Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

4

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La scuola tra saperi e valori etico-sociali

Politiche culturali e pratiche educative

a cura di

Giuseppe Elia
Simonetta Polenghi
Valeria Rossini

versione e-book

Pensa MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-650-4
ISSN collana 2611-1322

2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

XVII Introduzione
Giuseppe Elia, Simonetta Polenghi, Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 1
La dimensione storica e comparata

---

3 *Introduzione*
Luca Gallo

Interventi

6 *Sergej I. Hessen nella cultura pedagogica e nella scuola italiana degli anni della ricostruzione*
Carla Callegari

17 *Scuola e rappresentazione sociale durante il miracolo economico. I giovani nelle inchieste sulla "prima generazione"*
Silvano Calvetto

27 *Esigere il possibile. L'educazione comparata come politica d'amicizia*
Carlo Cappa

38 *Spirito e Cultura: l'azione educativa di don Mauro Cassoni (1877-1952)*
Anna Maria Colaci

50 *Il ruolo della scuola oggi, tra tradizione e comparazione*
Claudio Crivellari

61 *Elevare la mente e il cuore. Pedagogia e Didattica nell'opera di Giuseppe Melodia (1808-1884)*
Dario De Salvo

70 *La ginnastica nella scuola per gli anormali psichici: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo di Milano tra Otto e Novecento*
Anna Debè

80 *Il circolo virtuoso fra ricerca educativa e politiche per l'istruzione e la formazione*
Emilio Lastrucci

90 *Sull'etica dell'inquietudine formativa. Un confronto tra primato della soggettività e primato del mondano*
Elena Madrussan

99 *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de "Il maestro degli adulti" (1867-1868)*
Elena Marescotti
111 *La Casa di Educazione per le fanciulle nella Novara napoleonica*
Elisa Mazzella
118 *Educazione comparata e etnografia: sinergie e dibattiti contemporanei*
Anselmo R. Paolone
129 *La scuola di Jddu Krishnamurti e la pedagogia italiana del secondo Novecento*
Livia Romano
140 *Responsabilità etica ed impegno civile nella proposta educativa di Filippo Bartolomeo*
Caterina Sindoni

Gruppo di lavoro 2
La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici

---

155 *Introduzione*
Paola Mulè

Interventi

159 *Esercizio delle abilità di pensiero critico in insegnanti di sostegno*
Francesca Anello
169 *Incontri e Dis-incontri a scuola*
Micaela Castiglioni
180 *Dirigenza scolastica e formazione di genere. Riflessioni e prospettive per una scuola che dia valore alle differenze*
Francesca Dello Preite
190 *Il docente facilitatore: coordinare la formazione per supportare l'innovazione metodologico-didattica*
Rossella D'Ugo
203 *L' autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*
Alessandra La Marca – Leonarda Longo
219 *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti*
Lorena Milani
229 *La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nel nostro tempo*
Paolina Mulè
243 *Formazione degli insegnanti, competenze multiculturali e inclusione scolastica*
Carlo Orefice – Alessandra Romano

256 *La "sete" generativa nei percorsi di formazione dei docenti*
Rosa Grazia Romano
266 *Formazione alla cittadinanza in Martha C. Nussbaum per la promozione di una scuola interculturale*
Rossana Adele Rossi

Gruppo di lavoro 3
La corresponsabilità tra scuola e famiglia

---

279 *Introduzione*
Giuseppe Milan
282 *Introduzione*
Angela Volpicella

Interventi

293 *La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica*
Mirca Benetton
304 *Genitori di "seconda generazione" e Scuola: alla ricerca di "convergenze" e "alleanze" educative.*
Margherita Cestaro
315 *Corresponsabilità educativa alla prova dell'evidenza (modificato il precedente. Partnership scuola famiglia: alla prova dell'evidenza)*
Elvira Lozupone
328 *Scuole, famiglie e territori: un'alleanza virtuosa di fronte alle sfide educative della contemporaneità*
Francesca Oggionni
337 *La co-responsabilità educativa, uno spazio di azione per la consulenza pedagogica*
Pascal Perillo
348 *La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture educative nei servizi educativi 0/6 anni del comune di Milano*
Silvio Premoli – Monica Amadini
361 *La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità*
Maria Vinciguerra
371 *Corresponsabilità scuola famiglia nella sfida multiculturale*
Paola Zini

Gruppo di lavoro 4
Politica, scuola e cittadinanza

---

387 *Introduzione*
Stefano Salmeri
398 *Introduzione*
Fabrizio M. Sirignano, Giuseppe Annacontini

Interventi

412 *"Educare alla cittadinanza sociale. La scuola come luogo di costruzione di percorsi educativi"*
Vito Balzano
421 *La conoscenza pedagogica del territorio – tra scuola, cittadinanza e politica – nel racconto di un'esperienza di formazione continua*
Lisa Brambilla
430 *Paideia/politeia: la genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica*
Elsa M. Bruni
441 *Ragioniamo di giustizia. il punto di vista delle scuole primarie pugliesi*
Gabriella Calvano
453 *A scuola di democrazia. Per un'educazione alla cittadinanza globale*
Gina Chianese
464 *L'origine agonale della democrazia: suggestioni per una pedagogia della cittadinanza nella scuola*
Emanuele Isidori
473 *L'educativo scolastico tra politica e derive ordoliberaliste*
Maria Grazia Lombardi
479 *La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva responsabilità educativa*
Emiliana Mannese
483 *Cittadinanza ed educazione ai doveri. Un percorso laboratoriale di realizzazione della Carta dei Doveri a scuola*
Stefania Massaro
493 *La natura etica e formativa del ruolo dell'insegnante nel tempo della bare pedagogy*
Domenica Maviglia
503 *"Dal disagio alla criminalità: quale giudice per i minorenni?" Un progetto giuridico di ricerca azione pedagogica*
Angela Muschitiello
514 *Nuovi alfabeti per educare alla cittadinanza attiva nella scuola*
Monica Parricchi

524 *Educare ai diritti umani. La scuola come luogo di responsabilità*
Valentina Pastorelli
534 *La scuola: un luogo dove imparare a vivere insieme. cittadinanza globale ed educazione alla giustizia*
Luisa Santelli

Gruppo di lavoro 5
Politiche scolastiche per l'inclusione

---

545 *Introduzione*
Fabio Bocci

Interventi
560 *Le competenze professionali degli insegnanti per l'inclusione scolastica*
Lucia Chiappetta Cajola – Anna Maria Ciraci – Maria Vittoria Isidori
573 *Processi collaborativi nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno*
Giuseppa Cappuccio – Francesca Pedone
586 *L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi 0-3 anni nelle Isole Baleari*
G. Filippo Dettori – Giovanna Pirisino
598 *Trasformazioni della funzione genitoriale e inclusione scolastica*
Maria Antonella Galanti
608 *L'educatore inclusivo: prospettive pedagogiche e politiche inclusive*
Simona Gatto
615 *L'"invito al dialogo" dell'Index per l'inclusione*
Daniela Manno
625 *La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale*
Amalia Lavinia Rizzo – Barbara De Angelis
637 *Il segmento 0-6 come occasione di politiche inclusive*
Moira Sannipoli
647 *La concettualizzazione della disabilità: dal lessico apofatico a quello scientifico*
Tamara Zappaterra

Gruppo di lavoro 6
Sistema formativo e disagio scolastico

659 *Introduzione*
Marinella Attinà
668 *Introduzione*
Amelia Broccoli

Interventi
679 *Le dipendenze da gioco d'azzardo e online tra gli adolescenti nelle rappresentazioni e nei vissuti di scuola e famiglia*
Francesca Antonacci - Monica Guerra - Stefania Ulivieri Stiozzi
690 *Adolescenze. Problemi e prospettive pedagogiche*
Chiara D'Alessio
702 *Pedagogia sociale e disagio scolastico: l'alto potenziale*
Maria Gabriella De Santis
714 *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*
Alessandro Ferrante
724 *Sperimentare il successo formativo attraverso il fare. Il punto di vista degli studenti*
Cristina Lisimberti – Katia Montalbetti
738 *"Prospettive interpretative del disagio scolastico degli adolescenti"*
Giuseppina Manca
748 *Il demiurgo della felicità. Ripensare la scuola e il disagio attraverso l'opera di Pier Paolo Pasolini*
Paola Martino
758 *Quando la scuola non crea disagio: apprendimento e amore*
Gilberto Scaramuzzo
769 *Bullismo e stereotipi di genere. Uno studio esplorativo in una scuola secondaria pugliese*
Valeria Rossini

Gruppo di lavoro 7
Scuola e orientamento al lavoro

785 *Introduzione*
Massimiliano Costa

Interventi
797 *La ricerca internazionale sulla VET nel contesto dell'Agenda 2030*
Giuditta Alessandrini

805 *Dal liceo all'università: un modello sperimentale di orientamento*
Alessandro Di Vita
816 *Disabilità e integrazione lavorativa: l'alternanza scuola - lavoro come possibile metodologia didattica inclusiva*
Daniela Gulisano
829 *Sviluppo di un ePortfolio semistrutturato per l'orientamento formativo e professionale di futuri educatori*
Concetta La Rocca
839 *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro?*
Stefania Lorenzini
848 *Competenze strategiche e identità professionale*
Massimo Margottini
859 *Il lavoro come esperienza operosa dell'uomo*
Andrea Potestio

Gruppo di lavoro 8
Le implicazioni politiche, educative, sociali del sistema 0-6

---

869 *Introduzione*
Silvana Calaprice, Anna Bondioli

Interventi

879 *Gli effetti del "sistema 0-6" sui corsi di studio L-19: stato dell'arte e questione aperte*
Matteo Cornacchia
888 *Il "sistema 0-6" e la cura educativa del corpo. In dialogo con Maurice Merleau-Ponty*
Giuseppina D'Addelfio
903 *Stare dalla parte delle famiglie: il sostegno genitoriale nel Sistema 0-6.*
Elisabetta Madriz
914 *Menti aperte in spazi aperti: un'esperienza di nido e scuola dell'infanzia senza sezioni*
Elisabetta Musi
924 *Ri-partire dall'infanzia per una cultura del cuore e una civiltà dell'amore*
Fabiana Quatrano
935 *Il Self-Reflection Tool: un nuovo «index per l'inclusione» nel sistema educativo 0-6 anni*
Nicoletta Rosati
945 *Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6*
Donatella Savio

Gruppo di lavoro 9
Valutazione scolastica e valutazione di sistema

959 *Introduzione*
Federico Batini, Pietro Lucisano

Interventi
970 *Le competenze autovalutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nei corsi metodologici per l'insegnamento DNL in modalità CLIL*
Davide Capperucci – Elisabeth Guerin – Ilaria Salvadori
993 *Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017*
Cristiano Corsini
1006 *Progettare il curricolo di musica: fra techne e creatività*
Viviana Vinci

Gruppo di lavoro 10
L'infanzia tra pedagogia, storia e letteratura

1019 *Introduzione*
Emiliano Macinai

Interventi
1027 *A "scuola di violenza". I bambini delle paranze di Saviano e la narrazione della fanciullezza perduta*
Leonardo Acone
1039 *Casa nido vs casa prigione. Forme e simbolismi figurativi nella letteratura per l'infanzia dal secondo Novecento ad oggi*
Marnie Campagnaro
1049 *Leggere le infanzie: una ricerca-formazione per decostruire le immagini stereotipate di educatrici ed educatori*
Fabrizio Chello
1059 *Il bambino nel bosco*
Luca Odini
1069 *La scuola e i maestri narrati attraverso le rappresentazioni della letteratura per l'infanzia*
Maria Teresa Trisciuzzi

Gruppo di lavoro 11
Scuola e pluralismo: culture di genere e culture religiose

1085 *Introduzione*
Annamaria Cagnolati, Pierpaolo Triani

Interventi
1088 *Scuola e oratorio: contaminazioni possibili per un "clima educativo" interculturale e interreligioso.*
Maria Chiara Castaldi
1095 *Cambiamenti negli obiettivi e contenuti dell'insegnamento della Religione nella scuola dell'infanzia, elementare, media nel secondo dopoguerra*
Paola Dal Toso
1111 *L'educazione di genere nella scuola secondaria in Italia. Il contributo del progetto europeo "Generi alla pari a scuola"*
Valentina Guerrini
1122 *La diffusione dell'odio online contro le religioni: uno sguardo pedagogico sociale*
Silvia Guetta
1137 *Funzioni formative della cultura biblica: dal ruolo delle grandi narrazioni culturali agli esiti formativi studiati in una ricerca sul campo*
Andrea Porcarelli

Gruppo di lavoro 12
Scuola, ambiente, migrazioni

1149 *Introduzione*
Pierluigi Malavasi
1157 *Introduzione*
Agostino Portera

Interventi
1169 *L'Accordo di integrazione nella provincia di Catania: uno strumento pedagogico per la cittadinanza attiva nella società multiculturale*
Alessio Annino
1181 *Nuove generazioni di origine immigrata e scuola: tra esigenze formative, forme di esclusione e resilienza*
Tiziana Chiappelli

1196 *Percorsi formativi interculturali e valorizzazione delle risorse umane: un progetto di cooperazione Italia-Sudan*
Alberto Fornasari
1206 *Per un'ontologia – vivente - della con-divisione*
Emanuela Mancino
1213 *Sviluppare competenza interculturale: azioni integrate*
Marta Milani
1220 *La promozione della salute per i soggetti migranti in un sistema formativo integrato*
Pasquale Renna
1232 *Formazione e adattamento climatico: percorsi partecipativi*
Simona Sandrini
1244 *Il senso di comunità a scuola: nuove forme di appartenenza*
Alessandro Versace
1252 *Ruolo della scuola e degli insegnanti in scuole dell'infanzia e scuole primarie ad alta presenza migratoria*
Luisa Zinant – Davide Zoletto
1263 *Sguardi narrativi sulla scuola. Periferie e migrazioni fra saperi e affetti*
Elena Zizioli

Gruppo di lavoro 13
Scuola, benessere ed educazione del corpo

1275 *Introduzione*
Francesco Casolo

Interventi

1285 *La corporeità nella scuola: modelli, polisemie, vicarianze e allineamenti in un'ottica pedagogica integrale*
Antonio Borgogni
1293 *Educazione motoria e benessere psico-fisico nella scuola primaria.*
Andrea Ceciliani
1304 *Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria*
Ferdinando Cereda
1315 *Interventi per la promozione della salute attraverso le attività motorie nella scuola primaria. Il programma SBAM in Puglia: risultati ed implicazioni pedagogiche e didattiche*
Dario Colella
1327 *Educazione fisica, attività motorie e sport a scuola: una riflessione in chiave pedagogica*
Antonia Cunti – Sergio Bellantonio

1337 *La formazione del docente di Educazione fisica nella scuola primaria*
Francesca D'Elia
1347 *Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24): una sfida per le pratiche educative*
Maria Benedetta Gambacorti Passerini – Cristina Palmieri – Lucia Zannini
1356 *Corporeità e formazione: il ruolo Danza Movimento Terapia nei corsi universitari di Scienze dell'educazione*
Elena Mignosi
1373 *L'identità scientifica delle scienze motorie e sportive*
Gaetano Raiola
1389 *Educazione del corpo e formazione della persona tra scuola ed extrascuola*
Cristiana Simonetti
1400 *Il benessere nella pedagogia dell'aikid : l'utopia salutare dell'unità mente-corpo*
Roberto Travaglini

I.9
Sull'etica dell'inquietudine formativa. Un confronto tra primato della soggettività e primato del mondano

Elena Madrussan
Università di Torino

1. Sull'attualità dell'inquietudine come condizione originaria

È a fronte della forza interpretativa di numerosi importanti contributi riguardanti il nostro tempo che il paradigma esistenziale dell'inquietudine finisce per imporsi all'attenzione pedagogica. Infatti, la condizione del nostro tempo e del soggetto che lo abita, volta a volta declinata come rischio (Beck, 2008), incertezza (Bauman, 1999; Morin, 2017), cinismo (Sloterdijk, 2013), molteplicità e frammentarietà del soggetto (Lyotard, 1981; Lasch, 1985; Deleuze, 1990; Sennett, 1999), sembra suggerire significative linee d'indagine e progettuali sul piano pedagogico. Ad essere posto al centro della questione, non a caso, è il rapporto tra soggetto e mondo, così che, disponendo di uno spazio d'analisi comparativa, possa emergere un nucleo tematico comune. Un nodo, cioè, in cui l'interdipendenza tra individuo inquieto e condizione sociale d'inquietudine possa mostrarsi nelle sue diverse e reciproche connotazioni.

In questo quadro, tuttavia, fare dell'inquietudine la questione in gioco significa soprattutto (re)interrogare una condizione originaria, prima ancora che un fenomeno storico-sociale. Qualora, infatti, la si voglia assumere come effetto (deformante) della condizione sociale sul singolo, essa rischia di essere confusa con l'irrequietezza psicologica, con l'insicurezza sociale o con quella affettiva, con l'assenza di paradigmi e tradizioni a cui opporsi o a cui aderire. In questo senso – riduzionistico – l'inquietudine finisce, non a caso, per essere sottovalutata dalla riflessione pedagogica: marginalizzata in qualità di condizione deviante, temporanea o permanente, della vita psicologica o sociale dell'individuo. O, peggio, finisce per essere considerata una posa narcisistica: fuorviante rispetto al tentativo di cogliere la personalità soggettiva e indicativa soltanto di una generica volontà di distanziamento dal mondo, pertanto sanzionata, in quanto limite, sul piano sociale,

anziché essere colta in quanto risorsa della riflessività e della personalità (Madrussan, 2017).

Eppure, nell'ambito delle filosofie dell'esistenza e, più in generale, nella tradizione umanistica contemporanea europea, l'inquietudine è stata interpretata originariamente secondo due declinazioni tra loro interdipendenti: da una parte, come condizione esistenziale ineludibile, dall'altra, come condizione necessaria alla costruzione etica della personalità soggettiva (Erbetta, 1994; Contini, 2009; Cambi; 2006, 2010; Fabbri, 2015; Fadda, 2016).

Sicché, mettere a confronto almeno due delle letture provenienti da quella tradizione può risultare utile per tentare di recuperare una matrice culturale radicata nell'idea che esistenza, socialità ed educazione si coimplichino necessariamente sul piano etico, regolando ancora i processi di soggettivazione della vita formativa contemporanea.

Si tratta, in particolare, di due posizioni sensibilmente differenti. L'una, quella di Søren Kierkegaard, individua nell'"inquietudine spirituale" la condizione che "rende l'uomo consapevole di una vita interiore" (Cantoni, 1976, p. 187), facendone "il percorso solitario e difficile" (Cantoni, 1976, p. 187) dell'uomo di ogni tempo. L'altra, quella di Karl Jaspers, individua nell'esperienza del mondo, e non nell'esperienza interiore, l'origine e la forza dell'inquietudine. Tanto più quanto essa si riveli nella forma radicale dell'"esperienza– limite" (Jaspers, 1950; 2013).

Nessuna delle due posizioni, com'è noto, trascura il polo opposto della dialettica soggettività/mondanità. Ciononostante, gli approcci preliminari a privilegio dell'uno o dell'altro lasciano intendere un peso specifico differente. Pertanto, la comparazione tra queste due posizioni, in avvio, della questione potrà, fin da subito, dare conto della pluralità di forme con le quali l'inquietudine può essere colta e vissuta, ma potrà anche dare conto dei nessi che, una volta messi a confronto i due approcci, possono generare significativi orizzonti pedagogici.

2. L'etica pedagogica dell'educazione interiore: la prospettiva inquieta di Kierkegaard

Secondo Kierkegaard, è la pienezza della vita, il suo stesso farsi percorso di superamento del dolore e del male mondani, a darsi attraverso il duro travaglio dell'inquietudine esistenziale. Ed è in virtù di tale pienezza che egli

fa dell'interiorità la sintesi di spiritualità religiosa e contingenza storicizzata. Di qui, anche, il richiamo esigente all'uomo del suo tempo ad una "educazione interiore" senza riduzioni di alcun genere (Kierkegaard, 1965).

La condanna costitutiva e originaria del soggetto alla disperazione dalla quale il pensiero di Kierkegaard prende le mosse, diventano, qui, il perno su cui agisce l'istanza formativa.

Tuttavia, una volta stabilita simile originarietà, vi sono, sullo sfondo, la possibilità di non essere consapevole di avere un io, la disperazione di non voler essere se stesso – poiché il soggetto non si è mai voluto – e la disperazione di voler essere se stesso – nell'insuperabilità della propria parzialità e della propria finitudine (Kierkegaard, 1965, p. 235). Ciò perché "l'io, da sé, non può giungere all'equilibrio e alla quiete" (Kierkegaard, 1965, p. 216), può farlo, invece, se – e solo se – si mette in rapporto a se stesso, perché "l'io è il rapportarsi a se stesso" (Kierkegaard, 1965, p. 215).

Già in queste tre possibilità messe in luce da Kierkegaard sono implicite altrettante direzioni formative. Per la prima, la necessità (etica) di diventare consapevoli. Per la seconda e per la terza, la necessità, sottolineata a suo tempo da Bertin, di "educare all'autenticità" per "educare innanzitutto alla consapevolezza della disperazione" (Bertin, 1955, p. 24).

Ma come può un'educazione alla consapevolezza della disperazione assumere una connotazione vivificante? E, ancor più, quale educazione interiore è in grado di sostenere il peso di tale condizione disperata?

A dare ascolto ad Enzo Paci, "il valore pedagogico della disperazione [è] dovuto al fatto che la disperazione, al suo estremo limite, non lascia aperta che la via della salvezza […]. Nella disperazione si rivelerà il valore eterno dell'uomo" (Paci, 1991, p. 54). Resta vero, infatti, che l'orizzonte formativo è preceduto da quello del radicamento nel negativo, validato, innanzitutto, dalla consapevolezza di sé nella disperazione. Sicché la disperazione diventa la condizione primigenia rispetto alla quale il singolo non può far altro che fondare la propria possibilità d'esistenza (e di educazione interiore) nella scelta.

È in questo quadro che formarsi alla "scuola dell'angoscia" (Cantoni, 1976, p. 162), e di un'"angoscia da considerare sempre rispetto alla libertà" (Kierkegaard, 1965, p. 81), significa cogliere, da parte del singolo, l'unica possibilità di collocare nell'esistenza i rapporti tra soggettività e mondanità, e tra il piano estetico e il piano etico della scelta.

In questa chiave, educazione interiore e coscienza di sé agiscono in quanto "determinazione dello spirito" (Kierkegaard, 1965, p. 229), rap-

porto dell'io con se stesso, e dimostrano, contestualmente, anche la loro universalità.

Tant'è vero che il tormento della scelta implica il riconoscimento del proprio limite costitutivo, unitamente al suo ripudio doloroso, cioè all'effrazione dell'io. In altri termini, sarà la libera e coraggiosa scelta di 'essere' la propria disperazione che costituirà la prima e fondamentale esperienza che forma l'interiorità. In questo senso, anzi, la trasformazione di sé diventa azione etica. E l'azione etica deve essere primariamente esercitata sulla propria individualità. Tant'è vero che, sempre secondo la lettura di Paci, "è la libertà che si pone come liberazione dal negativo che si mimetizza come positività, libertà che si afferma come fede nella possibilità. La libertà non è qui la teoria filosofica della libertà, ma l'effettualità dell'azione libera che trasforma il negativo, l'atto concreto di trasformazione" (Paci, 1991, pp. 55-56).

Ciò fino a ritenere, pedagogicamente, che sia proprio la continua oscillazione tra desiderio di certezza, speranza e azione concreta a descrivere, in ultimo, il circuito formativo della coscienza inquieta. Una coscienza, quindi, che si rivela a se stessa quando si comprende inquieta, e che tale impara a rimanere in quanto originariamente connotata.

Pertanto, se è chiaramente visibile, in Kierkegaard, un'istanza etica da educare, essa riguarda solo l'individuo per l'individuo. E lo riguarda nella radicalità di un compito – quello di stare, per libera scelta, nella propria disperazione – che, non garantendo alcuna salvezza, implica necessariamente, tuttavia, una profonda e salda consapevolezza di trasformazione di sé.

3. L'etica pedagogica della situazione-limite: la prospettiva inquieta di Jaspers

Nella riflessione jaspersiana, invece, il punto d'avvio di una possibile 'etica dell'inquietudine' può essere individuato nell'idea – decisiva per Jaspers – di "situazione-limite". Più ancora, nella diversificazione delle manifestazioni contingenti di tale idea portante.

Si tratta delle esperienze della lotta, della morte, del caso e della colpa, già elaborate dal giovane Jaspers della *Psicologia delle visioni del mondo* (1919), cui sarà aggiunta la violenza in *La bomba atomica e il destino dell'uomo*, del 1958. Connesse strettamente alle esperienze vissute (*Erlebnisse*) dello scacco e del tragico (Jaspers, 2013; 1987), le situazioni-limite descri-

vono ciò che è ai limiti del sopportabile, costringendo l'individuo allo spaesamento radicale. Caratterizzate da dinamismo, irrequietezza ed incertezza, le situazioni-limite "non si presentano quasi mai in tutta la loro nuda chiarezza alla nostra viva esperienza" (Jaspers, 1950, p. 267), sfuggendo, così, a qualsiasi tentativo di fissarle in una definizione. Ciò significa, però, che esse, pur essendo generate dalla realtà storico-mondana e provocando effetti tangibili sull'esistenza, sono caratterizzate da qualità inusuali, inafferrabili da parametri oggettivi, definibili e generalizzabili. Anche per questo la loro natura sfuggente ed ambigua rischia di lasciare spazio a mascheramenti e a vie di fuga. Così, la loro portata di senso pedagogicamente più feconda non si dà esclusivamente nella descrizione dell'*Erleben* che le riguarda e del suo mutare nel corso del tempo, ma nello sforzo di ri-orientamento del loro significato in rinnovate forme di letture della realtà.

D'altra parte, la straordinarietà di tali situazioni-limite non esclude affatto la loro presenza implicita, per via negativa, nel 'sentire' vivente del soggetto. Così, l'esperienza delle situazioni-limite può trovare il suo cominciamento nel concreto sentire la loro presenza anche in assenza del loro accadere. Un avvertimento, questo, che interpella immediatamente l'educazione nella sua funzione di estrema risorsa di riduzione dello spaesamento. Secondo Jaspers, infatti, "in pratica avviene che noi abbiamo quasi sempre un punto d'appoggio di fronte alla situazione– limite. Senza tale punto d'appoggio la vita cesserebbe" (Jaspers, 1950, p. 267). E non è un caso che uno dei "punti d'appoggio" privilegiati sia, appunto, l'educazione, essendo essa un "processo di comunicazione della tradizione, che va ripetuto per ogni singolo": "la sua seconda natura" (Jaspers, 1982, p. 130).

L'educazione come "seconda natura", in cui il soggetto può rispecchiarsi, riconoscersi e rifugiarsi, assume, dunque, la funzione rassicurante dell'"involucro" (o "guscio", a seconda delle traduzioni). Ovvero un "punto d'appoggio" esterno all'esperienza-limite, assimilabile ad un principio-guida, la cui solidità, pur mutando le specificità storico-culturali, non può che essere determinata *a priori*.

La non-familiarità diventa, in questa chiave, il nesso che lega educazione ed esperienza del limite, per cui se nel soggetto c'è posto solo per un'esperienza riconducibile alla familiarità, l'educazione assume il ruolo di un ancoraggio rassicurante, del tutto alieno alla forzatura del limite. È, anzi, *grazie* a questa difformità che, quando "l'educazione si fa incerta e frammentaria" e "l'inquietudine si impadronisce del mondo" (Jaspers, 1982, p. 131), perdendo la sua funzione rassicurante, la formazione del soggetto di-

venta, al contrario, la sua capacità di fare i conti con la situazione-limite e con la sua tragicità costitutiva (Jaspers, 1987).

Non a caso, sottolineando così a fondo la separazione tra educazione e situazione-limite, Jaspers arriva a cogliere nel vissuto tragico che le unisce il tratto costitutivo della formazione etica. Cioè di una forma di educazione 'matura', non più strettamente veicolata dall'*Umwelt*, che non anticipi l'esperienza del mondo attribuendole qualità implicite, ma che ne ridefinisca, piuttosto, i significati alla luce dello spaesamento suscitato dalla situazione-limite.

Così, il tragico non è una qualità come un'altra della situazione, ma "rappresenta l'uomo quale si viene trasformando ad opera di una situazione-limite" (Jaspers, 1987, p. 58). Tutt'altro che un inciampo da rimuovere, il tragico si rivela la condizione stessa dell'educabilità del soggetto e la situazione-limite ne è l'occasione irrinunciabile (Erbetta, 1994). In altre parole, emergendo – in quanto condizione essenziale – dalla struttura antinomica dell'esistenza, il tragico non deriva né dalla inclinazione soggettiva né dalla obiettività del fatto contingente quanto dal reciproco superamento dei due poli, soggettivo e mondano. Di qui la prospettiva che rinnova il significato e la praticabilità dell'educazione, traducendola nella consapevolezza del proprio educarsi "ad opera di una situazione-limite" (Jaspers, 1987, pp. 75-76). In questo senso, è il dinamismo dell'esistenza e della relazione tra soggetto e mondo ciò su cui Jaspers pone l'attenzione pedagogica del farsi-forma del soggetto. Entro tale dinamismo, del resto, si genera la stessa situazione-limite in quanto occasione formativa per la propria esistenza (Cantoni, 2013, p. XXI).

Trattandosi, come sostiene Penzo, di una "situazione di confine" (Penzo, 1974) tra soggetto e mondo, la situazione-limite impone un educarsi che differisce radicalmente dall'ancorarsi ad un "punto d'appoggio". L'autoformazione, piuttosto, è tutta protesa nella riflessività che trascende il dato di realtà e intercetta il suo senso nell'intransigenza etica con la quale il soggetto è chiamato ad agire.

In questo senso, continua Penzo, "l'autoformazione non è un atto di volontà che afferma: ora voglio essere quel tipo umano" ma "è il processo che si serve della volontà in quegli innumerevoli punti singoli ai quali può afferrarsi" (Penzo, 1974, p. 114). Così che, come affermerà Blanchot tempo dopo, "l'esperienza-limite è per l'uomo la risposta alla decisione di mettersi radicalmente in questione" (Blanchot, 2015, p. 248).

4. Dai primati etico-educativi all'inquietudine come risorsa pedagogica

Le etiche della situazione proposte da Kierkegaard e da Jaspers affondano certo le loro radici in contesti storici differenti, che hanno però ispirato una medesima centralità dell'agire individuale in rapporto alla condizione mondana. E un agire pedagogicamente connotato e significativo.

Infatti, al di là della comune tensione etica, non sono marginali le differenze di prospettiva che i due pensatori mettono a fuoco.

Come s'è visto – per quanto in maniera estremamente sintetica – per Kierkegaard il primato dell'educazione interiore deriva dalla severa impossibilità di sciogliere i dubbi della vita mondana nella vita mondana stessa. Per il filosofo danese, infatti, l'etica della scelta non solo è necessariamente solitaria, ma è soprattutto necessariamente vincolata alla scelta di se stessi. È da qui che prende corpo l'urgenza di conoscenza personale e di progettualità etico– esistenziale.

Per Jaspers, invece, l'educazione trasformatrice (o autoformazione) deriva dall'accoglimento della situazione mondana, così per come essa si dà. Dove accogliere, tuttavia, non significa accettare e aderire, ma rendere intellegibili alla propria coscienza i nodi, le influenze e persino l'ingerenza del mondo nel proprio essere ciò che si è.

Tuttavia, ai fini della presente riflessione, non solo non si tratta di 'prendere partito', ma si tratta di stare nel movimento dialettico e reciproco delle due istanze.

Del resto, tale posizionamento dialettico, non potendo ridursi a rifugio d'indecidibilità, richiede almeno due atteggiamenti preliminari. Da una parte, emerge la necessità di uno spazio riflessivo strappato alle abituali pratiche interpretative, sia rispetto a ciò che Jaspers indica propriamente come "non immediatamente riconoscibile" – e che va, quindi, posto al vaglio costante di una educazione programmaticamente tesa a mostrare la natura etica della propria esistenza – sia rispetto alla lettura del reale – che chiama, allora, l'educazione ad essere fonte primaria di una conoscenza il più possibile ampia, libera, antidogmatica, e, soprattutto, costituita da contenuti culturali profondi e funzionali, in primo luogo, alla comprensione della complessità delle situazioni.

Dall'altra parte si situa la capacità di scegliere quale, tra le situazioni mondane, richieda un'azione immediata, già colta nella sua urgenza disperata e contingente, e quale, invece, imponga al soggetto un distanziamento dal reale, una sua reazione sospensiva in quanto risposta etica a ciò che non

può essere agito immediatamente, ma che necessita di una differente elaborazione personale, interiore, radicale: kierkegaardiana.

In questa chiave, allora, si tratta di decidersi per la messa in discussione di sé, rinunciando alla predeterminazione di qualsivoglia rappresentazione del mondo. I termini pedagogici di radicalità dell'etica inquieta, infatti, si pongono nella responsabilità della scelta in quanto tale.

In ultimo, si noterà che l'inquietudine – quella della scelta o quella della situazione-limite – rimane un paradigma sia esistenziale sia culturale: un punto di snodo della relazione tra soggetto e mondo che, sia come sia, continua a dimostrarsi esistenzialmente ineludibile e pedagogicamente feconda *in quanto* rifiuta qualsiasi semplificazione per poter essere semantizzata secondo istanze culturali che ne sappiano comprendere appieno la portata conoscitiva e l'orizzonte di senso.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

Beck U. (2008). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma– Bari: Laterza (ed. or. 2007).

Bertin G.M. (1955). *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia*. Milano: AVE.

Blanchot M. (2015). *La conversazione infinita*. Torino: Einaudi (ed. or. 1969).

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto.* Torino: Utet– Università.

Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo.* Roma– Bari: Laterza.

Cantoni R. (1976). *La coscienza inquieta. Søren Kierkegaard*. Milano: il Saggiatore.

Cantoni R. (2013). Prefazione. In K. Jaspers, *La bomba atomica e il destino dell'uomo* (pp. IX-XXIV). Milano: PGreco.

Contini M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.

Deleuze G. (1990). *La piega*. Torino: Einaudi (ed. or. 1988).

Erbetta A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: il Segnalibro.

Fabbri M. (2015). *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione.* Milano: Unicopli.

Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura*. Milano: FrancoAngeli.

Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo.* Astrolabio: Roma (ed. or. 1919).

Jaspers K. (1982). *La situazione spirituale del tempo.* Roma: Società Editoriale Jouvence (ed. or. 1946).
Jaspers K. (1987). *Del tragico.* Milano: SE: 1987 (ed. or. 1952).
Jaspers K. (2013) *La bomba atomica e il destino dell'uomo*. Milano: PGreco (ed. or. 1958).
Kierkegaard S. (1965) *Il concetto dell'angoscia. La malattia mortale*. Firenze: Sansoni (ed. or. 1844-1849).
Lasch C. (1985). *L'io minimo*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1984).
Lyotard J.-F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1979).
Madrussan (2017). *Educazione e inquietudine. La* manouvre *formativa*. Como–Pavia: Ibis.
Morin E. (2017). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando.
Paci E. (1991). *Kierkegaard e Thomas Mann*. Milano: Bompiani.
Penzo G. (1974). L'etica della "situazione di confine" in K. Jaspers. In P. Piovani (ed.), *Etiche della situazione* (pp. 279-295). Napoli: Guida.
Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1984).
Sloterdijk, P. (2013). *Critica della ragion cinica.* Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1983).
Tomarchio M., Ulivieri S. (eds) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori.* Pisa: ETS.