CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'‘architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica

Cristina Palmieri*

Riassunto

Se ogni epoca è attraversata da disagio, quella attuale presenta caratteristiche specifiche che fanno del disagio un'esperienza normale, cui nessuno sfugge, e straordinaria, che esita in patologie conclamate o in gesti estremi, violenti o devianti. Lo scopo dell'articolo è di mostrare la continuità che esiste tra normalità e eccezionalità del disagio, erodendo le convinzioni, non solo di senso comune, che il disagio appartenga solo a determinate categorie di persone, e che possa essere controllato, se non eliminato, attraverso interventi specializzati. Più specificamente, si intende mostrare come tale continuità sia radicata nel tessuto educativo, e come il disagio, in quanto modo di essere nel mondo che si apprende attraverso l'esperienza, sia innanzitutto una questione educativa, che richiede adeguata preparazione e strumenti professionali per poter essere affrontata come tale. Riscoprire il senso del metodo all'interno di una cultura professionale orientata all'etica della cura può rappresentare dunque una prospettiva per aver cura del disagio educativo.

Parole-chiave: *povertà educativa; etica della cura; esperienza educativa.*

1. Il disagio educativo

Se ogni epoca è attraversata da contraddizioni e ambivalenze e da una certa quota di disagio (cfr. Freud, 2010; Bauman, 2002a) quella attuale sembra caratterizzata da un'inedita amplificazione di questi elementi: nulla e nessuno sembrano esserne esenti. La quotidianità di ciascuno è connotata da una precarietà che si manifesta in ogni sfera della vita (cfr. Giorgetti Fumel, 2012). Il lavoro, se è sempre più difficile da ottenere, è molto facile da perdere e è sempre più flessibile (Bauman, 2002a: 27-43; 2005; Sennet, 1999; Pozzetti, 2012); le relazioni amicali e familiari sembrano essere sempre più vulnerabili di fronte a normali compiti di sviluppo o cambiamenti esistenziali (cfr. Iori & Rampazi, 2008); la salute, soprattutto

* Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italy).

la salute mentale[1], sembra davvero essere quel "sottile equilibrio sopra la follia" in procinto di scivolare a ogni piè sospinto in situazioni di grave difficoltà esistenziale o in quadri patologici conclamati; lo studio, durante e dopo l'obbligo formativo, tende a essere vissuto come attività inevitabile e necessaria ma anche inutile, non garantendo né ai giovani né ai meno giovani la possibilità di avere un progetto, un riconoscimento, un proprio posto nel mondo: il fenomeno dei Neet da una parte e la sempre maggior diffusione dell'abbandono, del ritiro o del rifiuto scolastico ne danno testimonianza (cfr. Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015; Kearney, 2008; European Commission, 2016, 2017).

Tutto ciò fa della quotidianità un'esperienza ambigua e precaria. Le contraddizioni e le ambivalenze che la abitano sono presto dette. A fronte di una sempre più ampia possibilità, data dall'ambiente ipertecnologico in cui viviamo, di accedere a informazioni, di mantenere o iniziare relazioni anche con persone molto lontane, di raggiungere luoghi e di sviluppare conoscenze precedentemente precluse, si assiste a una sempre più diffusa difficoltà nell'affrontare giorno dopo giorno ciò che la vita impone: situazioni forse erroneamente sottovalutate come banali. Può diventare così un problema reggere la relazione faccia a faccia con il compagno di scuola, il collega, i partners, i parenti, gli amici; portare a termine quei compiti ovvi ma essenziali che hanno a che fare con l'occuparsi delle faccende quotidiane, l'amministrare casa, tempo lavorativo e tempo privato; l'assumersi qualche responsabilità, non necessariamente elevata; l'accudire se stessi e gli altri (Palmieri, 2012).

Tali difficoltà si manifestano in un clima culturale che pone grande enfasi sulla prestazione individuale, che nella vita di ciascuno spesso si concretizza nell'esigenza, anch'essa percepita come naturale, di dover essere sempre "in forma" (Bauman, 2002b: 281-283), capaci di rispondere alle richieste sempre più elevate sia degli ambienti scolastici e professionali, sia di quelli informali – la rete, i social, i gruppi di amici o conoscenti. La situazione è ancora più complessa se si considera che rispondere in maniera adeguata se non superiore a tali richieste sembra essere una condizione essenziale per evitare l'esclusione da qualcosa – un ambiente mediatico o materiale da cui ci si aspetta quel riconoscimento indispensabile non solo per avere conferma di sé, ma anche per esistere (Mortari, 2017: 89). Si tratta però di un riconoscimento precario, sempre mutevole perché legato ai bisogni o alle mode del momento come pure alla capacità individuale di adeguarsi alle richieste, ma anche di "bucare lo schermo", di attirare l'attenzione, di far parlare di sé a qualunque costo (cfr. Lolli, 2012). Ma se il riconoscimento di sé è fondamentale per trovare un proprio posto nel mondo, capiamo bene come possa generare disagio un riconoscimento sempre dipendente da tendenze effimere e mutevoli, che assume le fattezze

1 Così l'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute mentale: "uno stato di benessere nel quale il singolo è consapevole delle proprie capacità, sa affrontare le normali difficoltà della vita, lavorare in modo utile e produttivo ed è in grado di apportare un contributo alla propria comunità" (Commissione delle Comunità Europee, 2005: 4).

di qualcosa di irraggiungibile, proprio perché inevitabilmente superato o superabile dal e nel momento stesso in cui lo si ottiene.

All'aumento delle possibilità che l'ambiente in cui viviamo mette a disposizione si affianca quindi un aumento delle richieste prestazionali, ma anche della scoperta dell'incapacità individuale, spesso vissuta con un senso di frustrazione e di impotenza, e, conseguentemente, di vergogna (cfr. Galimberti, 2008). Le modalità di risposta individuale alle sollecitazioni ambientali per lo più sembrano essere *l'adattamento*, per cui si corrisponde a ciò che viene chiesto anche a costo della propria salute, del sacrificio della propria rete affettiva e familiare, dei beni accumulati, ereditati o conquistati, o la *sottrazione*, come accade quando le richieste sono vissute già a un primo impatto come impossibili. Accade allora che ci si ritiri da un mondo – di esperienze, di relazioni, di occupazioni, di appartenenze – che viene percepito come inospitale, rifiutante, escludente. Di lì al vivere ai margini, se non addirittura a compiere gesti estremi, il passo è breve.

Dal punto di vista pedagogico, in entrambi i casi, l'impressione è che i soggetti siano in balia di un mondo che vive secondo logiche che li inducono a assumere comportamenti e atteggiamenti che non consentono di apprendere dalla loro esperienza esistenziale qualcosa che possa avviare percorsi di cambiamento autentico. Ciò che essi imparano dalla reiterazione della loro esperienza quotidiana sono abitudini, per lo più inconsapevoli: imparano a reagire in un certo modo, adattandosi o ritirandosi dalle situazioni; imparano a sentirsi sempre alla rincorsa di qualcosa o inadeguati; imparano a pensarsi in concorrenza con altri o "fuori dai giochi" (Villano, 2013). Le persone – noi tutti – apprendono una visione del mondo, di sé e degli altri che si consolida tanto più quanto più sembra diventare l'unica possibilità – quella più facile, a portata di mano – per affrontare la vita. Imparano a sentirsi a disagio e al tempo stesso, forse, a fuggire il disagio, magari prendendo le distanze da coloro che, in maniera evidente, ne portano i segni: i poveri, i migranti, i rifugiati, le persone in situazione di disabilità, i senza tetto. E l'elenco potrebbe continuare. Ma quando ciò che si può imparare dall'esperienza è solo il consolidamento di abitudini che contribuiscono a formare una visione del mondo univoca e monolitica, nata anche per difendersi da richieste o situazioni soverchianti, difficili, problematiche, si viene privati della possibilità di elaborare un modo di essere nel mondo che consenta una qualche emancipazione e che non sia solo reattivo alle richieste degli ambienti in cui si vive. Si viene privati cioè della possibilità di costruire, giorno dopo giorno, traiettorie esistenziali in cui sia possibile a ciascuno scoprire e concretizzare le più proprie potenzialità esistenziali (cfr. Mortari, 2006a; Noddings, 1984; Palmieri, 2000).

2. Una povertà educativa diffusa

Se leggiamo in quest'ottica le emergenze sociali che caratterizzano i nostri contesti di vita, in primo luogo ne attenuiamo il carattere di urgenza e

attribuiamo a "emergenziale" un significato che sottolinea come tali situazioni siano effetti di condizioni e processi che, nel tempo, hanno portato al consolidarsi di situazioni di marginalità sociale piuttosto che di disagio conclamato (cfr. Traverso, 2011). Soprattutto però, in secondo luogo, ne rimarchiamo il carattere educativo e esistenziale, andando oltre una visione categorizzante, individualistica e normalizzante del disagio. Le nuove fragilità o vulnerabilità, così come le nuove povertà, sebbene spesso correlate a situazioni di importante deprivazione materiale, sociale, relazionale o culturale, non caratterizzano solo determinate categorie di persone, anche se certamente esse presentano maggiori possibilità di rischio rispetto a altre. Se è vero, cioè, che un bambino che nasce in una famiglia migrante, da poco arrivata in Italia, con una scarsa conoscenza della lingua e nessuna risorsa economica, è a rischio di povertà educativa, tuttavia anche un bambino nato in una famiglia abbiente italiana non è al riparo dal rischio di essere privato di esperienze che gli rendano possibile apprendere quelle competenze esistenziali che gli possono consentire di orientarsi nel mondo, comprendendo i propri limiti e le proprie potenzialità e sviluppando desideri originali e realizzabili nella sua vita, al tempo stesso sapendo stare con gli altri e costruendo una sua autonomia di pensiero e di azione[2].

Ciò che determina la povertà educativa o una situazione di vulnerabilità sociale non è tanto, allora, un insieme di condizioni date che in qualche modo decidono del futuro delle persone che in esse vivono. Piuttosto la povertà educativa è associabile a una *deprivazione di esperienza*: di quelle esperienze di vita quotidiana che consentono di sperimentare, in prima persona, lo scontro con i limiti del mondo, la frustrazione provata e la personale capacità di resistenza o resilienza; la capacità di sentire, riconoscere, nominare i bisogni personali e di trovare strategie per occuparsene; la capacità di desiderare, di immaginare, di farsi domande e di dare significato – il proprio significato – a quanto vissuto; la capacità di sperimentare le conseguenze di azioni e decisioni prese, di riflettervi, di assumersene la responsabilità; la capacità di imparare e la possibilità di desiderare di continuare a imparare. Si tratta di una deprivazione non soltanto *quantitativa*, misurabile attraverso il numero di esperienze vissute, ma anche e soprattutto *qualitativa*, relativa a ciò che si può imparare da quelle esperienze.

2 Si fa riferimento a questo proposito alle dimensioni della privazione educativa elaborate da Save the Children nel 2014, ispirate alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989 (Unicef, 2004), e alle teorie di Sen (2010) e di Nussbaum (2014) sull'approccio delle *capabilities*. Esse riguardano: "1) *Apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi. 2) *Apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress. 3) *Apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali. 4) *Apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione" (Save the Children, 2017: 4).

Riprendendo la prospettiva della pedagogia fenomenologica e interpretativa promossa da Bertolini e Caronia, le esperienze povere, dal punto di vista educativo, sono tutte "dello stesso segno" (2015: 130-133): da esse si possono imparare sempre e solo le medesime abitudini. Si tratta di esperienze che, per la loro omogeneità, portano a dare per scontati se stessi, il mondo e gli altri, e a consolidare modalità di vivere univoche, che non lasciano spazio a possibilità di cambiamento, né allo sviluppo di nuove potenzialità, né lasciano accedere a nuove e più arricchenti esperienze. La povertà di tali esperienze non è immediatamente correlata a scarsità di risorse economiche o alla frequentazione o appartenenza a ambienti a bassa scolarizzazione. Anche vivendo in situazioni agiate e confortevoli, le esperienze cui si è esposti possono essere della medesima qualità e magari chiudere in un mondo tanto confortevole quanto incapace di aprire a nuove esperienze attraverso le quali continuare a coltivare il desiderio di imparare (Dewey, 2014: 12) e di scoprire chi si può essere e diventare (cfr. Bertin & Contini, 2004).

Non solo. Ciò che connota le esperienze povere dal punto di vista educativo è il fatto che esse non sono in grado di far sperimentare e di far acquisire ai soggetti strumenti cognitivi, relazionali, affettivi attraverso cui dare senso a un disagio che non dipende soltanto da condizioni sociali, economiche, materiali, ma che è connaturato all'esistenza stessa. L'esistenza umana, per il fatto stesso di essere tale, è fatta di disagio: non foss'altro perché essa si svolge nel tempo (Mortari, 2006a: 9), e il tempo porta a fare i conti con i cambiamenti, le separazioni, la fine, la morte; con il dolore (Mortari, 2015: 27-35). L'esistenza umana è costituita da limiti che il nostro corpo incarna: è caduco, soggetto a invecchiamento, a malattie fisiche e mentali; è mortale (Mortari, 2006a: 25). Si tratta di limiti difficili da accettare: ben lo testimonia la cultura occidentale che, per affrontarli, ha elaborato soprattutto strategie di evitamento, di allontanamento, di isolamento, costruendo luoghi e etichette che permettessero di raccogliere chi meglio ricordava tali limiti: dementi, pazzi, folli, vagabondi, ma anche orfani, prostitute, libertini (cfr. Foucault, 1994). Separare e oggettivare ciò che fa problema per risolverlo attraverso procedure messe a disposizione dal progresso tecno-scientifico: questa è la strategia più comune e diffusa nella nostra cultura (cfr. Foucault, 1969). Ma questa strategia non elimina, come vorrebbe, il disagio esistenziale. Piuttosto, lo relega in un non-detto. Non è questo però l'unico modo per affrontare il disagio esistenziale: molti approcci filosofici e culturali, nati in particolare in seno alla fenomenologia e all'esistenzialismo, nonché alla psicoanalisi, lo mostrano, così come lo testimoniano le cosiddette Humanities (Letteratura, arte, cinema, ecc.) che, nel corso del novecento, hanno arricchito soprattutto, e non a caso, i percorsi formativi dei professionisti della cura e dell'educazione (cfr. Zannini, 2008). Il disagio può essere espresso, condiviso, nominato come dimensione che a pieno titolo fa parte dell'esistenza e della quotidianità. Soprattutto, di esso se ne può cercare il senso, e se questa operazione non annulla la fatica del vivere, aiuta però a comprendere come poter coltivare

la propria umanità a partire da essa, e da una effettività – quel corpo che siamo, quell'ambiente in cui ci è capitato di vivere, quelle relazioni che non abbiamo scelto – in cui comunque si possono dispiegare delle possibilità (cfr. Mortari, 2014; Palmieri, 2000, 2012).

Non è scontato, oggi, che nella sua vita ciascuno possa sperimentare e coltivare un tale approccio al disagio esistenziale. La "cultura dello scarto" (Lascioli, 2001: 39-64), da cui proveniamo, combinata con quella "coazione al godimento" (Zuccardi Merli, 2012: 48-54) che sembra caratterizzare la nostra contemporaneità, alleata con l'affermazione di una mentalità tecno-scientifica e di tendenze economiche neo-liberiste (Mortari, 2014: 23; cfr. Fook, 2012), non favoriscono una visione del disagio come dimensione *normale* dell'esistenza e pertanto *comune* a tutti. Soprattutto, non forniscono chiavi di lettura e strumenti per poter far fronte a esso se non negandolo come qualcosa di cui vergognarsi, lasciando i singoli ancora più deboli dinnanzi alle difficoltà della vita.

3. Educazione a disagio

Se l'educazione diffusa e informale sembra essere molto attiva e florida nel generare disagio e povertà educativa (cfr. Tramma, 2009, 2015), il mondo dell'educazione formale e informale, ovvero della scuola e dei servizi, nei suoi confronti sembra avere le lance spuntate e vivere anch'esso in una condizione di profondo disagio.

Diverse sono le ragioni di questa situazione.

In primo luogo, servizi e scuole sono abitati da educatori e insegnanti che vivono nelle contraddizioni mostrate, sperimentando giorno dopo giorno nella loro vita privata quelle tendenze culturali (Fook, 2012: 14) che li privano degli strumenti per riconoscere il disagio come parte della loro stessa esistenza e quotidianità.

In secondo luogo, servizi e scuole fanno parte di un sistema educativo e di *welfare* in cui sembrano permanere logiche che si sposano, nelle loro molteplici contraddizioni, con la tendenza a intervenire in seguito alla circoscrizione e all'isolamento di difficoltà e problemi in categorie diagnostiche predefinite. Ciò crea sovente situazioni paradossali. Da un lato, infatti, l'impressione è che il disagio scoppi all'interno dei servizi e delle scuole, portando in essi non solo un'esasperazione o una disperazione che hanno origine fuori dalle loro mura, ma anche tutto ciò che, nel tempo, bambini/e e adulti/e hanno imparato rispetto alle condotte di vita loro richieste e/o possibili: vivere di corsa, essere multitasking, un certo rapporto con la loro vita emotiva e cognitiva, nonché con la loro corporeità e con la dimensione del limite. D'altro lato, quei comportamenti o atteggiamenti, nonostante spesso siano familiari (se non propri) anche ai professionisti dell'educazione, vengono percepiti come sintomi di disagio. Essi, infatti, in prima battuta, mettono a disagio gli stessi educatori nel momento in cui vengono interpretati come un'anomalia rispetto a aspettative comportamentali che

paiono avere come riferimento modelli di bambini e adulti normali, disincarnati e astratti, che non vivono in quella contemporaneità che ha insegnato, loro malgrado, a essere in un certo modo. Così, si moltiplicano le emergenze e i casi eccezionali, oltre che le diagnosi. Soprattutto, le competenze degli operatori sembrano essere sempre più inadeguate a affrontare situazioni talmente eterogenee e spinose (cfr. Del Rio, 1998): l'illusione è che una specializzazione sempre più minuziosa sia l'unica via possibile per poterle affrontare con competenza (Fook, 2012: 25). Se ciò alimenta quel clima di svalutazione e di autosvalutazione che connota le professioni educative e di cura (cfr. Jones, 2001; Bove & Pervan, 2013; Graham & Shier, 2014), d'altronde nega il radicamento sociale, culturale e esistenziale del disagio, generando, come in un circolo vizioso, aspettative di risoluzione destinate inevitabilmente a essere disattese, non essendo le problematicità che si manifestano nei servizi ascrivibili "solo" a difficoltà individuali e circoscritte (cfr. Manoukian, 2015). In questo modo, il disagio vissuto nel mondo educativo da utenti e professionisti aumenta.

Queste dinamiche sono molto evidenti nel mondo dei servizi, storicamente abitati da logiche che affondano le loro radici in paradigmi epistemologici e di intervento differenti da quello pedagogico. Il *welfare state*, cui i servizi appartengono, nasce sulla base di istanze etiche, economiche e di controllo sociale (Bauman, 2007: 97; cfr. Villa, 2008; Ferrario, 2013). Nel *welfare* italiano, la spinta ideologica che, negli anni '80 del novecento, vede i servizi come garanti dei diritti costituzionali dei cittadini, dagli anni '90, complici i mutamenti demografici, economici e sociali, lascia gradualmente il passo all'affermazione di logiche aziendalistiche che si legittimano attraverso l'affermazione del cosiddetto "paradigma sanitario", improntato su una aprioristica fiducia nelle possibilità di una razionalità astratta e tecnica di capire e di risolvere i problemi, oltre che su una logica diagnostica (Manoukian, 2015: 55). L'area sociale viene distinta da quella sanitaria, e in essa "si concentra tutto ciò che non è considerato sanitario, ovvero non curabile in modo risolutivo" (*Ibidem*); nonostante si avverta in tale ambito l'esigenza di adottare "una logica che legge i problemi sociali e colloca l'intervento su di essi nel contesto relazionale e sociale in cui si generano" (*Ibidem*), il paradigma sanitario di fatto diviene modello di pensiero e di intervento anche per i servizi sociali e educativi.

Nello scenario sociale e economico attuale, profondamente segnato dalla crisi economica del 2008, la situazione non sembra cambiata. Stenta infatti, nei servizi, a affermarsi il "paradigma sociale", che nasce in ambiti di intervento caratterizzati da cronicità e che privilegia la comprensione delle situazioni problematiche attraverso l'esercizio di una razionalità limitata e situazionale (Lipari, 1987: 15; Manoukian, 2015: 87), volta a costruire "dal basso", con le persone coinvolte, le strategie per affrontare il disagio, agendo, nei limiti del possibile, sulle condizioni che contribuiscono a alimentarlo (Payne & Askeland, 2008: 104-105).

Molteplici sono le ragioni di questa difficoltà. Innanzitutto, il paradigma sociale sembra essere meno conosciuto, meno familiare, meno semplice e ras-

sicurante del più diffuso paradigma sanitario, che, del resto, appare perfettamente allineato con il quadro culturale contemporaneo descritto. In secondo luogo, assumere il paradigma sociale richiede un cambiamento radicale di prospettiva nel modo di intendere le situazioni problematiche e il ruolo stesso dei professionisti (*Ibidem*): tutto ciò mobilita resistenze al cambiamento da parte dei professionisti stessi ma anche dei servizi, segnati, non da ultimo, da una cultura della burocratizzazione che contribuisce a promuovere una sorta di rassicurante autoreferenzialità (Fook & Gardner, 2007: 8).

In questa cornice, il mondo dei servizi sociali e educativi si allontana dalla vita concreta delle persone e dei territori. I cittadini ne avvertono la distanza e, intrappolati nella loro stessa logica, si rivolgono ai servizi solo quando il disagio diventa insopportabile. I professionisti, d'altronde, si staccano dai territori e non riescono a lavorare nelle povertà e nel disagio diffuso, non avendo gli strumenti per comprendere quali forme essi prendano nella vita di tutti i giorni e per poter intervenire in modo da prevenire "scivolamenti" in condizioni di maggior gravità (cfr. Iori & Rampazi, 2008).

In questo quadro, pare essere molto remota la possibilità di restituire al disagio il suo spessore esistenziale e di innescare percorsi di ricerca di senso che riavviino traiettorie esistenziali inceppate.

4. Rimettere al centro l'esperienza educativa e l'etica della cura

Esistono dunque ragioni storiche, sociali, culturali, istituzionali che non solo rendono il lavoro nel disagio educativo complesso e difficile, se non impossibile, ma che collocano anche il disagio negli stessi servizi educativi e sociali, oltre che nel cuore della professionalità educativa.

Da quanto detto, sembra delinearsi infatti il ritratto di una professionalità profondamente disorientata. Da un lato essa pare stretta in un angolo dal potere sempre più dilagante dell'educazione diffusa, informale, che insegna alle persone stili di vita che, di fatto, producono un disagio strisciante e una povertà educativa per certi versi evidente, per altri subdola. Dall'altro, la professionalità educativa sembra essere ostacolata dalla stessa cornice istituzionale in cui opera: l'autoreferenzialità e la burocratizzazione dei servizi, oltre che il riferimento a paradigmi epistemologici e operativi estranei a quello pedagogico esercitano inevitabilmente pressioni sui professionisti, inducendoli a assumere abitudini di pensiero e di intervento privi di fondamento pedagogico. In questa cornice, sembra essere preclusa o illusoria la possibilità di intervenire sui territori per limitare o modificare le tendenze che attraversano l'educazione informale.

Emerge dunque l'esigenza di intervenire sul disorientamento professionale, senza negare le resistenze al cambiamento prima evidenziate, né, evidentemente, i vincoli istituzionali, culturali e economici dei servizi educativi. Si pone però la necessità, forte, di recuperare quei fondamenti scientifici

e etici che, dall'interno di un dominio prettamente pedagogico, possano riorientare le pratiche educative, illuminandone il senso e le potenzialità.

Il disorientamento professionale attuale, infatti, sembra concretizzarsi in atteggiamenti che rincorrono finalità altre rispetto a quella educativa, e che rimandano a pratiche di normalizzazione piuttosto che di controllo sociale. Ciò succede, per esempio, quando il lavoro educativo diventi esclusivamente una risposta a presunti bisogni individuali, erogata in tutta urgenza per evitare degenerazioni in situazioni patologiche o devianti. Oppure, quando venga usato come mera opportunità di intrattenimento o di controllo sociale. O ancora, quando gli educatori siano di fatto impiegati in sostituzione di figure genitoriali o familiari.

In tutti questi casi, ciò che si dà per scontato sono innanzitutto i presupposti che implicitamente animano il lavoro educativo e che hanno a che fare con il suo oggetto specifico, ovvero con ciò che si pensa che l'educazione sia; con i modelli antropologici ed etici a essa sottesi, ovvero ai modelli di uomo, donna, bambino, bambina, anziano e anziana oltre che di vita e comportamento; con i modelli epistemologici, relativi alla conoscenza delle situazioni e dei soggetti, e metodologici, inerenti il modo di fare educazione. Per orientarsi e riorientarsi nel lavoro educativo, soprattutto in situazioni di disagio, è necessario prendere posizione: dichiarare i presupposti a cui si sceglie di fare riferimento[3] e agire conseguentemente. Se ciò non annulla, di per sé, il potere dell'educazione diffusa, in qualche modo lo argina, legittimando l'educazione intenzionale sulla base di finalità e scopi propri, sottraendola a quelle trazioni che inevitabilmente la attanagliano.

Quali sono dunque i presupposti che possono rendere significativo il lavoro pedagogico nel disagio educativo?

Nel momento in cui si ritiene importante e legittimo pensare il disagio *in primis* come "situazione appresa", ovvero come un modo di affrontare la vita risultante dall'intreccio di esperienze educative cui una persona è stata esposta (Palmieri, 2012: 29-31), emerge chiaramente l'importanza di pensare l'educazione innanzitutto come *esperienza*: non solo come comunicazione, trasmissione di valori o relazione, ma come esperienza che ricomprende in sé questi aspetti e che, concretizzandosi in una prassi, coinvolge globalmente la persona, sollecitandole sentimenti, emozioni, domande, pensieri, ma anche azioni, comportamenti, interazioni. L'educazione è dunque pensata come un'esperienza che si svolge in luoghi particolari che, nella loro materialità e appartenenza a contesti – familiari, istituzionali, sociali – più ampi, ne definiscono il campo di possibilità (cfr. Massa 1987; Palmieri & Prada, 2008; Ferrante, 2016). L'esperienza educativa è concepita quindi come complessa, problematica, comprensibile solo nella particolarità, sistemicità e storicità delle situazioni in cui accade e nel suo divenire, sempre incerto e imprevedibile (cfr. Bertolini, 1988). È, ancora, vista come un'esperienza che, indipendentemente dall'intenzionalità che la sorregge,

3 Sull'importanza del "prendere posizione" rispetto ai presupposti che guidano e animano un certo modo di pensare e di fare educazione si veda Caronia (2015: 115).

per il solo fatto di accadere genera effetti (cfr. Massa, 1987; 2003) che si concretizzano in abitudini e apprendimenti che possono, o meno, aprire alla possibilità di vivere esperienze più ricche in futuro (cfr. Dewey, 2014). In ogni caso, l'esperienza educativa è concepita come la condizione perché ciascuno possa scoprire e coltivare le sue capacità, imparando a apprendere dall'esperienza vissuta e a coltivare così un proprio modo di essere nel mondo (Palmieri, 2011). In questo senso, *l'esperienza educativa è anche e soprattutto esperienza di cura*: quell'esperienza che può consentire a ciascuno di comprendere e sperimentare le proprie potenzialità a partire dai propri limiti, e di dotare così la propria esistenza di senso, seppur mai scontato e da riscoprire passo dopo passo (cfr. Mortari, 2006a; Palmieri, 2000).

Questo modo di pensare l'educazione presuppone dunque, a sua volta, un certo modo di pensare i soggetti dell'educazione: non solo chi è educato, ma anche chi educa.

In quest'ottica, il soggetto è pensato innanzitutto come "possibile": costitutivamente aperto a quel mondo nella cui esperienza si trova implicato e capace di mettersi alla prova in esso, di cambiare. Non è un soggetto "già dato", predeterminato dalle condizioni in cui si trova a vivere. Piuttosto è un soggetto che, grazie alla qualità delle esperienze vissute, può costruirsi quel modo di dare senso a sé, al mondo e agli altri che influenza la sua possibilità di sperimentare ulteriori esperienze. Disposizione che può modificare, nel momento in cui altre esperienze gli aprano – o chiudano – altre possibilità (cfr. Bertolini & Caronia, 2015).

Questo modo di vedere chi è educato conferisce grande responsabilità e un ruolo particolare a chi educa. Non si tratta tanto, in quest'ottica, da parte di chi educa, di cambiare qualcuno, di insegnargli come comportarsi, chi diventare. Piuttosto, si tratta di *agire attraverso* l'esperienza: di predisporre situazioni specifiche che possano consentire agli educandi di scoprire, di sperimentare, di "far fiorire" le loro più proprie potenzialità (cfr. Noddings, 1984). Il ruolo dell'educatore dunque è indiretto, ma la responsabilità precisa e ingente. È qui in gioco una responsabilità di cura, se definiamo la cura come quella "dedizione dell'esserci […] necessaria a dare forma all'esistere di ciascuno" (Mortari, 2014: 3). Una dedizione che è tanto più rispettosa delle caratteristiche dell'educando quanto più è capace di arretrare, di lavorare non solo in situazione ma anche tra le quinte, per usare la metafora teatrale, alla regia delle scene educative (cfr. Antonacci & Cappa, 2001). L'educare, e quindi l'aver cura, si declinano allora nella cura del processo esperienziale in cui gli educandi – e gli educatori stessi – sono coinvolti: questa è la condizione perché possano imparare da quanto vissuto (cfr. Palmieri & Prada, 2008; Palmieri, 2011; Mortari, 2002).

Accanto all'esperienza come oggetto del lavoro educativo, si tratta allora di esplicitare e promuovere la cura come atteggiamento etico. Ciò non significa indicare un codice comportamentale e orientare, sulla base di principi astratti, le azioni di chi educa. Al contrario, l'etica della cura porta al centro dell'attenzione l'esigenza di comprendere le situazioni nella loro particolarità e al tempo stesso nella loro pluralità e differenza, nella

concretezza delle relazioni di potere che, da un punto di vista istituzionale, le innervano, oltre che alla luce delle loro specifiche finalità, soprattutto se implicite e date per scontate (Tronto, 2010: 162).

Non solo. Assumere come presupposto etico la cura ha conseguenze importanti dal punto di vista dell'atteggiamento nei confronti del disagio. Pensare alla "primarietà ontologica della cura" (Mortari, 2002: 3-12) significa infatti da un lato assumere che l'esistenza umana si forma nel continuo confronto intraindividuale tra effettività e possibilità (Heidegger, 1976: 241), necessario all'essere umano per scoprire le sue più proprie potenzialità attraverso i suoi limiti (Palmieri, 2000), dall'altro assumere l'importanza delle relazioni e degli ambienti di cura per sostenere tale processo in maniera autentica (cfr. Noddings, 2014; Holland, 2010), ovvero tale da non sostituirsi alle persone nelle loro scelte, nel loro percorso di formazione, nella cura di sé[4]. Ma ciò implica assumere come elemento costitutivo del processo formativo di chiunque la dimensione del limite e della mancanza, e soprattutto del dolore, del disagio, della fatica di vivere costantemente situazioni di confronto con esso: momenti ineliminabili tuttavia in quanto essenziali perché ciascuno dia forma al proprio essere nel mondo (cfr. Fadda, 2014). In questo senso, assumere la cura come riferimento etico permette di andare oltre la stigmatizzazione del disagio, perché, da questo punto di vista, esso appartiene a chiunque (Holland, 2010: 1665). E, conseguentemente, responsabilità di chi cura è comprendere i bisogni e il disagio di ciascuno, nel modo più rispettoso delle situazioni di vita (cfr. Tronto, 2010). Anche i presupposti epistemologici si ridefiniscono, dunque, privilegiando una visione della conoscenza intesa come esercizio di attenzione situata, di comprensione partecipata, oltre che possibilmente trasformativa.

Assumere tali presupposti – l'educazione come esperienza complessa, contingente, problematica, e la cura come riferimento etico – ha evidentemente delle ricadute sui presupposti di ordine metodologico e quindi sull'agire educativo.

5. Riscoprire il senso del metodo per aver cura del disagio educativo

Implicito, infatti, in quanto appena detto è che sia l'educazione sia la cura siano innanzitutto prassi: che si concretizzino in azioni, di cui assumono potenzialità e limiti. Ma perché l'agire non si riduca a un fare di routine (cfr. Natoli, 2010), occorre chiedersi cosa significhi a partire dai presupposti esplicitati. Occorre chiedersi *come* sia possibile educare

4 Il riferimento è ai concetti di "cura autentica" e "inautentica", rispettivamente così definiti da Heidegger: "La cura autentica aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura" (1976: 157) e "L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla cura, sostituendosi loro nel prendersi cura, intromettendosi al loro posto" (*Ibidem*).

avendo cura del disagio educativo: ciò comporta entrare nel merito della dimensione metodologica del lavoro educativo.

In prima istanza, ciò implica mettere in discussione le interpretazioni comuni del metodo. Si tratta di "andare oltre i limiti del concetto di metodo" (Kumaravadivelu, 2001: 537; cfr. Fargion, 2013) per come è stato pensato sia nella tradizione sanitario-assistenziale che contraddistingue il welfare, sia nella tradizione scolastica e didattica occidentale, ovvero come insieme di procedimenti e tappe prestabilite e valide in assoluto, quando non come "scorciatoia" per la conoscenza e l'azione (Doll, 2006: 88).

Se il metodo è invece pensato come quell'insieme di decisioni, pensieri, azioni e prassi che consentono all'esperienza educativa di essere autenticamente tale, e se assume come riferimento etico la cura, non può corrispondere a "un metodo fisso da seguire" (Dewey, 1990: 218). Né, d'altronde, la sua funzione può essere quella di "stabilire una rigida tabella di marcia, una sequenza obbligata di tappe da percorrere tutte, sempre, allo stesso modo pacificato e garantito" (Bertolini & Caronia, 2015: 94). Piuttosto, esso necessita di essere pensato come ciò che *regge dall'interno* l'esperienza, perché essa possa avere e mantenere quelle caratteristiche che consentano agli educandi di scoprire e sperimentare le loro capacità e potenzialità. Il metodo è allora ciò che rende educativa un'esperienza e pertanto non può essere considerato come un trattamento che, dall'esterno, le si applica. Invece, un certo sguardo, un certo trattamento, determinate azioni e posture sono elementi costitutivi e essenziali dell'esperienza stessa: si dispiegano e si compiono in essa, e *emergono* da essa a posteriori, come effetto di una riflessione, di una razionalizzazione, di un'astrazione rispetto al divenire dell'esperienza stessa. Il metodo allora è *immanente* all'esperienza e *riconoscibile* in essa nel momento in cui si attivi una riflessione, che è in grado di *formalizzarlo*. È allora al tempo stesso *prassi*, costituendone le condizioni di possibilità e di svolgimento, e *costrutto teorico*, esito di quel processo di riflessione e di formalizzazione che permette di identificare le condizioni, le attenzioni, le mosse in cui il metodo, nella prassi stessa, prende forma.

Possiamo allora definire il metodo, insieme a Luigina Mortari, come "a-metodico» (2006b: 24), delineandosi in un continuo andare e venire tra la pratica e una formalizzazione che riesce a sostenere la pratica stessa solo nel momento in cui non si cristallizza in forme rigide e fisse, che inevitabilmente perdono il contatto con il divenire del processo educativo. D'altronde, senza questo processo di formalizzazione, l'esperienza educativa rischierebbe di divenire "un'azione fatta a casaccio e sconsiderata" (Dewey, 1990: 213) o di automatizzarsi in "un'arida routine", in cui occorre "seguire meccanicamente dei passi prescritti" (*Ibid.*: 218).

Definire il metodo per il lavoro educativo come a-metodico, mostrandone la problematicità, la complessità e i rischi, porta a ripensare il *rigore* metodologico stesso. Esso infatti non sta, come abbiamo detto, nell'applicare pedissequamente indicazioni stabilite da una qualsiasi teoria pedagogica, ma nella capacità di ancorare ogni mossa, ogni decisione, ogni strategia al cuore del lavoro educativo, alla finalità dell'esperienza educativa che presuppone la

priorità ontologica della cura: istituire e mantenere esperienze che favoriscano il fiorire delle più proprie potenzialità esistenziali di chi le attraversa. Il suo rigore ha a che fare con la capacità di comprendere la complessità delle specifiche situazioni educative e individuare strategie operative che in esse abbiano senso e possano essere perseguite, insieme alla capacità di esplicitare scelte e azioni, sempre interrogandosi sul senso e sui loro possibili – e concreti – effetti.

In quest'ottica, il rigore metodologico nel lavoro educativo è sostenuto da due fattori: da un lato dalla conoscenza delle condizioni e degli elementi che rendono educativa un'esperienza, dall'altro dal continuo monitoraggio del processo educativo, che permette di riconoscere e di valutare, passo dopo passo, la forma che l'esperienza va assumendo e l'impatto che essa ha sull'esistenza di chi la vive.

Tutto ciò nella pratica educativa si concretizza in posture educative che agiscono su due livelli, differenti ma intrecciati nel divenire dell'esperienza educativa.

Da un lato, infatti, agire con metodo, da parte degli educatori, implica acquisire e esercitare la capacità di "orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti" del processo educativo (Massa, 2003: 72). Da questo punto di vista, il metodo è ciò che consente di:

> connettere strutturalmente e coordinare funzionalmente, facendovele derivare in modo organico e in articolazione sistematica, le tecniche e le procedure, le strategie e i programmi, le operazioni e i sistemi, le organizzazioni e le agenzie, su cui fondare l'assetto motivazionale e operativo dell'azione educativa (*Ibidem*).

Ciò significa lavorare sulla creazione di connessioni funzionali (capaci di sviluppare) e strutturali (costituenti lo scheletro, l'impalcatura portante dell'esperienza) tra tutti gli elementi che intervengono nella realizzazione dell'esperienza educativa: da quelli che direttamente coinvolgono educatore e educando in un fare condiviso – la relazione, il clima affettivo, i contenuti, i significati, gli oggetti su cui confrontarsi o da produrre – a quelli che lo rendono possibile – elementi organizzativi, culturali, istituzionali, procedurali, strategici, strumentali e tecnici.

D'altro lato, agire con metodo, quando si agisca nelle situazioni e processi educativi così istituiti, significa lavorare, singolarmente e in équipe, sulle posture professionali degli educatori: sulla disponibilità a coinvolgersi totalmente nell'esperienza, sulla capacità di mettere tra parentesi i propri pensieri e di "fare vuoto" per incontrare una realtà nuova (Mortari, 2006b: 31), sulla capacità di trovare espressioni e parole "fedeli" a questa nuova realtà, parole che la rispettino il più possibile (*Ibid.*: 35), evitando definizioni assertive (*Ibid.*: 40). Si tratta di attivare il pensiero dei singoli professionisti ma anche dei gruppi di lavoro: un *pensiero contestuale*, aderente ai fatti per come accadono (*Ibid.*: 23), intrecciato a un *pensiero progettuale e processuale*, capace di aprirsi al nuovo, di fare spazio a ciò che incontra e di modificare se stesso nel divenire dell'esperienza.

Agire con metodo a-metodico nel disagio educativo non risolve il disagio educativo, né questo è il suo scopo o la sua logica. Piuttosto, agire con tale metodo può sostenere gli educatori nell'istituzione di esperienze educative che concretamente offrano possibilità di avviare non solo percorsi di consapevolezza, da parte di chi le vive, sul modo in cui si è appreso a affrontare l'esistenza – vivendo un disagio più o meno profondo, sopportabile e conclamato – ma anche esperienze alternative a quelle vissute in precedenza o in altri contesti, sperimentando la possibilità di altri modi di esistere, imparando a convivere con quel disagio che è intrinseco alla condizione umana, e, auspicabilmente, a individuare quelle strategie personali o condivise di emancipazione da modi di vita che, in maniera subdola, producono disagio. Tutto ciò, forse, è quello che, nei suoi limiti, l'educazione intenzionale può fare per lottare contro una povertà educativa che, in modi diversi, può toccare, oggi, chiunque.

Bibliografia

Antonacci, F. & Cappa, F. (a cura di) (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. ([2001]2002a), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna: il Mulino.

Id. ([2000]2002b), *Il disagio della postmodernità*, Milano: Bruno Mondadori.

Id. ([2004]2005), *Vite di scarto*, Roma-Bari: Laterza.

Bertin, G.M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma: Armando.

Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. & Caronia, L. ([1993]2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Nuova edizione aggiornata a cura di C.P.P. Barone, Milano: FrancoAngeli.

Bove, L. & Pervan, S.J. (2013), "Stigmatized Labour: an Overlookef service worker's stress", in *Australasian Marketing Journal*, vol. 21, pp. 259-263.

Caronia, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.

Children, S.T. (2017), *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Roma: Save the Children Italia.

Commission, E. (2016), *Education and Training. Monitor 2016*, Bruxelles: European Union.

Commission, E. (2017), *Education and Training*, Bruxelles: European Union.

Del Rio, G. (1998), *Stress e lavoro nei servizi. Sintomi, cause e rimedi del burnout*, Roma: Carocci.

Dewey, J. ([1916]1990), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. ([1938]2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Doll, W. (2006), "Method and its Culture: an Historical Approach", in *Complicity: an International Journal of Complexity and Education*, vol. 3, n. 1, pp. 85-89.

Europee, C.D. (2005), *Libro verde. Migliorare la salute mentale della popolazione. Verso una strategia sulla salute mentale per l'Unione Europea*, Bruxelles: Comunità Europea.
Fadda, R. (2014), "Nell'universo della sofferenza. L'infermiere: dall'oggettivismo tecnicistico del curare al soggettivismo umanistico dell'aver cura", in L. Mortari & A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Napoli: Liguori, pp. 83-108.
Fargion, S. (2013), *Il metodo del servizio sociale. Riflessioni, casi e ricerche*, Roma: Carocci.
Ferrante, A. (2016), *Materialità e azione educativa*, Milano: FrancoAngeli.
Ferrario, P. (2013), *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, nuova edizione, Roma: Carocci.
Fook, J. (2012), *Social Work: a Critical Approach to practice*, second edition, London: Sage Publication.
Fook, J. & Gardner, F. (2007), *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead: McGraw Hill.
Foucault, M. ([1963]1969), *Nascita della clinica*, Torino: Einaudi.
Id. (1994/1963), *Storia della follia nell'età classica. Dementi, pazzi, vagabondi, criminali*, Milano: Rizzoli.
Freud, S. (2010), *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Torino: Bollati e Boringhieri.
Galimberti, U. ([2007]2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano: Feltrinelli.
Giorgetti Fumel, M.C. (a cura di) (2012), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Milano: Mimesis.
Graham, J. & Shier, M.L. (2014), "Professions and workplace expectations of social workers: implication for social worker subjective well-being", in *Journal of social work practice*, vol. 28, n. 1, pp. 95-110.
Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo*, Torino: Longanesi.
Holland, S. (2010), "Looking after Children and the Ethic of Care", in *British Hournal of Social Work*, vol. 40, pp. 1664-1680.
Iori, V. & Rampazi, R. (2008), *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Milano: Unicopli.
Jones, C. (2001), "Voices from the Front Line: State Social Workers and New Labour", in *British Journal of Social Work*, vol. 31, pp. 547-562.
Kearney, C.A. (2008), "School absenteism and school refusal behaviour in youth. A contemporary review", in *Clinical Psycology Review*, vol. 28, pp. 451-471.
Kumaravadivelu, B. (2001). "Toward a postmethod pedagogy", in *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, vol. 35, n. 4, pp. 537-560.
Lascioli, A. (2001), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano: FrancoAngeli.
Lipari, D. (1987), *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma: Edizioni Lavoro.
Lolli, F. (2012), "La società delle nominations: decadenza e perversioni del mondo capitalista", in M. Giorgetti Fumel & F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Milano: Mimesis, pp. 137-148.

Manoukian, F.O. (2015), *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei Servizi sociosanitari*, Milano: Guerini e Associati.
Massa, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
Id. (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze: La Nuova Italia.
Ead. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori.
Ead. (2006b), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli: Liguori.
Ead. (2014), "Frammenti di una fenomenologia della cura", in L. Mortari & A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Napoli: Liguori, pp. 1-26.
Ead. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina.
Natoli, S. (2010), *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano: Arnoldo Mondadori.
Noddings, N. (1984), *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
Id. (2014), "Teoria e pratica della cura in educazione", in L. Mortari & A. Camerella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Napoli: Liguori, pp. 27-48.
Nussbaum, M. (2014), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
Palmieri, C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
Palmieri, C. & Prada, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis.
Payne, M. & Askeland, G.A. (2008), *Globalization and International Social Work. Postmodern Change and Challenge*, Burlington: Ashgate.
Pozzetti, R. (2012), "Nuove povertà: crisi economica e disinserimento sociale", in M. Giorgetti Fumel & F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della post-modernità*, Milano: Mimesis, pp. 99-116.
Proposta di D.L. n. 2443, *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, socio-sanitatio e pedagista* (2017).
Sen, A. (2010), *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori.
Sennett, R. ([1999]1999]), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli.
Tramma, S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma: Carocci.
Id. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma: Carocci.
Traverso, A. (2011), "Progettare il quotidiano e l'emergenza", in D. Parmigiani & A. Traverso (a cura di), *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*, Milano: FrancoAngeli, pp. 43-50.

Triani, P.P., Ripamonti, E. & Pozzi, A. (2015), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano: Vita e Pensiero.

Tronto, J. (2010), "Creating Caring Institutions: Policy, Plurality, and Purpose", in *Ethics and Social Welfare*, vol. 4, n. 2, pp. 158-171.

Villa, L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano: FrancoAngeli.

Villano, P. (2013), *Fuori dai giochi. La psicologia di fronte all'esclusione sociale*, Milano-Torino: Pearson.

Zannini, L. (2008), *Medical humanities e medicina narrativa*, Milano: Raffaello Cortina.

Zuccardi Merli, U. (2012), "Il disagio di una generazione al tempo della precarietà", in M. Giorgetti Fumel & F. Chicchi (a cura di), *Il Tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Milano: Mimesis, pp. 37-56.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)