

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO V - Numero 1 - 06/2015

“L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.

via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648

www.progedit.com

www.metis.progedit.com

metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico**Isabella Liodice (Università di Foggia)****Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filogrosso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMEROParafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi della colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

di Isabella Loiodice

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipresente”, p. 5

INTERVENTI - ARGUMENTS

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

SAGGI - ESSAYS

di Michele Corsi

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

di Lorena Milani

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

di Maria Grazia Riva

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

di Maria Vinella

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

di Vasco D'Agnese

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

di Giuliano Franceschini

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

di Catia Giaconi

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

di Marco Milella

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

di Furio Pesci

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

di Marco Piccinno

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

di Stefano Polenta

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

di Massimiliano Stramaglia

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

di Gabriella Armenise

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

di Micaela Castiglioni

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

di Matteo Cornacchia

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

di Claudio Crivellari

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

Daniela Dato

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

di Daniela De Leo

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

di Barbara De Serio

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

di Tiziana Iaquina

Educare al dolore, p. 216

di Paola Martino

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra asceti e funambolismo, p. 231

di Marisa Musaio

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

di Monica Parricchi

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

di Micaela Sánchez Martín

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

di Roberto Travaglini

Educare alla crisi, p. 273

di *Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

di *Severo Cardone*

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

di *Angela De Piano*

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

di *Tommaso Fratini*

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

di *Francesco Mansolillo*

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

di *Laura Selmo*

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

EX ORDIUM

di *Mattia Baiutti*

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

di *Federica Cirulli*

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

di *Viviana De Angelis*

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

di *Emanuela Fiorentino*

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

di *Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di *Elisa Maia*

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

di *Valentina Pennazio*

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

di *Claudio Pignalberi*

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

di *Silvia Corral Robles*

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

di *Mario Salcuni*

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

di *Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

di *Gabriella Vitale*

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

di *Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López*

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

di *Giuseppe Annacontini*

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

di *Raffaele Mantegazza*

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

di *Mariarosaria De Simone*

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

di *Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

di *Carlo Macale*

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

di *Alessandra Romano*

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

OPERA PRIMA

di *Carmen Colangelo*

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

di *Silvia Della Posta*

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

RECENSIONI

di Alessandra Altamura

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

di Giuseppe Annacontini

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

di Sergio Bellantonio

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

di Marco Brancucci

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

di Enrica Fontani

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

di Rosa Gallelli

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

di Luca Giuseppe Ingrosso

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

di Maria Grazia Lombardi

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

di Rosaria Pace

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

di Franca Pinto Minerva

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

di Alessandra Romano

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

di Paolo Serreri

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

**Transdisciplinarietà come progetto politico.
La crisi sociale come crisi culturale e di senso**

di Lorena Milani

Nonostante il neologismo sia stato introdotto dal 1970 (Piaget, 1972), la transdisciplinarietà resta ancora un concetto da esplorare soprattutto nelle sue ricadute pragmatiche e di cambiamento. L'intento di questo contributo è quello di evidenziarne la forza teorica e la valenza progettuale. La transdisciplinarietà traccia la via per un totale cambiamento culturale cui corrisponde un progetto politico transculturale. Accettando la sfida della transdisciplinarietà, questo contributo vuole leggere il problema della crisi attuale come un problema di impegno e di responsabilità della ricerca e del pensiero critico a costruire risposte per il futuro a partire dalla creazione di una mentalità aperta a una cultura dialogica intergenerazionale, intersoggettiva e inter/transculturale. In questa prospettiva, la disciplina pedagogica assume uno sguardo poli-referenziale ed extra-disciplinare, mentre costruisce percorsi per favorire una mente transdisciplinare e transculturale. L'articolo tratteggia i compiti dell'Università nella riforma del pensiero in prospettiva transdisciplinare. L'Università, quindi, assume il ruolo di soggetto attivo nel processo di coscientizzazione che permette l'abbandono del disincanto come atteggiamento che porta al disinvestimento sul futuro. La transdisciplinarietà non viene assunta come un problema squisitamente accademico, ma come un'epistemologia capace di costruire nuove visioni della realtà e nuove direzioni di senso per l'umana convivenza. La transdisciplinarietà, pertanto, diviene problema politico ed educativo: come problema politico pone la questione della responsabilità dell'Università nella produzione della conoscenza per il bene sociale; come problema educativo, invece, apre interrogativi circa il senso della formazione e la necessità di creare coscienze aperte al dialogo e cittadini del mondo. Nella consapevolezza che si tratta di un processo ardito e ancora solo abbozzato, la costruzione di una mente transdisciplinare e culturale capace di dialogare con la complessità corrisponde a una impegnativa trasformazione dell'Università nel rapporto con la società. Questa, infatti, ha un compito formativo e trasformativo sia verso le future generazioni sia verso la società nel suo complesso nel fornire strumenti e chiavi di lettura per il futuro.

Despite the neologism was introduced in 1970 (Piaget, 1972), transdisciplinarity is still a concept to be explored, especially in its effects and pragmatic change. The aim of this paper is to highlight the theoretical strength and the value of design. Transdisciplinarity shows the way towards a total cultural change, which corresponds to a transcultural political project. Accepting the challenge of transdisciplinarity, the essay's aim is to read the problem of the current crisis as a matter of commitment and responsibility for research and critical thinking to generate answers for the future from the creation of an open-minded to a culture of intergenerational, intersubjective and inter / transcultural dialogue. The article outlines the University's tasks in the thought reform in transdisciplinary perspective. The University, therefore, assumes the role of active subject in the process of awareness that allows the abandonment of disenchantment as an attitude that leads to disinvestment on the future. In this perspective, the pedagogical discipline takes on a poly-referential and extra-disciplinary meaning, while builds paths to facilitate a transdisciplinary and transcultural mind. Transdisciplinarity is not taken as a purely academic problem, but as an epistemology capable of building new visions of reality and new directions of sense for human society. The transdisciplinarity therefore becomes a political problem and education: as a political issue raises the question of the responsibility of the University in the production of knowledge for the social good; as educational problem, however, it opens questions about the meaning of education and the need to create consciences open to dialogue and citizens of the world. Being aware that it is a process daring and still only sketched, the construction of a transdisciplinary and cultural mind able to communicate with the complexity corresponds to a demanding transformation of the University re-

garding the relation with society. Actually, it has a formative and transformative task both towards future generations and towards society as a whole in providing tools and keys to the future.

1. La prospettiva transdisciplinare: il “sogno” (1)

I grandi mutamenti culturali sono certamente più lenti delle conquiste della scienza perché richiedono la capacità di abbandonare i nostri schemi di pensiero e le nostre modalità interpretative, ormai consolidate e rassicuranti, per avviarci a un processo che richiede spirito di avventura e capacità di affrontare le conseguenze non previste insite in ogni nuova trasformazione. Le grandi rivoluzioni del pensiero esigono nuove *formae mentis* non solo agli intellettuali di mestiere o agli studiosi, ma ai cittadini: cambiare il pensiero significa suggerire nuovi assetti culturali, valoriali, edificando le coscienze su strutture assiologiche, critiche e concettuali in grado di accettare le sfide del presente per immaginare il futuro.

Nonostante il concetto di transdisciplinarietà abbia fatto la sua comparsa già dal 1970 con il famoso saggio di J. Piaget (1972), il processo di trasformazione, che avrebbe dovuto accompagnare la comparsa del paradigma che ne derivava, appare ancora un lento e pigro divenire. In effetti, ha fatto irruzione contemporaneamente il paradigma della complessità che ha oscurato in qualche modo la scena al suo parallelo e ineliminabile gemello paradigmatico, ossia la transdisciplinarietà. La complessità, infatti, sembrava più aderente a una lettura critica della società e delle sue intricate trame così come dei numerosi fenomeni, mentre la transdisciplinarietà sembrava più una questione “accademica”, da studiosi e non tanto una nuova prospettiva sulla realtà in grado di incidere sul futuro e rispondere ai problemi concreti, reali e di vita dell'uomo. La transdisciplinarietà, quindi, ha subito l'offuscamento della complessità la quale, invece, rischia un'interpretazione monca, debole e tautologica senza la forza dello sguardo transdisciplinare: la complessità, senza la luce della transdisciplinarietà, rimane opaca e si offre ‘nuda’ a coloro che immaginano un futuro senza orizzonti né possibilità. Non c'è progetto politico, infatti, senza quello culturale, senza educazione delle menti e senza impegno verso la costruzione di una prospettiva concreta ed etica di umanizzazione.

È proprio questa attenzione al futuro, alla speranza, che contraddistingue, di fatto, la logica transdisciplinare. Scrive a questo proposito B. Nicolescu (1996/2014): “L'approccio transdisciplinare ci fa riscoprire la resurrezione del soggetto e l'inizio di una nuova tappa della nostra storia. I ricercatori transdisciplinari appaiono sempre più *riabilitatori di speranza*” (p. 17). È interessante notare che, fin dall'inizio, la questione transdisciplinare è stata posta, da un lato, come questione connessa alla modalità del fare ricerca e del pensiero e, dall'altra, come problema di carattere educativo: l'insegnamento a marca transdisciplinare aveva insito il disegno di un pensiero e di una mente transdisciplinari e con essa un'ipotesi di trasformazione della società. Nel “sogno” (Piaget, 1972, p. 144) transdisciplinare c'è l'utopia della costruzione di una nuova società basata sulla conoscenza in cui l'Università si ponga come contesto attivo di elaborazione di cultura per la trasformazione sociale in grado di incidere sulla politica (Jantsch, 1972) e di operare per l'emancipazione.

2. Transdisciplinarietà come sguardo olistico e ricerca di senso: verso l'alba

La “pedagogia” insita nella società del disincanto (Salomone, 2006; Bontempi & Pocaterra, 2007) è l'annullamento e la frantumazione di ogni sogno, di ogni possibile utopia, di ogni tentativo di dare senso e forma al futuro (Bauman, 2009); è, di fatto, la giustificazione logica e pragmatica alla predestinazione che annienta la speranza (Freire, 1968/2002; 1992/2008) (2). L'obiettivo principale dell'approccio transculturale, invece, è proprio quello di uscire da una crisi che è primariamente crisi culturale. In effetti, in questo momento storico, secondo Nicolescu, siamo di fronte al *rischio di autodistruzione*; *sul piano materiale* perché disponiamo di strumenti, di armi che possono portare alla distruzione del nostro pianeta e, quindi, del genere umano; *sul piano biologico* in quanto per la prima volta l'uomo è in grado di manipolare i codici genetici con conseguenze che ancora non conosciamo; *sul piano spirituale* perché l'introduzione dell'informatica e la diffusione dei media han-

no reso più pesante il rischio di condizionamento delle coscienze e la loro manipolazione su scala mondiale. Alla stregua di E. Husserl (1954/1961), che aveva visto nella crisi della società la crisi delle scienze e che aveva individuato nel rilancio della soggettiva umana, dell'Io come soggetto capace di intenzionare la realtà, la chiave di volta della fiducia delle scienze e nella possibilità di creare un nuovo umanesimo su base intersoggettiva, la prospettiva transdisciplinare riparte nel considerare l'importanza del soggetto. Infatti, la "realtà multi-schizofrenica complessa" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 45) ci restituisce un soggetto che "è a sua volta polverizzato, fino al punto da essere rimpiazzato da un numero sempre maggiore di pezzi separati l'uno dall'altro, ciascuno studiato da discipline differenti" (*ibidem*).

Per comprendere la valenza di questa nuova centratura sul soggetto, occorre accennare ai *pilastri della transdisciplinarietà* che vogliono superare gli assiomi della logica classica che hanno fondato non solo le scienze matematiche, ma anche quelle umanistiche. Tali pilastri, che determinano l'*approccio metodologico della ricerca transdisciplinare*, sono:

- i diversi livelli della realtà;
- la logica del terzo incluso;
- la complessità.

I *diversi livelli di Realtà* ci aprono alla consapevolezza che non esiste un solo piano interpretativo del reale e anche dell'essere umano, ma che la Realtà è sempre multidimensionale e multireferenziale e pertanto non esplorabile da una sola disciplina. *La logica del terzo incluso* apre alla comprensione della complessità, anzi è "la sua propria logica privilegiata, nella misura in cui consente di attraversare in modo coerente i differenti campi della conoscenza" (ivi, p. 43). La logica classica del terzo escluso, avverte Nicolescu (*ibidem*), può essere deleteria nell'ambito sociale e politico, perché "agisce come una vera logica di 'esclusione': il bene *o* il male, la destra *o* la sinistra, le donne *o* gli uomini, i ricchi *o* i poveri, i bianchi *o* i neri". La logica del terzo incluso esige una prospettiva e una logica trasgressiva e nello stesso tempo aperta al dialogo. Infine, la *complessità* è punto di partenza e, nello stesso tempo, oggetto di analisi che porta alla consapevolezza del rischio di frantumazione della Realtà e di perdita della soggettività. La complessità induce al pericolo di generare l'impossibilità della comprensione della Realtà e ancor più dell'essere umano. Scrive a questo proposito Nicolescu: "Il soggetto, il più complesso dei complessi, resta stranamente muto alla comprensione della complessità. Per la ragione che è stato proclamato morto. Tra le due estremità del bastone (3) – semplicità e complessità – manca il terzo incluso: il soggetto stesso" (ivi, p. 49).

L'approccio transdisciplinare si costruisce attorno a tre assiomi:

- "*assioma ontologico*: esistono differenti livelli di Realtà dell'Oggetto e differenti livelli di Realtà del Soggetto;
- *assioma logico*: il passaggio da un livello di realtà ad un altro è assicurato dalla logica del Terzo Incluso;
- *assioma epistemologico*: la struttura dei livelli di Realtà è una struttura complessa: ogni livello è quello che è, tutti i livelli esistono contemporaneamente" (Nicolescu, 2014b, p. 161).

Queste prime affermazioni costituiscono già alcune risposte per sfuggire alla *trappola del disincanto* e al conseguente rischio dell'*amputazione del futuro* e del connesso *diritto alla speranza* (Milani, 2013, p. 37; 2014). Una prima possibilità sta nel *assicurare scientificamente il progetto culturale* insito nella transdisciplinarietà, assumendolo fino in fondo, restituendo così senso al soggetto umano e fornendo "un senso nuovo all'*verticalità dell'essere umano nel mondo*. [L]a visione transdisciplinare propone la verticalità cosciente e cosmica dell'attraversamento dei differenti livelli di realtà. Ed è questa verticalità che costituisce, nella visione transdisciplinare, il fondamento di ogni progetto sociale vitale" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 65). Questo uomo è un soggetto che "inventa se stesso" (ivi, p. 80), che si autotrascende e che non può mai essere definito per sempre: "La visione

transdisciplinare è incompatibile con ogni tentativo di ridurre l'essere umano a una definizione o a qualsivoglia struttura formale" (ivi, p. 81). Ne deriva che l'uomo ha come progetto la sua autotrascendenza in cui è implicita la responsabilità verso i rischi dell'autodistruzione. Scrive Nicolescu: "Ogni essere umano è libero di aprirsi, per propria volontà e per propria auto-trasformazione liberatrice, all'auto-conoscenza del proprio destino spirituale. Il diritto a questo 'senso' particolare dovrà essere iscritto tra i diritti dell'uomo" (*ibidem*).

Questa autotrascendenza, che porta all'"uomo trascendentale di se stesso" cioè all'"uomo che nasce al nuovo (ivi, pp. 81-82) richiama la necessità della scelta e dell'impegno che implica la possibilità e, allo stesso tempo, il dovere di generare una nuova umanità capace di riprendere in mano in modo consapevole le sorti del mondo, a partire dall'*impegno scientifico transdisciplinare, che diviene anche transculturale*. A partire dall'assunzione consapevole di questa prospettiva, possiamo dar vita a un soggetto incurante delle gabbie costruite tanto dall'*atteggiamento mondano* (Husserl, 1913/1965), quanto dai punti di vista assolutisti e capace di trasgredire le barriere disciplinari e culturali in vista di una prospettiva inclusiva e complessa. La transdisciplinarietà, infatti, "apre uno spazio illimitato di libertà, di conoscenza, di tolleranza e di amore" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 83).

3. Il paradigma transdisciplinare come progetto politico: il risveglio

La crisi attuale è certamente l'esito di una centratura dell'uomo sull'asse del presente (Bauman, 2009), assolutamente sconnesso sia dal passato sia dal futuro, ma appare anche l'esito incontrastato e prevedibile di uno sviluppo umano unicamente interpretato alla luce del principio economico-finanziario. La *dittatura dell'economia e della finanza* sulla politica e, conseguentemente, sulle altre modalità di interpretare il mondo non solo governa il globale e il locale, ma condiziona pesantemente i rapporti umani a tutti i livelli, anche quelli tradizionalmente più legati alla sfera privata, come dimostra il *consumismo affettivo* (Bauman 2003/2001; 2005/2011b).

Dimenticando l'umiltà della lezione dell'inefficacia e dalla non riduzione di alcuni problemi umani, questa dittatura, che è sostenuta da quella tecnocratica che si regge sul diktat dell'efficacia e dell'efficienza, "caricatura dell'effettività" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 94), costituisce, sul piano politico-sociale, l'esempio di una operazione culturale miope, monoculare, incapace di assumere la complessità. È l'ipostatica immagine del tramonto del modello disciplinare, se non iscritto nel più ampio orizzonte transdisciplinare, cui corrisponde un'immagine inconsistente di soggetto umano.

Nella prospettiva economica-finanziaria, i bisogni umani sono trascritti in termini di perdite e di guadagno, di capitale e di ammanco, di investimento e disinvestimento, di buchi finanziari e di interventi delle banche (o viceversa). Può accadere, quindi, che il welfare "salti" e così la coesione sociale perché non necessari e "sostenibili" nella logica economica. Allo stesso tempo, il concetto di sviluppo coinciderà unicamente con l'aumento del PIL e la felicità, pertanto, consisterà nel possesso del denaro e dell'altro attributo della società dell'effimero, ossia il successo, traducibile con la popolarità mediatica. In questa logica, si giustifica anche l'aberrante proposta dell'eliminazione dei disabili perché erodono risorse e molto spesso ne producono (4).

Nella logica transdisciplinare *effettività* ed *affettività* non possono essere scisse. "L'intelligenza è la capacità di leggere contemporaneamente tra le righe del libro della natura e tra le righe del libro dell'essere interiore. Senza passerelle tra gli esseri e le cose, le avanzate scoperte tecno-scientifiche non servono che ad aumentare una complessità sempre più incomprensibile" (ivi, p. 99). Il senso, quindi, va ritrovato nel *restituire al soggetto l'intellegibilità dei livelli di Realtà*. In questa direzione, Nicolescu afferma: "La rivoluzione dei nostri giorni non può essere che una rivoluzione dell'intelligenza, che trasformi la vita individuale e sociale in un atto estetico tanto quanto etico, l'atto di rivelazione della dimensione poetica dell'esistenza" (*ibidem*). Crediamo che questo sia anche il compito decisivo della pedagogia oggi, soprattutto di una pedagogia militante che nel quotidiano, operando a mani nude, impegnata a *restituire bellezza* (Milani, 2013, pp. 30-42), dando spessore alla vita alla ricerca della poeticità nella prosaicità del quotidiano.

La visione monofocale dell'economia e della finanza è generatrice di disuguaglianze, esclusioni, annientamenti umani e sostiene una logica non accettabile sul piano etico perché fondata sul visione mercenaria della vita, sulla schiavitù e sullo sfruttamento, sul ricatto basato sul bisogno di sopravvivenza. Sul lato opposto, poi, la dittatura economico/consumistica, generando bisogni indotti ed effimeri ed alimentano il senso del possesso del potere, costruisce il terreno fertile per il potere delle lobby economiche, dei centri di potere occulto e delle mafie. La scissione tra i livelli di Realtà del Soggetto e dell'Oggetto e la frammentazione indotta dalla parcellizzazione dei problemi e dell'essere umano portano a un'idea di sviluppo che, mercificando la vita e mistificando il reale, tradiscono la possibilità di assolvere al compito principale di promuovere sviluppo umano come sviluppo di autotrascendenza.

Il *modello economico-finanziario*, poi, alimenta la *disillusione* e il *disincanto* perché *incapsula i soggetti in meccanismi incomprensibili e predeterminati*, alimentati da una burocrazia a marca kafkiana, per i quali ogni sforzo, ogni impegno, ogni fatica appaiono inutili: il diktat dei bilanci economici non è altro che una nuova *forma aggiornata di predestinazione* che induce a un pensiero magico la cui estrema conseguenza è che la propria riuscita personale sia il frutto del caso e che tanto vale consegnare la propria vita alla dea fortuna (reificata emblematicamente nel gioco d'azzardo e nelle varie forme di lotterie o similari). Ne esce una *società dei vinti*, una società generatrice di nuove forme di oppressione nelle quali opera fortemente la logica dello "scarto" (Bauman, 2004/2011a).

In questa direzione, gli studiosi della transdisciplinarietà, vedendo in questa distorsione monofocale dell'economia e della finanza un nodo centrale da affrontare per cambiare il corso autodistruttivo del genere umano, auspicano che si sviluppi un'*economia transdisciplinare* fondata sul postulato che l'*economia* debba essere *al servizio dell'essere umano* e non viceversa (De Freitas, Morin & Nicolescu, 1994, art. 12).

La logica economico-finanziaria è la stessa che genera conflitti spesso mascherati sul piano religioso e/o ideologico e che assolvono al compito di mantenere i soggetti nel più totale oscurantismo e costantemente sotto la minaccia della sicurezza violata (Bauman, 2000/2001). Proprio in questa direzione, la *transdisciplinarietà* si costruisce anche *come progetto politico* sia perché *afferma il valore dell'essere umano* in quanto tale, e lo ancora alla necessità di riconoscergli una *cittadinanza planetaria* che lo impegna a riconoscere la Terra come propria Patria (Morin & Kern, 1993/1994), sia perché introduce alla pluralità culturale, al dialogo, alla tolleranza, disegnando così un progetto politico di società basato sull'*educazione di un'intelligenza votata alla cittadinanza planetaria*.

4. L'Università sulla soglia transdisciplinare tra impegno e responsabilità: la veglia

Il progetto politico insito è forte quanto è essenzialmente forte e provocatorio ogni progetto educativo rivolto a *svegliare le coscienze* e a costruire soggettività e consapevolezza. Ma questo stesso disegno politico incluso nella transdisciplinarietà non è scevro da derive e rischi di affossamento. In questa direzione, la responsabilità primaria è sicuramente di chi fa formazione e, ancor di più, delle Università che hanno il compito di strutturare le coscienze, di aprire le menti e di dotare strumenti di pensiero.

Il *disincanto* e il *senso di impotenza* che lo accompagna si vincono non solo e non unicamente con un progetto socio-economico più attento ai bisogni umani, ma anche con una *rivoluzione centrata sulla disobbedienza culturale* intesa come *opzione che rifiuti l'asservimento a logiche che tradiscono l'uomo in quanto tale*. In questa direzione, l'attenzione ai livelli di Realtà dell'Oggetto e del Soggetto non possono chiudere l'esistenza in un materialismo consumistico, né tantomeno in una logica scienziata priva di limiti e di dubbi, ma debbono offrire strumenti di realizzazione recuperando anche il senso del sacro nella vita e nell'uomo stesso. Fuori da questa logica, includente la sacralità dell'esistente e dell'esistere, viene a cadere la "verticalità dell'essere umano" e con essa un possibile "progetto sociale vitale" in quanto "il sacro non si oppone alla ragione: nella misura in cui es-

so assicura l'armonia tra il soggetto e l'oggetto, il sacro fa parte integrante della nuova razionalità" (Nicolescu 1996/2014a, p. 81).

Il progetto di un *soggetto intenzionale* (Husserl, 1913/1965; Bertolini, 1988) *eautotrascendente* (Nicolescu) implica la possibilità di guadagnare una multifocalità attraverso lo sguardo molteplice delle discipline in un accordo transdisciplinare che ha anche un'accezione interculturale e soprattutto transculturale.

Ci chiediamo, però, se i progetti formativi universitari siano in grado di sostenere "l'occhio *transdisciplinare ed extradisciplinare*" (Morin, 1999/2000, p. 113). In questa prospettiva, pur movendoci nella rigorosa fiducia verso la sensatezza disciplinare, è indispensabile tracciare linee di apertura a partire da un recuperato dialogo interdisciplinare che conduca a visioni e strutture transdisciplinari.

Forse ciò che appare indispensabile è soprattutto la *capacità di trasgredire*: ci manca una *saggia indisciplinarietà* (Nicolescu, 2014b) che non solo ci tragga fuori dalle strettoie disciplinari, ma ci obblighi a un *sano strabismo culturale* e a una *indisciplinata reazione culturale che dal sonno ci porti alla veglia*, anzi a una *vigile veglia* che impedisca l'*autismo culturale e sociale*.

In questi ultimi anni, le Università sono esse stesse asservite a una logica economica /burocratica che sta impoverendo e indebolendo il potere trasformativo e liberante della cultura e quello sociale nonché la capacità creativa e inventiva dei ricercatori. In questo quadro, occorre uno sforzo per deviare da traiettorie che rischiano di depistare l'Università dal suo compito principale: favorire innovazione e cambiamento culturale e sociale, formando le generazioni e intessendo trame col mondo del lavoro e con tutti i livelli della società.

L'*Università*, infatti, appare anch'essa *vittima del disincanto* e del *fatalismo* e sempre più lontana dai luoghi in cui si intessono le trame per un progetto sociale e politico. Si fatica a tenere insieme micro e macro, progettualità a breve scadenza e dimensione a lungo termine, obiettivi minimi e sguardi dagli ampi orizzonti, con il rischio dell'obsolescenza e dell'insignificanza non solo a livello macro, ma soprattutto a livello micro, delle singole coscienze, dei soggetti che è deputata formare.

L'incapacità di dialogare, però, nasce anche dalla incapacità transdisciplinare: non siamo ancora totalmente in grado di offrire letture complesse, che dialoghino con altre discipline verso progetti comuni, perché la semantica specifica disciplinare non ha costruito "ponti", ma steccati. Di qui la difficoltà, ad esempio, della progettualità politica di dialogare con quella pedagogica e viceversa, o della biologia di dialogare fruttuosamente con l'etica e ancor di più dell'etica con la politica: manca una visione d'insieme che costruisca, se non utopie, almeno progetti condivisi, il cui prezzo non sia la logica dello scarto, anche della cultura, soprattutto quella umanistica (Ordine, 2013).

Il compito primario di formare le coscienze, di attrezzare culturalmente e socialmente i cittadini diventa oggi, quindi, sempre più un compito di *coscientizzazione* e di *liberazione* (Freire, 1968/2002) al cui centro, però, è posta la *prospettiva transdisciplinare*, rispondente a un mondo sempre più complesso e globalizzato e a un'evoluzione scientifica sempre più rapida e a carattere esponenziale. Eppure l'*Università* è anche quella *sede di confronto intersoggettivo, interculturale e intergenerazionale* che connota il processo formativo e che è garanzia di un *autotrascendimento del soggetto, delle collettività e delle generazioni stesse*. L'idea di aprirsi a una multifocalità e multireferenzialità *intergenerazionale* ci pare idonea a superare lo *scarto* generazionale e la perdita di valori insita in una società che consuma rapidamente quanto produce e che mette scadenze a ideali, progetti, visioni. In quest'ottica, i soggetti, tutti, conquistano una prospettiva non chiusa sui compiti ristretti della propria generazione, ma assumono la responsabilità delle proprie scelte *nella logica della cura transgenerazionale*, in cui le decisioni del presente rileggono il passato e tengono conto del futuro, ma soprattutto *consegnano un senso alle generazioni*. L'*idea della transgenerazionalità* non intende negare la storicità che accompagna l'esistere e il farsi delle generazioni, ma intende costruire ponti di significatività attraverso la condivisione di prospettive culturali, valoriali ed etiche, in un processo che vede al centro il recupero dell'*atestimonianza* alla ricerca di senso e di sensi per una *umanità in progress*.

In questa direzione, crediamo che, nel tentare di *traghetare la collettività fuori dalla stagnazione del disincanto e della perdita di senso* che tranciano dalla storia il futuro e il diritto alla speranza, i

compiti dell'Università siano oggi sempre più complessi. Possiamo sinteticamente richiamarli in una lista provvisoria, ma non fragile:

- aumentare la coscienza della necessità di assumere una prospettiva transculturale a partire dalle *inter-poli-transdisciplinarietà* (Morin, 1999/2000, pp. 110-124);
- costruire strutture epistemiche dialoganti fondate sul rigore, sull'apertura e sulla tolleranza quali tratti fondamentali dell'*attitudine interdisciplinare* (Nicolescu 1996/2014a, p. 127);
- contribuire al *dialogo socio-culturale e politico* per costruire possibili progetti che favoriscano soluzioni che abbiano al centro lo sviluppo umano in tutte le dimensioni e in dialogo e apertura con la diversità e la pluralità;
- aprire le menti a *nuove prospettive di senso*, a possibili *Weltanschauung che impediscano l'alienazione umana* e che non rinneghino anche gli aspetti spirituali e la dimensione del sacro che hanno sempre caratterizzato la storia dell'umanità;
- promuovere negli studenti *un pensiero e una mente transdisciplinari* in grado di essere *transculturale e transgenerazionale*;
- *coscientizzarsi per coscientizzare e liberarsi per liberare* (Freire, 1968/2002): prendere coscienza dei condizionamenti culturali, sociali e scientifici che possono impedire il pieno dispiegamento della creatività e dell'innovazione e la ricerca della verità e favorire nei soggetti un pensiero altrettanto libero e dialogante;
- *riscoprire e promuovere il ruolo degli intellettuali produttori di coscienza critica* e capacità di immaginare utopie condivise;
- essere un *soggetto attivo* del cambiamento sociale e politico.

Con quest'ultima obiettivo, ritorniamo di fatto alle origini: già nel 1970, al *Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans l'Université* - organizzato dal CERI all'Università di Nizza dal 7 al 12 settembre – E. Jantsch aveva chiaro che l'approccio transdisciplinare apriva accanto a quella che possiamo definire una *responsabilità epistemica*, anche una *responsabilità sociale e politica* cui l'Università non avrebbe dovuto sottrarsi.

Con l'auspicio che il rinnovamento paradigmatico non sia solo un'operazione di facciata, chiudiamo con il pensiero di Jantsch (1972, p. 125) circa il compito dell'Università: “Questo compito, che consiste nel far uscire l'università dal suo ruolo di servitore passivo verso i diversi elementi della società, e l'allentamento delle ambizioni personali – anche egoistiche – dei membri della sua comunità per farne un'istituzione partecipante attivamente al processo di pianificazione sociale, esige una trasformazione profonda sul piano delle finalità e del pensiero, così come del comportamento delle istituzioni e degli individui. Questa mutazione darà all'università la sua libertà, la sua dignità e la sua importanza – tutte qualità che sono state grossolanamente deturpate nel corso di un processo nel quale ci si serve dell'università – ma senza attendere né permettere un'effettiva partecipazione da parte sua. Noi abbiamo tracciato a grandi tratti la via irta di insidie che condurrà l'università alla interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà, abbozzando così il ruolo attivo e nuovo che giocherà nella società”.

Note

(1) Nel suo famosissimo saggio, J. Piaget (1972), dopo aver descritto la transdisciplinarietà, dichiara che si tratta ancora di un “sogno” (p. 144). Questa metafora ci sembra calzante ancora oggi e ispirerà la traccia del nostro contributo.

(2) È interessante notare che, in un contributo più recente, B. Nicolescu (2014b, p. 192) cita proprio P. Freire in merito alla sua famosa affermazione ne *La pedagogia degli oppressi* che dice una “parola vera” significa trasformare il mondo. Si ribadisce, quindi, come la transdisciplinarietà, introducendo una nuova visione del mondo, suggerisce anche una via per la trasformazione del mondo stesso.

(3) B. Nicolescu utilizza la metafora del bastone per spiegare la logica del terzo incluso: anche se volessimo tagliare un bastone in più parti, avremmo sempre due estremità tenute insieme dai pezzi di bastone: “Alla barbarie dell’esclusione del terzo risponde l’intelligenza dell’inclusione. Perché un bastone ha sempre due estremità” (p. 43).

(4) Ci riferiamo qui alle note tesi P. Singer, professore di bioetica, M. Metdijk, fisico e filosofo, B. Edward embriologo.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2011a). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Bari: Laterza. (Original work published 2003).
- Bauman, Z. (2011b). *Vita liquida*. Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bertolini, P. (1988). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bontempi, B., & Pocaterra, R. (2007). *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*. Milano: Mondadori Bruno.
- De Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *Carta della transdisciplinarietà*. Convento di Arábida, 6 novembre 1994, trad. it. a cura dell’I.P.E. – Istituto per le ricerche e attività educative, Napoli.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. (Original work published 1968).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA. (Original work published 1992).
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1954).
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, I. Torino: Einaudi. (Original work published 1913).
- Jantsch, E. (1972). Vers l’interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l’enseignement et l’innovation. In CERI- Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement (a cura di), *L’interdisciplinarité: problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l’Interdisciplinarité dans l’Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l’Education national à l’Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970* (pp. 99-124). Paris: OCDE.
- Milani, L. (2014). Educazione e politica: tracce e linee. In M. Corsi (A cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1993).
- Nicolescu, B. (1996/2014a). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Messina – Civitanova Marche: Armando Siciliano Editore. (Original work published 1996).
- Nicolescu, B. (2014b). Methodology of Transdisciplinarity. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70, 3-4, 186-199.
- Ordine, N. (2013). *L’utilità dell’inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.
- Piaget, J. (1972). L’épistémologie des relations interdisciplinaires. In CERI-Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement (a cura di), *L’interdisciplinarité: problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l’Interdisciplinarité dans l’Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l’Education national à l’Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970* (pp. 131-144). Paris: OCDE.
- Salomone, N. (2006). *Il disincanto del mondo. Traiettorie della globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.