

Ripensare la scuola a partire dalla valorizzazione dell'umano

Anna Grazia Lopez

L'ideologia neoliberista ha finito per trasformare le scuole in istituzioni che mirano alla performance e all'efficacia, valorizzando l'individualismo. Il cambiamento e l'innovazione devono fare i conti, oggi, con la disgregazione culturale che caratterizza il nostro tempo e che vede l'economia divisa dalla cultura. È auspicabile, sul piano formativo, l'uso di un approccio transdisciplinare in grado di dare inizio a una progettualità pedagogica che vede la scuola ritornare ad essere nuovamente luogo privilegiato in cui promuovere processi di istruzione e di educazione.

The neoliberal ideology has transformed schools into institutions that aim at performance and effectiveness, enhancing individualism. Today, change and innovation must deal with the disintegration of culture that characterizes our time and which sees the economy divided by culture. It is desirable, on the educational level, the use of a transdisciplinary approach giving rise to a pedagogical project that allows the school to become once again a privileged place where it is possible to promote processes of instruction and education.

Parole chiave: neoliberismo, educazione, democrazia, transdisciplinarietà, intersoggettività

Keywords: neoliberalism, education, democracy, transdisciplinarity, intersubjectivity

1. Introduzione

Il cambiamento di natura economica attraversato dall'Occidente, che ha visto convergere neoliberismo, sviluppo tecnologico e capitalismo, ha consentito ad alcune fasce di popolazione di raggiungere un benessere senza precedenti. Gli uomini e le donne si sono trovati, da un lato, ad avere accesso a una libertà che sembrava e sembra non avere limiti, dall'altro a vivere una condizione di solitudine generata dall'eccesso di individualismo di cui le ideologie utilitariste e narcisiste¹ si sono fatte promotrici. Inoltre, il neoliberismo facendo riferi-

¹ Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2010; D. Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, University Press, 2007;

mento a un cittadino capace di provvedere a se stesso, libero e razionale, non ha tenuto conto di coloro che, invece, per un lungo o breve periodo della loro vita non sono in grado di prendersi cura né di sé, né degli altri. La totale assenza della percezione della vulnerabilità, come condizione propria dell'essere umano, ha finito per far dimenticare come la dimensione della socialità sia, per la donna e per l'uomo, fondamentale e come la soggettività abbia bisogno della dimensione dell'incontro nella costruzione della propria identità, pena l'autoalienazione².

Ci troviamo di fronte a una disgregazione culturale che ha visto e vede l'economia divisa dalla cultura e che ha portato, negli ultimi due decenni, a rappresentare la formazione in termini funzionalistici, per cui, come scrive Massimo Baldacci, “L'investimento sociale nell'istruzione scolastica viene giustificato dall'esigenza di assicurare ai futuri produttori le conoscenze e gli abiti capaci di farne lavoratori produttivi. La funzione sociale della scuola viene dunque identificata non con la mera istruzione... ma con l'istruzione volta alla formazione del produttore capace ed efficiente”³. La prospettiva neoliberale, in altre parole, ritiene che il lavoro educativo non debba riguardare il lavoro e le condizioni di vita degli altri esseri umani. “In line with its classical origins, the neo-liberal perspective also jettisons from educational formation much of the work and living concerns of humanity. It is disregarding of the fact that while we are undoubtedly economic actors, consumers and rational actors, neither our rationality nor our economic and consumer choices can be presumed to be devoid of relationality”⁴.

C. Lasch, *The Culture of Narcissism*, London-New York, W.W. Norton & Company, 1979.

² Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

³ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 49; R. Lakes, P. Carter, *Neoliberalism and Education: an Introduction*, in “Educational Studies”, 47, 2011, 107-110.

⁴ “In linea con le sue origini classiche, la prospettiva neo-liberista esclude dalla formazione tutto ciò che riguarda il lavoro e la vita degli esseri umani. Non tiene conto del fatto che mentre siamo indubbiamente attori economici, consumatori e attori razionali, né la nostra razionalità né le nostre scelte economiche e di consumo possono privarsi della dimensione della relazionalità” (K. Lynch, *Neo-liberalism and Marketisation: the Implications for Higher Education*, in “European Educational Research”, 5 (1), 2006, 1-17, p. 5). Link to online version: <http://dx.doi.org/10.2304/eejr.2006.5.1.1> (consultato in data 8 ottobre 2018).

Le antinomie capitale umano/sviluppo umano, sistema produttivo/lavoratore, organizzazione/individuo, dunque, hanno segnato la finalità delle istituzioni educative, nel momento in cui le direttive europee hanno investito sulla formazione del capitale umano ovvero su “le conoscenze, le capacità e le competenze e gli attributi individuali che facilitano il benessere personale, sociale ed economico”⁵. Un capitale che determina la possibilità di permanere nel mondo del lavoro soprattutto se continuamente alimentato da una formazione sempre più specialistica. Il paradigma del capitale umano si colloca nell’ambito della teoria funzionalista che ritiene che la scuola debba svolgere una funzione importante nel mantenimento dell’equilibrio sociale attraverso un doppio processo di socializzazione – è nella scuola che si apprendono le regole di convivenza sociale – e di selezione – è la scuola che attraverso la selezione colloca gli individui nella società in funzione dei bisogni che questa esprime. Nello specifico il paradigma del capitale umano considera l’educazione un mezzo attraverso il quale raggiungere dei vantaggi sociali e la scuola, di conseguenza, come l’istituzione che eroga un servizio che serve per selezionare i giovani più talentuosi, ottenendo dei vantaggi sia per il singolo che per l’intera società, che in questo modo vede accrescere la propria produttività. In altre parole la funzione della scuola è quella di garantire la qualificazione di professionalità che siano in grado di inserirsi nel mondo del lavoro, favorendo allo stesso tempo lo sviluppo economico della comunità.

2. *La formazione del capitale umano: i limiti del paradigma*

L’attenzione alla qualificazione delle professionalità in grado di mettere in atto competenze funzionali e traducibili in azioni misurabili ha fatto sì, però, che si perdesse la dimensione valoriale su cui è intessuto l’agire con delle ricadute sulla formazione di personalità integrali e integrate di donne e uomini. Per cui l’attenzione per la dimensione *strumentale*, dell’azione educativa ha finito per sacrificare la valorizzazione di quelle risorse cognitive e sociali che si possiedono, “costringendo” a una selezione non intenzionale dei saperi e dei comportamenti da apprendere e da mettere in atto. Difatti, se la competenza

⁵ Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano*, Roma, 2014, in <https://www.istat.it/it/files/2014/02/Il-valore-monetario-dello-stock-di-capitale-umano.pdf> (consultato in data 27 ottobre 2018).

risponde a una cultura d'impresa che a sua volta tiene conto delle richieste che vengono dal mondo del lavoro, è vero anche che ignora quelle che invece riguardano, nello specifico, il bisogno delle donne e degli uomini di coltivare la propria umanità. L'attenzione che si è rivolta all'apprendimento di competenze, che permettessero un più facile inserimento nel mondo del lavoro per il lavoratore e una maggiore produttività per l'azienda, ha finito per trascurare un importante obiettivo della scuola, ovvero formare ad abiti mentali che assicurino l'esercizio della cittadinanza attiva e attraverso questa, il benessere e la qualità della vita di tutti i cittadini. “La scuola per prima – scriveva Bertolini – si è andata attestando su posizioni che conducono al trionfo della competenza sulla conoscenza, al diffondersi del criterio di utilità a scapito della gratuità, del didatticismo tecnologico sulla prospettiva di una formazione di più ampio respiro nella quale trovano ampio spazio i grandi valori culturali su cui l'umanità si è da sempre impegnata pur se in modi diversi e con alterne fortune”⁶.

La scuola, pur promuovendo l'utilizzo di competenze funzionali all'inserimento nel mondo del lavoro, non ha lo scopo di rendere i giovani degli *specialisti*, non è questo il suo *principio educativo*. L'educazione, scrive Dewey, “è generale nella misura in cui tiene conto delle relazioni sociali. Uno può diventare esperto in filosofia, in filologia, o in matematica, o in ingegneria, o in finanza, e può essere goffo e inetto nelle sue azioni e nel suo giudizio al di fuori della sua specialità. Se però il suo interesse per questi argomenti tecnici è stato collegato con attività umane socialmente estese, molto più vasto e flessibile è l'ambito delle sue risposte attive”⁷.

Di conseguenza, il paradigma della formazione del capitale umano limita di fatto le possibilità che deve invece avere il principio educativo che deve fare da *telos* all'azione della scuola. L'efficienza produttiva e “la tendenza a ridurre cose come l'efficienza dell'attività e l'organizzazione scientifica del lavoro a esteriorità puramente tecniche testimonia che lo stimolo del pensiero opera unilateralmente in chi è al controllo dell'industria e ne determina gli scopi. Perché difettano di un interesse sociale comprensivo ed equilibrato, essi non hanno stimolo sufficiente a riflettere sui fattori e sui rapporti umani nell'industria. L'intelligenza è limitata ai fattori che riguardano la produzione tecnica e il commercio dei prodotti. Senza dubbio si può sviluppare un'intelli-

⁶ P. Bertolini, *Educazione e politica*, cit., p. 93.

⁷ *Ibidem*, p. 112.

genza acuta ed efficiente su queste linee anguste, ma il non tener conto dei fattori sociali importanti significa, non di meno, limitatezza mentale, e deformazione corrispondente della vita emotiva”⁸.

E, infatti, oggi sempre più le aziende cercano di “istruire” i loro dipendenti alla gestione delle emozioni e al loro utilizzo. È come se i dipendenti non fossero più persone ma “attori” che sul luogo di lavoro impersonano un ruolo che poi, però, hanno difficoltà ad abbandonare. Dunque, una volta adottati dei comportamenti da “mettere in scena” nelle diverse situazioni, questi stessi “copioni” finiscono per agire sull’identità dell’individuo a meno che non ci sia la possibilità di riflettere sul ruolo che come attori sociali siamo chiamati a impersonare e sulle emozioni e comportamenti che dobbiamo necessariamente utilizzare, per distinguerle da quelle che invece appartengono alla sfera più intima del sé. La messa in scena di emozioni volute dai contesti o dal mercato chiaramente porta all’omologazione sociale ma anche a ritenere che tutto ciò che proviamo e che non rientra nei comportamenti sociali condivisi venga etichettato come patologico, di qui il senso di solitudine causato dal non poter essere se stessi. Ci troviamo, dunque, di fronte a un paradosso: da un lato, la società ci chiede, per avere una vita sociale, di assumere dei comportamenti che rivelano solo alcune emozioni; dall’altro, costringe a non essere se stessi, condannando alla solitudine. Non si cerca di capire cosa si sta provando, ma si fa in modo che siano le regole del mercato a dire *cosa provare e cosa desiderare*⁹, a tal punto che le organizzazioni, costrette a rispondere alle continue esigenze di cambiamento e di innovazione, si sono trasformate in un luogo difficile in cui vivere, dove la competizione può diventare a tal punto aspra da indurre a stare “in-difesa” e in una continua condizione di “precarietà identitaria”, dovuta a una convivenza difficile, anche nei casi di situazione di certezza lavorativa.

Sappiamo che il concetto di competenza è un concetto socialmente costruito e dunque legato al contesto d’uso; la competenza, così come viene interpretata dal paradigma del capitale umano, si caratterizza per la misurabilità e la capacità di gestire le richieste del mercato ed è per questo che è ritenuta merce di scambio¹⁰. Ma la competenza può essere declinata anche in modo diverso e le istituzioni educative possono

⁸ *Ibidem*, p. 131.

⁹ Cfr. A. R. Hochschild, *Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure*, in “*American Journal of Sociology*”, 85 (3), 1979.

¹⁰ Cfr. Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia*, 2014, cit.

contribuire a sottrarre il costrutto di competenza da un'interpretazione funzionalistica, collocandola all'interno di un processo metacognitivo e riflessivo, che avviene nel soggetto che, come scrive Franco Cambi, “è mente e persona insieme, e che sta oltre l'attore sociale produttivo, ma che anche lo contiene, lo assume, lo attiva”¹¹.

In altre parole, può essere considerata uno strumento intellettuale che permette di vivere una *vita buona* attraverso l'esercizio della propria libertà, intendendola però, come scriveva Dewey in *Esperienza ed educazione*, come “potere” “potere di fare progetti, di giudicare con assennatezza, di misurare i desideri dalle loro conseguenze; potere di scegliere e ordinare i mezzi per realizzare i fini scelti”¹².

3. Transdisciplinarietà e intersoggettività per un nuovo progetto culturale

Il paradigma del capitale umano alla base di un'interpretazione funzionalista delle competenze si ispira a un modello di razionalità fondato su una logica binaria oggetto/soggetto; una logica che ha segnato e che ancora oggi segna la cultura, la scienza e l'economia occidentale. Per questo le ideologie contemporanee rappresentano per l'educazione una *sfida* pedagogica che deve partire da una decostruzione dei paradigmi utilizzati sino a oggi e la proposizione di modelli radicalmente *nuovi*, che sappiano sostenere l'uomo e la donna nella ricerca di senso da dare alla costruzione di sé. Il che significa anche rinnovare il modello antropologico di riferimento, a partire dal riconoscimento dei limiti delle ideologie contemporanee e delle conseguenze che queste hanno nell'esistenza di ogni individuo. L'educazione deve superare l'idea che esistono dei paradigmi certi e immaginarne nuovi e diversi che siano in grado di interpretare i bisogni e le contraddizioni della società presente e indirizzare coerentemente le azioni, ipotizzando pratiche che rendono ogni individuo capace di vivere a pieno la propria libertà¹³.

Bisogna partire dalla presa d'atto della deriva economicista intrapresa dalla formazione e dalla decostruzione di questi modelli per arrivare a ipotizzare un progetto culturale alternativo che recuperi la di-

¹¹ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 24.

¹² J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 49.

¹³ F. Cambi *Soggetto, pedagogia e cura di sé*, in Cambi F. (a cura di), *La questione del soggetto tra pedagogia e scienze umane*, Firenze, Le Monnier, 2001, p. 76.

mensione antropologica del soggetto in formazione. Il neo-liberismo sta progressivamente demolendo un modello di società fondato su valori democratici a favore di una realtà retta da un'oligarchia finanziaria indifferente alle condizioni di vita delle donne e degli uomini, considerati sempre più o come consumatori o come merce. Una cultura di questo tipo, fondata sul consumo, oscura l'attenzione verso lo sviluppo del pensiero critico ed etico, i soli in grado di immaginare una società solidale, alternativa a quella competitiva. La scuola è l'unico luogo in cui è possibile realizzare un progetto culturale, che porti al centro del suo agire la razionalità, attraverso l'istruzione, e la solidarietà, attraverso l'educazione¹⁴.

Si tratta di modificare l'esistente, proprio a partire dalla revisione dell'idea di istruzione come processo esclusivamente volto alla formazione di competenze "spendibili", e recuperare quel sistema di valori – e dunque la libertà, la democrazia, la solidarietà e l'uguaglianza delle opportunità – che metta al centro la formazione di donne e uomini capaci di riflettere sui loro bisogni e di rendersi autonomi da ogni forma di manipolazione e subordinazione. Una revisione possibile visto che la cultura, pur essendo trasmessa di generazione in generazione, subisce delle trasformazioni. Possiamo considerarla una categoria "viva" in cui la relazione tra individuo e cultura è una relazione di tipo *transattivo*, e dove entrambi gli elementi subiscono e reagiscono, vicendevolmente, alla loro reciproca azione trasformatrice, come sostiene Tomarchio nel suo lavoro del 2017, colto/a, cultura, intercultura.

È a partire da questa processualità e modificabilità della cultura che la scuola deve tornare a farsi "fabbrica" di cultura¹⁵, in cui si tramandano saperi, linguaggi e tradizioni ma anche dove si promuove la *costruzione* e il *cambiamento* sia nei contenuti che nelle forme di trasmissione culturale.

Per fare questo occorre partire dal superamento del pensiero binario e aderire a un paradigma di educazione che preveda una riorganizzazione e riproposizione dei saperi in forma *transdisciplinare* in cui le antinomie oggetto/soggetto, cultura scientifica/cultura umanistica sia-

¹⁴ G. Franceschini, *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento nella formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 63-79.

¹⁵ Cfr. F. Frabboni, *La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola*, in M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013, p. 13.

no superate¹⁶ e che rivaluti il ruolo del *soggetto* nella costruzione della cultura attraverso l'uso di una razionalità critica. Nello specifico, l'educazione intellettuale ha come fine l'identificazione delle contraddizioni sociali ed economiche che possono rallentare – od ostacolare – la piena espressione dell'umanità di ciascuno.

La *transdisciplinarietà*¹⁷ forma a una lettura della realtà su più livelli, grazie all'apporto di discipline umanistiche e scientifiche, perché solo raccordando i saperi delle discipline tra loro, si può avere quella visione d'insieme in grado di dare inizio a una progettualità pedagogica che vede la scuola ritornare ad essere nuovamente luogo privilegiato in cui trovano spazio le capacità immaginative e previsionali, riflessive e di progettazione, raggiungere come fine ultimo il miglioramento delle condizioni di vita delle donne e degli uomini oltreché della società¹⁸.

Continuare a opporre le discipline scientifiche a quelle umanistiche sarebbe un errore intellettuale oltre che etico, perché i contenuti delle prime sono fondamentali per comprendere i tanti problemi che affliggono la società contemporanea e che coinvolgono anche le generazioni future. Spesso la scarsa conoscenza di temi legati all'ambiente, alle ricadute che alcune scoperte condotte dall'ingegneria genetica hanno sulla vita degli esseri umani, sia in termini positivi che negativi, non permette di fare delle scelte frutto appunto di una conoscenza approfondita, portando il cittadino comune ad affidare a un gruppo ristretto di esperti decisioni che riguardano fasce ampie di umanità¹⁹.

L'approccio transdisciplinare induce i giovani a un pensiero formato "all'ecologie delle idee", che non è altro che acquisire la consapevolezza che la conoscenza e il modo con cui si conosce sono in continua trasformazione, perché la realtà è in continuo e inarrestabile cambiamento. Cogliere "l'ecologia delle idee" significa situare "ogni

¹⁶ B. Nicolescu, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, in "Transdisciplinary Journal of Engineering & Science", Vol. 1, No.1, (December, 2010), pp. 19-38.

¹⁷ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; Idem, *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2001; B. Nicolescu, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Palermo, Armando Siciliano Editore, 2014.

¹⁸ J. L. Jr Mahan, *Toward Transdisciplinary Inquiry in the Human Sciences*. Doctoral Dissertation, United States International University, UMI No. 702145, in J.I. Bernstein, *Trans-disciplinarity: a Review of Its Origins, Development and Current Issues*, in "Journal of Research Practice", 11(1), 2015, pp. 194-195.

¹⁹ Cfr. A. G. Lopez, *Scienza, genere, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente naturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti²⁰; significa ragionare in termini di “mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un’idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all’incertezza, alle sfide della scoperta e dell’innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. L’attenzione dovrebbe vertere certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulle dinamiche alla base del processo conoscitivo²¹”.

Tuttavia, fino a quando, le istituzioni formative contribuiranno alla formazione di mappe cognitive statiche sarà difficile per gli studenti riuscire a fare interagire il sapere acquisito nelle istituzioni formative formali con le altre esperienze di formazione. Per cui, si corre il rischio di formare “un individuo diviso se non frammentato, almeno sul piano delle conoscenze: ricco di competenze locali e specialistiche di tipo avanzato e innovativo (che sono appunto quelle prodotte dalle sue specializzazioni accademiche e dagli itinerari professionali), ma incapace di integrarle nelle uniche mappe globali da lui costruite, troppo statiche, neutre, generiche²²”.

Alla luce di simili considerazioni utilizzare un approccio trasversale non significa non considerare lo specialismo delle discipline. Piuttosto, specialismo e trasversalità, vanno di pari passo, a volte si integrano, altre volte si oppongono; il loro è un rapporto sempre aperto che anima – deve animare – la ricerca attuale.

Un approccio *transdisciplinare* vede l’organizzazione curricolare come un “sistema di saperi”, e non semplicemente come “la somma degli effetti delle singole discipline²³”. Scrivono Bocchi e Ceruti: “I confini delle discipline e delle competenze non sono più rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi transitori, costruiti e revocabili (strategici per così dire). L’individuo ha bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; ha bisogno anche di strumenti per fare evolvere que-

²⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 19-20.

²¹ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 5-6.

²² *Ibidem*, p. 5.

²³ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2004, p. 77.

ste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione”²⁴. È importante educare la mente a cogliere la conoscenza che “si annida negli spazi e nelle connessioni tra le varie discipline”²⁵ e saper cogliere la complessità e le molteplici relazioni che legano i saperi, avendo una visione “ecologica” delle situazioni problematiche che si vanno affrontando, per ricercare le relazioni che tengono insieme le cose e costruire una “metastruttura”.

Difatti la transdisciplinarietà non si oppone alla disciplinarietà ma è complementare ad essa²⁶. Le discipline hanno valore formativo nel momento in cui, per mezzo di esse, è possibile promuovere la maturazione di particolari *abiti mentali* diretti a educare gli individui all'uso di un'intelligenza che incoraggi gli studenti a *indagare*, imparando a esercitare il *dubbio*, ma anche la logica, l'arte di *argomentare* una tesi e di *discutere*.

Per esempio, l'insegnamento della matematica dovrà essere volto all'esercizio di un pensiero problematico e a sottolineare, anche, il limite di un'impostazione esclusivamente formalizzata del pensiero; la filosofia, invece, potrebbe promuovere l'uso di una razionalità dialogica; così come l'insegnamento delle scienze favorisce l'educazione intellettuale, attraverso l'*osservazione*, la *sperimentazione* e il *rigore del ragionamento*: educare all'*osservazione* permette di “orientare lo sguardo” e di cogliere di un fenomeno naturale gli aspetti significativi; educare alla *sperimentazione* implica operazioni quali la formulazione del problema da risolvere, l'elaborazione e la discussione delle ipotesi di spiegazione ma anche educazione al *rigore* attraverso il coordinamento dei dati e delle informazioni. Si tratta di acquisire quei procedimenti che sono propri di quella disciplina, la logica da seguire in quel dominio, la modalità di esecuzione dei compiti specifici di quel sapere e la successiva verifica da parte dell'insegnante che non dovrà solo rilevare l'esattezza del compito ma anche fornire suggerimenti per perfezionarlo; la predisposizione di “difficoltà” che conducono lo studente a un apprendimento per padronanza della disciplina e, infine, la dimostrazione da parte degli studenti di utilizzare quanto hanno compreso in diversi contesti.

²⁴ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 4.

²⁵ H. Gardner, *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli, 2007, p. 53.

²⁶ B. Nicolescu, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, cit.

In altre parole, la transdisciplinarietà permette di comprendere il mondo attuale²⁷. Difatti garantisce una maggiore conoscenza dei problemi di natura sociale che hanno delle ricadute nella vita delle donne e degli uomini. Consente, ad esempio, di capire come alcune correnti economiche, come quelle che affermano “la legge del massimo profitto” e la legge del mercato, hanno avuto la possibilità di affermarsi e diffondersi a scapito, di quei saperi, sempre appartenenti alle discipline economiche, che invece sono essenziali per comprendere e affrontare le problematicità dei fenomeni da cui dipende la vita delle donne e degli uomini.

La transdisciplinarietà per realizzarsi ha bisogno anche di un contesto educativo organizzato in modo da alimentare il processo di inter-retroazione dei saperi. D'altra parte, il processo di apprendimento è un processo costitutivamente sociale poiché si apprende attraverso il dialogo e il confronto con l'altro, lo scambio tra il proprio punto di vista e quello altrui²⁸. Uno scambio che ha delle implicazioni di natura affettiva, perché dal *feed-back* continuo che l'altro rimanda emergono, rendendoli visibili, gli aspetti distintivi della propria personalità. La socializzazione è, a sua volta, un processo con forti implicazioni cognitive che non può essere considerato semplicemente, e in modo generico, come la capacità che ha un soggetto di “star bene con gli altri”. Comporta, piuttosto, la padronanza di abilità sociali che consentono di interagire con gli altri sul piano del confronto di idee, di saperi e di conoscenze, oltre che di emozioni e di affetti. Apprendere le norme che regolano la convivenza all'interno di un gruppo, saper gestire i conflitti interpersonali senza assumere il ruolo di chi subisce o di chi impone la propria volontà, saper argomentare le proprie posizioni, sono solo alcune delle abilità che, se apprese ed esercitate all'interno di una comunità di apprendimento – quale, appunto, la scuola –, finiscono per provocare un processo permanentemente ricorsivo di ristrutturazione *cognitiva* e di trasformazione del patrimonio conoscitivo in nuove conoscenze, rappresentazioni e procedure cognitive. Socializzazione e apprendimento in un contesto educativo possono – devono – *confondersi*, nel senso che finiscono vicendevolmente per svolgere obiettivi di educazione e di istruzione. La scelta, da parte dei

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ D. W. Johnson, R.T. Johnson, R. Cary, *Cooperative Learning in Middle School. Interrelationship of Relationship and Achievement*, in “Middle Grades Research Journal”, Spring 2010, Vol. 5, Issue 1, pp. 1-18.

docenti, di ambienti volti a promuovere l'interazione fa sì che si perseguano obiettivi d'*istruzione* ed *educazione* insieme, a partire dall'attivazione, all'interno del gruppo classe, di dinamiche socio-affettive.

Istruzione ed educazione si intersecano anche quando è coinvolto il sapere non formale. I contenuti appresi a scuola devono essere messi in relazione alla vita sociale altrimenti rischiano di rimanere mere informazioni: compito della pedagogia è cercare di trovare un equilibrio tra contenuti non formali, che Dewey definisce *incidental*, e quelli formali, intenzionali. Solo attraverso la combinazione di questi due aspetti è possibile garantire uno *scopo sociale* al processo educativo. Occorre evitare che ci sia una separazione tra ciò che viene appreso in modo intenzionale, consapevole, cosciente dai ragazzi e dalle ragazze e ciò che invece viene appreso in modo informale nel corso delle relazioni con gli altri. Il superamento di questa scissione evita che la scuola formi esperti che non collocando i loro saperi in quella che abbiamo chiamato *metastruttura*, non riconoscono le ricadute che hanno nella loro vita e in quella degli altri.

Nella trasmissione non formale i giovani, invece, sono indotti ad apprendere i valori del gruppo sociale di appartenenza; attraverso l'ambiente che suscita, provoca delle reazioni. L'ambiente in cui vive un individuo orienta la sua azione e lo spinge ad agire in un certo modo, lo porta ad appoggiare alcune iniziative, lo induce ad aderire ad alcuni modelli di soggettività; l'ambiente è formato da quelle cose che mutano l'essere umano, influenzano il suo agire. Non ignorando il legame con la società è possibile trasformare le conoscenze disciplinari in oggetto di discussione da cui trarre valori che vanno *discussi e problematizzati* per capirne il reale significato e *contestualizzati* in un preciso arco temporale²⁹.

Rispetto a ciò, si capisce che la scuola dovrà proporsi con un modello pedagogico “dall'*alto* profilo formativo e curricolare, equipaggiata di modalità scientifiche... in grado di cogliere e comprendere – dialetticamente – le ragioni del *soggetto che apprende*... e le ragioni degli *oggetti di apprendimento*... Il nuovo indirizzo didattico si fa carico dell'ineludibile compito – teoretico – di tracciare la cornice *speculativa* entro cui dovrà trovare legittimazione formale l'esperienza quotidiana di una scuola contestata dentro ad una ben determinata latitudine storica”³⁰.

²⁹ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, cit.

³⁰ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 83.

L'utilizzo di un approccio transdisciplinare esige una riflessione sulla professionalità del docente, che assume su di sé il ruolo di *registra* e nello stesso tempo di *attore*, insieme agli alunni, della scena formativa. Attento, quindi, ad *organizzare* con professionalità il contesto di apprendimento, trasformando la classe in un *setting* (da *set*, scena) dove le persone (alunni, docenti e ricercatori) e l'ambiente (spazi, oggetti) sono *transattivamente* relazionati tra loro. Una professionalità, ancora, che si esplica nell'uso competente di strategie *comunicativo-relazionali* funzionali a promuovere negli studenti la riflessione cognitiva e, al contempo, la maturazione della percezione positiva di sé, osservando e soddisfacendo il loro naturale bisogno di autostima e di gratificazione.

In tale prospettiva, la formazione del docente dovrà superare l'antinomia che interpreta la sua funzione o come quella di un professionista esperto in metodologie didattiche o come colui che svolge una professione culturale, perché la prima – la formazione didattica – completa la seconda, e la seconda – l'insegnamento come professione culturale – dà senso alla prima. Piuttosto, si dovrà necessariamente optare per una *professionalità* caratterizzata dal pluralismo e dalla complessità, “composta di molte competenze, quali quelle organizzative e metadisciplinari, in quanto il curricolo è un punto di snodo di molteplici dimensioni, da quella progettuale, disciplinare e interdisciplinare a quella formativa, didattica, organizzativa, interpersonale, di gestione dei gruppi di lavoro – come leader e come membro del gruppo –, riflessiva e autoriflessiva, sia sul proprio agire educativo che sul proprio patrimonio di conoscenze disciplinari”³¹.

Centrale, in un'ottica transdisciplinare, la competenza progettuale che comporta a priori la padronanza di un modello pedagogico di riferimento e la capacità di raccordare obiettivi, contenuti e metodi, trasformandosi in un “dispositivo di previsione”³² attorno al quale un tema/problema viene esplorato facendo riferimento ai possibili contesti di sviluppo. La preparazione dei docenti dovrà fondarsi sulla conoscenza della realtà in cui viviamo e dunque esperta del passato, ma anche del presente e delle conseguenze che le ideologie contemporanee hanno sulle generazioni di oggi e di quelle future. L'educazione, infatti, rischia di fallire se non tiene conto delle esigenze che emergono in

³¹ M. G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008, p. 149.

³² *Ibidem*, p. 148.

un determinato momento storico. Per questo Giovanni Maria Bertin chiamava in causa la coscienza *storica* che deve prima di ogni cosa essere finalizzata alla responsabilità attraverso la *diffusione* dell'eticità nel mondo, sul piano individuale e collettivo, e la *identificazione* e *messa in discussione* di tutte quelle forze che impediscono il progresso dell'umanità, decidendo di schierarsi contro le une e accanto alle altre³³.

Gli insegnanti devono, in tale prospettiva, farsi mediatori sociali a partire dai contenuti dei saperi e sollecitare gli studenti a interpretare gli stessi, in modo nuovo, mantenendo lo sguardo a quanto il presente chiede ma anche a ciò che non esiste e che si vorrebbe prefigurare. La libertà della donna e dell'uomo sta in questo.

4. *Per concludere*

Negli ultimi anni si è affermato il paradigma dello sviluppo umano, messo a punto dall'economista Amartya Sen e dalla filosofa Martha Nussbaum, secondo il quale lo sviluppo di un paese non va calcolato nei termini della sola produttività ma deve prendere in considerazione la possibilità da parte degli esseri umani di esercitare la loro libertà. A partire da tale paradigma, “le libertà politiche, sociali e di mercato sono viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali”³⁴ un'integrazione che permette a tutti, donne e uomini, di vivere una vita “vita degna e coerente con i valori umani”³⁵

Difatti, secondo Sen, non solo non è sufficiente avere la possibilità di esercitare i propri diritti ma è importante saperli esercitare; così come non basta avere risorse, bisogna essere in grado anche di trasformarle in “funzionamenti” ovvero “ciò che una persona può desiderare fare o essere, secondo la propria concezione della qualità della vita”³⁶. Dunque si possono avere le stesse risorse, si possono avere gli stessi diritti, ma il loro esercizio e utilizzo varia perché cambia sia la capacità di utilizzare i diritti, necessari per ottenere le risorse, sia la

³³ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando editore, 1962.

³⁴ U. Margiotta, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, in “Pedagogia oggi”, anno XV, n. 2, 2017, pp. 447-456, p. 450.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 58.

capacità di usare queste risorse. Sen parla di “capacitazione”, per indicare la “la possibilità di elaborare una propria concezione del bene e di riflettere criticamente su come progettare la propria esistenza”³⁷. Per capacitazione si intende “l’insieme delle risorse (sentire, intendere, volere) di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne, e quindi di impiegarle operativamente”³⁸. Definire un elenco di capacità funzionali “costitutive della nozione di vita buona equivale a domandarsi quali sono gli elementi più importanti e indispensabili di qualsiasi esistenza sufficientemente varia da poter essere considerata autenticamente umana”³⁹. Il coinvolgimento di coloro cui è destinata la risorsa è fondamentale perché ci sia un reale cambiamento volto a intervenire sulle disuguaglianze sociali e che comporta partecipazione di tutti al processo di cambiamento. La transdisciplinarietà, in tale prospettiva, rappresenta una metodologia che, attraversando discipline diverse, da quelle tecnico-scientifiche e quelle umanistiche, fa sì che si ristabilisca quella relazione tra oggetto e soggetto, tra capitale umano e sviluppo umano, sistema produttivo e lavoratore, organizzazione e individuo.

Bibliografia

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2004
 Idem, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco-Angeli, 2014
 Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2010
 Bertin G. M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando editore, 1962
 Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Cortina, 2003
 Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004
 Bruner J., *La cultura dell'educazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996
 Cambi F., *Soggetto, pedagogia e cura di sé*, in Cambi F. (a cura di), *La questione del soggetto tra pedagogia e scienze umane*, Le Monnier, 2001, Firenze.
 Idem, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004
 Colicchi E., *Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale*, in F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007

³⁷ M. Nussbaum, *Capacità personale e democrazia sociale*, Reggio Emilia, Diabasis, 2003, p. 127.

³⁸ U. Margiotta, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, cit., p.450.

³⁹ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 79.

- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Idem, *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2004
- European Commission, *Science Education for Responsible Citizenship*, Report to the European Commission of the expert group on science education, 2015
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- Idem, *La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola*, in M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013
- Franceschini G., *Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento nella formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 63-79
- Gardner H., *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007
- Harvey D., *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press, 2007
- Hochschild A. R., *Emotion work, Feeling Rules and Social Structure*, in “American Journal of Sociology”, 85(3), 1979
- Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia*, 2014, in <https://www.istat.it/it/files/2014/02/Il-valore-monetario-dello-stock-di-capitale-umano.pdf>
- Johnson D.W., Johnson R.T., Cary R., *Cooperative Learning in Middle school. Interrelationship of Relationship and Achievement*, in “Middle Grades Research Journal”, Spring 2010, Vol. 5, Issue 1, pp. 1-18
- Kittay E., *La cura dell'amore*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2010
- Lakes R., Carter P., *Neoliberalism and Education: an Introduction*, in “Educational Studies”, 47, 2011, pp. 107-110
- Lasch C., *The Culture of Narcissism*, London-New York, W.W.Norton & Company, 1979 (tr. it. *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981)
- Lopez A.G., *Scienza, genere, educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Lynch K., *Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education*, in “European Educational Research”, 5 (1), 2006, pp. 1-17. Link to online version: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.1.1>
- Mahan J.L. Jr, *Toward Transdisciplinary Inquiry in the Human Sciences*. Doctoral dissertation, United States International University, UMI No. 702145, in J.I. Bernstein, *Trans-disciplinarity: a Review of Its Origins, Development and Current Issues*, in “Journal of Research Practice”, 11(1), 2015, pp. 194-195
- Margiotta U., (a cura di), *Capability. Competenze, capacitazione e formazione. Dopo la crisi del welfare*, in “Formazione e insegnamento”, anno XI, n. 1, 2013
- Idem, *Il valore sociale e formativo delle professioni educative*, in “Pedagogia oggi”, anno XV, n.2, 2017, pp. 447-456
- Morin E., *La testa ben fatta*, tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Idem, *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2001
- Nicolescu B., *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Palermo, Armando Siciliano Editore, 2014
- Idem, *Methodology of Transdisciplinarity. Levels of Reality, Logic of Included Middle and Complexity*, in “Transdisciplinary Journal of Engineering & Science”, Vol. 1, No. 1, (December, 2010), pp. 19-38

Nussbaum M., *Capacità personale e democrazia sociale*, tr. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2003

Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008

Tomarchio M.S., *Colto/a, cultura, intercultura*, in M. Fiorucci, F. Pinto, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017

Van Manen M., *Transdisciplinarity and the New Production of Knowledge*, in "Qualitative Health Research", 11(6), 2001, pp. 850-852