bene comune, da coltivare attraverso la partecipazione, la riflessione e il dialogo.

Un'ulteriore prospettiva riguarda la possibilità di rendere le Comunità di Ricerca strumenti permanenti di sviluppo professionale. Le esperienze condotte durante il dottorato hanno evidenziato il bisogno, tra i pedagogisti, di luoghi di confronto costante, dove sia possibile elaborare insieme le sfide quotidiane, condividere buone pratiche e mantenere viva la riflessione sul senso del proprio operare.

La creazione di Comunità Professionali di Ricerca Pedagogica - gruppi stabili, territoriali o interistituzionali - potrebbe rappresentare una risposta a questa esigenza. Tali spazi permetterebbero di coniugare formazione continua, ricerca sul campo e riflessione etica, generando un circolo virtuoso tra teoria e prassi.

Queste comunità potrebbero assumere una funzione generativa anche per le politiche educative locali, favorendo processi di progettazione partecipata e innovazione sociale. In un tempo di crisi delle relazioni e di isolamento professionale, la CdR può diventare un presidio di umanità condivisa, una pratica di cura collettiva che rinnova la professione dall'interno.

Un ultimo orizzonte di riflessione riguarda la connessione tra pedagogia e giustizia sociale. Il pensare insieme, come mostrato dalla CdR, è un atto che include e riconosce: crea spazi di parola per chi non ne ha, restituisce dignità alle esperienze marginali, mette in dialogo le differenze. In questo senso, la pedagogia non è soltanto una pratica formativa, ma anche una pratica politica che contribuisce alla costruzione di società più eque e inclusive.

Seguendo l'invito di Martha Nussbaum (2011), la pedagogia del futuro dovrà farsi portatrice di capacità umane fondamentali: empatia, immaginazione, cura, pensiero critico. La/il pedagogo, come attivatore di queste capacità, sarà chiamato a coniugare competenza e sensibilità, rigore e creatività, pensiero e azione.

In un mondo attraversato da crisi ambientali, sociali e relazionali, la pedagogia potrà offrire una risposta fondata non sulla tecnica, ma sull'etica della cura e sulla fiducia nella relazione. Il futuro della professione passa dunque per la capacità di pensare in modo solidale, di creare alleanze tra saperi, di costruire reti di senso e di responsabilità.

Le prospettive delineate non intendono concludere la ricerca, ma rilanciarla.

Il cammino intrapreso attraverso la Comunità di Ricerca ha mostrato che la pedagogia non è una disciplina chiusa, ma una forma di vita, un modo di abitare il mondo con consapevolezza e con cura.

Il pensare insieme rimane il filo rosso che unisce teoria, pratica e trasformazione: è il gesto fondativo della pedagogia, la sua radice e la sua promessa. Ogni volta che si crea uno spazio in cui la parola diventa luogo di incontro, la pedagogia si rinnova, e con essa si rinnova anche la possibilità di una società più giusta, attenta e risonante. Come scrive María Zambrano, "il sapere autentico è quello che accende la vita". Questo lavoro di ricerca ha cercato, nel suo piccolo, di accendere scintille di pensiero, di cura e di presenza. Spetterà a tutte e tutti noi mantenere vivo quel fuoco, perché la pedagogia - come l'umano - non si conclude mai: si coltiva, si rinnova, si trasmette.

BIBLIOGRAFIA

AKSENOV, S. I., ARIFULINA, R. U., BELYAEVA, T. K., GUSEY, D. A., & ILALTIDINOVA, E. Y. (2017). *In the search of national idea of Russian pedagogue. Journal of Entrepreneurship Education*, 20(3), 1–5.

BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente* (a cura di G. Bateson & M. Mead, trad. it. G. Longo). Milano: Adelphi. (Ed. or. Steps to an Ecology of Mind, 1972).

BATESON, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria* (trad. it. G. Longo). Milano: Adelphi. (Ed. or. Mind and Nature: A Necessary Unity, 1979).

BION, W. R. (1987). *Clinical seminars and other works* (p. 15). London: Karnac.

BLEZZA, F. (2018). *Pedagogia professionale*. Limena (PD): Libreria Universitaria.

BLEZZA, F. (2020a). *Il pedagogista: un professionista sociale e il suo servizio*. Pisa: Edizioni ETS.

BLEZZA, F. (2020b). *L'armonizzatore familiare*. Limena (PD): Libreria Universitaria.

BUBER, M. (1937). *I and Thou* (R. G. Smith, trad.), p. 11.

CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

CORBETTA, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

CORBI, E., & OREFICE, P. (2017). *Le professioni di educatore, pedagista e pedagista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: Edizioni ETS.

COSENTINO, A. (2021). *Socrate dopotutto: La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.

COSENTINO, A., & Lupia, M. R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca: Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.

DE VITA, A., & DUSI, P. (a cura di). (2024). *Il mestiere di pedagista. Approcci, contesti, competenze*. Pisa: Edizioni ETS.

DE VITA, A., & MESSETTI, G. (2021). *Essere pedagiste/i: costruire una professione*. *Pedagogia e Vita*, 2, 39–44.

DEWEY, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.

FEDELI, C.M. (2008). *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Roma: Aracne, collana *Teoria e ricerca in educazione*.

FERRANTE, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.

FOUCAULT, M. (2005). *Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957–1984)* (a cura di D. Borca & V. Zini). Milano: Cortina.

GUZZI, M. (2021). *La nuova umanità*. Milano: Edizioni Paoline.

HADOT, P. (2002). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.

HADOT, P. (2010). *Che cos'è la filosofia antica*. Torino: Einaudi.

- HARAWAY, D. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599.
- IORI, V. (2018a). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- IORI, V. (2018b). *Il pedagista*. In L. Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- LIPMAN, M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- LIPMAN, M. (2003). *Pratica filosofica e riforma dell'educazione: La filosofia con i bambini*. Milano: Vita e Pensiero.
- LUONGO, P., MORNIROLI, A., & ROSSI-DORIA, M. (2022). *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*. Roma: Donzelli.
- MANCIA, M. (2007). *Psicoanalisi e neuroscienze*. Milano: Springer.
- MASSA, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- MÀDERA, R., & TARCA, L. V. (2003). *La filosofia come stile di vita*. Milano: Bruno Mondadori.
- MEAD, G. H. (1910). *The psychology of social consciousness implied in instruction*. *Science*, 31.
- MILANI, P., & PEGORARO, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2019). *Maria Zambrano: Respirare la vita*. Milano: Feltrinelli.
- MORTARI, L., & GHIROTTI, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

NAPOLITANO VALDITARA, L. M. (2018). *Il dialogo socratico. Fra tradizione storica e pratica filosofica per la cura di sé*. Milano: Mimesis.

NEGRI, S. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.

NIETZSCHE, F. (1979). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno* (trad. S. Giametta). Milano: Adelphi.

OLIVIERI, F. (2020). *Le professioni educative tra Italia ed Europa: Percorsi di pedagogia professionale (introduzione a cura di V. Iori)*. Monocalzati (AV): Edizioni Il Papavero.

PERILLO, P. (2022). *Educatori e pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali*. *Pedagogia oggi*, XX(2), 10–11.

PIETROCARLO, L. (2018). *Oltre il senso comune: Il sapere pedagogico come strumento professionale*. In V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

PREMOLI, S. (a cura di). (2021). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.

PREMOLI, S. (2025). *Professione pedagoga. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: Franco Angeli

RIVA, M. (2018). *Leader trasformatore e consulente clinico-pedagogico: figure di una pedagogia delle emozioni al servizio delle organizzazioni*. In L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 272–287). Roma: Armando Editore.

RIVA, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica: Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.

ROSSETTI L. (2001). *Le dialogue socratique in statu nascendi. Philosophie antique*. Problèmes, renaissances, usages, 1, 11–35.

SALOMONE, I. (2013). *La scena educativa: Un approccio interazionale alla consulenza pedagogica*. Padova: Libreriauniversitaria.it.

SALOMONE, I. (2019). *Secondo me. Saggio autobiografico sulla consulenza pedagogica. Esperienze e connessioni*. Amazon.

SARTORI, D. (2013). *Genesi e sviluppo della clinica della formazione: Il pensiero di Riccardo Massa tra riflessione e sociomaterialismo* (Tesi di Dottorato, Università di Milano-Bicocca, XXV Ciclo). Recuperato da https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/47430/70908/Phd_unimib_044034.pdf

SIMEONE, D. (2002). *La consulenza educativa: Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

SORZIO, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione: Problemi e metodi*. Roma: Carocci.

SPITZA, R. A. (1962). *Il primo anno di vita del bambino*. Milano: Giunti.
Toni, P. (2021). *Servizi educativi e territorio*. Bergamo: Junior.

TRAMMA, S. (2008). *L'educatore imperfetto: Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

TRAMMA, S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.

VALEEVA, R. A., & KARIMOVA, L. S. (2014). *Research of future pedagogue-psychologists: Social competency and pedagogical conditions of its formation*. *Social and Behavioral Sciences*, 131, 40–44.

VINTIMILLA, C. D. (2016). *Encounters with a pedagogista*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1).

VINTIMILLA, C. D., PACINI-KETCHABAW, V., & Land, C. (2021). *Manifesting living knowledges: A pedagogists' working manifest*. Journal of Curriculum and Pedagogy, London.

WEIL, S. (2024). *Attenzione e preghiera* (M. Dotti, trad.). Milano: Meltemi.

ZAMBRANO, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

MATERIALI AGGIUNTIVI

1) QUESTIONARIO

Il mestiere di pedagogista tra profili e competenze. Un questionario per la regione Veneto

Gentile partecipante,

benvenuta/o nel questionario online del progetto di ricerca dal titolo “*Il mestiere di pedagogista tra profili e competenze. Un questionario per la regione Veneto*”. Questo studio si propone di indagare la professione delle/dei pedagogiste/i che esercitano la propria professione in Veneto, analizzandone gli ambiti e le modalità di intervento e studiandone il profilo formativo e lavorativo, con l'intento di rafforzarne l'identità professionale e di aumentarne la visibilità sociale. Le/i responsabili del progetto sono A. De Vita, P. Dusi, C. Callegaro, professoresse/i presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. La persona incaricata alla raccolta dei dati è Arianna Sechi, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona.

Si prega, prima di iniziare la compilazione, di sottoscrivere l'adesione alla attività di ricerca e il consenso al trattamento dei dati.

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Ho letto e compreso gli obiettivi di ricerca e l'informativa relativa al trattamento dei dati personali. Acconsento alla partecipazione allo studio, nonché al trattamento dei dati. (→ si apre il questionario)

- Ho letto e compreso gli obiettivi di ricerca e l'informativa relativa al trattamento dei dati personali. NON acconsento alla partecipazione allo studio, né al trattamento dei dati (→ il questionario non si apre)

Per iniziare...

1. Svolgi (a tempo pieno o parziale) una o più fra le seguenti attività, citate nella Legge 55/2024: «funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale»?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

Se si sceglie 'No', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Sì (→ compare la domanda n. 2)
- No (→ il questionario si chiude)

2. Dove svolgi la tua professione?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Esclusivamente nella regione Veneto (→ compare la domanda n. 3)
- In Veneto e in altre regioni (→ compare la domanda n. 3)
- Esclusivamente in altre regioni (→ il questionario si chiude)

Ambiti e modalità di intervento

3. A quale tipologia di utenza ti rivolgi nel tuo lavoro?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Famiglie
- Studenti e/o insegnanti
- Comunità territoriali
- Persone con disabilità e/o neurodivergenti
- Anziani
- Pubbliche amministrazioni e/o aziende private
- Persone in situazioni di disagio
- Altro:

4. Qual è l'età di vita dell'utenza a cui ti rivolgi nel tuo lavoro?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

- Bambine/i 0-6 anni
- Bambine/i 7-10 anni
- Adolescenti 11-17 anni
- Giovani 18-29 anni
- Adulte/i 30-65 anni
- Anziane/i oltre i 65 anni

5. Quali funzioni pedagogiche eserciti?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

- Coordinamento
- Consulenza
- Supervisione

6. Oltre a queste funzioni, eserciti attività di altro tipo? Se sì, quali?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Non svolgo altre attività
- Formazione
- Orientamento scolastico e/o professionale
- Gestione delle risorse umane
- Ricerca e innovazione
- Valutazione
- Progettazione
- Altro:

7. Dove eserciti la tua professione?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Nel mio studio
- Presso i miei utenti
- Presso enti privati o pubblici
- Online
- Altro:

8. In che misura il tuo lavoro richiede spostamenti e viaggi?

Seleziona un'opzione in questa scala da 1 a 5, dove "1" corrisponde a "Per niente" e "5" corrisponde a "Molto".

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. Quali strumenti conoscitivi utilizzi nel tuo lavoro?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Osservazione
- Questionario
- Test

10. Quanto ti ritieni d'accordo con le seguenti affermazioni?

Seleziona un'opzione per ciascuna scala da 1 a 5, dove "1" corrisponde a "Per niente d'accordo" e "5" corrisponde a "Molto d'accordo".

- Colloquio pedagogico
- Metodologia narrativa
- Analisi documentale
- Altro:

I miei interventi pedagogici sono strutturati sulla base dell'esperienza, di un lavoro personale e artigianale costruito nel

1 2 3 4 5

I miei interventi pedagogici sono strutturati sulla base di modelli di riferimento sviluppati

11. Quanto è importante per te l'autonomia (scegliere il luogo di intervento, lavorare in orari variabili, scegliere gli incarichi lavorativi, ecc.) nello svolgimento delle tue attività lavorative?

Seleziona un'opzione in questa scala da 1 a 5, dove "1" corrisponde a "Per niente importante" e "5" corrisponde a "Molto importante".

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12. Collabori con altre/i professioniste/i svolgendo interventi condivisi sullo stesso soggetto o oggetto di lavoro?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Sì (→ compare la domanda n.13)
- No (→ non compare la domanda n.13)

13. Con quale/i professioniste/i collabori più frequentemente?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Insegnanti
- Educatrici/tori
- Assistenti sociali
- Psicoghe/i
- Medici
- Altre professioni sanitarie non mediche (logopediste/i, fisioterapiste/i, etc.)
- Personale giudiziario
- Altro

Percorso formativo e professionale

14. Dopo il conseguimento del titolo di laurea, hai svolto corsi di formazione/perfezionamento in vista della professione pedagogica?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Sì (→ compaiono in ordine le domande n. 15, 16 e 17)
- No (→ non compaiono le domande n. 15, 16 e 17)

15. Quali corsi universitari post-laurea hai frequentato?

Selezionare tutte quelle che corrispondono:

- Nessuno
- Master di I livello
- Master di II livello
- Corso di perfezionamento
- Dottorato di ricerca

16. Quali corsi di formazione post-laurea extra-universitari hai frequentato?
Elenca i tre che hanno richiesto il maggior impegno in termini di durata.

17. Complessivamente, quanto ritieni che i corsi post-laurea svolti siano stati
utili ai fini della tua professione attuale?

Seleziona un'opzione in questa scala da 1 a 5, dove "1" corrisponde a "Per niente
utili" e "5" corrisponde a "Molto utili".

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

18. Quante ore all'anno dedichi, mediamente, alla partecipazione a corsi di
aggiornamento professionale (conferenze, workshop, corsi, seminari,
etc.)?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Meno di 25 ore
- Tra le 25 e le 50 ore
- Tra le 50 e le 100 ore
- Tra le 100 e le 200 ore
- Più di 200 ore

19. Da quanti anni eserciti la professione di pedagogista?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 1 anno
- 2-3 anni
- 4-5 anni
- 6-10 anni
- 11-15 anni
- 16-20 anni oltre i 20 anni

20. Dopo la laurea, quanti anni sono passati prima che cominciassi effettivamente a esercitare la professione di pedagogista?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 1 anno
- 2-3 anni
- 4-5 anni
- 6-10 anni

- Oltre i 10 anni

20. Prima di iniziare a svolgere la professione di pedagoga, svolgevi altri lavori NON afferenti all'ambito educativo e/o pedagogico? Se sì, quale/i?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

Se si sceglie 'Sì', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- No
- Sì:

21. Svolgi attualmente altri lavori NON afferenti all'ambito educativo e/o pedagogico? Se sì, quale/i?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

Se si sceglie 'Sì', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- No
- Sì:

22. Quali ritieni che saranno le principali sfide professionali che le/i pedagogiste/i dovranno affrontare nel prossimo futuro?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Mancanza di riconoscibilità della professione
- Mancanza di risorse e finanziamenti
- Resistenze culturali e sociali
- Sovraccarico di lavoro e di stress
- Necessità di una formazione continua
- Burocrazia e adempimenti amministrativi
- Autonomia lavorativa e auto-imprenditorialità
- Difficoltà nell'inserimento lavorativo
- Altro:

Posizione lavorativa e libera professione

23. Sei una/o libera/o professionista con partita IVA?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Sì (→ compare la domanda n. 25)
- No (→ non compare la domanda n. 25)

24. Da quanti anni sei una/o libera/o professionista con partita IVA?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 1 anno
- 2-3 anni
- 4-5 anni
- 6-10 anni
- 11-15 anni
- 16-20 anni
- Oltre i 20 anni

25. Ricopri attualmente una posizione come lavoratrice/tore dipendente come pedagogista?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

- Sì, presso un ente privato (→ compare la domanda n. 27)
- Sì, presso un ente pubblico (→ compare la domanda n. 27)
- No (→ non compare la domanda n. 27)

26. Da quanti anni ricopri una posizione da lavoratrice/tore dipendente come pedagogista, al di là del datore di lavoro e di eventuali pause lavorative?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 1 anno
- 2-3 anni

- 4-5 anni
- 6-10 anni
- 11-15 anni
- 16-20 anni
- Oltre i 20 anni

27. L'anno scorso qual è stato il tuo reddito lordo per l'attività professionale di pedagogista?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 0-15.000
- 16.000-20.000
- 21.000-26.000
- 27.000-35.000
- 36.000-75.000
- 76.000 o più
- Non rispondo

28. Rispetto al tuo reddito complessivo (proveniente anche da altre attività lavorative), quanto pesa in percentuale il tuo reddito da pedagogista?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 0-25%
- 26-50%

- 51-75%
- 76-99%
- 100%
- Non rispondo

29. Rispetto alla tua situazione personale e familiare, ritieni che il reddito da pedagogo sia sufficiente per sostenere il tuo attuale stile di vita?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Sì
- No
- Non rispondo

30. Negli ultimi 3 anni, come ritieni che sia variato il tuo reddito da pedagogo?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- È aumentato
- È diminuito
- È rimasto invariato

Dati demografici

31. Qual è il tuo genere?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Donna
- Uomo
- Non rispondo
- Altro:

32. Qual è la tua età?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- 25-34 anni
- 35-44 anni
- 45-54 anni
- 55-64 anni
- 65 anni o più
- Non rispondo

33. In quale provincia sei residente?

Scegliere solo una delle seguenti voci (**menù a tendina**).

- Agrigento
- Alessandria
- Ancona
- Aosta
- Arezzo
- Ascoli Piceno
- Asti
- Avellino
- Bari
- Barletta-Andria-Trani
- Belluno
- Benevento
- Bergamo
- Biella
- Bologna
- Bolzano
- Brescia
- Brindisi
- Cagliari
- Caltanissetta
- Campobasso
- Carbonia Iglesias
- Caserta
- Catania
- Catanzaro
- Chieti
- Como
- Cosenza
- Cremona
- Crotone

- Cuneo
- Enna
- Fermo
- Ferrara
- Firenze
- Foggia
- Forlì-Cesena
- Frosinone
- Genova
- Gorizia
- Grosseto
- Imperia
- Isernia
- L'Aquila
- La Spezia
- Latina
- Lecce
- Lecco
- Livorno
- Lodi
- Lucca
- Macerata
- Mantova
- Massa-Carrara
- Matera
- Medio Campidano
- Messina
- Milano
- Modena
- Monza-Brianza
- Napoli

- Novara
- Nuoro
- Ogliastra
- Olbia Tempio
- Oristano
- Padova
- Palermo
- Parma
- Pavia
- Perugia
- Pesaro e Urbino
- Pescara
- Piacenza
- Pisa
- Pistoia
- Pordenone
- Potenza
- Prato
- Ragusa
- Ravenna
- Reggio Calabria
- Reggio Emilia
- Rieti
- Rimini
- Roma
- Rovigo
- Salerno
- Sassari
- Savona
- Siena
- Siracusa

- Sondrio
- Taranto
- Teramo
- Terni
- Torino
- Trapani
- Trento
- Treviso
- Trieste
- Udine
- Varese
- Venezia
- Verbania
- Vercelli
- Verona
- Vibo-Valentia
- Vicenza
- Viterbo
- Non rispondo

34. Hai inoltrato la domanda di iscrizione all'albo professionale?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

Se si sceglie 'No', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- Sì
- No:
- Non rispondo

35. Sei iscritta/o a una o più associazioni di pedagogisti?

Scegliere solo una delle seguenti voci.

- Sì (→ compare la domanda n. 37)
- No (→ non compare la domanda n. 37)
- Non rispondo (→ non compare la domanda n. 37)

36. A quale/i associazione/i sei iscritta/o?

Selezionare tutte quelle che corrispondono.

Se si sceglie 'Altro', specificare la scelta fatta nel campo testo di accompagnamento.

- ANPE (Associazione Nazionale Pedagogisti Italiani)
- CO.N.P.ED. (Coordinamento Nazionale Pedagogisti ed Educatori)
- APEI (Associazione Pedagogisti Educatori Italiani)
- ANPEF (Associazione Nazionale dei Pedagogisti Familiari)
- A.I.PED. (Associazione Italiana Pedagogisti)
- AINSPED (Associazione Internazionale Pedagogisti Educatori)

- ANIPED (Associazione Nazionale Italiana Pedagogisti)
- APP (Associazione Professioni Pedagogiche)
- SINPE (Società Nazionale Pedagogisti ed Educatori)
- ANPEC (Associazione Nazionale Pedagogisti Clinici)
- As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana)
- AIEP (Associazione Italiana Educatori Professionali e Pedagogisti)
- UNIPED (Unione Italiana Pedagogisti)
- Altro:

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare la Prof.ssa Antonia De Vita per la disponibilità al confronto e per la fiducia accordatami lungo tutto il percorso di dottorato. Il suo accompagnamento è stato fondamentale non solo per la costruzione di questo lavoro, ma anche per la mia crescita come ricercatrice.

Ringrazio la Prof.ssa Paola Dusi per il suo supporto, i suoi preziosi consigli e le opportunità di crescita in questi tre anni.

Ringrazio il Prof. Antonio Cosentino, per la sua disponibilità a insegnarmi il metodo della Comunità di Ricerca e per l'accompagnamento durante tutto il percorso.

Ringrazio tutte/i le/i pedagogisti della Comunità di Ricerca: Caterina Spillari, Cristina Bertazzoni, Carlo Callegaro, Maria Luisa Costantino, Sara Riggio, Arianna Montagni, Andrea Ghidini, Luigi Sangalli, Orietta Busatto e Rossana Rebellato. Senza la vostra disponibilità, apertura e fiducia questo lavoro non avrebbe potuto prendere forma.

Infine, grazie alla mia famiglia, per il sostegno silenzioso ma costante. Grazie alle mie amiche veronesi per avermi ricordato l'importanza della leggerezza e della condivisione autentica.

Questo lavoro è anche dedicato alla parte di me che ha iniziato questo percorso con entusiasmo e un po' di timore, e che oggi lo conclude con maggiore consapevolezza.