

Nuova Secondaria Ricerca

10
giugno 2014

ELENA VISCONTI (*Università di Salerno*)
I luoghi e gli spazi della responsabilità educante

STEFANO SALMERI (*Università di Enna "Kore"*)
Dalla teoria alla prassi educativa:
la formazione della coscienza storica

SIMONE LOTRIONTE (*Università di Torino*)
Rappresentazioni teoriche per una vita onesta.
Una proposta d'ordine per l'andare vitale

I luoghi e gli spazi della responsabilità educante

Elena Visconti

La riflessione pedagogica, in quanto articolazione concettuale di natura teorico-filosofica ed epistemologico-scientifica, investe campi del sapere e dell'esperienza umana che attraversano luoghi e spazi della responsabilità educante.

I luoghi della responsabilità educante si rintracciano nei sentieri della consapevolezza etico-morale che si fa racconto, si traduce in azione e si progetta pedagogicamente. Questi luoghi diventano anche approdo del logos che si fa scienza. Scienza/e dell'uomo e del lungo tragitto antropo-filosofico e psicologico ripiegato epistemologicamente e scientificamente nelle scienze umane, che diventano discorso intrinseco delle scienze dell'educazione. I luoghi della responsabilità educante coincidono con i luoghi della pedagogia, della pratica educativa e della relazionalità. La relazione educativa si basa sui principi dell'alterità responsabile, sulla radice etica della comunicazione che costruisce l'*habitus* della moralità attraverso competenze emotive ed empatiche. La stessa educazione si avvale fortemente dell'interconnessione che esiste tra empatia ed etica, tra azione morale e modelli comportamentali, tra naturale disposizione bio-neurologica e formazione.

The pedagogic reflection, as conceptual articulation of theoretical-philosophical and epistemological-scientific nature, runs over fields of the to know and of human experience that cross places and spaces of education responsibility.

The places of the educating responsibility are tracked in the paths of ethical moral awareness that he makes story down, it is translated in action and it planned in educational theory. These places become also landing of the logos that he make science. Science and long refolded anthrop-philosophical and psychological journey and epistemologically and scientifically in the human sciences, that become intrinsic discourse of sciences of the education. The places of educating responsibility coincides with the places of the pedagogy, educational practice and relational nature. The educational relationship founds on the principles of communication that builds the habitus of the morality through emotional competences and empathetics. The some education strongly uses some interconnection that exists among empathy and ethics, between moral action and behavioral models, between natural bio-neurological disposition and formation.

La responsabilità educante attraversa i luoghi e gli spazi della teorizzazione pedagogica nella generale corrispondenza della relazione educativa e si articola epistemologicamente in modo multidisciplinare, pluriprospettico ed aperto alle nuove considerazioni elaborate della ricerca scientifica contemporanea. Riflettere su tematiche interconnesse nella loro struttura conoscitiva e paradigmatica consente di articolare concettualità ed argomentazioni che si snodano da aspetti macrosistemici a specifiche sfumature di dettaglio interne ai saperi e alla scienze dell'uomo. Si avverte, pertanto, la necessità di sviluppare il concetto di responsabilità educante tenendo insieme il grande racconto dell'umanità, nei fondamentali tratti della tradizione occidentale, e i nuovi paradigmi interpretativi relativi alle scienze umane che, attualmente, ospitano l'interessante prospettiva delle neuroscienze. Questo accostamento linguistico-concettuale rimette in gioco l'intera questione dell'educazione/educabilità umana e della connessa responsabilità educante. Si tratta di analizzare, attraverso l'utilizzo di metafore interpretative, le dinamiche interne alla fenomenologia dell'esperienza umana, rintracciando, nella narrazione occidentale, i luoghi e gli spazi della coscienza culturale

che hanno permesso di elaborare e costruire, nell'attraversamento del tempo (della tradizione e dell'innovazione), l'idea di responsabilità.

Nella tradizione greco-classica dell'Occidente l'azione-responsabile e la connessa educazione dell'uomo erano fortemente radicati filosoficamente. L'espressione del valore dell'uomo e del cittadino era veicolato dalla *ragione etica*, volendo far riferimento a Socrate e Platone. Mentre, in Aristotele l'equilibrio virtuoso era sancito dalla scelta consapevole e ragionevole del *giusto mezzo* quale atto di alta moralità. I presupposti forti che evidenziano i nodi teorici cruciali della responsabilità, intesi quali assiomi valoriali fondativi, si sono fondamentalmente ereditati dalla civiltà antica. Già nella modernità, i tratti assertivi di principi e valori dominanti nell'idea classica della morale sono andati lentamente sfilacciandosi e dalla naturale corrispondenza onto-metafisica ed etico-religiosa, si sono profilati come aspetto più propriamente socio-giuridico e linguistico-ermeneutico, fino alla configurazione epistemologica della ricerca contemporanea nelle radici profonde nella psicologia, prima, e nelle basi bio-fisiologiche ed organiche, poi.

È nel passaggio dalla modernità estenuata alla post-modernità, che si registra, a pieno titolo, l'avvento impetuoso della tecnica-tecnologia che, dall'attenta analisi critica effettuata da Rifkin in cui la scienza-tecnologia e l'intera impalcatura informatica e dei mercati planetari cedono il passo a sofisticati congegni bio-tecnologici in grado di sostituire definitivamente il passato e di ristabilire regole nuove in una *nuova era*¹ (*era-epoca*), l'uomo ha assunto altra connotazione rappresentativo-simbolica, ed anche scientifica, con altri paradigmi di riferimento che attraversano progressivamente tutti i processi che lo riguardano e la stessa possibile educazione.

Immaginiamo la trasformazione simbolica prodotta dalla medialità e tutto quanto di espressivo e rappresentativo si sia ridescritto, anche in termini di coscienza culturale collettiva, sia nella comunicazione che nelle relazioni.

L'educazione della tradizione non coincide propriamente con quella che oggi potremmo definire la nuova narrazione della cultura contemporanea, soprattutto considerando l'attuale curvatura euristica che, come si diceva pocanzi, è molto ripiegata sulla possibilità di riscrivere completamente le modalità relazionali, emotive ed empatiche tra individui. Risulterebbe, peraltro, difficile, se non impossibile, rintracciare la stessa possibilità di ripristinare, non solo i luoghi, ma, anche i veicoli etico-valoriali della tradizione inscritti nella narrazione occidentale della responsabilità civile. Essa stessa collegata al suggestivo limite-rischio di poter scoprire e riscoprire l'uomo nelle radici biologiche dei fenomeni che appartengono, ancora per molti aspetti, alla sua parte sommersa ed implicita. Aspetti non facilmente riconducibili, vista la loro complessità sistemica, a spiegazioni certe e controllabili, che assolverebbero ogni azione umana svincolata dalla natura etica, dalla libera scelta responsabile e dal libero arbitrio: consapevole, ragionevole ed erto a giudizio, tra bene e male.

Nasce, a tal proposito e ancora più forte, l'esigenza di riconfigurare i luoghi e gli spazi della responsabilità educativa. Essi sono da intendersi nella corrispondenza di linee di demarcazione contigue e di confine nell'orizzonte epistemologico delle scienze umane contemporanee e sono da identificarsi con macro-categorie concettuali aventi matrici comuni. Responsabilità, libertà, libero arbitrio si possono intendere come categorie della moralità, dell'etica e della razionalità-ragionevolezza, nonché, metaforicamente, come luoghi e spazi di analisi e di intervento. La libertà dell'azione traduce la responsabilità dell'agire e determina l'atto educativo come scelta autentica del prendersi cura e di fornire risposte (risponso-responsabilità) all'altro. Lévinas fa di questo concetto la chiave interpretativa di un umanesimo predisposto all'alterità².

L'agire responsabilmente traduce l'agire educativo del prendersi cura e del rispondere autenticamente all'altro nel racconto dell'umanità, come nuova proposta di un (neo)umanesimo possibile che è presente nelle relazioni, nell'etica civile, nella comunicazione eticamente universalizzante e specificamente umana e nella sua componente emotiva ed empatica.

La narrazione, dunque, è luogo che, al suo interno, riconosce come valore imprescindibile la relazione umana, la relazione con l'altro e la comunicazione tra persone. Essa, intreccia l'etica con il riconoscimento empatico ed emotivo dell'altro da sé nella comune e consolidata appartenenza e condivisione di ambienti, contesti, vissuti, esperienze individuali e collettive della comunità educante che restituiscono senso e significato alle esperienze umane.

La narrazione è luogo della responsabilità educante in quanto restituisce significato agli spazi teorico-pratici, istituzionali ed informali, della comunicazione autentica. I racconti trovano luce nella capacità di ascolto dell'altro e degli altri che, nel *gioco dei ruoli* e delle *parti alternate* tra chi racconta e chi ascolta, si prestano implicitamente alla co-costruzione della storia, delle idee e dei pensieri del mondo come una grande *fabbrica* in continua produzione. La *fabbrica delle storie*, così come la definisce Bruner, caratterizza la cultura, la rende più o meno fruibile, nel mondo reale, rispetto alle nostre intenzioni, presoché implicite e desiderative, del viverle proprio in quanto prodotto della storia³.

Nell'uomo il *narrare* è istinto intrinseco ed è strumento di trasmissione e comunicazione significativa che impreziosisce e restituisce valore all'esperienza che, se significativamente tesa, si struttura nella relazione educativa e si fa *essenza* come azione trasformatrice che trasversalmente investe l'educazione nell'unicità e nella molteplicità di cui ha il carico imprescindibile.

La pedagogia, quale complessiva strategia mentale di interpretazione del mondo in senso educativo, volta alla progettazione di interventi e azioni per le giovani generazioni, non può sottrarsi alla costruzione di racconti, eticamente canalizzabili nella comunicazione e nelle relazioni umane, per le nuove generazioni e non può esimersi dall'accogliere la sfida educativa in forte emergenza, che va certamente affrontata restituendo all'universo giovanile i valori, i fini e i principi eticamente proiettati all'umanizzazione dei processi.

1. Cfr. J. Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000.

2. Cfr. E. Lévinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melograno, Genova 1985.

3. Cfr. J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Il contributo della filosofia dell'educazione, nell'intersezione con le scienze umane, accompagna costantemente l'argomentazione di tali tematiche nel panorama culturale e pedagogico italiano attraverso la lettura e lo studio di grandi interpreti contemporanei. Lo stesso tentativo di riposizionamento nell'educazione dell'ontometafisica, dell'etica e dell'ermeneutica è motivo di importanti riflessioni realizzate in merito alla *società-comunità educante* e alla *paideia* contemporanea, basti ricordare l'analisi condotta da G. Acone su *La paideia introvabile*⁴ o la ricostruzione puntuale, storicamente attraversata, del concetto di *bildung* in M. Gennari⁵.

La *comunità educante* è composta da *relazioni educanti* responsabilmente orientate al fine di realizzare società, contesti, spazi vitali, luoghi che si fanno organici al sistema attraverso il superamento dell'*istanza anomica*, disgregante e delegittimante che tendenzialmente nega, nasconde, reinterpreta indebolendo, la norma e causando la caduta netta di fondamenti normativi, etico-morali e valoriali⁶. E. Durkheim, scomodato più volte e a più livelli su questioni inerenti la normatività, l'organizzazione etico-sociale e l'organicità sistemico-solidale, si fa interprete di una forte esigenza che si pone anche come prospettiva pedagogica della società contemporanea intesa come società educante paideticamente, nell'intenzionalità e nella programmatica prospettiva formativa, rivolta alla costruzione significativa di *racconti eticamente sostenibili* nelle relazioni formali: della famiglia, della scuola e della chiesa; ed informali: della galassia elettronica e del gruppo dei pari. Si avverte l'esigenza di riattivare eticamente e moralmente le condotte, gli atteggiamenti e gli stili di chi è responsabilmente preposto all'educazione, costruendo relazioni significative che riscoprano fondamenti di *alta eticità*.

L'*atto di responsabilità educante* estende l'impegno educativo, all'*etica collettiva*⁷. Si identifica con il riconoscimento del *limite*, filosoficamente sintetizzabile nelle categorie assolute del *bene* e del *male*, quale presentazione della sottile linea di demarcazione che indica e distingue il *valore* dal *disvalore*, in ogni gesto, parola, azione che vuol dirsi *eticamente responsabile*.

La *relazione educativa* nel modo in cui si è inteso prefigurarla, traduce la *relazione elettiva*⁸, intrisa di significati più o meno impliciti, talvolta, latenti e sommersi, non immediatamente riconoscibili e svelabili agli occhi di chi si fa interprete del messaggio e dei messaggi sottesi nella comunicazione, ma che sono parte integrante dell'*altro*⁹.

E, ancora richiamando Lèvinas, quale esponente emblematico dell'etica della responsabilità, riportiamo alcune sue significative parole: «Il nostro rapporto col mondo,

prima ancora di essere un rapporto con le cose, è un rapporto con l'Altro»¹⁰.

Molte sono le figure identificabili nell'*altro*. L'altro "genitore", l'altro "adulto", l'altro "educatore", l'altro "insegnante". Adulto di un'adulità compiuta, che governa *luoghi e spazi di significato*, *ambiti di responsabilità educante* e di discernimento tra i parametri dell'assoluto (bene/male) e margini di intermittenza simbolico-valoriale, storico-linguistica, psico-sociale ed etnico-culturale, tra simmetria/asimmetria, identità/differenza. Differenza che restituisce *valenza etica* e valore autentico all'esistenza e che si determina proprio in funzione dell'*altro da sé*.

L'altro, ancora, è il bambino, l'adolescente, il giovane che si *vela* e si *svela* emotivamente e cognitivamente nei suoi difficili processi di sviluppo e di crescita, che si accompagna e da cui ci si separa, che tormenta e pacifica, che distrugge e ricostruisce, che muore e ridà vita. Solo e semplicemente un bambino, più o meno maturo ed oscillante nelle fasi/stadi di crescita del ciclo vitale, che, messo al mondo, si dimena per *cavarsela* nell'estrema fragilità e nella grande tenacia che appartiene alle forze opposte dell'intero universo. È questo stesso bambino, unico e molteplice al tempo stesso, *padre e figlio dell'uomo e dell'umanità*¹¹, che potrà, smarrito, tendere la

4. Cfr. G. Acone, *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992; Id., *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

5. Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.

6. E. Durkheim elabora il concetto di anomia in due opere fondamentali: *La divisione del lavoro sociale* (1893) e *Il suicidio* (1897), e alla luce di tale idea rivisita i concetti fondamentali della sociologia moderna analizzando attraverso l'analisi de *La divisione del lavoro sociale* il passaggio da una società intesa a solidarietà meccanica ad una invece concepita come società a solidarietà organica. Dalle culture pre-moderne, con scarsa estensione dei processi di divisione del lavoro sociale, scarsa articolazione di funzioni e di ruoli, uniformità tra i diversi membri, largo consenso automatico attorno alla cultura comune, alle società moderne in cui si andava riscontrando una generalizzata tendenza alla divisione del lavoro, in cui si ravvisavano livelli elevati di 'densità morale. La divisione del lavoro, non solo inteso in senso tecnico, crea l'esigenza di cooperazione stretta tra i vari organi, di una solidarietà o integrazione reciproca e diventa il fondamento dell'ordine sociale e del progresso. In tale prospettiva gli individui trovano le condizioni essenziali per la loro realizzazione equilibrata, in quanto la condotta viene governata da norme che realizzano un sistema organico, le volontà dei singoli vengono sottoposti al controllo e alle esigenze della coscienza collettiva. L'individuo, così organizzato, partecipa ad una rete di rapporti umani socialmente significativi.

7. Cfr. E. Scabini - V. Cigoli, *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina Raffaello, Roma 2000.

8. Cfr. E. Visconti, *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Pensa Editore, Lecce 2011.

9. Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Roma 1993; Cfr. Id., *Alterità e trascendenza*, Il Melograno, Genova 2006; P. Manganaro, *Verso l'altro, l'esperienza mistica tra interiorità e trascendenza*, Città nuova, Roma 2002.

10. E. Lèvinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980/2006, p. 87.

11. Cfr. R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando Editore, Roma 2007.