



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia Generale I

IL SENSO DI SÉ FORMATIVO E L'AUTODETERMINAZIONE EDUCATIVA

Relatrice: Chiar.ma Prof.ssa Anna Kaiser

Correlatrice: Chiar.ma Prof.ssa Francesca Lagomarsino

Candidata: Greta Montemurro

Anno Accademico 2025-2026

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	4
 <i>PARTE I - Il senso di sé: fondamenti, forme e narrazione</i>	14
1. Formandosi in sé	14
1.1. Fondamento della libertà	23
1.2. Il problema dell'identità	28
1.3. La dialettica tra essenza ed esistenza	35
2. Comprensione di sé	42
2.1. Educare al comprendersi	46
2.2. Il sé tra originarietà e il conformismo	50
2.3. La narrazione di sé	56
 <i>PARTE II - L'agire formativo: esperienze, contesti e comunità</i>	62
3. L'autodeterminazione come dinamica educativa	62
3.1. L'educazione che forma alla libertà	70
3.1.1. Autodirezione e scelta personale	77
3.2. Dalla necessità del caos alla conquista dello spazio personale	81
3.3. La dimensione sociale dell'autonomia	87

3.4. Il desiderio e l'avversione come motori del cambiamento	92
4. Processi educativi	98
4.1. L'educazione ai diritti umani	107
4.2. Responsabilità sociale e ambientale coesenziali all'autodeterminazione	116
4.3. Educazione alla consapevolezza	129
4.4. L'incertezza della criticità nell'autodeterminazione	138
 <i>CONCLUSIONI</i>	 148
 <i>BIBLIOGRAFIA</i>	 153
 <i>SITOGRAFIA</i>	 162
 <i>FILMOGRAFIA</i>	 168

INTRODUZIONE

*Chi sono, Kylie?
Perché una volpe?
Perché non un cavallo, uno scarabeo o un'aquila calva?
Lo dico più come esistenzialismo, capisci? Chi sono io?
E come può una volpe essere felice senza,
mi perdonate l'espressione, una gallina tra i denti?*

(Wes Anderson, *Fantastic Mr. Fox*, 2009)

La presente indagine trae la propria scaturigine da un'esigenza di ricerca teorica e al contempo profondamente personale ed esistenziale, radicata negli interrogativi autentici che hanno accompagnato le stagioni della mia crescita e il personale e viscerale bisogno di conoscere e di guardare nel profondo della vita. Crescendo, mi sono ritrovata costantemente abitata da una domanda radicale e disarmante: "come si arriva ad essere sé stessi?". E quindi: "qual è la via per riconoscersi autenticamente e come si fa a capire quando si è finalmente 'arrivati' a compiere la propria identità?". A questi interrogativi si unisce il bisogno profondo di cercare e tracciare le proprie "indicazioni" per vivere in modo autentico, consapevole e responsabile su questo pianeta: un'esistenza che ci viene concessa una sola volta e che, proprio per la sua irripetibile unicità, esige di non essere sprecata nell'inconsapevolezza, nell'adattamento obbligato o nella finzione di ruoli imposti dall'esterno.

Nel cercare di decifrare tali dilemmi interiori, ho scoperto che le mie inquietudini non erano isolate, ma trovavano una visione limpida e universale nelle arti che hanno costellato la mia formazione. Dalle letture che hanno segnato la mia infanzia fino alle narrazioni letterarie, cinematografiche e musicali scoperte negli anni, mi sono accorta con stupore che i soggetti incontrati in codeste opere si ponevano le medesime iniziali domande. Nasce così in me un altro profondo dubbio: com'è possibile che figure così distanti nel tempo, nello spazio e nelle esperienze vissute condividessero il mio stesso tormento e la mia medesima sete di autenticità?

È proprio da questa vertiginosa risonanza che è nato il fascino della successiva ricerca. Dalla riflessione classica, a partire da Platone, alle opere più contemporanee, si indica nell'esame critico di sé e nella cura dell'anima la via privilegiata per approdare a un'autonomia morale capace di andare oltre le mere apparenze esteriori. Lo stesso interrogativo sulla propria metamorfosi si ritrova nelle narrazioni dell'infanzia: tra smarrimenti di fanciulle che, mutando ripetutamente forma, non riconoscono più loro stesse; da figure di bambine anticonformiste e ribelli che, rifiutando le convenzioni classiste e la morale sanzionatoria degli adulti, costruiscono una vita improntata a una libertà generosa, alla spontaneità e a un'autentica cura per gli altri e per gli animali. La medesima tensione risuona nella letteratura attraverso parabole di giovani che, scossi dalla storia e dalla lotta nel proprio paese, sono costretti a prendere posizione nel mondo e a maturare una

coscienza etica collettiva; nell'indagine cinematografica attraverso il dramma di protagoniste rifugiate nel mutismo per sottrarsi alla recitazione di maschere sociali fittizie, o nella presa di coscienza di uomini imprigionati in mondi artificiali e governati da imposizioni esterne; fino al manifestarsi di vicende di giovani donne che si rifugiano in un altruismo protettivo per fuggire dal proprio vuoto intimo per evitare di esporsi ai rischi e all'imprevedibilità dei legami reali; nella musica d'autore, ove il desiderio di seguire ogni battito del cuore per decodificare uno strano dolore interiore traduce in versi l'incertezza dei sentimenti e l'interrogativo sul confine tra l'amare, il ricevere e il donare.

A queste espressioni si affianca un'opera visiva fondamentale, divenuta per me un'immagine guida dal profondo valore simbolico: il celebre dipinto che raffigura una danza circolare su un piano sospeso tra l'essenzialità della terra e del cielo. Quella composizione, *La Danza* di Henri Matisse, si libera da ogni realismo descrittivo per trasportare chi osserva su un livello di lettura più profondo: i corpi che danzano nudi evocano una innocenza primordiale e alludono a una condizione infantile libera da sensi di colpa o inibizioni, immersa in uno spazio essenziale che richiama l'origine stessa delle cose. Nel quadro, la terra e il cielo non sono semplici sfondi, ma simboleggiano il mondo e l'universo; nel mezzo è collocata la vita umana che, mentre danza con gioia per esorcizzare i propri timori, si scopre al tempo stesso partecipe di un moto perpetuo, virtuoso, ineludibile e circolare, richiamando la

simbologia della ciclicità della vita. La tensione del cerchio, che in un punto sembra quasi spezzarsi, introduce una sottile vertigine di pericolo, ricordando la caducità dell'esistenza e gli imprevisti che la realtà riserva, ma anche lo sforzo vitale di tendere la mano per ricomporre l'armonia dell'incontro e della reciprocità.

Tali opere, così lontane ma così straordinariamente vicine alle mie domande, mi hanno fatto comprendere che l'anelito a conoscersi e a determinarsi è la cifra stessa dell'umano. Assumere tali testimonianze culturali come laboratori di senso ha trasformato una ricerca intima in un progetto pedagogico rigoroso, volto a indagare come l'educazione possa farsi guida e custode dell'inesausta tensione formativa.

A questo orizzonte si intreccia, come matrice viva e ispiratrice dell'intero lavoro, il bisogno personale di promuovere e testimoniare una pedagogia della gentilezza, autenticamente creativa, narrativa, ludica, fondata sulla lentezza e sul contatto diretto con la natura. In un presente spesso dominato dalla fretta e dall'aridità delle prestazioni, emerge con forza l'auspicio di una scuola e di una società fondate su principi irrinunciabili che spero possano essere condivisi e rispettati da tutti: la curiosità dell'esplorazione, il primato dell'esperienza diretta, la passione per la conoscenza, il coraggio della sfida e il sacro riconoscimento del diritto all'errore. Una scuola e una comunità che tutelino fermamente la libertà di espressione e di pensiero, l'uguaglianza, il pieno coinvolgimento partecipativo e il rispetto incondizionato delle diversità, compresa quella dei tempi evolutivi di

ciascuno. Coltivare la gentilezza fin dalla prima infanzia attraverso tutti i sensi — con la semina, la cura e la diffusione di gesti e parole accoglienti — permette ai bambini, che saranno gli adulti di domani, di interiorizzare un'etica dell'accoglienza da diffondere negli ambienti in cui interagiranno. Attraverso l'ascolto sincero, la narrazione, le diverse forme d'arte, il gioco condiviso e le pratiche di educazione all'aperto a stretto contatto con la terra — prendendosi cura di un prato, di un giardino, di una piantina, dei fiori, di un animale —, si impara a vivere insieme senza il bisogno di minacce o punizioni, poiché le regole autentiche divengono il rispetto reciproco e la tutela dell'ambiente in cui ci muoviamo. I bambini si rivelano in questo i più grandi maestri: assecondare la loro spontanea inclinazione alla gentilezza rappresenta un'occasione concreta per smuovere le coscienze, offrire bellezza e fare della propria vita un'opportunità responsabile per rendere il pianeta un posto migliore.

Accanto a tale istanza etica, una motivazione del tutto primaria risiede nella volontà di maturare un agire educativo limpido, cosciente e critico in relazione alla figura professionale di educatrice e futura docente. L'impegno formativo, infatti, non può ridursi alla mera erogazione di conoscenze e contenuti o all'applicazione meccanica di protocolli didattici precostituiti e slegati dalle reali esigenze dell'educando. Al contrario, chi educa applica con reale ed autentica efficacia la propria azione pedagogica nel momento esatto in cui egli stesso è pienamente consapevole, si conosce nel profondo ed è capace di un'autodeterminazione

formativa significativa. L'impegno formativo dell'adulto verso sé stesso si pone come la base fondamentale di ogni incontro pedagogico: prima di nutrire e stimolare gli altri, chi educa deve saper guardare dentro di sé con onestà critica, scongiurando il rischio di un insegnamento rigido o autoritario. Saper riconoscere le proprie risorse e orientare con chiarezza le proprie scelte diventa così il passo necessario per sostenere gli alunni nella scoperta della loro identità e nell'affermazione del proprio pensiero. È un impegno etico e civile imprescindibile che ci coinvolge in prima persona nella costruzione della comunità, consapevoli che una pratica educativa autentica promuove la crescita di persone capaci di pensare liberamente, di partecipare e di prendersi cura degli altri.

In questa prospettiva, la presente trattazione intende porsi anche come un aperto e sentito invito rivolto ai colleghi della professione educativa o a chiunque senta l'urgenza di interrogarsi sul senso della propria esistenza, a prendere parte attiva e consapevole al proprio personale processo formativo. La cura di sé e l'impegno all'autodeterminazione non si esauriscono infatti nella sola funzione professionale né sono subordinati unicamente all'incontro educativo con il bambino: essi costituiscono un dovere etico originario e un'opportunità di crescita che appartiene a ciascun essere umano in quanto tale, a prescindere dal contesto o dal ruolo sociale ricoperto.

L'itinerario dell'opera si articola organicamente in due parti complementari, suddivise in quattro complessivi capitoli volti a delineare, senza pretesa di esaustività, ma con progressivo scavo concettuale, le coordinate ontologiche, interpretative, dinamiche e pratiche del percorso educativo.

Il presente lavoro si aprirà dunque con il tema del formarsi in sé, delineando la cornice teorica attraverso cui il soggetto impara a fare esperienza della propria soggettività. In questa prima tappa dell'indagine, la riflessione muoverà dall'inquadramento del fondamento della libertà, assunta come la preconditione che consente l'emancipazione dai vincoli dell'eteronomia per orientare l'azione morale della ragione; affronterà poi il problema dell'identità personale, superando le rigide categorie deterministiche per concepire la persona nel continuo dinamismo tra la capacità recettiva di ricevere una forma e la facoltà generativa di produrne una propria; si soffermerà infine sulla dialettica tra essenza ed esistenza, dove la forma originaria latente dell'essere umano viene progressivamente portata alla luce nella concretezza situata e storica del mondo della vita.

L'elaborato proseguirà trattando della comprensione di sé, intesa come una costante tensione in cui la persona si fa interprete responsabile della propria presenza nel mondo. All'interno di questo percorso, l'analisi si concentrerà dapprima sull'esigenza di educare al comprendersi, evidenziando il valore di una relazione pedagogica fondata sulla reciprocità dialogica e sulla continua autoformazione

dell'educatore; approfondirà successivamente la delicata collocazione del sé tra originarietà e conformismo, mettendo a tema la necessità di custodire il proprio spazio intimo per resistere ai processi di omologazione, alienazione e passività imposti dalla cultura di massa; valorizzerà, a compimento della prima parte, il ruolo della narrazione di sé, considerata un fondamentale dispositivo autobiografico capace di decostruire le visioni dogmatiche e di restituire al soggetto la possibilità di riscrivere attivamente la trama del proprio vissuto.

Successivamente, la trattazione volgerà lo sguardo verso la seconda parte del testo, affrontando l'autodeterminazione come dinamica formativa e pratica concreta di libertà all'interno del contesto sociale. Il percorso prenderà le mosse dall'esame di un'educazione che forma alla libertà, volta a superare ogni modello trasmissivo per risvegliare una coscienza critica capace di trascendere le costrizioni esterne, specificando al suo interno il valore dell'autodirezione e della scelta personale quale motore etico per orientare la propria vita e rispondere alle sfide dell'apprendimento permanente. Tratterà poi il passaggio necessario dalla dimensione del caos alla conquista dello spazio personale, riconoscendo nel disordine, nella crisi e nell'inquietudine emotiva una transizione feconda e generativa di nuovo senso. analizzerà la dimensione sociale dell'autonomia, mostrando come la conquista dell'indipendenza non si traduca in una chiusura solitaria ma nella capacità di abitare responsabilmente la comunità e di offrirsi come dono. Infine, espliciterà infine il ruolo

del desiderio e dell'avversione come autentici motori del cambiamento, ove l'insofferenza etica verso ciò che deforma e la tensione affettiva verso il bene sostengono l'incessante autotrasformazione della persona.

Il lavoro giungerà a compimento approfondendo la dimensione pratica dei processi educativi: si esaminerà come l'intenzionalità pedagogica trovi compimento nella realtà quotidiana e nelle relazioni civili. In questo quadro conclusivo, l'indagine si aprirà con l'educazione ai diritti umani, assunta come irrinunciabile orizzonte di dignità, pace e giustizia da coltivare a partire dai contesti esperienziali di ogni giorno; proseguirà dimostrando come la responsabilità sociale e la responsabilità ambientale siano elementi coessenziali all'autodeterminazione, delineando i tratti di un umanesimo ecologico fondato sulla cura del capitale relazionale e sulla tutela del Mondo. Quindi, si focalizzerà quindi sull'educazione alla consapevolezza, quale perno etico e introspettivo che permette di superare il conformismo, di accogliere i propri limiti e di orientare l'agire verso valori comunitari. Infine, si concluderà con la disamina dell'incertezza della criticità nell'autodeterminazione, valorizzando la capacità di abitare il dubbio, la complessità affettiva e l'imprevisto formativo come la massima e più autentica espressione di una libertà viva, solidale e pienamente responsabile.

Tale elaborato rappresenta perciò il tentativo di rispondere alla vertiginosa domanda esposta nelle prime pagine: come si arrivi ad essere sé stessi significa

accettare che la formazione e l'educazione non siano mai un traguardo statico. L'interrogativo iniziale che ha guidato le mie ricerche per la stesura delle successive pagine, infatti, non si esaurisce in una risposta definitiva, ma dischiude continuamente nuove domande a cui vorrò cercare risposta, incarnando in prima persona la tensione di una formazione perennemente attiva. In quest'ottica, l'itinerario da me delineato non ambisce a consegnare un manuale di istruzioni, ma si pone come uno spazio aperto: una danza continua e inesauribile tra la scoperta della propria unicità e la responsabilità civile di accompagnare l'altro. È un invito ad accogliere l'incertezza, riconoscendo che il senso di sé e l'autodeterminazione rappresentano le fondamenta che sostengono la scelta di attuare autentici atti di cura, verso la propria persona, verso l'altro e gli altri, verso l'ambiente: verso il mondo intero.

PARTE I - Il senso di sé: fondamenti, forme e narrazione

1. Formandosi in sé

forma: sostanza secondo ragione
(οὐσία κατὰ τὸν λόγον), principio d'intelligibilità,
diviene così anche il principio dal quale sgorgano
tutte le proprietà di ogni singolo essere.

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2022)

La riflessione intorno allo statuto ontologico ed epistemologico della formazione umana richiede un'indagine radicale, in grado di rintracciarne le coordinate storiche, teoriche e concettuali, sottraendola ad interpretazioni riduttive, approssimative o funzionaliste.

Se il carattere fondativo della pedagogia generale risiede nell'essere la scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo, della sua essenza umana e della sua umanità, e se la pedagogia generale guida e regola, fatta salva la loro autonomia disciplinare, tanto le scienze pedagogiche quanto le scienze dell'educazione, è ancora la pedagogia generale a proporsi come un sapere "di riferimento" per ogni scienza della formazione.

Il tema della formazione di sé si colloca nel cuore pulsante della pedagogia generale, configurandosi come una categoria interpretativa complessa che attraversa la storia del pensiero occidentale.

La formazione costituisce uno dei due oggetti centrali, l'altro è l'educazione, propri della riflessione all'interno della pedagogia. Si è poi aggiunta anche l'istruzione culturale (cfr. Gennari-Sola, 2016).

La formazione è il nucleo costitutivo dell'uomo, assunto nella complessità, nella singolarità e nell'irripetibilità del suo "prendere forma" e del suo "trasformarsi".

L'atto del formarsi non può essere ridotto ad una risposta adattiva agli stimoli ambientali o a un lineare sviluppo biologico della personalità; esso rappresenta, al contrario, l'essenza stessa dell'intenzionalità del soggetto.

La formazione dell'uomo, della sua essenza umana e della sua umanità esistenziale riguarda «la totalità all'armonia» (Gennari, 2006: 40). Considerare l'uomo a partire dalla armoniosità interiore significa riconoscergli la possibilità di un'intima consapevolezza di sé capace di porlo di fronte a sé stesso, in ogni luogo e momento della vita, per prendersi in cura. All'interno di questa cornice teorica, Giancarla Sola (2016) individua nel passaggio storico e concettuale dalla Paideia greco-classica alla Bildung neoumanistica l'asse portante attorno cui si strutturano i codici formativi e educativi della contemporaneità. Secondo tale prospettiva, al centro dell'universo di ogni soggetto è posta l'istanza della propria formazione originaria, intesa come una tensione intrinseca e perenne verso l'edificazione di sé, in cui ogni espressione dell'arte e del sapere umano rappresenta lo sforzo intenzionale volto alla costruzione e al compimento di tale identità.

La formazione originaria si definisce attraverso le categorie storiche di *paideia*, *humanitas*, *perfectio*, *dignitas hominis* e *Bildung*, configurandosi come una traiettoria mai definitiva, ma in costante divenire in cui il soggetto si educa alla necessità di non abbandonarsi al caso o agli eventi, ma di cercare con le proprie forze il giusto e ben strutturato equilibrio tra bisogni endogeni e istanze esogene, pensieri e linguaggi, sentimenti e azioni.

Ogni potenzialità umana è messa in opera all'interno del processo di formazione, che è lento, laborioso, irto di difficoltà, ma anche apportatore di gioia, appagamento e lietezza. Va dunque riconosciuto che l'itinerario della formazione coinvolge "tutto" l'uomo, sia nei momenti di rassicurante sviluppo sia nei passaggi di crisi. Pertanto, la formazione non è un processo o un percorso lineare in continuo e progressivo potenziamento, bensì il discontinuo dimensionarsi di un avanzamento nella vita soggettiva con possibilità di arresti, arretramenti, spinte in avanti controbilanciate da sconfitte o stasi. Nel flusso di questo itinerario interiore, l'indagine storico-pedagogica evidenzia come i modelli di formazione dell'antica Grecia abbiano strutturato le prime grandi antinomie educative, oscillando tra l'imposizione autoritaria della società presentando barlumi di autoconsapevolezza del soggetto. La riflessione sulla genealogia della formazione richiede ed esige l'esame della profonda frattura dicotomica tra il modello educativo spartano e quello ateniese. Nel contesto di Sparta, l'educazione si configurava come un'azione rigidamente statale, totalizzante

e militarizzata, finalizzata alla sottomissione totale dell'individualità e del corpo in funzione delle necessità di sopravvivenza della *polis*. Al contrario, l'orizzonte di Atene ha promosso il principio della *kalokagathia*, intesa come sviluppo armonico e complementare della bellezza del corpo e della virtù etica dello spirito, trovando una prima espressione istituzionalizzata attraverso l'equilibrio tra lo studio della ginnastica, della grammatica e della musica.

Questa evoluzione storica ha subito un cambiamento cruciale con l'avvento dei Sofisti, i quali hanno introdotto una parziale democratizzazione e professionalizzazione del sapere attraverso l'insegnamento della retorica e della dialettica, sebbene tale prassi rimanesse subordinata all'efficacia utilitaristica e al successo politico personale. La reale e radicale rivoluzione pedagogica dell'interiorità e del senso del sé si compie con l'avvento del paradigma socratico e platonico: attraverso il metodo della maieutica, l'asse educativo si sposta dall'eteronomia all'autonomia.

L'educatore smette di essere colui che instilla dogmi o contenuti dall'esterno all'interno di un discente passivo; egli si definisce come un mediatore relazionale che stimola il soggetto a domandarsi, ad intraprendere l'esame critico di sé stesso e a delineare la propria personale verità interiore.

Questa necessità di emancipazione dai modelli direttivi e imitativi viene radicalmente decostruita dalla pedagogia contemporanea, la quale riconosce la

necessità di superare ogni residuo di eteronomia passiva per poter promuovere una autentica autodeterminazione del soggetto.

Come teorizzato da Paulo Freire (1970; 2024) nelle sue opere fondamentali sull'educazione come pratica della libertà, occorre scardinare la logica della «educazione depositaria» (*ibid.*: 58), in cui il discente è ridotto a un mero recipiente passivo di nozioni, per inaugurare una pedagogia dialogica in cui l'atto pedagogico diventi uno spazio di co-creazione della consapevolezza e dell'autonomia. L'educatore, in questa rinnovata accezione, e assume stabilmente il ruolo di facilitatore della coscienza critica, volto a risvegliare la capacità trasformativa dell'educando affinché quest'ultimo possa sottrarsi a ogni forma di rispecchiamento alienante e farsi autentico attore del proprio percorso. La comprensione del sé pedagogico esige una profonda consapevolezza della storicità insita nel soggetto. Comprendere sé stessi non coincide con un ripiegamento introspettivo di natura solipsistica, ma comporta la capacità di situarsi storicamente e socialmente.

Come asserisce Paolo Levrero (2016) nel delineare i compiti di una pedagogia della storia, l'atto del comprendersi impone al soggetto di indagare e identificare la propria personale *historia* di uomo.

La suddetta indagine sul proprio vissuto, considerata all'interno delle dinamiche della società, permette di restituire l'autentico carattere dell'esistenza, il quale si rivela imprescindibilmente necessario non solo per il compimento del singolo

soggetto, ma per la formazione e il progresso dell'intera umanità. L'identità formativa si riscopre, perciò, come un testo storico in continuo divenire, che necessita di essere riletto e interpretato criticamente alla luce delle contingenze culturali e delle possibilità trasformative del presente (cfr. Levrero, 2016: 24; 118).

Questo nesso tra interiorità, storicità e azione si ricollega alla nozione di *Menschenbildung*, ovvero l'idea di formazione dell'uomo intesa nel suo significato più integrale e originario, radicato nella tradizione pedagogica neumanistica e ben definito nell'opera di Johann Heinrich Pestalozzi (*ibid.*: 119). La formazione dell'uomo non può essere parcellizzata in segmenti formativi disgiunti o ridotta alla sola istruzione intellettuale; essa richiede lo sviluppo armonico di tutte le facoltà umane, morali, intellettuali e pratiche a partire dall'attivazione delle forze interiori del soggetto. L'essere umano è chiamato a governare il proprio sviluppo, interpretando gli eventi della vita non come vincoli deterministici, bensì come occasioni concrete per l'esercizio della propria responsabilità formativa e per il progressivo incremento della propria statura spirituale ed etica (*ibid.*: 9). Nella complessa architettura del formarsi, l'interiorità del soggetto sperimenta un costante moto di confronto con l'essenza dell'altro. L'alterità non rappresenta un limite estrinseco all'autonomia, ma si pone come la condizione stessa di possibilità del risveglio della coscienza. All'interno della riflessione fenomenologica dedicata all'«enigma della formazione», Bruzzone (2012) evidenzia come il farsi persona si realizzi precisamente entro una

struttura ricorrente e profondamente problematica, definita dalla tensione dialettica tra due istanze fondamentali: l'essere costitutivamente "rimesso a sé" e, allo stesso tempo, il venire chiamato "fuori e oltre di sé". Codesto duplice movimento descrive la polarità intrinseca all'intenzionalità formativa entro cui, il soggetto scopre la solitudine della propria responsabilità etica e del proprio autogoverno (l'essere rimesso a sé) ma accede a tale autocomprensione solo trascendendo i propri confini egoici per rispondere all'appello del mondo, della cultura e delle relazioni umane (il venire chiamato fuori e oltre di sé).

L'esperienza formativa si definisce dunque in questo spazio intersoggettivo, dove l'enigma del divenire persona si scioglie solo attraverso il riconoscimento del legame indissolubile con l'altro (*ibid.*: 16-18). Risulta perciò impossibile rescindere dall'assegnare all'esperienza diretta con le altre persone un ruolo generativo e costitutivo nella definizione dell'essenza umana, dal momento che nessun soggetto può definirsi o formarsi in assenza di un rapporto vivo e profondo con l'alterità.

Tale evidenza epistemologica impone alla pedagogia generale di superare ogni deriva individualistica o solipsistica, che riduca l'atto educativo ad un fatto unicamente privato o ad un processo di autosviluppo svelando come l'educazione e la formazione siano processi strutturalmente aperti, dialogici e interconnessi, all'interno dei quali la conquista dell'autonomia personale si può realizzare entro una fitta trama di relazioni, di scambi culturali e di responsabilità etiche condivise.

Il riconoscimento del carattere dialogico del formarsi in sé si collega, sul piano metodologico, con il principio cardine dell'autoeducazione, intesa pedagogicamente come la facoltà originaria del discente di rendersi promotore e guida del proprio sviluppo interiore e cognitivo.

Maria Montessori (2016) dimostra che l'autentica formazione non si impone dall'esterno con schemi autoritari, ma nasce dall'attività libera del soggetto. Suddetta crescita, sostenuta da un ambiente preparato e da una postura educativa scientifica, promuove l'autoconsapevolezza e l'indipendenza, rispettando le leggi dello sviluppo umano e rifiutando ogni omologazione sociale.

Questo cammino di emancipazione e di progressiva conquista della padronanza di sé trova una necessaria legittimazione etica nella capacità del soggetto di elevarsi al di sopra dei condizionamenti sensibili attraverso l'esercizio della ragione critica, come suggerisce Immanuel Kant (cfr. 1803: 47; 102). Secondo quanto messo in luce dalla tradizione della pedagogia critica kantiana, l'essere umano si configura quale unica creatura che necessita di essere educata, e questo compito esige il passaggio cruciale dalla sottomissione alle leggi dell'eteronomia all'accettazione consapevole dell'autonomia della legge morale in sé (*ibid.*). Il formarsi in sé non è dunque un processo privo di sforzo, ma si delinea come un itinerario faticoso e rigoroso, in cui la disciplina interiore della ragione permette al

soggetto di sottrarsi al determinismo degli impulsi per accedere alla piena dignità di soggetto morale e libero.

In ultima analisi, l'intera dinamica del formarsi in sé acquista il proprio significato più autentico laddove si riconosca l'incompiutezza originaria come tratto ontologico qualificante dell'essere umano. L'uomo si riscopre come un essere strutturalmente incompiuto, ma è proprio la consapevolezza di tale incompiutezza a fondare la necessità permanente della ricerca e dell'educazione (cfr. Freire, 2014: 23).

Come mette in rilievo Freire (*ibid.*) nella sua pedagogia dell'autonomia, il formarsi in sé non si traduce nel raggiungimento di uno stato di perfezione statico, definitivo o immutabile, bensì si caratterizza come un processo perenne di ridefinizione esistenziale, etica e intellettuale. L'educazione contemporanea assume questa incompiutezza come una risorsa e come un diritto del discente, inteso quale soggetto attivo e cosciente. Il processo del formarsi in sé si configura, in conclusione, come un atto supremo di autoconfigurazione etico-formativa, attraverso il quale il soggetto, costantemente sollecitato dalla prassi educativa, dall'indagine storica e dall'incontro imprescindibile con l'alterità, si appropria della propria intenzionalità e si dispone a diventare autentico, consapevole autore del proprio destino formativo, ponendo in tal modo i presupposti pedagogici indispensabili per l'esercizio della libertà e dell'autodeterminazione.

1.1. Fondamento della libertà

libertà: capacità del soggetto di agire (o di non agire)
senza costrizioni o impedimenti esterni,
e di autodeterminarsi scegliendo autonomamente
i fini e i mezzi atti a conseguirli.

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2009)

La delineazione del processo del “formarsi in sé” come cammino di emancipazione dalla passività imitativa e di conquista dell’autonomia interiore conduce la riflessione verso l’inquadramento del suo nucleo fondativo originario. Non può darsi, infatti, alcun autentico processo di autocostruzione o di ermeneutica del sé se alla base del soggetto non viene posto l’esercizio consapevole della libertà.

L’orizzonte della formazione umana trova la sua precondizione ontologica nel concetto di libertà, inteso non unicamente come arbitrio o assenza di vincoli, bensì come la struttura portante in costante dialogo con le tesi fondative della pedagogia critica: si tratta di un concetto caratterizzato da una duplicità significazionale intrinseca — oscillante tra una portata universale rivolta all’intera umanità e una valenza strettamente individuale (Sola, 2020: 97) — la cui complessità si dipana in un’essenza costitutiva tripartita, in cui coesistono una “libertà da” (intesa come emancipazione da vincoli o condizionamenti), una “libertà di” (come possibilità di

pensare e agire) e una “libertà per”, orientata al poter essere, vivere, scegliere e decidere autenticamente (cfr. *ibid.*).

Mario Gennari (2006) afferma che non vi è cifra autentica dell’umano senza la ragione, e l’umano non sarà mai tale se privo della libertà. Né si può attribuire all’uomo la possibilità di un uso della ragione mancante di libertà, né di un impiego della libertà sprovvisto di ragione.

Nel panorama della riflessione pedagogica generale, l’essere umano non può essere compreso appieno senza riconoscere l’intrinseca interdipendenza che sussiste tra l’esercizio del pensiero critico e l’orizzonte dell’autonomia. L’agire razionale e l’autodeterminazione si alimentano a vicenda; non è epistemologicamente sostenibile un modello di razionalità privo di scelta, così come una libertà slegata dalla riflessione razionale risulterebbe cieca e puramente impulsiva (*ibid.*).

Il pensiero pedagogico assume il concetto di ragione nella sua accezione più ampia intendendola come una complessa facoltà speculativa atta a strutturare concetti, orientare l’intelletto attraverso le dimensioni del “lógos” e della “ratio”, e guidare la condotta etica sul piano della “Vernunft”, emancipando l’essere umano da pregiudizi, dogmatismi e visioni ideologiche (*ibid.*). Ciononostante, lo statuto della ragione non è immune da errori o derive mitizzanti; la sua stessa grandezza risiede

proprio nella consapevolezza dei propri limiti e nella sua intrinseca fallibilità, elementi che ne garantiscono l'autentica libertà di espressione (*ibid.*).

Tale percorso di chiarificazione interiore non avviene nell'isolamento, ma si sviluppa in continuità con la tradizione culturale e la memoria storica del soggetto, orientando la sua crescita verso l'indipendenza di giudizio. Tuttavia, la conquista di questa dimensione non è mai priva di ostacoli e comporta una costante negoziazione con i limiti posti dalla realtà mondana e dalle dinamiche relazionali.

L'originaria apertura all'emancipazione trova un riscontro teorico fondamentale nella tradizione critica occidentale. Come inizialmente evidenziato da Kant (1803: 26), l'essere umano si distingue nello scenario biologico per la sua radicale incompiutezza istintuale, una condizione che lo rende l'unico soggetto sul quale la prassi formativa possa e debba agire per consentire il passaggio dalla natura alla civiltà.

Nelle prime fasi dello sviluppo, l'azione educativa si manifesta principalmente attraverso una funzione contenitiva e regolativa – la disciplina —, orientata a sottrarre l'educando da uno stato di pura selvatichezza. L'intento ultimo di tale intervento non è però l'assoggettamento passivo, bensì la graduale fioritura di un'interiorità capace di autogoverno (cfr. *ibid.*: 26;42-45).

Il pensiero autonomo non può essere rigidamente veicolato da canali puramente istituzionali: l'essere umano deve intraprendere un itinerario personale,

talvolta faticoso, per appropriarsi della capacità riflessiva. Attraverso questa conquista, il soggetto fonda la propria esistenza su un piano etico che, lungi dall'escludere il mondo, lo rende profondamente responsabile nei confronti del prossimo e sensibile alle contingenze storiche, sociali e politiche entro cui si trova ad agire (Gennari, 2026: 205).

Il paradosso educativo risiede proprio nella necessità di conciliare una legittima sponda autorevole con il progressivo dispiegamento dell'autonomia del discente, un dinamismo intenzionale volto a "coltivare la libertà per mezzo dell'autorità" (Kant, 1803: 55).

L'autorità dell'educatore si configura così come una risorsa transitoria, utile a far sperimentare al discente la resistenza del tessuto sociale e a fornirgli gli strumenti necessari per bastare a sé stesso, gettando le basi per una futura cittadinanza attiva e consapevole. In questa prospettiva, la libertà non deve essere confusa con un'assenza totale di vincoli o con un solipsismo individualista. Al contrario, essa si realizza autenticamente nell'assunzione etica dei limiti che la convivenza e la presenza dell'altro impongono. Il rischio più insidioso per il soggetto contemporaneo si trova nell'abdicazione a questo sforzo critico, cedendo alla tentazione di una normalizzazione passiva promossa dai media o dalle spinte omologanti della società (Gennari, 2006).

Il soggetto rischia costantemente di soccombere alla “tirannia della maggioranza” e del conformismo sociale, che soffocano l’espressione dell’individualità e lo riducono a un consumatore massificato ed eterodiretto. L’esercizio di un’autorità puramente repressiva e impositiva mira a plasmare soggetti passivi, addestrati all’obbedienza cieca sul modello della disciplina militare, in cui il divieto e il comando soffocano lo sviluppo del pensiero critico. Tali dinamiche coercitive, storicamente diffuse in contesti istituzionali come la famiglia, la scuola, lo Stato, mettono a repentaglio l’autonomia spirituale del soggetto, inducendolo a considerare normale la rinuncia alla propria libertà. Quando il pensiero autonomo viene sostituito dall’indottrinamento o da un’obbedienza cieca e acritica, si produce una vera e propria massificazione che soffoca la singolarità del discente.

Di fronte a tale deriva, la pedagogia riscopre il valore della coscienza individuale; l’obbedienza acritica cessa di essere una virtù per rivelarsi una pericolosa tentazione in grado di giustificare crimini contro l’umanità, laddove venga silenziata la legge morale inscritta nel cuore umano (cfr. Gennari, 2006: 205; 290). L’antinomia tra autorità e libertà trova una composizione feconda solo quando il soggetto, educato all’uso critico della ragione, impara a decodificare e abitare il proprio vissuto interiore ed esistenziale.

Codesto equilibrio etico è ulteriormente minacciato dalle aggressioni del fanatismo ideologico, che nega il dubbio e l’indipendenza di giudizio, e dalle

costrizioni della povertà materiale, che espone la vita al ricatto del bisogno. Per superare le derive del neoliberismo economico e del neorazionalismo tecnologico, la riflessione pedagogica deve pertanto richiamare la ragione e la libertà a due dimensioni ingiustamente marginalizzate: il sentimento e l'armonia.

L'educazione deve pertanto porsi come un dispositivo emancipatorio, in grado di risvegliare la coscienza critica dell'educando affinché egli possa autenticarsi come soggetto attivo del proprio cammino, trasformando la libertà da ideale astratto a prassi quotidiana di scelta e di responsabilità relazionale. Il fondamento della libertà si pone, in ultima analisi, come l'asse portante dell'intero edificio pedagogico: la condizione ontologica senza la quale il "formarsi in sé" si ridurrebbe ad un cieco meccanismo di riproduzione sociale, privando l'uomo della sua più autentica destinazione formativa.

1.2. Il problema dell'identità

identità: afferma che ogni cosa è uguale a sé stessa ($A=A$), ossia che una cosa non può essere nello stesso tempo A e non- A .
«Poiché è impossibile che una stessa cosa insieme sia e non sia, ogni cosa, mentre è, è.

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2009)

La solida architettura teorica edificata attorno al concetto di libertà quale preconditione assoluta del “formarsi in sé” esige un ampliamento speculativo immediato verso il nucleo problematico dell’identità del soggetto. Sotto il profilo strettamente pedagogico, l’identità non può essere dimensionata ad un costrutto puramente psicofisico statico o ad un registro passivo di tratti caratteriali determinati dall’ambiente o dall’ereditarietà.

Al contrario, l’azione educativa si rivela come un cammino pratico in cui il pensiero anticipa costantemente l’azione, modificando la realtà stessa del soggetto; ogni progetto formativo, infatti, reca intrinsecamente una specifica e intenzionale visione dell’essere umano (Stein, 1994: 38) e del suo compimento esistenziale.

Di conseguenza, l’indagine scientifica sull’identità rifiuta recisamente il riduzionismo naturalistico del positivismo, che tende a oggettivare l’uomo entro nessi causali o griglie curriculari standardizzate e impersonali (Bertagna, 2010: 19-35). Riducendo l’essere umano a una mera “*res*” naturale, si smarrisce la dimensione dello spirito e la capacità del soggetto di elevarsi al di sopra dei propri condizionamenti materiali; l’orizzonte pedagogico riconosce invece che il soggetto non si esaurisce nell’essere “*homo natura*”, ma si qualifica come “*homo existentia*”, un valore assoluto e intangibile «capace di autodeterminarsi rispetto ai condizionamenti esterni cui è sottoposto» (Bruzzone, 2012: 17).

L'edificazione dell'identità personale si configura come l'itinerario attraverso cui il soggetto risponde all'appello della propria esistenza, realizzandosi come persona.

Superando la formula tomista della persona come «sostanza individuale di natura razionale», la riflessione fenomenologica ne accentua la dimensione relazionale e l'attualità storica, giungendo con Max Scheler interpretato da Franco Bosio (2020: sito 3) a concepire la persona come il centro propulsivo e dinamico di atti spirituali, un soggetto inoggettivabile (*hypo-stasis*) che sostiene attivamente il proprio rapporto vitale con il mondo. La persona deve essere intesa, «come esistenza individuale di natura razionale» (cfr. Bruzzone, 2012: 18), un centro propulsivo di attività intenzionali che non si cristallizza in una datità immobile.

Sebbene la dignità sia intrinseca al soggetto fin dalla nascita, l'autentico statuto spirituale richiede un impegno costante, poiché «l'individuo si fa continuamente persona, si costruisce da sé» (*ibid.*). Esistere come persona» costituisce il punto di partenza ontologico, mentre «essere persona» rappresenta la vocazione etica a cui il soggetto deve attivamente tendere (cfr. *ibid.*). Il farsi persona costituisce allora un compito a cui si lavora per tutta la vita, all'interno del quale la dialettica della formazione si articola in una rigorosa e complessa alternanza dinamica, dove l'essenza stessa dello sviluppo umano consiste nell'essere formati e

formare, ri-produrre e produrre, arrivando ad essere legati ai propri fondamenti (*ibid.*: 20).

Per comprendere la complessità di questa architettura identitaria, la pedagogia si avvale di una descrizione comprensiva dell'essere umano, capace di integrarne i diversi piani dell'esperienza senza incorrere in frammentazioni riduzionistiche (cfr. *ibid.*). Il soggetto si manifesta a partire dalla concretezza del proprio corpo vivente (*Leib*), inteso non solo come un involucro anatomico (*Körper*), ma come "il punto zero" della sensibilità, dell'orientamento e dell'espressione, attraverso cui il soggetto sperimenta il proprio contatto immediato con il mondo (*ibid.*: 59-60). A questo livello si articola lo strato intermedio della realtà psichica (*Seele*), intesa come la trama delle disposizioni cognitive, affettive e caratteristiche che connotano singolarmente l'essere umano (cfr. *ibid.*). Tuttavia, l'identità autentica non si arresta alla dimensione psicofisica: essa culmina nell'esistenza spirituale (*Geist*), ossia nello spazio dell'autonomia, della responsabilità e della libera decisione orientata ai valori (*ibid.*). Al cuore di questa complessa unità si colloca ciò che Edith Stein (1994: 56) definisce il nucleo profondo della personalità (*Kern*), un'essenza originaria e intangibile che rappresenta il luogo più intimo dell'anima. L'obiettivo primario della cura educativa consiste proprio nel risvegliar questo centro spirituale latente, consentendo al soggetto di "abitare" più profondamente sé stesso per orientare la propria volontà

non verso impulsi o bisogni effimeri, ma verso motivi razionali, sentimenti autentici e orizzonti di senso capaci di trascenderlo (cfr. Bruzzone, 2012: 80;85).

Questo incessante movimento di autoconfigurazione interiore e trasformazione si connette in modo diretto al principio della formazione originaria, o "*Urbildung*", intesa come l'autenticità e l'essenza latente che risiede nelle profondità del soggetto (Sola, 2016:27). Sul piano teorico, occorre distinguere accuratamente i concetti di origine, originario qualifica ciò che è nativo, l'originarietà esprime la tensione speculativa attraverso cui la riflessione pedagogica indaga il radicamento e la problematicità della condizione umana (*ibid.*). Dal punto di vista eidetico, l'identità del singolo uomo si colloca all'interno di una struttura ontologica definita da due facoltà costitutive interconnesse: la «formabilità», ossia «la possibilità di assumere una forma», e la «formatività», intesa come «possibilità di produrre una forma» (*ibid.*: 41). Ciascun soggetto possiede un'originalità sorgiva che persiste attraverso i mutamenti, sviluppando una specifica morfogenesi formativa in cui i processi di ontogenesi — insieme dei processi mediante i quali si compie lo sviluppo fisico e mentale dell'uomo — e di ontopoiesi — insieme dei processi che portano alla creazione di nuove forme dell'essere — convergono all'interno di un sistema autopoietico, capace di rinnovare le proprie strutture senza intaccare l'invarianza del nucleo sorgivo (*ibid.*).

La morfogenesi del singolo non si risolve dunque in un'omologazione a modelli esterni o preesistenti, ma si compie come una faticosa e originale sintesi

esistenziale. Tuttavia, il problema dell'identità pedagogica perderebbe il proprio significato più autentico se venisse isolato in un vuoto solipsistico. Il processo di differenziazione e di conquista dell'autonomia personale presuppone, necessariamente, l'incontro con l'alterità. Il legame reciproco tra l'io e il mondo circostante dimostra che il senso del sé non precede la relazione, ma si co-constituisce entro uno spazio intersoggettivo condiviso; l'indagine fenomenologica evidenzia che l'identità nasce e si sviluppa entro la intersoggettività (Bruzzone, 2012: 69).

L'altro si pone inizialmente come origine di confronto e finanche di crisi, costringendo il sé a scardinare le proprie precomprensioni e a prendere le distanze da un mondo culturale preformato per potersene autenticamente riappropriare. Attraverso l'esperienza dell'empatia e della condivisione del mondo della vita (*Lebenswelt*), il soggetto impara a riconoscere l'altro come "altro me", scoprendo che la prossimità relazionale non deve mai trasformarsi in identificazione o appropriazione, ma tendere a preservare la feconda distanza che tutela l'unicità di ciascuno (*ibid.*).

In tale quadro, la maturazione dell'identità si pone come una strenua difesa della singolarità contro i rischi dell'omologazione e della massificazione sociale, in cui l'uomo viene reso intercambiabile ed esternamente diretto (cfr. *ibid.*). L'essere umano, in qualsiasi momento storico, rischia costantemente di smarrirsi nella

dimensione inautentica dell'impersonalità, disperdendosi nel "Si" anonimo — "si pensa", "si fa", etc... — per conformarsi frettolosamente ai dettami del costume dominante (*ibid.*: 86). A questo proposito, la riflessione pedagogica mette in guardia dal confondere la vera formazione (*Bildung*) con la mera conformazione a modelli precostituiti (*Vorbildung*) o con l'addestramento prestazionale (*Ausbildung*) (cfr. *ibid.*). Quando l'identità viene compressa entro schemi eteronomi, il soggetto è esposto al pericolo dell'"esistenza mancata", all'interno della quale la perdita di autenticità sottrae all'esistenza la sua dimensione progettuale e la «inchioda ad un destino vissuto come immutabile e fatale» (*ibid.*: 91). Al contrario, autenticarsi significa compiere il passaggio radicale «dal Si al Sé» (cfr. *ibid.*), riappropriandosi del diritto originario di pensare, valutare, scegliere e «*agire iuxta propria principia*», cioè, secondo i propri principi (*ibid.*).

La formulazione teorica dell'identità si salda stabilmente sui concetti cardine di permanenza e mutamento. La persona giunge alla pienezza del proprio percorso formativo soltanto laddove riesce ad operare una sintesi critica dei propri vissuti, riscattandosi dalle dipendenze passive e dal fatalismo delle circostanze estrinseche per farsi autore del proprio progetto esistenziale. L'identità si delinea come la continua dinamica manifestazione della storicità del soggetto, confermando la tesi pedagogica secondo cui «nella storia della formazione di ogni singolo uomo esistono

sia originarietà della formazione, sia una formazione originaria, e il loro modo di manifestarsi è dato attraverso le trasformazioni» (Sola, 2016:30).

L'originarietà e l'educabilità inesauribile costituiscono la struttura etica e profonda del sé, offrendo la base necessaria per il successivo passaggio verso l'esame della comprensione del vissuto e della narrazione interiore.

1.3. La dialettica tra essenza ed esistenza

essenza: insieme delle determinazioni che distinguono un ente concreto dagli altri, caratterizzandolo «sempre o per lo più» (dunque, si identifica con la forma). (1)

esistenza: ciò che «essere» significa concretamente; esistere significa infatti coagulare quell'insieme di caratteristiche stabili (diverse per ogni specie di enti) che costituiscono l'essenza. (2)

(1)(2) Giovanni Salmeri, *Glossario Filosofico Minimo*, 2011

La problematicità costitutiva del processo formativo esige un'indagine radicale intorno alla complessa relazione che unisce le strutture universali della persona, l'essenza, e la sua manifestazione storica e situata, l'esistenza. Dal punto di vista pedagogico, questa polarità non si risolve affatto in un dualismo speculativo astratto o in una rigida classificazione categoriale, ma si configura come un nesso dinamico,

dialogico e intrinsecamente inscindibile. L'essenza non va concepita come un archetipo dogmatico, immutabile o metafisico separato dall'esperienza, bensì come il nucleo latente, la forma originaria (*Urbildung*) e la possibilità costitutiva che attende di essere progressivamente portata alla luce attraverso il flusso dell'esperienza (Sola, 2016: 27). Al contempo, l'esistenza rappresenta il terreno concreto, temporale e situato, l'esser-si calato nella propria specifica e irripetibile costellazione individualizzata.

All'interno di questo scenario, la riflessione pedagogica generale evidenzia come l'essere umano preceda strutturalmente qualsiasi parziale etichettatura o riduzione funzionalista che, nel corso della storia della cultura, ha tentato di definirlo unicamente attraverso le sue funzioni pratiche, tecnologiche o di consumo (Gennari, 2006: 70). L'umanizzazione coincide con la riscoperta del valore intrinseco del soggetto: l'essenza si esprime come quel carattere originario, intimo e qualitativo in cui la dimensione finita e quella infinita convergono in un'unica realtà, mentre l'esistenza costituisce lo spazio e il tempo reali in cui l'uomo si scopre gettato nel mondo, aperto all'incontro con l'alterità, alla sofferenza, all'amore e al confronto inevitabile con il proprio limite e con la morte (*ibid.*).

Il superamento dell'apparente iato tra l'ideale dell'universalità e la contingenza del fattuale costituisce l'oggetto preminente di una riflessione che intende sottrarre l'atto educativo alle derive di un oggettivismo riduttivo, per ricondurlo interamente al

mondo della vita, dove l'essere si rivela nella ricchezza dei suoi vissuti nel tentativo di saldare questi due poli, la prospettiva pedagogico-ermeneutica suggerisce di interpretare l'incontro tra l'essenza e l'esistenza non attraverso le coordinate di una dottrina rigida, ma secondo un'autentica "ontologia del movimento", all'interno della quale l'essere stesso del soggetto si manifesta propriamente come cammino (Sola, 2016: 23-38). La composizione della propria umanità non può essere guidata da un metodo (*meta-hodos*) inteso in senso strettamente cartesiano, vale a dire come una procedura codificata, un protocollo standardizzato o un addestramento predeterminato volto alla riproduzione seriale di soluzioni preformate (Bruzzone, 2012: 42). Al contrario, il cammino formativo si apre e si riscopre nell'atto stesso del camminare, configurandosi come un evento perenne, una costante sorpresa e un'eccedenza rispetto a qualsiasi previsione puramente tecnologica o programmata, in cui l'allievo si affida alla provvisorietà di una via che si svela passo dopo passo.

Per compiere fedelmente questo percorso, l'indagine educativa deve appropriarsi di una rigorosa postura metodologica che sappia andare oltre la semplice osservazione empirica, la quale incontra solo una serie di dati particolari senza coglierne il nucleo profondo, e oltre le teorie astratte che non trovano riscontro nei singoli individui (cfr. Bruzzone, 2012: 67). Diventa allora necessario praticare un costante esercizio di sospensione dei giudizi precostituiti, delle teorie ereditate e delle certezze indiscusse, le quali spesso formano una nebbia opaca tra noi e la

realtà (*ibid.*). Questo atteggiamento di silenzio interiore permette di accostarsi all'evento educativo come se fosse la prima volta, preservandone la perenne novità attraverso due movimenti essenziali: un contatto diretto e limpido con l'esperienza immediata e contemporaneamente la capacità di indirizzare lo sguardo verso l'essenziale universale, sottraendo la pedagogia sia ad una sterile precettista sia ad uno sperimentalismo fine a sé stesso (cfr. *ibid.*).

Comprendere questo dinamismo significa riconoscere che l'educazione non deve limitarsi a trasmettere un pensato già confezionato da altri, ma deve generare un pensiero autonomo, riflessivo e auto interrogante, capace di valorizzare il "come" dell'esistenza rispetto al "che cosa" del possesso materiale o della categorizzazione standardizzata (*ibid.*).

Un nodo problematico e critico all'interno di questa dialettica risiede nella netta demarcazione tra l'ordine della necessità naturale e l'orizzonte della libertà spirituale, distinzione e analisi fenomenologica che esprime antinomia tra causa e motivo. Mentre la dimensione psicofisica e somatica dell'uomo rimane parzialmente soggetta a condizionamenti biologici e a leggi causali esterne, lo statuto dell'esistenza spirituale (*Geist*) risponde a nessi motivazionali, etici e razionali (*ibid.*:64). Un agire interamente determinato da uno stimolo o da una pulsione immanente risulta cieco e omeostatico, orientato al mero ripristino di un equilibrio o al soddisfacimento di un bisogno materiale; al contrario, l'agire motivato da una ragione o da uno scopo si

apre intenzionalmente all'ambito dei valori, orientando il soggetto verso l'auto trascendenza e la responsabilità etica (cfr. Bruzzone, 2012: 67;68).

La pedagogia è dunque chiamata a operare uno spostamento metodologico radicale: se il modello delle scienze naturali pretende di ridurre la complessità umana alla sola razionalità scientifica attraverso procedure empirico-sperimentali — destinate a soccombere di fronte all'indeterminazione della soggettività —, l'indagine educativa prevede al contrario un profondo impegno filosofico ed ermeneutico, volto a comprendere il senso dell'uomo a partire dalla sua intrinseca armoniosità interiore e dal suo orizzonte esistenziale (Gennari, 2006: 40-41; 126).

Riconoscere l'essenza nel dato dell'esistenza significa abbandonare il “pensiero calcolante” interessato unicamente al risultato numerico o allo scopo immediato, per riappropriarsi di un “pensiero meditante” in grado di accogliere le manifestazioni dell'essere nella loro genuina datità e strutturale incompiutezza (*ibid.* 209).

La saldatura tra l'essenza universale e la contingenza esistenziale si compie, infine, nella capacità di costante trasformazione (*Umbildung*) del soggetto, la quale permette alla forma originaria di non irrigidirsi in un'immagine fissa, ma di evolversi ininterrottamente nel corso del tempo (Sola, 2016: 41). L'essere umano dispone delle facoltà accoppiate della formabilità, l'attitudine ad assumere una determinata configurazione, e della formatività, la capacità attiva di produrre una forma, le quali

trovano proprio nell'esistenza storica il loro insostituibile banco di prova (*ibid.*).

Questo processo ontopoetico non si realizza attraverso un'introspezione astratta o in intellettualismo sterile, bensì nell'esplorazione affettiva dei valori, poiché è precisamente nella sfera emozionale e nel "vedere del cuore" che il soggetto incontra sé stesso e orienta stabilmente la propria volontà. L'esperienza affettiva e la costruzione di una gerarchia personale di preferenze (l'*ordo amoris* di Sant'Agostino) non costituiscono elementi irrazionali o arbitrari, ma possiedono una razionalità intrinseca e un contenuto universale che determinano le scelte concrete e configurano lo stile morale dell'esistenza (Bruzzzone, 2012: 64-67).

È proprio in questa sfera etica che si gioca il passaggio cruciale da un'esistenza ripiegata sul soddisfacimento egoistico dei bisogni materiali ad una dimensione di autentica auto trascendenza. L'itinerario formativo giunge a compimento quando il soggetto sperimenta un'autentica padronanza di sé, uscendo dai confini della propria autoreferenzialità per aprirsi responsabilmente all'appello del mondo e alla relazione con l'altro. Attraverso questa concentrazione esterna e la dedizione profonda a valori che superano l'individualismo, la libertà personale si salda stabilmente all'idea di vocazione e di dono, traducendosi nella capacità di consacrare le proprie scelte concrete a cause nobili e condivise, e uniche in grado di riscattare la vita dalle paludi dell'inautenticità e di conferirle una direzione duratura e densa di senso (cfr. Gennari, 2006).

L'apprendimento autentico non ruota intorno a un'accumulazione lineare di conoscenze, ma si delinea come un faticoso ri-apprendimento che scaturisce spesso dal disinganno di anticipazioni inadeguate, costringendo il soggetto ad una ristrutturazione profonda della propria pre-conoscenza (*ibid.*). La dialettica tra essenza ed esistenza si configura come la struttura di movimento permanente della prassi formativa, entro la quale l'uomo, accettando la vulnerabilità delle proprie situazioni e la provvisorietà delle proprie scelte, impara ad abitare attivamente il mondo in comunità con l'altro, traducendo la propria essenza in un cammino storico ricco di significato e di responsabilità consapevole.

2. Comprensione di sé

comprensione: [cum-prehendere]
capacità soggettiva di sintonizzarsi con sé stessi
e pure con l'ambiente culturale di vita:
è un “farsi carico di” che si estende, con le prime età della vita,
a tutti gli elementi che costituiscono il contesto esistenziale di ciascuno.

(A. Kaiser – F. Marcone, eds., *Dizionario Pedagogico della Dichiarazione dei Diritti Umani*,
2020, p. 63)

La riflessione pedagogica muove da questo momento verso l'esame della comprensione di sé, assumendola come categoria teoretica e concettuale dell'intero cammino formativo (Gennari, 2006: 97). Tale passaggio si colloca in continuità con le premesse delineate nel capitolo precedente, ove sono state esposte le strutture della libertà trascendentale, la natura dinamica dell'identità personale e la complessa dialettica tra l'essenza (*Urbildung*), intesa come forma originaria, e l'esistenza, concepita come l'esser-ci storicamente situato nel soggetto (*ibid.*). Tuttavia, la transizione verso il piano del comprendere non costituisce una successione sequenziale (cfr. *ibid.*); al contrario, essa salda un nesso profondo: l'universalità dell'essenza e la storicità dell'esistenza trovano la propria reale validazione nella capacità della persona di farsi interprete consapevole e responsabile del proprio divenire. In questo orizzonte, la comprensione di sé si delinea come un'intrinseca «tensione esistenziale» (*ibid.*): non uno stato di compiutezza staticamente raggiunto, ma un dinamismo permanente attraverso cui il soggetto interroga la propria presenza

nel mondo, supera l'inconsapevolezza e sostiene orientativamente il proprio percorso di formazione. Comprendere sé stessi significa assumere il proprio vissuto non come un dato, ma come una traiettoria carica di senso e di possibilità progettuali.

Per cogliere la densità antropologica di questo percorso occorre richiamare ciò che afferma Edith Stein (1994: 55-60): la persona non si riduce a un'entità unidimensionale, ma si presenta come un'unità complessa e articolata su tre livelli intimamente compenetrati: la dimensione corporea (*Körper*), la sfera psichica (*Seele*) e la dimensione spirituale (*Geist*) (*ibid.*). La comprensione di sé non può dunque fermarsi alla osservazione superficiale o alla sola gestione delle reazioni psicofisiche d'adattamento (cfr. *ibid.*: 58). Essa esige invece un movimento di costante raccoglimento interiore (*Einkehr*), una conversione dello sguardo verso l'interno che permette al soggetto di superare la frammentarietà delle sollecitazioni quotidiane (*ibid.*). Attraverso questo cammino di discesa nella propria profondità, la persona giunge a prendere contatto con il "nucleo intimo" (*Kern der Person*), ovvero quel centro spirituale in cui risiedono la coscienza morale, la libertà autentica e la capacità di aprirsi ai valori (Bruzzone, 2012: 64). Comprendersi equivale a prendere atto della propria configurazione ontologica, custodendo la dignità della propria vita interiore affinché l'agire esterno sia sempre l'espressione fedele del proprio centro personale.

In stretta connessione con la prospettiva esposta fino ad ora, secondo l'antropologia filosofica di Scheler esposta nel saggio di Franco Bosio (2020: sito 3) il

quale offre un contributo fondamentale per affrancare la comprensione di sé da qualsiasi forma di determinismo biologico o riduzionismo meccanicistico. L'autore qui ci mostra come Scheler evidenzia con nitidezza lo scarto ontologico che separa l'essere umano dal resto del mondo vivente: mentre l'animale rimane confinato all'interno del proprio ambiente naturale (*Umwelt*) e subordinato al flusso degli impulsi organici (*Drang*), la persona si definisce in quanto ente spirituale caratterizzato da un'originaria "apertura al mondo" (*Weltoffenheit*) e dalla capacità di trascendere la propria immediatezza biologica (*ibid.*). Nel pensiero scheleriano, il fulcro della vita personale e del comprendersi non risiede in un intellettualismo astratto, bensì nella sfera affettiva e nell'*ordo amoris* (Bruzzone, 2012: 64-67). L'essere umano è prima di tutto un "*ens amans*": il sentire affettivo (*Wertgefühl*) costituisce la via d'accesso primaria al mondo dei valori e la guida essenziale dell'agire (*ibid.*). La comprensione di sé si traduce allora nell'esplorazione e nell'armonizzare gli impulsi vitali con gli orientamenti etici e assiologici che ne qualificano la statura umana.

In tale orizzonte, la riflessione critica sulla formazione evidenzia come la comprensione di sé richieda una postura di autentica recettività e di ascolto profondo rispetto alla propria esperienza vissuta (*ibid.*: 65). Il comprendere esige la capacità di sostare di fronte alla realtà dell'essere umano, superando la fretta dell'eseguire per coltivare una vigile attenzione verso ciò che emerge nell'interiorità (*ibid.*): si tratta di

un esercizio di costante presenza a sé stessi che permette di raccogliere i significati nascosti del proprio vissuto, evitando che l'esistenza scivoli nell'automatismo o nell'inconsapevolezza.

L'apporto di questi fondamenti filosofici permette di cogliere come la comprensione di sé non si risolva in un'introspezione solipsistica o in un ripiegamento narcisistico. Essa rappresenta piuttosto il luogo di sintesi in cui la corporeità, l'affettività, la razionalità e la spiritualità si integrano in un'unità armonica. Il comprendersi si configura come l'atto primario attraverso cui l'essere umano riconosce la propria incompiutezza originaria non come un limite penalizzante, bensì come il motore generativo dell'autoformazione e della ricerca di senso. Soltanto guadagnando una profonda consapevolezza di sé la persona può evitare di smarrirsi nella superficialità degli eventi e di sviluppare la capacità di abitare criticamente la propria esistenza.

In questo senso, la comprensione di sé costituisce il presupposto teoretico e il filo conduttore di questo documento. Essa pone le basi per cogliere come l'apertura al mondo e il confronto con l'alterità siano coessenziali alla crescita personale, come la salvaguarda della propria intimità sia indispensabile per preservare l'autenticità rispetto alle pressioni dell'ambiente sociale e come la costante rielaborazione delle proprie esperienze consenta al soggetto di farsi autentico e consapevole autore del proprio progetto di vita.

2.1. Educare al comprendersi

educazióne: [éduco: educáre: “far crescere”;
edúco: edúcere: “trarre fuori”]
frutto della relazione tra due (o più) soggetti,
l'uomo si trova uno di fronte all'altro,
contribuendo a dar vita alla molteplicità relazionale dell'umano.

(M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, 2006, p.47)

Provando a capire cosa porti con sé il concetto di «educare al comprendersi», serve interrogarsi cambiando la prospettiva con la quale si osserva l'agire educativo. L'educazione non nasce come un monologo né tanto meno come una trasmissione di nozioni, conoscenze o condotte (Gennari, 2000: 47). Essa non riguarda l'ammaestramento, l'addestramento esecutivo, l'esercizio o la plasmazione (*ibid.*). L'educazione si rivela fin da subito come un'esperienza viva, circolare e profondamente relazionale (cfr. *ibid.*). Di per sé la matrice filologica della parola custodisce questo doppio movimento: da un lato vi è «éduco» (il cui infinito è *educáre*), che richiama l'allevare, il nutrire e il «far crescere» (*ibid.*: 48). Dall'altro vi è «edúco» (il cui infinito è *edúcere*), che invita a «trarre fuori» e «condurre con sé» verso l'esterno (cfr. *ibid.*). In questa doppia connotazione, non c'è una passiva ricettività. Si genera invece un processo genuinamente dialogico in cui educatore ed educando, pure nella chiara distinzione dei rispettivi ruoli, si educano

reciprocamente. È all'interno di questo intreccio che si colloca tra le più importanti condizioni dell'agire pedagogico: l'autoeducazione dell'educatore. Prima ancora di poter guidare l'altro (il discente) alla comprensione di sé, è l'educatore stesso a tendere verso un'autentica esperienza della propria interiorità. Si ritrova qui il principio formulato da Hans-Georg Gadamer, secondo cui «*Erziehung ist sich erziehen*» (educare è educarsi) (Gadamer, 1960: 11). A ciascun essere umano compete prima di tutto la formazione e la cura di sé stesso (*ibid.*). Educar-si significa assumere la piena consapevolezza di abitare pedagogicamente la propria umanità (cfr. *ibid.*). Questo richiede un costante lavoro, tra osservazione e pratica, sulla propria *Bildung*, raffinando la sensibilità, la conoscenza critica della realtà, l'urbanità e il giudizio autonomo (Gennari, 2000: 48-49). L'educatore deve farsi egli stesso un «testo da comprendere» e da interpretare criticamente (*ibid.*: 49). In caso contrario, la pratica educativa rischia di trasformarsi in opaca quotidianità o azione autoritaria e alienante (cfr. *ibid.*: 50-52).

Tale ricerca interiore non si risolve in un'astratta introspezione isolata. Il senso del sé non preesiste alla relazione, ma si costituisce dentro uno spazio intersoggettivo condiviso (Bruzzone, 2012: 69). L'autocomprensione trova riscontro nell'incontro aperto con l'alterità dell'allievo (cfr. Gennari, 2000: 50). Entro codesto dinamismo, la formazione dell'essere umano si delinea nella costante tensione tra l'essere «rimesso a sé» e il venire «chiamato fuori e oltre di sé» (Bruzzone, 2012:

16-18). Il rapporto tra l'autocomprensione dell'adulto e quella del discente vive di un'imprescindibile reciprocità (Gennari, 2000: 47). Come evidenzia Gennari: «l'adulto che pretende di educare il bambino senza, a sua volta, essere da lui educato non sa educare né pare degno di questo nome: educatore» (*ibid.*: 52).

Se l'educatore tentasse di scindere l'uomo dal cittadino o l'interiorità dal ruolo sociale, finirebbe unicamente per dilaniare il cuore dell'educando e comprometterne l'armonia (Rousseau, 1762: 9). L'atto educativo diventa così un prolungato e delicato «tentativo di intesa» basato sul dialogo autentico (Gadamer, 1960: 24). Nella parola parlata e nell'ascolto sincero si realizza una profonda fusione di orizzonti in cui le differenti storie di vita si incrociano (*ibid.*: 50). Da questa interazione sia l'adulto sia l'educando o l'alunno escono trasformati e arricchiti, rifiutando ogni forma di «educazione depositaria» basata sulla trasmissione passiva di nozioni (Freire, 1970: 58).

Un simile cammino implica il coraggio di prendere le distanze dal rigido «dominio del metodo» e dalle logiche della società contemporanea (Gennari, 2000: 51). Occorre infatti superare la pretesa cartesiana (Sola, 2016: 38) di un "meta-hodos" (*ibid.*) inteso come protocollo standardizzato o addestramento esecutivo (cfr. *ibid.*). Un'educazione asservita alla tecnica, al potere o al solo calcolo economico riduce il soggetto a un consumatore passivo, conformista ed eterodiretto (Gennari, 2000: 51-52). Sul piano didattico la disciplina esterna e la cultura scolastica

tesa all'abilità meccanica non sono sufficienti per edificare l'uomo (Kant, 1803: 35; 47). Ricorrere a premi e punizioni rischia di generare «disposizioni mercenarie» (*indoles mercenaria*) (*ibid.*), laddove la vera educazione morale esige la formazione del carattere attraverso «massime liberamente riconosciute dalla ragione del soggetto» (cfr. *ibid.*). Di conseguenza, l'educazione non ha mai come scopo il conseguimento di semplici prestazioni sanzionate da un voto, ma la promozione di condotte critiche, consapevoli, creative, indipendenti e autonome (Gennari, 2000: 49). L'educatore che comprende sé stesso sceglie di abbandonare l'autoritarismo e la certezza dogmatica (*ibid.*): sceglie di testimoniare una gentilezza d'animo e di modi che si fa principale antidoto alla maleducazione e alla rozzezza (cfr. *ibid.*). Riconoscendo la «natura anfibolica» dell'educazione — caratterizzata da incertezze, ambiguità, tentativi di errori (Gadamer, 1960: 49) —, l'educatore offre al gruppo di educandi un modello di pensiero plastico, aperto e riflessivo.

Solo dentro questo clima relazionale il discente può davvero imparare ad abitare la propria interiorità e a farsi interprete di sé. La capacità di comprendersi non si trasmette tramite lezioni frontali o regole astratte, ma attraverso l'esperienza vissuta e la condivisione comunicativa (Gennari, 2000: 49). In sintonia con il metodo socratico e maieutico, l'educatore agisce come un facilitatore che aiuta l'allievo a «trarre fuori» le verità dalla propria ragione, poiché «il miglior modo di comprendere risiede sempre nel far da sé» (Kant, 1807: 79). Questo processo di chiarificazione

richiede anche un'esplorazione affettiva della «vita del cuore» (*ordo amoris*), la quale permette di convertire i nessi causali di natura biologica in un agire intenzionale motivato da scopi etici (Bruzzone, 2012: 64-67). Vedendo l'adulto impegnato nella propria continua auto-formazione, l'alunno si sente autorizzato e stimolato a fare lo stesso. Egli mobilita le proprie risorse morali, emotive e intellettuali, riscoprendosi come «uomo stenico», ossia come un soggetto attivo e forte, capace di attingere alle proprie forze interiori per governare il proprio sviluppo (Gennari, 2000: 50). Assumendo la propria strutturale incompiutezza come molla perenne della ricerca (Freire, 2014: 23), l'educare al comprendersi trova così il suo compimento naturale: l'educando trasforma le facoltà innate di "formabilità" e "formatività" in una costante ri-configurazione di sé (*Umbildung*) conquistando un'autonomia consapevole e la capacità di orientarsi con responsabilità e giudizio nel mondo (Sola, 2016: 41).

2.2. Il sé tra originarietà e conformismo

originarietà: matrice costitutiva
della natura e della dignità umana,
la cui salvaguardia richiede tutela da dinamiche
di de-formazione, omologazione di mercato, assuefazione e
manipolazione etero-controllata.

(M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, 2006, p.232)

L'educazione autentica del sé esige un radicamento profondo nel principio dell'originarietà (Gennari, 2006: 40). Sotto il profilo pedagogico, l'originarietà definisce la matrice generativa e irriducibile dell'essere umano (*ibid.*). Essa si identifica con la nozione di *Urbildung* (Sola, 2016: 27), ovvero con la forma prima e latente custodita nel nucleo intimo dell'essere umano (*ibid.*). Per comprendere al meglio la portata dell'originarietà è possibile far riferimento al motto husserliano del «ritornare alle cose stesse» (*auf die Sachen selbst zurückgehen*) (Bruzzone, 2012: 52). Tale approccio invita a riscoprire il «mondo-della-vita» (*Lebenswelt*) precategoriale e pre-scientifico (*ibid.*), inteso come il terreno originario in cui l'esperienza immediata precede e fonda qualsiasi astrazione, classificazione o concettualizzazione successiva.

In questo orizzonte, l'esperienza del sé si distingue da ogni determinazione precostituita (cfr. *ibid.*). Per chiarire tale fondamento, si può ricorrere all'efficace analogia della descrizione scientifica del reale rispetto alla geografia e al paesaggio (cfr. Bruzzone, 2012: 52-53). La geografia fornisce una rappresentazione astratta e codificata del territorio; al contrario, l'esperienza immediata di una passeggiata nel bosco esprime la concretezza viva, emozionale e insostituibile della presenza umana (cfr. *ibid.*). Trasposto sul piano pedagogico, questo confronto svela il latente pericolo di imprigionare l'identità attraverso schemi ed etichette prestazionali. Quando il sé

viene ridotto a un costrutto astratto o standardizzato, la concretezza significazionale dell'esperienza esistenziale e della singolarità individuale viene irrimediabilmente estromessa (*ibid.*: 53).

L'essere umano nasce in un mondo condiviso: il «mondo-della-vita» è strutturalmente abitato da tutti gli esseri umani (*ibid.*: 53). Il nostro «essere-nel-mondo» si configura originariamente come un «con-essere» (*Mitsein*) con le altre coscienze (*ibid.*). Il percorso di crescita della persona non si definisce come una sequenza rigida di stadi isolati, bensì come un continuo dinamismo mediato dalle relazioni primarie e dal contesto socio culturale circostante. Fin dal suo ingresso nella società, il soggetto viene introdotto in un lessico condiviso, in una sintassi dell'esistenza e in una sceneggiatura culturale che lo precedono (cfr. *ibid.*: 53-54). È in questa intersezione tra dimensione individuale e contesto sociale che si gioca la sfida dell'acquisizione identitaria: la persona si trova a bilanciare costantemente la spinta verso la propria singolarità con il bisogno fondamentale di appartenenza e riconoscimento.

Ogni essere umano possiede un impulso formativo nativo. Tale impulso non si manifesta come una datità immobile o come un modello predeterminato. Al contrario, esso opera attraverso le facoltà strutturali, precedentemente introdotte, della "formabilità" e della "formatività" (Sola, 2016: 41). Attraverso questo dinamismo la

persona genera un'incessante autotrasformazione (*Umbildung*), orientata a proteggere e manifestare la propria originaria unicità (*ibid.*).

Se da un lato, il mondo viene ricevuto come uno sfondo “già-dato” necessario alla socializzazione, dall'altro, in esso si annida costantemente la minaccia del conformismo, dell'assuefazione e dell'omologazione (*ibid.*: 27-41). Nella società contemporanea proliferano griglie identitarie standardizzate, moduli comportamentali eterodiretti e modelli d'immagine veicolati in modo pervasivo dalle logiche di consumo e di mercato (Gennari, 2006: 40). In tali perimetri, il soggetto viene illuso di conquistare il proprio valore attraverso l'adesione acritica a canoni esteriori e a stili di vita omologati. Sotto il profilo pedagogico, l'accettazione passiva di questi dispositivi pre-strutturati innesca un grave processo di reificazione e alienazione (*ibid.*). Il soggetto cessa di farsi autentico autore del proprio divenire formativo, riducendo la propria interiorità ad una risorsa passiva, subordinata all'approvazione esteriore e al giudizio dell'ambiente circostante (cfr. *ibid.*: 52).

Per queste ragioni, la costruzione di un'identità consapevole richiede un rigoroso esercizio di svincolo ed evitamento nei confronti dei circuiti di riconoscimento eteronomo (Gennari, 2006: 40): sottrarsi alle dinamiche di convalida sociale pre-confezionate costituisce una scelta etico-formativa imprescindibile. Nel cammino educativo, il soggetto si trova immerso in una doppia partitura: egli è al contempo destinatario e attore della propria crescita (Bruzzone, 2012: 54). In quanto

destinatario, l'uomo riceve apparentemente in modo inconscio, l'esistenza e i contesti culturali; in quanto attore, partecipa attivamente alla sua costante costituzione (*ibid.*).

Il rischio strutturale che risiede nella sovraesposizione sociale durante questa formativa dinamica identitaria è lo scollamento drammatico tra l'essere (*être*) e il parere (*paraître*) (Rousseau, 1762: 5). Quando la definizione di sé si piega ai codici superficiali dell'apparenza e dell'esibizione, l'anima umana subisce una progressiva de-formazione (Gennari – Kaiser, 2004: 5). Tale decadimento trova una vivida metafora nella statua di Glauco, la cui figura originaria, erosa dal tempo e dalle maree e ricoperta da incrostazioni marine, finisce per sfigurarsi a tal punto da divenire del tutto irriconoscibile (Rousseau, 1762: 35-42). La dipendenza dalle mode e dalle mutevoli aspettative altrui alimenta l'*amor proprio* e la vanità, silenziando l'autentico *amor di sé* e lacerando l'unità armonica della persona (*ibid.*), come Platone ricordava nella *Repubblica* (380-370 a.C.) ed evocava la tradizione filosofico-pedagogica:

*...Non bisogna vedere quale anima sia in verità come la vediamo ora,
guastata dalla comunione col corpo e da altri mali,
ma si deve esaminare adeguatamente col ragionamento
qual è una volta divenuta pura;
il ragionamento la troverà molto più bella e
ne distinguerà più chiaramente i tipi di giustizia e di ingiustizia.*

L'evitamento pedagogico delle forme omologanti non deve essere frainteso: esso non coincide affatto con un isolamento sterile, con una chiusura solipsistica o un'eccentricità anticonformista fine a sé stessa (Gennari – Kaiser, 2004: 8). Si configura piuttosto come un atto intenzionale di resistenza critica volto a preservare l'integrità e l'autonomia del sé (Gennari, 2006: 40). La de-culturizzazione e l'assuefazione passiva ai modelli di massa rischiano, infatti, di degradare il percorso educativo in un regime di *Halbbildung* o semi-formazione (*ibid.*). La semi-formazione addestra il soggetto a un'obbedienza conformista e ne soffoca la capacità razionale e valutativa (cfr. *ibid.*). Di contro, difendere l'originarietà significa coltivare e proteggere uno "spazio di riserva interiore" (*ibid.*: 41). In questo perimetro, il soggetto impara a risignificare le proprie esperienze vissute senza mutuare passivamente i significati e i valori preconfezionati dal contesto sociale. Soltanto rifiutando i marchi identitari eteronomi e integrando criticamente i vettori dello sviluppo personale (Venanzetti, s.d.: sito 2), l'uomo può convertire la propria "gettatezza" storica in un cammino progettuale e consapevole, ponendo le precondizioni indispensabili per un'autentica autodeterminazione etica ed esistenziale (Bruzzone, 2012: 8).

2.3. La narrazione di sé

narrazione: dispositivo interpretativo e
conoscitivo di cui l'uomo fa uso nella sua esperienza di vita,
conferendo senso e significato al proprio esperire e
delineando coordinate [...] per poter costruire forme di conoscenza
che lo orientano nel suo agire.

(J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, 1988, p. 24)

Il percorso di problematizzazione del sé e di difesa dell'originarietà dell'essere dalle insidie dell'omologazione conformistica trova il proprio dispositivo pedagogico nella pratica autobiografica e nella narrazione del sé. In un orizzonte socioculturale segnato dalla frammentazione, dalla liquidità delle relazioni e dalla velocità dei codici sociali post-moderni, la narrazione non può essere ridotta a un esercizio linguistico o alla rievocazione cronologica degli eventi. Essa si costituisce come una autentica struttura interpretativa della mente e dell'esistenza, capace di organizzare l'esperienza umana e di attribuire significato e direzione al vissuto. Se un modello educativo o identitario si calcifica, infatti, esso finisce per trasformarsi nel limite di sé stesso, erigendosi a categoria rigida o a un «*flatus vocis*» (Gennari, 2006: 107-108), ovvero frasi pronunciate senza valore pedagogico. Per ovviare tale rischio, il discorso narrativo e autobiografico agisce a un alto livello di attenzione euristica e critica, consentendo al soggetto di nutrire la propria formazione attraverso un continuo

movimento volto a «costruire, decostruire e ricostruire» (*ibid.*) il senso della propria storia.

La dimensione narrativa rappresenta un paradigma conoscitivo imprescindibile (Piscitelli, 2006: sito 6) per dialogare con la complessità del reale e per «rimettere in discussione visioni dogmatiche ed assolute della conoscenza» (*ibid.*), dischiudendo la persona a forme di pensiero flessibili, dialogiche e dotate di uno spiccato spirito critico. Libera da dogmatismi, stereotipie linguistiche e riduzionismi, la postura narrativa permette al soggetto di superare gli arroccamenti delle posizioni ideologicamente preformate (cfr. Gennari, 2006: 107-108), riconnettendo la riflessione pedagogica con le istanze di una pedagogia narrativa dell'ascolto (Piazzi, 2015: sito 8). Sotto il profilo teoretico, 'raccontarsi' significa intraprendere un'opera di rigorosa ricostruzione interpretativa della propria storia personale. Attraverso la parola, l'essere umano oggettiva la propria interiorità, prendendo la giusta distanza dall'immediatezza del flusso esperienziale per trasformarlo in un autentico oggetto di riflessione. Come teorizzato da Bruner (1988: 21), il pensiero narrativo si affianca a quello logico-scientifico quale modalità primaria di ordinamento del mondo (*ibid.*): mentre il pensiero paradigmatico persegue la ricerca di verità astratte, il pensiero narrativo si orienta alla comprensione profonda delle intenzioni e delle mutevoli vicende umane.

Questa polarità trova un solido fondamento nella distinzione teorico-metodologica tra lo “spiegare” (*Erklären*) e il “comprendere” (*Verstehen*) (Bruzzone, 2012: 40). Le scienze umane modellate sul paradigma positivista ed esplicativo tendono a ridurre il fenomeno umano, oggettivandolo e frantumandolo entro leggi di causa-effetto che ne smarriscono il significato e non ne “lasciano essere” la qualità spirituale (*ibid.*). Al contrario, l’approccio narrativo appartiene all’orizzonte del ‘comprendere’ (*Verstehen*), orientato a preservare il fenomeno nella sua integrità originaria attraverso l’immedesimazione empatica e l’accesso ai “sintomi soggettivi” (intuiti mediante l’immedesimazione empatica) dell’esistenza (*ibid.*: 40). Il “comprendere” è l’atteggiamento originario e primario nell’esperienza della realtà, mentre lo “spiegare” subentra soltanto laddove il comprendere si imbatte nei propri limiti (*ibid.*: 41). La narrazione si configura dunque come il tentativo fenomenologico di accedere al “fenomeno” inteso come «ciò che si manifesta in sé stesso» (cfr. *ibid.*), restituendo alla persona la sua dignità irriducibile di soggetto e non di semplice “cosa tra le cose”.

In questo orizzonte, la conoscenza autobiografica matura un processo di legittimazione in cui i saperi scientifico-rigorosi (*epistemici*) e i saperi opinabili, legati all’esperienza vissuta (*doxastici*) acquisiscono pari dignità all’interno del “*nous*” pedagogico (Gennari, 2006: 108). L’atto di raccontarsi origina così una nuova “*eidos*” — l’idea generativa della propria formazione — la quale non coinvolge soltanto la

sfera cognitiva del soggetto, ma ne attraversa la profondità del “*thymos*”, ovvero del suo animo inteso come vita (*ibid.*). La narrazione del sé diventa pertanto una pratica in cui le dimensioni di “*noetica*”, “*eidetica*” e “*timica*” (cfr. *ibid.*) si fanno compresenti, innervando simultaneamente il «pensare profondo, l'ideare sapienziale e il sentire umano» (*ibid.*).

Tale dinamismo evidenzia come la narrazione costituisca lo snodo mediante il quale la persona ricompone la costante tensione tra la propria singolarità irripetibile e l'ineludibile apertura al mondo sociale. L'agire narrativo si fonda su un'istanza profondamente interpretativa (Striano, 2005: sito 10): nel raccontare la propria storia, il soggetto non si limita a rispecchiare passivamente la realtà circostante, ma la interpreta e la de-struttura, mettendo a nudo le «formule di contingenza» e i modelli dominanti che tentano di dirigerla in senso univoco (Gennari, 2006: 109).

Approfondendo la natura trasformativa di questo processo, la narrazione di sé rivela una profonda valenza emancipativa, esistenziale e di cura. Come rilevato nell'ambito delle strategie riflessive orientate alla formazione dell'educare post-moderno, la scrittura del sé — sia essa custodita nelle pagine intime di un diario o condivisa all'interno di un perimetro educativo — agisce come un «ponte invisibile tra inconscio e coscienza» (Galletto, 2021: sito 9). Essa si rivela capace di tutelare l'unicità del soggetto dalle pressioni omologanti dell'anonimato impersonale. Attraverso la presa di parola autobiografica, l'educando impara a disarmare le

proprie difese rigide, riconosce e accoglie le proprie inevitabili vulnerabilità e incrementa il proprio livello di consapevolezza, riscoprendo il valore insostituibile del proprio punto di vista e della propria voce all'interno della comunità (*ibid.*).

Sul piano dell'agire educativo, la prospettiva narrativa invita a curare quella tendenza malata di "miope attivismo" che lascia spesso la pedagogia con il "fiato corto", restituendole al contrario un più profondo respiro teoretico ed esistenziale (Bruzzone, 2012: 39). Come suggerito da Edith Stein (1994: 39), tra i primi gesti pedagogici ed educativi «non consiste tanto nel fare o nel dire (qualcosa), bensì nel guardare e nell'ascoltare (qualcuno)» (*ibid.*). Tale sguardo e ascolto empatico trovano la propria traduzione pratica nell'articolazione tra il «raccontare» e il «raccontarsi» (Piazzi, 2015: sito 8). Se il «raccontarsi» rappresenta l'atto introspettivo di ricomposizione della propria interiorità e del proprio "*thymos*" (Gennari, 2006: 108), il «raccontare» fonda la dimensione relazionale, comunicativa e intersoggettiva dell'educazione.

Una pedagogia autenticamente narrativa riconosce che l'atto di narrare e condividere storie attiva fondamentali processi di rispecchiamento, empatia e riconoscimento reciproco (cfr. Piazzi, 2015: sito 8). La cura di sé attraverso la parola raccontata si traduce sempre anche in una cura dell'altro: la disponibilità ad ascoltare e narrare la propria storia dispone infatti all'accoglienza incondizionata delle storie altrui (*ibid.*).

In ambito pedagogico ed etico, l'educazione narrativa sollecita dunque con forza il decisivo passaggio dalla passività dello spiegarsi (*Erklären*) o dell'«essere raccontati» dagli altri secondo schemi riduttivi alla responsabilità ontologica del «comprendersi» e «raccontarsi» in prima persona (*Verstehen*) (Bruzzone, 2012: 40).

Rispondendo all'appello di fondare una pedagogia narrativa capace di mettere al centro l'ascolto, la riflessività e il rispetto per il principio umanistico della formazione (Gennari, 2006: 107), il percorso formativo trasforma la memoria individuale da semplice deposito del passato a dispositivo dinamico di autoeducazione, emancipazione e riprogettazione esistenziale. Riscrivendo la propria storia con atteggiamento critico e interpretativo, il soggetto scopre che il proprio destino non è una traiettoria segnata da determinismi anche esterni, bensì un testo aperto, costantemente passibile di nuove interpretazioni e di originarie possibilità di autodeterminazione (Striano, 2005: sito 10).

PARTE II - L'agire formativo: esperienze, contesti e comunità

3. L'autodeterminazione come dinamica educativa

formazione: [*formatio-onis*:
“dare forma, plasmare, modellare”]
processo continuo attraverso
cui l'essere umano prende forma,
si trasforma e si costruisce nella sua totalità
in un itinerario interiore e dinamico, ponendosi di fronte a sé stesso.

(M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, 2006, p.40)

L'itinerario teorico tracciato nella prima parte della presente indagine ha consentito di far emergere le coordinate ontologiche e identitarie che fondano i complessi dinamismi del «formandosi in sé» e della «comprensione di sé» (Sola, 2016: 27). Se la riflessione pedagogica ha mostrato come l'essere umano sia contrassegnato da un'incompiutezza originaria che lo chiama a interpretare costantemente la propria esistenza (Freire, 2014: 23), tale presa di coscienza non può esaurirsi in un momento meramente contemplativo. La comprensione del sé costituisce infatti la disposizione d'animo affinché la persona possa proiettarsi verso l'agire nel mondo, traducendo l'autocomprensione in un'intenzionale, dinamica e perenne pratica di autodeterminazione (Gennari, 2006: 40).

In ambito pedagogico, la riflessione sull'autodeterminarsi impone di affrancarsi da interpretazioni riduttive, volte ad appiattirla sull'efficienza prestazionale o

sull'esercizio meccanico di abilità quotidiane. Promuovere la formazione non significa inculcare automatismi esecutivi, i quali finirebbero per livellare la persona su schemi precostituiti e spegnere la sua autentica progettualità interiore (cfr. Gennari, 2006); al contrario, l'autodeterminazione esige la promozione di un'autentica capacità di azione e di scelta all'interno dei contesti di crescita (Barra, 2025: 471). In questa prospettiva, come richiamato da Frankl (1990: 15), l'autodeterminarsi implica il passaggio cruciale da una semplice «libertà da» — intesa come assenza di vincoli o affrancamento da costrizioni esterne — a una responsabile «libertà per», orientata a compiere scelte cariche di senso e ad assumersi attivamente la cura del proprio progetto di vita (cfr. Barra, 2025: 473). L'autodeterminazione non si colloca in una dimensione statica, ma scaturisce dall'interazione dialettica tra l'intenzionalità della persona e le opportunità reali predisposte dall'ambiente educativo (Bruzzone, 2012: 53).

Su tali basi, un'educazione che forma alla libertà permette di scardinare radicalmente la logica dell'«educazione depositaria» (Freire, 1970: 58), nella quale il discente viene ridotto a un mero contenitore passivo di nozioni: in questa prospettiva, si definisce l'atto pedagogico come un processo dialogico e liberatorio, volto a risvegliare la coscienza critica dell'educando affinché egli possa farsi attore consapevole del proprio percorso (*ibid.*:12). La precedente istanza si raccorda con la lezione classica di Kant (1803: 55), secondo cui il compito supremo dell'azione

educativa risiede nel «coltivare la libertà per mezzo dell'autorità», guidando la persona dal dominio degli impulsi grezzi all'autonomia della ragione e della legge morale interiore (*ibid.*).

Sul piano dell'autodirezione e dell'iniziativa personale, tale cammino formativo trova il proprio fulcro nell'autoeducazione (Montessori, 1916: 45). L'educatore non sostituisce l'educando, ma predispone un ambiente preparato e stimolante, capace di sollecitarne l'attività autonoma e la capacità di azione responsabile (Barra, 2025: 476). La persona umana possiede infatti due facoltà native fondamentali: la «formabilità», intesa come la possibilità di assumere una forma, e la «formatività», concepita come la capacità attiva di produrre e trasformare la propria forma (Sola, 2016: 41). Attraverso codesto dinamismo, l'agire pratico e laboratoriale — espresso paradigmaticamente da approcci esperienziali come il “*tinkering*” (metodologia educativa basata su esplorazione creativa e sperimentazione) entro la cornice de “Universal Design for Learning” (cfr. Barra, 2025: 476) — permette al soggetto di sperimentare scelte trasformative, di negoziare i vincoli della realtà e di apprendere dall'errore, convertendo l'esplorazione concreta in consapevolezza metacognitiva (MIUR, 2012: 12).

Tuttavia, prima ancora di codificarsi in un orizzonte teorico e normativo, l'autodeterminazione rappresenta da sempre un'esigenza sotterranea e intima dell'esistenza umana. La complessità e le difficoltà date dall'affrancamento dalle

maschere sociali trovano un'esemplificazione profonda e densa di significato nell'opera cinematografica "*Persona*" di Ingmar Bergman (1966). Già a partire dalla scelta del titolo, l'opera reca in sé una densa stratificazione concettuale: il termine «persona», desunto dalla radice latina "*persōna*", indicava originariamente la maschera indossata dagli attori sul palcoscenico, attraverso la quale il suono della voce si amplificava (*per-sonare*) e il personaggio scenico prendeva forma esteriormente. Sul piano pedagogico ed esistenziale, Bergman utilizza questo riferimento etimologico per mettere a nudo la profonda scissione tra la finzione del sembrare (*paraître*) — la maschera sociale, il ruolo formalizzato — e la verità autentica dell'essere (*être*) (Rousseau, 1762: 5). La persona si delinea così come il costume sociale che il contesto richiede di indossare nella quotidianità, ma che rischia di trasformarsi in una prigione omologante capace di soffocare l'autentico centro interiore del soggetto (Gennari, 2006: 40). In questo orizzonte, la pellicola mette in scena il dramma dell'attrice Elisabeth Vogler, la quale sceglie improvvisamente di richiudersi in un mutismo totalizzante durante un'interpretazione teatrale. Sotto il profilo pedagogico ed esistenziale, il rifiuto della parola non si configura come un sintomo patologico, bensì come un tentativo paradossale ed estremo di salvezza: la decisione di tacere rappresenta il bisogno disperato di spogliarsi della propria maschera, di spezzare il gioco delle finzioni omologanti e di sottrarsi alle aspettative esterne e ai ruoli codificati imposti dalle convenzioni sociali.

Questa lacerante tensione tra la verità dell'essere (*être*) e la finzione del sembrare (*paraître*) trova un'esplicitazione straordinaria nel celebre monologo che la dottoressa Gunnar rivolge ad Elisabeth:

*Credi che non ti capisca? Tu insegui un sogno disperato.
Questo è il tuo tormento. Tu vuoi essere, non sembrare di essere.
Essere in ogni istante cosciente di te, e vigile.
E nello stesso tempo ti rendi conto dell'Abisso che separa ciò che sei
per gli altri da ciò che sei per te stessa e provoca quasi un senso di
vertigine, un timore di essere scoperta, di vederti messa a nudo,
smascherata e riportata ai tuoi giusti limiti.
Perché ogni parola è menzogna, ogni gesto falsità, ogni sorriso una
smorfia. Qual è il ruolo più difficile? Togliersi la vita?
Ma no, sarebbe poco dignitoso.
Meglio rifugiarsi nell'immobilità, nel mutismo, così si evita di dover
mentire, oppure mettersi al riparo dalla vita così non c'è bisogno di
recitare, di mostrare un volto finto o fare gesti voluti.*

Nel prisma con cui è rappresentabile il pensiero della Pedagogia Generale, queste parole tracciano con straordinaria nitidezza la paralisi che colpisce la persona quando avverte l'insopportabile peso dei condizionamenti esterni. L'«abisso» evocato nel dialogo è precisamente il solco che si spalanca tra l'istanza di fedeltà a sé stessi e la coercizione dei ruoli sociali preconfezionati (Gennari, 2006: 40). Di fronte alla sensazione che «ogni parola è menzogna» e «ogni gesto falsità», il rifugio nel mutismo appare ad Elisabeth come l'unica difesa possibile per custodire quel nucleo

intimo personale che rischia altrimenti di venire reificato e alienato (Bruzzone, 2012: 64). Tuttavia, la lettura pedagogica svela anche il limite di questo arroccamento: la scelta di tacere, per quanto motivata da un'esigenza di autenticità, rischia di congelare la dinamica formativa in una difesa de-formante. L'autodeterminazione autentica non può infatti esaurirsi nel semplice "rifiuto della recitazione" o nel ritiro dalla vita; essa richiede il faticoso passaggio dalla negazione della maschera alla ricostruzione propedeutica alla formazione di uno spazio personale e relazionale, in cui l'agire nel mondo sia espressione fedele del proprio centro interiore (Sola, 2016: 27).

Se in Bergman la vertigine dell'affrancamento rischia di risolversi nella stasi, la spinta verso un'autodeterminazione che non si chiude nell'isolamento, ma cerca un compimento operoso nel mondo, trova una straordinaria controparte nel romanzo *Il compagno* di Cesare Pavese del 1947. Attraverso la vicenda del protagonista Pablo, quest'opera mette in luce l'ansia profonda per il compimento di un'autentica educazione umana: la volontà tenace di spezzare quel cerchio di solitudine, inettitudine e tragicità che per Pavese circondava da sempre l'esistenza. Risulta di importante rilevanza notare come la svolta interiore di Pablo non scaturisca da un'introspezione isolata o da un astratto ripiegamento su di sé, bensì dall'impatto di un evento esterno e dirompente: l'irruzione della storia, della guerra e dell'impegno politico antifascista nella trama della vita quotidiana. È precisamente la sollecitazione

esogena del contesto sociale — ovvero la crisi di un'intera epoca — a scuotere la persona dal suo stato di passività e di deriva esistenziale, agendo da catalizzatore costringendola a prendere posizione nel mondo.

La realtà storica e politica raccontata da Pavese non costituisce un semplice sfondo ornamentale, ma si delinea come l'elemento mediatore indispensabile che infrange l'inerzia del soggetto. Il confronto dialettico tra contesti differenti — il comprendere Torino attraverso la cruda realtà di Roma e viceversa, entro la morsa della lotta civile — diventa la metafora di una faticosa maturazione etica. L'urto con gli avvenimenti esterni e con la necessità della scelta politica muove la persona ad uscire dal proprio isolamento: la speranza di conferire una direzione e un senso alla propria traiettoria di vita si traduce nell'assunzione di una responsabilità collettiva, dove l'evento storico viene interiorizzato e rielaborato come imperativo morale. Nell'opera pavesiana, autodeterminarsi cessa di essere una vaga aspirazione intima per farsi ricerca attiva e militante, in cui la persona riscatta la propria esistenza dalla paralisi del caos iniziale, orientandola alla partecipazione e all'agire condiviso.

Il confronto tra la vicenda interiore di Elisabeth nel film *Persona* e la maturazione etico-politica di Pablo nel libro *Il compagno* permette di ricomporre in un quadro di sintesi le differenti polarità che muovono l'autodeterminarsi della persona. Le due figure incarnano infatti vettori d'innescio apparentemente opposti: se in Elisabeth la spinta scaturisce da una sofferenza intima ed endogena — un

movimento sottrattivo e implosivo che rifiuta la finzione delle maschere sociali rifugiandosi nel silenzio —, in Pablo la svolta scaturisce dall'urto esogeno con la storia, in cui la crisi del contesto politico e sociale costringe il soggetto a uscire dall'apatia per prendere posizione nel mondo.

Tuttavia, pur muovendo da sollecitazioni opposte — la difesa dell'intimità interiore contro le finzioni sociali nel caso di Elisabeth, e la spinta verso la responsabilità collettiva dell'agire nel caso di Pablo —, entrambi gli itinerari convergono su un medesimo e ineludibile snodo pedagogico: la necessità dell'autocomprensione (Sola, 2016: 27). Senza un costante lavoro formativo di riflessione e ricerca interiore, infatti, ciascuna di queste scelte rischia di smarrire il proprio valore: da un lato, il silenzio di Elisabeth diventerebbe un'immobilità sterile che paralizza la crescita; dall'altro, l'immersione di Pablo negli avvenimenti storici rischierebbe di degenerare in un'adesione passiva e inconsapevole agli eventi. È soltanto attraverso l'intenzione a comprendersi — decodificando i propri bisogni morali, riconoscendo la propria posizione nella storia e ascoltando il senso del proprio sentire, che sia il rifiuto del conformismo sia l'impegno nel mondo si convertono in autentiche pratiche di autodeterminazione (Gennari, 2006: 40). L'autocomprensione si rivela così come il ponte che connette consapevolezza dell'essere con la responsabilità della scelta, trasformando l'impulso interiore e le

sollecitazioni esterne nella sostanza etica di un unico e consapevole progetto di vita (Freire, 2014: 23).

In questa prospettiva, l'autodeterminazione rivela la sua autentica statura formativa: richiamando l'accettazione del rischio dell'agire nel mondo, essa è il movimento attraverso cui la persona ricompone la propria frammentarietà interiore e, sollecitata dalle urgenze e dalle fratture della storia, converte la presa di coscienza di sé in una prassi consapevole di scelta, di azione e di apertura responsabile verso l'altro (cfr. Gennari, 2006: 40).

3.1. L'educazione che forma alla libertà

«Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità,
nella quale soltanto è possibile il libero
e pieno sviluppo della sua personalità.»

(ONU, *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 1948, Art. 29 c.1.)

Porre la libertà al centro del discorso pedagogico significa prima di tutto riconoscerla non come un'astratta idealizzazione, bensì come la matrice originaria da cui deriva il senso stesso della pratica educativa e la condizione costitutiva dell'essere umano (Freire, 2024: 19-20). Sotto il profilo eidetico e antropologico, educare e nello specifico "educare alla libertà" richiedono di distinguere la semplice

dimensione del “vivere” — inteso come adattamento biologico o condizionamento immediato — dal valore autentico dell’«esistere» (Freire, 1977: 14). Esistere significa stare non soltanto “*nel*” mondo, ma “*con*” il mondo, intessendo una trama di relazioni aperte alla trascendenza, al discernimento, al dialogo e alla trasformazione del reale (*ibid.*). Come sottolinea Freire (cfr. *ibid.*), l’umanizzazione delle persone e la loro liberazione permanente non si realizzano nell’isolamento della coscienza individuale, ma dentro la storia che gli esseri umani hanno il compito di trasformar-si ininterrottamente (*ibid.*). La forza della coscienza permette alla persona di superare la passività di un «oggi permanente» (cfr. *ibid.*) per immergersi nella temporalità, accogliendo la memoria del passato e modificando il presente attraverso gesti intenzionali di creazione e decisione (*ibid.*).

In questa traiettoria di affrancamento, la riflessione pedagogica si trova ad affrontare la classica antinomia tra l’autorità dell’educatore e la nascente autonomia dell’educando. Nella lezione di Immanuel Kant (1803: 26), l’essere umano si distingue nello scenario biologico per la sua radicale incompiutezza, una condizione che lo rende l’unica creatura bisognosa di educazione, essendo priva di un istinto-guida predeterminato (*ibid.*). Nelle prime fasi della crescita, la funzione contenitiva e regolativa della disciplina, secondo Kant, si rivela indispensabile per sottrarre il soggetto al dominio degli impulsi grezzi; tuttavia, l’intento ultimo di questa presenza autorevole non è mai l’assoggettamento servile, ma la graduale fioritura

dell'autoverifica e dell'autogoverno (cfr. *ibid.*). L'autorità dell'educatore si configura così come un dispositivo transitorio e pedagogicamente orientato, volto a far sperimentare al discente i limiti posti dalla realtà e dalla convivenza sociale, con il fine esplicito di «coltivare la libertà per mezzo dell'autorità» (*ibid.*: 55). Quando la guida dell'adulto cessa di essere un'imposizione controllante e diventa testimonianza e supporto alla riflessione critica, la disciplina esterna matura e si trasforma nella naturale autodisciplina della ragione.

A questo principio di autogoverno si affianca il rifiuto sistematico di ogni modello formativo teso all'addomesticamento, alla passività o all'ammaestramento (Freire, 1977: 13). In continuità con la pedagogia freiriana, formare alla libertà richiede di scardinare la logica dell'«educazione depositaria» (Freire, 1970: 58), nella quale l'allievo viene ridotto a un recipiente inerte in cui inoculare nozioni e moduli comportamentali preordinati. L'educazione autentica si definisce invece come una «pratica della libertà» (*ibid.*: 15) capace di smascherare le relazioni di dominio e di oppressione, trasformando le strutture educative in spazi reciproci e metamorfici di riequilibrio dei poteri sociali ed economici (Freire, 1977: 11). Quando l'agire educativo abdica alla propria carica critica, esso degrada in addestramento a tecniche o nozioni astratte, delegando alle élite — categorie di situazioni di vantaggio economico o politico — o alla forza dei miti — credenze condivise come narrazioni alienanti, slogan o pubblicità — la direzione dell'esistente e riducendo le persone a esseri

addomesticati, sprofondati nell'anonimato (*ibid.*: 21). Al contrario, come ricordava Gianni Rodari (1973: 24), l'assegnazione di «tutti gli usi della parola a tutti» costituisce il vero motto democratico: «non perché tutti siano artisti, ma affinché nessuno sia schiavo» (*ibid.*).

In questa prospettiva, Freire (cfr. 1977: 21) richiama la lezione della maieutica socratica trasponendola all'interno dei "circoli di cultura", dove la conquista del sapere non è riservata a una minoranza di aristocratici dediti alla speculazione, ma diventa un'esperienza popolare e comunitaria (*ibid.*: 22). Nei circoli di cultura la parola non è mai un "dono" o una nozione ricevuta, ma rappresenta il tema stesso del dibattito, scaturendo dalla vita concreta, dal lavoro, dal dolore e dalle speranze dei partecipanti (cfr. *ibid.*). Il coordinatore smette di esercitare la funzione autoritaria del "professore" per farsi facilitatore di un dialogo orizzontale, in cui l'alfabetizzazione non è mai disgiunta dalla coscientizzazione (*ibid.*: 19). Attraverso l'uso delle «parole generatrici» (*ibid.*: l.c.), cariche di densità esistenziale e sociale, l'apprendimento della lingua diventa l'occasione per decodificare criticamente la realtà, trasformando le masse passive in un popolo di soggetti consapevoli, capaci di decisione, di scelta e di lotta per la propria liberazione (*ibid.*: 13).

Tuttavia, la formazione della persona e l'esercizio della sua libertà non avvengono in un vuoto astratto, ma si collocano entro contesti spaziali, relazionali e comunitari. A questo proposito, la riflessione pedagogica generale ha messo in luce

la categoria della «città educante» (Gennari, 2006: 278). La città non si riduce a un aggregato urbano, a un piano edilizio, a un centro abitato o a una rete di servizi amministrativi e di mercato; essa si configura come un vero e proprio «laboratorio antropologico», uno «spazio e un tempo pedagogico» (*ibid.*: l.c.). La città educa sia intenzionalmente, attraverso l'erogazione dei suoi servizi e delle sue istituzioni culturali — scuole, biblioteche, teatri, centri di aggregazione —, sia non intenzionalmente, in virtù della sua forza simbolica e della qualità delle relazioni umane che vi hanno luogo (*ibid.*). Come rileva Rykwert (1976: 6), la struttura urbana agisce direttamente sul soggetto, plasmando lo stile di vita, la sensibilità e la formazione umana di chi la abita.

Quando però la potenziale carica formativa dello spazio urbano e sociale viene distorta, omologata e sottomessa a un controllo totalizzante, la «città educante» degenera nel suo opposto: una struttura di addomesticamento che aliena la persona e ne soffoca l'intenzionalità autonoma (Gennari, 2006: 278). Un'esemplificazione iconica e di spiccata rilevanza pedagogico-filosofica di questa degenerazione dello spazio urbano e sociale è offerta dall'opera cinematografica *The Truman Show* di Peter Weir (1998). Il protagonista Truman Burbank vive all'interno di Seahaven, una cittadina-set interamente costruita e prefabbricata, inconsapevole di essere l'involontario protagonista di uno spettacolo televisivo globale diretto dal regista-demiurgo Christof. Quando la potenziale carica formativa dello spazio urbano

e sociale viene distorta o sottomessa a un controllo totalizzante, la «città educante» cede il posto a una “città addomesticatrice”: una complessa struttura il cui scopo primario è quello di trattenere, de-formare la vita di Truman, in riferimento alla pellicola, compiacendo le decisioni prestabilite dalla cabina di regia, centro di controllo sulla vita del protagonista. L'ambiente artificiale rappresentato nel film si rivela una prigione inizialmente invisibile al protagonista in cui ogni strada, relazione e messaggio simbolico sono programmati per produrre un soggetto addomesticato, rassicurato da un benessere illusorio ma privato di qualsiasi reale facoltà di scelta e di partecipazione critica alla realtà (Gennari, 2006: 278).

L'itinerario del protagonista si delinea così come un faticoso e doloroso risveglio della coscienza critica: di fronte alle prime incrinature del mondo artificiale che lo circonda, Truman supera la rassicurante passività per mettersi alla ricerca della verità sul proprio essere. Il momento culmine della pellicola — il raggiungimento dei confini della gigantesca cupola scenografica e la scelta di varcare la porta verso l'ignoto del mondo reale — consacra il passaggio decisivo dalla «libertà da» manipolazioni e rispecchiamenti alienanti alla «libertà per» autodeterminarsi, accettando il rischio e l'incertezza dell'esistenza autentica pur di non rinunciare alla propria dignità (Sola, 2020: 97). *The Truman Show* mostra come l'educazione alla libertà richieda il coraggio di spezzare la gabbia delle finzioni preconfezionate,

affrancando la persona dalla recitazione di un copione altrui per restituirla alla responsabilità del proprio progetto di vita.

Sotto il profilo concettuale e valoriale, questo orizzonte di libertà in educazione si articola infine attraverso una precisa struttura tripartita (*ibid.*). Essa comprende, innanzitutto, una «libertà da», che esprime il movimento emancipativo e di svincolo dalle costrizioni esterne, dai pregiudizi, dall'analfabetismo critico e dalle forme di manipolazione sociale o di mercato (*ibid.: l.c.*). Questa dimensione si espande in una «libertà di», intesa come la possibilità concreta per la persona di pensare, scegliere, esprimersi e agire autonomamente all'interno degli spazi formativi e comunitari (*ibid.*). La traiettoria trova infine il suo compimento etico e progettuale nella «libertà per», la quale orienta la scelta verso la responsabilità, l'assunzione dei propri doveri e la consapevole apertura verso i valori, la cura dell'alterità e il dialogo incessante con gli altri esseri umani (*ibid.*). Questa triplice articolazione, straordinariamente rappresentata nella pellicola di Peter Weir, mostra come la libertà non sia una condizione isolata o un ripiegamento solipsistico, ma la struttura portante che permette alla persona di farsi attrice del proprio divenire formativo.

3.1.1. Autodirezione e scelta personale

scelta: la vita dell'essere umano è determinata dalle scelte
[...] che ogni uomo dovrebbe poter compiere in totale libertà;
ogni soggetto deve poter trascogliere [...] in modo da poter soddisfare le proprie esigenze
senza tradire le proprie aspirazioni.

(F. Marcone in A. Kaiser – F. Marcone, eds., *Dizionario Pedagogico della Dichiarazione dei Diritti Umani*, 2020, p. 135)

Tradurre il principio dell'educazione alla libertà nella concreta dinamica dell'agire formativo richiede di focalizzare l'attenzione sul costrutto di autodirezione, scelta e iniziativa personale. L'"autodirezione" non fa riferimento all'insieme di tecniche applicative né a una scelta metodologica contingente, ma si delinea come un'autentica «filosofia di vita» e una «filosofia della formazione umana» (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Essa affonda le proprie radici nell'antropologia de "*Homo discens*" — la persona intesa come essere strutturalmente ed esistenzialmente aperto all'apprendimento lungo l'intero arco della vita — e rifiuta l'illusione di un isolato «bastare a sé stessi» (*ibid.*). Come chiarito dalla definizione di Malcolm Knowles (1975), l'autodirezione si configura come un processo globale e intenzionale mediante il quale la persona assume la prima responsabilità nell'individuare i propri bisogni di crescita, nel formulare traguardi formativi, nel reperire le risorse necessarie, nello scegliere adeguate strategie d'azione e nel valutare criticamente i risultati aggiunti (*ibid.*).

Questa istanza di autodirezione trova un solido riscontro nell'orizzonte dei diritti umani fondamentali. Come richiamato nell'analisi pedagogica in *“Dizionario Pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani”* di Anna Kaiser e Francesca Marcone (2020), la vita dell'essere umano è costantemente determinata e scolpita dalle scelte compiute, sia in ambito lavorativo e politico, sia nell'ambito dell'istruzione. Sotto il profilo formativo, sebbene ai genitori spetti il diritto primario di orientare il percorso educativo dei figli, la crescita equilibrata e armoniosa del soggetto dovrebbe portare l'educando di fronte alla condizione di scegliere in prima persona la qualità, la direzione e la durata dei propri studi (cfr. *ibid.*: 135-136). Marcone sottolinea: «come le formazioni calcaree si costituiscono, goccia dopo goccia, dai sedimenti, così la formazione umana si edifica sulle scelte fatte (o subite) e sugli esiti cui esse portano» (*ibid.*). Educare a ponderare le proprie decisioni e le loro implicazioni significa dunque permettere alla persona di fronteggiare l'indeterminatezza e la provvisorietà della vita, trasformando ogni scelta autonoma e responsabile nello specchio autentico della propria formazione interiore (cfr. *ibid.*).

L'iniziativa personale costituisce il motore propulsivo del percorso di formazione, accompagnando costantemente lo svolgimento e la riprogettazione dell'agire (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Sul piano pedagogico, l'iniziativa personale nasce dalla nostra capacità di dare un senso alla realtà. Il mondo attorno a noi non è infatti una fredda raccolta di fatti, ma un insieme di significati che ci spinge sempre a

fare una scelta e a prendere posizione (Bruzzone, 2012: 47). Nell'esercizio dell'iniziativa e della decisione, l'agire si rivela dotato di una profonda carica trasformativa: «decidere significa allora al tempo stesso decider-si: determinandosi a rendere attuale ciò che è ancora solo possibile, si sceglie contemporaneamente che genere di persona si vuole diventare» (*ibid.*: 90). L'identità non costituisce un esito preconfezionato, ma una costruzione etica e responsabile in cui «il “sé” è uno scarto e una distanza tra sé e sé, è un vincolarsi, attraverso la volontà, a un “sé stesso” che non si è ancora» (cfr. *ibid.*), poiché l'uomo si esperisce sé stesso come un «compito permanente» (*ibid.*). Ogni scelta si qualifica così come un'autodeterminazione e una continua autoconfigurazione del proprio destino (cfr. *ibid.*: 91).

Per queste ragioni, la formazione si rivela «una categoria dell'essere, non del sapere e del vivere» (Bosio, 2020: sito 3), il cui scopo consiste nel sostenere la persona nel faticoso e costante tentativo di «riprendersi in mano e di darsi una direzione» (Bruzzone, 2012: 92). Sul piano pratico ed educativo, l'autodirezione compone in modo sistemico due componenti essenziali: l'autodeterminazione e l'autoregolazione (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Se l'autodeterminazione esprime la disposizione interna, la motivazione intrinseca e l'adesione orientata ai valori, l'autoregolazione riguarda il monitoraggio operativo, la gestione strategica e la sorveglianza dell'efficacia dell'apprendimento (*ibid.*). Dall'intreccio di queste due dimensioni scaturiscono l'«apprendimento di sé» e l'«apprendimento da sé» (cfr.

ibid.), mobilitando quella “*vis vitalis*” — la forza che governa gli organismi viventi — che apre l’esperienza alla scoperta e alla trasformazione (*ibid.*).

Tuttavia, poiché ogni atto volontario richiede la canalizzazione della «forza vitale» (Bruzzone, 2012: 91) e può incontrare la fragilità del proposito o la debolezza della decisione (*ibid.*), l’agire educativo deve sostenere la tenacia del soggetto, affinandone la coscienza critica e la capacità di perseveranza. Inoltre, per evitare che l’autodirezione degeneri in una deriva egoistica o in un solipsismo prestazionale, la ricerca dell’«autonomia» deve mantenersi in costante equilibrio con il principio dell’«omonomia», ovvero il bisogno e la spinta fondamentale dell’essere umano a sentirsi parte integrata di un “tutto più ampio” (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Se la spinta verso l’autonomia coltiva l’indipendenza e la sovranità decisionale della persona, l’omonomia risponde al bisogno profondo di sentirsi parte integrante di un sistema relazionale e comunitario più ampio, convertendo la formazione da possesso privato a bene condiviso (*ibid.*).

Tale architettura concettuale ridefinisce la figura dell’educatore, il quale rinuncia all’imposizione autoritaria per assumere la funzione di facilitatore dell’apprendimento (cfr. *ibid.*) e di «tecnico dell’intenzionalità» (Bruzzone, 2012: 48). Il suo compito è risvegliare l’attitudine del discente a significare e ri-significare l’esperienza vissuta, aprendo possibilità di crescita laddove sembrerebbero precluse (*ibid.*). Questa dinamica si raccorda alla categoria della «dipendente autonomia»

(Bochicchio, 2019: sito 13), la quale richiede di modulare il controllo pedagogico mantenendo la «giusta distanza» dal soggetto in formazione (*ibid.*: 11), richiamando il concetto di «educazione negativa» di Jean-Jacques Rousseau (1762), in cui l'adulto rischia di intervenire ponendosi come figura deformativa, rimuovendo gli ostacoli affinché l'educando conquisti la piena autonomia della propria ragione (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12).

L'autodirezione costituisce una delle premesse indispensabili affinché possa realizzarsi l'autentica autoformazione della persona: l'autodirezione permette lo sviluppo di «competenze capacitanti» (*ibid.*) in cui l'iniziativa personale, l'autonomia dai condizionamenti eteronomi e l'innovatività si coordinano per trasformare i diritti e le risorse formali in reali opportunità di autorealizzazione (Bochicchio, 2019: sito 13: 16). Attraverso questo percorso, l'autodirezione e l'iniziativa personale si affermano come pratiche nel progetto di vita permanenti di emancipazione, di cura del proprio essere e di apertura responsabile verso la comunità (Bruzzone, 2012: 92).

3.2. Dalla necessità del caos alla conquista dello spazio personale

caos: [χάος - *cháos*:
“abisso, voragine, massa informe”]
stato originario di disordine e indeterminazione della materia, privo di forma ma carico di possibilità, da cui scaturisce, attraverso un principio ordinatore, ogni successiva struttura, armonia e senso della realtà

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2009)

Volgere l'idea di libertà in un'esperienza concretamente vissuta ed efficace implica l'attraversamento di una fisiologica e ineludibile fase di disordine interiore ed esistenziale (Bruzzone, 2012: 91). Ogni autentico percorso di maturazione umana include in sé, in modo strutturale e necessario, fasi di travaglio, di disorientamento e di rottura degli equilibri precostituiti: la complessa dimensione del «caos» (*ibid.*: 94). Come affermava con profonda intuizione Friedrich Nietzsche nel suo *Così parlò Zarathustra* del 1885: «bisogna avere in sé il caos per poter partorire una stella danzante»: un'asserzione carica di simbologia che esprime un chiaro invito a superare sé stessi, a non temere la precarietà del divenire e a cogliere la portata generativa della trasformazione interiore. Lontano dal configurarsi come un semplice incidente di percorso o come una pura negatività da reprimere, il caos rappresenta la materia grezza della vita, un potente stimolo al continuo cambiamento e alla consapevolezza che il pensiero pedagogico produce in vista del progetto esistenziale dell'essere umano.

Questa tensione interna si misura frequentemente con contesti segnati da un «malessere pregno di sofferenza» (Gennari, 2006: 269), in cui difficoltà endogene ed esogene gravano come un pesante fardello sul cammino formativo del soggetto (*ibid.*) Nella prospettiva critica di Paulo Freire (1970), tale disordine si manifesta spesso attraverso la «colonizzazione delle coscienze» (*ibid.*: 33) e l'assorbimento

passivo di schemi oppressivi che instillano nelle persone un paralizzante senso di fatalismo e di rassegnazione (cfr. *ibid.*). È tuttavia proprio nel momento della crisi e del crollo delle certezze che si incrina la crosta superficiale delle abitudini conformiste e delle maschere sociali precedentemente indossate (Bruzzone, 2012: 90). Il disordine si svela così come un'energia generativa e una transizione feconda: esso mostra con chiarezza l'inadeguatezza dei ruoli prescritti dall'esterno e costringe la persona a misurarsi con la propria incompiutezza originaria, con la vertigine della decisione e con la responsabilità morale della propria forma (*ibid.*).

Osservare un autentico dinamismo formativo presuppone un disordine in cui la pratica educativa non affretti a reprimere il fermento emotivo scaturito da quest'ultimo, ma anzi promuova la disposizione a sostare nell'inquietudine e a decodificare l'urgenza del rumore interiore (Gennari, 2006: 86; 270). Di fronte allo smarrimento o alle profonde tensioni che abitano l'esistenza contemporanea, la tentazione prevalente nelle società attuali è quella di zittire precocemente il disagio, di medicalizzarlo attraverso categorie rigide o di rifugiarsi in apparentemente facili soluzioni d'evasione e di anestesia della coscienza (*ibid.*). Al contrario, la pedagogia invita a comprendere le matrici di fondo della crisi per poterla «prendere in cura», trasformandola in un «agire che si contraddistingua nelle forme di ambienti di vita arricchiti umanamente», facendo in modo che il «dis-agio si traduca in "ben-essere"» (Bruzzone, 2012: 92). Il caos emotivo e la sofferenza, se accolti e non soffocati, si

convertono da carica potenzialmente de-formante in materiale creativo ed espressivo: fornendo alla persona un ritmo, una parola o un canale simbolico entro cui canalizzare l'esigenza di riscatto, la tensione interiore si trasforma in un'occasione di apprendimento riflessivo, di ri-significazione del vissuto e di affermazione della propria voce autonoma nel mondo (*ibid.*). Come sottolinea la lezione freiriana, la liberazione dal caos e dalle sue "trappole" costituisce un percorso etico e formativo che scommette sulla forza della volontà contro la passività, fondandosi sulla consapevolezza che la persona è un essere «in divenire» (*futuridade*) (Freire, 1970: 23), mossa dalla speranza come impeto naturale e orientato al futuro (*ibid.*). Quando l'esperienza alienante della crisi viene attraversata con volontà, essa spinge l'essere umano ad «abitare la domanda intorno al significato della vita, per rendersi capace di accogliersi e prendersi in cura nell'autenticità più profonda di sé stesso» (Gennari, 2006: 190).

La rielaborazione interiore del disordine e della sofferenza rigetta qualsiasi omologazione a tempistiche collettive e a ritmi standardizzati, richiamando la massima attenzione sulla singolarità e sull'irripetibilità dei processi evolutivi di ciascun soggetto (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12).

Esiste infatti una profonda «spazialità della *psyché* — ovvero il respiro e l'essenza vitale dell'uomo —», una dimensione intima, vasta e complessa in cui la persona dialoga costantemente con sé stessa attraverso un «parlare interiore»

(Gennari, 2006: 189) e in cui matura la rielaborazione delle nozioni di bene, di male e di dolore. In questo delicato orizzonte, l'educatore non deve mai cedere a gesti paternalistici né consegnare contenuti o soluzioni già confezionate, ma è chiamato a farsi «inventore e re-inventore costante di tutti quei mezzi e di tutti quei cammini che facilitano via via la problematizzazione» della realtà vissuta (Freire, 1970: 21). Rispettare i tempi personali e stimolare la riflessione critica significa riconoscere che l'acquisizione della propria "parola" e la ri-significazione dell'esperienza prendono avvio soltanto a partire dalla concreta situazione posizionata della persona nella storia, permettendo alla coscienza di dischiudere nuove e impensate possibilità di crescita e di trasformazione (Bruzzone, 2012: 48).

Dall'elaborazione del vissuto critico sorge un'articolata e matura ri-significazione del concetto stesso di autonomia: la libertà autentica rifiuta categoricamente la sua riduzione a un "essere liberi dagli altri" (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Intendere l'autonomia come un affrancamento reciso dai legami sociali o come un'indipendenza solipsistica rischia di degradare l'autodeterminazione a un egoismo prestazionale, funzionale soltanto alle logiche omologanti dell'autoaffermazione o del mercato (*ibid.*). Se la «libertà da» svincola la persona dalle costrizioni e dai condizionamenti opprimenti, essa trova la sua pienezza e il suo compimento ideale nella «libertà per», orientata alla responsabilità etica, al discernimento dei valori superiori e alla cura partecipe dell'alterità (Sola, 2020: 98). In

continuità con la prospettiva di Freire: «l'emancipazione non è solo personale [...] ma collettiva: è un gruppo che "irrompe nella storia" e fa la storia; che non si limita ad adattarsi ma lotta per essere soggetto della sua storia e di quella del suo popolo» (cfr. Freire, 1970: 30). La spinta verso l'autonomia si bilancia in modo indissolubile con l'azione pratica e solidale attraverso cui le persone «si aiutano tra di loro [...] crescendo insieme nello sforzo comune di conoscere la realtà che si stanno sforzando di trasformare» (*ibid.*).

Edificare uno «spazio personale» si configura perciò quale rilevante approdo formativo della ricomposizione e del superamento del caos. Conquistare uno spazio personale non significa affatto erigere un muro di isolamento egocentrico o ritirarsi dal mondo, ma fondare quel perimetro interiore, simbolico e relazionale — saldamente ancorato alla «spazialità dell'animo» (Gennari, 2006: 189) — in cui la persona custodisce il proprio centro di gravità, esercita l'intenzionalità della coscienza e fa radicare la propria iniziativa autonoma (Bruzzzone, 2012: 47; 90). Lo spazio personale rappresenta il luogo pedagogico in cui il disordine della crisi e l'energia grezza dell'interiorità emotiva vengono finalmente ricomposti in una nuova forma e in un progetto esistenziale orientato al futuro. Esso consente alla persona di uscire dall'ombra della passività e dell'emarginazione per farsi attrice consapevole della propria storia di vita e parte attiva del riscatto culturale ed etico della propria comunità (Bochicchio, 2019: sito 13).

3.3. La dimensione sociale dell'autonomia

autonomia: [αὐτονομία - *autonomía*,
da *autós* ("stesso") e *nómos* ("legge")],
frutto della volontà formativa del singolo
che si prende cura della propria essenza
per vivere un'esistenza pienamente umana e umanizzante.

(E. V. Tizzi in A. Kaiser – F. Marcone, eds., *Dizionario Pedagogico della Dichiarazione
dei Diritti Umani*, 2020, p.56)

Il principio di autonomia assunto nella sua declinazione pedagogica e sociale propone di superare ogni interpretazione che riduca l'autodeterminazione a un fatto puramente privato o a una conquista solitaria (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Nel dibattito contemporaneo sulle pratiche educative e sulle relazioni di aiuto, il rispetto dell'autonomia del soggetto si delinea come un imperativo etico fondativo: esso richiede di scardinare le logiche paternalistiche e assistenziali che tendono a sostituirsi alla volontà della persona o a giudicarne la condotta sulla base di parametri sociali eteronomi (Gennari, 2006: 40). L'autonomia sociale non si consuma nell'appagamento di bisogni egoistici, ma descrive la capacità della persona di autodirigersi entro un tessuto comunitario che ne riconosce la dignità e ne sostiene il potenziale d'azione (Tizzi, 2020: 56). Radicare l'autodeterminarsi nella trama sociale significa pertanto portare in primo piano la fisiologica tensione che si crea tra la

spinta autonoma del soggetto in formazione e lo sguardo sanzionario della società di fatto, spesso improntata a logiche di prestazione, controllo e conformismo (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12).

Frequentemente, quando la persona tenta di edificare la propria condotta a partire da principi morali liberamente scelti e interiorizzati (*nómos*), il mondo adulto tende a interpretare tale spinta autodiretta non come una conquista etica, bensì come un atto di sfacciata disobbedienza o una minaccia all'ordine costituito (cfr. Tizzi, 2020). La riflessione pedagogica evidenzia come la società, spesso improntata a logiche di prestazione, omologazione e controllo, esiga soggetti adattati e conformisti, finendo per svalutare o stigmatizzare qualsiasi manifestazione di originale indipendenza di pensiero (Freire, 2014: 28). Questa complessa dinamica sanzionatoria trova un'esemplificazione paradigmatica ed emblematica nell'opera letteraria di Astrid Lindgren: il valore pedagogico di *Pippi Calzelunghe* del 1945 offre un laboratorio critico di straordinaria densità per comprendere l'asimmetria tra la percezione esterna dell'autonomia e la sua reale consistenza interiore. Osservata attraverso la lente deformante del mondo adulto — rappresentato dalle istituzioni scolastiche, dagli organi di pubblica sicurezza e dalla morale borghese —, Pippi viene sistematicamente additata come una bambina ribelle, anarchica, incivile ed eccentrica, la cui condotta appare del tutto inaccettabile poiché estranea ai canoni della disciplina e dell'addestramento sociale. L'ambiente adulto, percependo la

protagonista come un soggetto sregolato e privo di guida, tenta a più riprese di istituzionalizzarla e di ingabbiarla entro schemi formali preordinati, scambiando la sua totale riluttanza alla sottomissione per una pericolosa devianza morale.

Una rigorosa disamina pedagogica permette tuttavia di de-costruire integralmente il giudizio sanzionario degli adulti, svelandone la profonda ipocrisia e l'inadeguatezza categoriale. La presunta "ribellione" di Pippi non affonda affatto le sue radici in un rancore distruttivo o in una deformante pulsione antisociale, ma scaturisce da una straordinaria padronanza di sé, da una limpida consapevolezza dei propri bisogni e da una maturità etica. Sotto l'apparente trasgressione e il rifiuto dei precetti formalistici, Pippi si rivela come il soggetto in realtà più autenticamente umano, buono, libero e solidale rispetto al contesto in cui si trova.

Un aspetto di straordinario rilievo pedagogico risiede nel suo rapporto con la ricchezza: pur disponendo di un immenso tesoro di monete d'oro conquistato dal padre pirata, Pippi rifiuta di lasciarsi condizionare dall'opulenza o di adagiarsi nelle comodità e nei privilegi materiali. La disponibilità economica non si traduce per lei in ostentazione, pigrizia o adesione alle logiche consumistiche della società borghese; al contrario, ella sceglie di abitare in una condizione di spontanea sobrietà, mossa dal desiderio profondo di uno stile di vita essenziale, quasi in povertà, in cui l'autenticità delle relazioni tra esseri umani — ma soprattutto con gli animali, suoi fedelissimi compagni — e la libertà d'azione contano maggiormente del capitale

posseduto. Il suo tesoro viene svincolato da ogni logica di accumulo egoistico per essere trasformato in un dispositivo di generosa condivisione, mostrando come l'autentica autonomia non si lasci comprare né addomesticare dal benessere materiale (*ibid.*: 28).

Il contrasto tra Pippi e il mondo adulto mette a nudo una lezione essenziale: la morale degli adulti si fonda frequentemente sul conformismo e sull'obbedienza alienante a regole esterne, mentre l'autonomia di Pippi scaturisce dalla sovranità di una coscienza morale autentica e spontanea. La sua decisione di edificare un proprio "spazio vitale" libero e accogliente, ovvero Villa Villacolle, non si risolve mai in un isolamento egocentrico o solipsistico; al contrario, l'affrancamento dai condizionamenti borghesi le permette di esercitare una generosità sconfinata, un'attenta protezione verso i più deboli, gli animali e una cura partecipe dell'alterità. Il giudizio negativo con cui la società adulta etichetta l'autonomia di Pippi svela la paura del mondo adulto di fronte a una libertà non addomesticata, capace di mostrare la fragilità e l'opacità delle convenzioni sociali (Freire, 1973: 109). Pippi smentisce nei fatti lo stereotipo che associa l'indipendenza all'egoismo: la sua condotta prefigura un nuovo modello di convivenza fondato sull'amicizia elettiva, sul rispetto reciproco e sulla lealtà, mostrando come la vera bontà non nasca dal conformismo ma dall'autentica libertà dello spirito.

La tendenza delle istituzioni e della cultura adulta a sanzionare l'autonomia si raccorda con la denuncia operata da Paulo Freire (2014) nei confronti dei dispositivi di «addomesticamento alienante». Nella prospettiva della pedagogia critica, la società tende a promuovere una «burocratizzazione della mente» e una passivizzazione dei soggetti in crescita, preferendo plasmare “spettatori teleguidati” (*ibid.*: 88) piuttosto che attori consapevoli capaci di decisione e trasformazione. Quando la spinta all'autodeterminazione viene giudicata come minacciosa o non conforme, la prassi educativa rischia di degenerare in una “strategia della neutralità” o nell'imposizione autoritaria di moduli comportamentali standardizzati (Tizzi, 2020: 56). Al contrario, stimolare la dimensione sociale dell'autonomia significa bilanciare la sovranità del sé con il principio dell'«omonomia» per sentirsi parte attiva e responsabile di una comunità (Bruni – Isidori, s.d.: sito 12). Attraverso lo sviluppo della «dipendente autonomia» (*ibid.*) e nella cornice della «città educante» (Gennari, 2006: 278), l'educatore democratico rinuncia al ruolo di censore per farsi garante di un dialogo paritario, in cui l'indipendenza di giudizio del discente viene canalizzata verso la trasformazione della realtà sociale (Bochicchio, 2019: sito 13).

La rilettura dell'autonomia in chiave pedagogica e sociale rivela come il governo di sé non costituisca un privilegio solipsistico né un mero esercizio d'indipendenza formale, ma il principio guida di ogni autentica pratica educativa ed emancipativa (Gennari, 2006: 270). Superando la visione paternalistica che pretende

di definire dall'esterno il bene della persona o di sanzionarne le deviazioni dalle norme convenzionali, la pedagogia generale riafferma che il rispetto della sovranità decisionale del soggetto rappresenta l'unica via per promuovere una reale umanizzazione dell'esistente (Freire, 2014: 23). L'autonomia sociale si compie laddove l'affrancamento dal conformismo si converte nell'assunzione etica di una responsabilità condivisa, fondando una prassi di cittadinanza attiva in cui l'affermazione della singolarità trova la sua pienezza nel contributo consapevole alla crescita democratica e solidale dell'intera comunità (Kaiser – Marcone, 2020: 57).

3.4. Il desiderio e l'avversione come motori del cambiamento

desiderio: [da *de-sidera*, "mancanza delle stelle";
tensione intenzionale della coscienza verso un bene non posseduto,
contrapponendolo al bisogno biologico e
mostrandolo come motore della scelta e dell'agire umano.

avversione: [da *ad-vertere*, "volgersi contro";
movimento dell'animo che prova repulsione,
opposizione o netto rifiuto morale ed emotivo verso un oggetto
o una condizione percepita come nociva.

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2009)

Affinché l'autonomia non rimanga un postulato teorico o una semplice intenzione astratta, si rivela di fondamentale rilevanza esplorare la dimensione emotiva che muove la persona verso il ri-orientamento della propria vita (Bruzzone,

2012: 47). L'autodirezione non scaturisce infatti da un'astratta architettura teorica o dall'applicazione meccanica di norme esogene; essa necessita di una potente spinta interiore, di un dinamismo etico ed emotivo in grado di scalzare la paralisi dell'abitudine e di smuovere la persona dalla rassegnazione (Sola, 2016: 41). Nella cornice della pedagogia generale, questo motore primario del mutamento risiede nella complessa dialettica tra il desiderio e l'avversione (Gennari, 2006: 189). Lontani dal configurarsi come semplici impulsi biologici o come interferenze irrazionali da reprimere, il desiderio e l'avversione rappresentano le manifestazioni originarie dell'intenzionalità della coscienza (cfr. Bruzzone, 2012: 65). Tuttavia, affinché tali cariche sentimentali non degenerino in pulsioni cieche, la pratica educativa riconosce il bisogno di un'«alfabetizzazione emozionale» (n.d., 2016: sito 14): un percorso volto ad aiutare la persona a riconoscere, nominare, decodificare e governare il proprio vissuto profondo (*thymos*), trasformando il tumulto dei sentimenti in un agire consapevole, riflessivo e orientato al progetto di vita (Gennari, 2006: 108).

Sotto il profilo di un'autentica «pedagogia del desiderio» (Recalcati, 2012: sito 15), la tensione verso il futuro richiede di essere distinta dalle logiche del consumismo e dall'appagamento istantaneo di bisogni preconfezionati (Freire, 2014: 28): la società contemporanea tende a sostituire il desiderio con il "godimento" compulsivo e immediato (*ibid.*), spingendo la persona ad adagiarsi sulla ripetizione sterile di oggetti e consumi prestrutturati (Tizzi, 2020: 56). Mentre il godimento

consumistico intossica la mente, satura lo spazio interiore e genera una dipendenza alienante dallo «spirito del tempo» (cfr. *ibid.*), l'autentico desiderio sorge al contrario dall'esperienza profonda della mancanza e dalla consapevolezza dell'«incompiutezza originaria» dell'essere umano (Freire, 1970: 34). Educare al desiderio significa riaprire la domanda sulla propria vocazione esistenziale: “che cosa vuoi per la tua vita?” (Bruzzone, 2012: 90). Il desiderio pedagogico si configura così come la forza che mobilita l'«*ordo amoris*», orientando la persona verso l'eccedenza, la passione per il sapere, la cura dell'alterità e l'universo dei valori, trasformando la percezione del vuoto in un impegno orientato all'«essere di più» (*ser mais*) (Freire, 1970: 34).

Se il desiderio delinea l'orizzonte verso cui tendere, l'avversione rappresenta la scossa originaria, il momento di rottura indispensabile contro l'inerzia dello stato di cose esistente (*ibid.*). In questo ambito, la riflessione critica impone una distinzione concettuale decisiva tra l'avversione legittima e la deriva regressiva dell'odio distruttivo. Nel clima sociale contemporaneo, alimentato da dinamiche mediatiche omologanti e da forme di «rabbia anomica», ovvero legata alla mancanza di punti di riferimento morali (Iori, 2026: sito 16), si assiste frequentemente all'insorgere di una pericolosa “pedagogia dell'odio” (*ibid.*), in cui il rifiuto dell'altro degenera in risentimento, aggressività cieca e de-umanizzazione dell'alterità (cfr. *ibid.*). L'odio deformante blocca il soggetto entro una negatività sterile, alimentando la violenza e

chiudendo la mente a ogni possibile trasformazione. Al contrario, l'avversione pedagogicamente fondata si qualifica come una reazione etica di insofferenza e sdegno di fronte alle ingiustizie, all'oppressione, alla finzione e alla svalutazione della dignità umana (Gennari, 2006: 40). Questa dimensione si raccorda direttamente con la nozione freiriana di «collera etica» (Freire, 2014: 21) e con la pedagogia dell'indignazione (*ibid.*). Lo sdegno contro la mercificazione delle relazioni e contro la manipolazione non paragonabile al rancore: esso costituisce un'alta virtù formativa, poiché attesta che la coscienza della persona rimane vigile, rifiuta la "strategia della neutralità" e rigetta il fatalismo che vorrebbe dipingere la realtà come un destino indiscutibile (Freire, 1996: 89).

Il mutamento formativo si compie precisamente nella sintesi dialettica e feconda tra queste due polarità affettive ed esistenziali (Gennari, 2006: 189). L'avversione priva di desiderio rischia di degradare in un nichilismo amaro o in una rabbia distruttiva; allo stesso modo, il desiderio disgiunto dalla capacità di avversione e di rifiuto dell'inautentico rischia di risolversi in un'utopia disincarnata o in un sognare astratto incapace di misurarsi con le resistenze della realtà (Freire, 2014: 67). Nel dinamismo dell'autodeterminazione, l'avversione fornisce il momento dello svincolo e della «libertà da» — l'affrancamento dalle maschere sociali, dai condizionamenti opprimenti e dall'alienazione —, mentre il desiderio traccia il cammino della «libertà per» — l'assunzione etica di un impegno, la scelta dei valori

da difendere e l'aperta dedizione al compimento della propria forma (Sola, 2020: 97). Quando l'energia dell'«alfabetizzazione emozionale» (n.d., 2016: sito 14) permette di incanalare lo sdegno etico entro la passione per il possibile, le facoltà umane della “formabilità” e della “formatività” si coordinano attivamente (Sola, 2016: 41), consentendo alla persona di operare una profonda autotrasformazione (*Umbildung*) e di convertire la propria “gettatezza” storica in un progetto di vita libero e consapevole (Bruzzone, 2012: 8).

Questa trama concettuale ridefinisce radicalmente il ruolo dell'educatore e ciò a cui dovrebbe tendere la pratica pedagogica (Gennari, 2006: 47). L'educatore autenticamente intento ad educare e formare per e con il discente, non deve cedere all'atteggiamento autoritario che reprime le reazioni dell'educando né alla tentazione omologante che ne anestetizza le aspirazioni profonde (Freire, 2014: 83). Educare ai motori del cambiamento richiede al professionista di assumere la postura del “testimone” (Iori, 2026: sito 16), ossia di colui che trasmette non nozioni astratte o verità imposte dall'alto, ma la passione stessa per la conoscenza, la bellezza della ricerca, la profondità delle passioni, il bisogno di espressione nelle arti e la serietà dell'impegno etico (*ibid.*). Attraverso l'«alfabetizzazione emozionale» (n.d., 2016: sito 14), la pratica educativa accompagna il soggetto a decodificare le matrici profonde della propria insofferenza per canalizzarle verso la giustizia sociale, insegnandogli al contempo a custodire il desiderio come fuoco interiore capace di resistere alle

seduzioni del mercato (Gennari, 2006: 270). Nella cornice della «dipendente autonomia» (Bochicchio, 2019: sito 13) e all'interno dello spazio vivo della «città educante» (cfr. Gennari, 2006: 278), il desiderio e l'avversione si consacrano così come elementi portanti dell'autodeterminazione formativa: il cammino attraverso cui la persona, pronunciando un fermo rifiuto a ciò che la sfigura e dedicando la propria vita a ciò che la umanizza, riconquista la sovranità sul proprio destino e si spende per il riscatto etico, culturale e democratico dell'intera comunità (Tizzi, 2020: 57).

4. Processi educativi

processo educativo: «trae origine dalla partecipazione attiva e dall'iniziativa personale del soggetto che cambia, il processo educativo rifiuta qualsiasi esito rigidamente predeterminato, configurandosi come un'esperienza aperta alla responsabilità, alla libertà e alla continua rimodulazione del sé nel mondo».

(S. Nosari, *Capire l'educazione. Lessico, contesti e scenari*, 2017, p. 7)

I fondamenti concettuali, le coordinate metodologiche e le categorie storiche esaminate nella prima sezione di questa trattazione hanno consentito di delineare l'architettura critica di una pedagogia che colloca al centro dell'indagine l'ontologia della formazione, il valore costitutivo della persona e la struttura logica del discorso pedagogico (Gennari, 2006: 25). Tuttavia, affinché la riflessione pedagogica non rimanga confinata nell'astrattezza delle formulazioni speculative o nell'isolamento dei modelli teorici, si impone un passaggio metodologico verso la dimensione applicativa e pragmatica dei processi educativi (Rosati – De Santis, s.d.: sito 17). L'impianto della scienza trova infatti la propria indispensabile validazione euristica nella dinamica in cui supera la dimensione pura del sapere per incarnarsi nella concretezza dell'agire umano situato nella realtà di tutti i giorni (*ibid.*).

Tra le diverse definizioni elaborate lungo la storia dell'uomo, si può trovare quella in cui l'educazione viene delineata da Immanuel Kant, nel 1803, come l'insieme articolato dei processi e degli strumenti attraverso cui una comunità

trasmette e rielabora da una generazione all'altra il proprio patrimonio di conoscenze, valori, comportamenti e modalità di ragionamento. Questa complessa dinamica trova le proprie coordinate etimologiche e concettuali nella duplice matrice latina evidenziata da (cfr. Gennari, 2006: 47-48): da un lato «*éduco*» — il cui infinito è «*educáre*» — che richiama l'allevare, il nutrire, il «far crescere» e il provvedere affinché la crescita interiore ed esteriore del soggetto avvenga nel miglior contesto possibile; dall'altro «*edúco*» — il cui infinito è «*edúcere*», da «*ex-dúcere*» — che reca il valore proprio del «trarre fuori» e del «condurre con sé», ossia spronare la persona al passaggio da un'iniziale condizione di immaturità per realizzare ciò che in essa è presente solo in nuce, promuovendone lo sviluppo, l'emancipazione e la coscienza critica (Platone, 369 a.C.: 149a-151d). Entrambi i significati mettono in evidenza la natura profondamente relazionale e comunicativa dei processi educativi, i quali si realizzano nell'incontro tra un membro più competente e uno in via di formazione, consentendo la continuità culturale e l'attivazione dell'apprendimento come esito della relazione sociale e dell'intenzionalità formativa (Rosati – De Santis, s.d.: sito 17).

Spostare la riflessione sulla pratica significa comprendere ed assumere che la pedagogia generale non è volta a proporre una descrizione per misurare i soli meccanismi intrapersonali o comportamentali, ma si afferma soprattutto come la scienza generale della formazione e dell'educazione impegnata a promuovere una

determinazione consapevole, commutando ciò che è puramente dato in ciò che viene coscientemente scelto dalla persona (Gennari, 2006: 27).

La pedagogia opera attraverso una triplice e integrata istanza gnoseologica: teoretica, per comprendere la struttura dell'esperienza; poietica, per organizzare contesti formativi; e pratica, per orientare l'agire critico del soggetto nel mondo (*ibid.*). In questa prospettiva, l'educabilità dell'essere umano rappresenta il principio ontologico e il valore originario su cui si fonda l'intero dinamismo della crescita personale, profilandosi come un processo mediatore capace di far transitare da potenziale a reale le risorse, le attitudini e le inclinazioni di ciascun soggetto (Chiosso, 2018: 2). Non possedendo una condotta predeterminata da automatismi biologici, l'essere umano è la sola creatura che necessita di essere educata per sviluppare le proprie facoltà e per trarre da sé stesso il disegno consapevole della propria condotta come ricordava Kant (1803: 26-27). L'agire formativo si costituisce infatti attraverso la categoria dell'oltrepassamento e del divenire, in cui la maturazione dell'autonomia e della responsabilità non si riduce a un traguardo statico, ma si configura come una processualità continua che si dispiega gradualmente nel corso di tutta la vita di un uomo (cfr. Chiosso, 2018: 2-3). L'educazione risponde così alla intrinseca finitezza della persona offrendo contesti intenzionali e relazionali volti alla costruzione dell'identità, all'elaborazione del senso personale e all'esercizio di una partecipazione attiva e consapevole (*ibid.*).

Nel tessuto dell'agire quotidiano, i processi educativi si articolano secondo una duplice modalità, presentandosi come interventi espliciti o come dinamiche implicite (Rosati – De Santis, s.d.: sito 17). Se l'educazione esplicita si realizza entro contesti formalmente deputati come la scuola e la famiglia attraverso obiettivi definiti e scelte di metodo consapevoli, l'educazione implicita agisce capillarmente nelle interazioni informali e negli scambi di tutti i giorni, veicolando credenze, comportamenti e modelli di ragionamento attraverso la condivisione esperienziale e l'influenza relazionale (*ibid.*). L'architettura della persona si struttura così lungo due direttrici intrecciate e inscindibili: la dimensione dell'«esistenzialità», che riguarda la cura della vita concreta, della salute corporea, della pratica formativa e dell'agire nel tempo e nello spazio, e la dimensione dell'«essenzialità», che richiama la vita interiore, la tensione morale, la ricerca di senso, la consapevolezza spirituale e l'apertura trascendentale (Mancini, 2019: 5). La persona risponde alla realtà integrando «formabilità» e «formatività» (Sola, 2016: 41), cioè la ricettività nell'assumere forme e la forza attiva di produrre trasformazioni nell'ambiente circostante (*ibid.*: 85-89). Questa tensione trasformativa richiede che l'azione educativa sia dotata del carattere della globalità e dell'unitarietà, coinvolgendo paritariamente la dimensione corporea, cognitiva, affettiva, morale e sociale della persona, senza mai scindere la vita interiore dalla pratica relazionale (Chiosso, 2018: 6).

L'agire nei contesti quotidiani richiede che l'intenzionalità pedagogica predisponga scenari d'azione nei quali il soggetto possa esercitare attivamente la propria capacità d'agire, ossia la facoltà consapevole di compiere scelte orientate e di assumersi la responsabilità delle proprie decisioni di fronte ai vincoli e alle resistenze dell'ambiente (Kant, 1803: 44-45). Rifiutando qualsiasi forma di addestramento meccanico o di condizionamento esternamente imposto, l'agire formativo fa perno sull'autorevolezza della guida educativa per stimolare la volontà autonoma dell'educando e la maturazione di personali criteri di scelta e di orientamento etico (*ibid.*: 47). L'incontro formativo si realizza dunque entro una relazione generativa e reciproca, in cui l'accompagnamento dell'adulto incentra il soggetto a padroneggiare criticamente l'esperienza vissuta e a sviluppare la capacità di autodeterminazione e di cura verso il bene comune (Rosati – De Santis, s.d.: sito 17). Questo percorso si riflette nello sviluppo della coscienza, la quale cresce gradualmente dall'attenzione per i dati empirici fino al livello intellettuale, al giudizio riflessivo e alla responsabilità sociale (*ibid.*).

Tale progressione della coscienza dimostra come la maturazione del soggetto non si esaurisca nella ricezione di nozioni o nell'adattamento uniforme alle sollecitazioni esterne, bensì richieda l'attivazione costante di un pensiero critico, problematico e autoriflessivo (Chiosso, 2018: 29). In questa prospettiva, l'agire situato nei contesti della vita quotidiana diventa il terreno potenziale in cui la persona

mette alla prova le proprie risorse interiori, rielabora in modo autonomo i condizionamenti dell'ambiente e conferisce un significato personale e autentico alla propria esperienza vissuta (Gennari, 2006: 35). La dimensione applicativa della pedagogia si afferma così come un permanente laboratorio esperienziale in cui la teoria orienta l'agire pratico. Attraverso questo dinamismo circolare (Kant, 1803: 52), l'intervento formativo promuove una graduale emancipazione del soggetto, accompagnandolo dall'eteronomia iniziale verso il pieno esercizio della propria libertà di giudizio e di scelta (*ibid.*).

Sostenere e valorizzare un simile itinerario richiede infine che le agenzie educative e le figure professionali di riferimento sappiano predisporre contesti educativi e d'apprendimento accoglienti, flessibili e intenzionalmente orientati, capaci di promuovere la singolarità irripetibile di ciascun educando e di sollecitarne la forza proattiva (Mancini, 2019: 22). L'intenzionalità pedagogica si traduce così nell'allestimento di dispositivi mediatori che permettono al soggetto di sostare responsabilmente negli interrogativi esistenziali, di interpretare la complessità del presente e di prefigurare inediti orizzonti di crescita personale e culturale (Rosati – De Santis, s.d.: sito 17). In ultima analisi, saldando il rigore della riflessione teoretica con la flessibilità dell'agire, la pedagogia ribadisce la propria vocazione originaria: porsi come scienza dell'uomo e per l'uomo, impegnata a promuovere l'armonico e

compiuto dispiegamento della persona nel continuo divenire della realtà quotidiana (Gennari, 2006: 40).

Nella concretezza dell'esperienza quotidiana, l'intenzionalità pedagogia si traduce in processi formativi capaci di far maturare nella persona autentiche disposizioni sociali, etiche ed empatiche. Tali attitudini non scaturiscono infatti da automatismi né da una mera trasmissione formale di nozioni, ma prendono forma e si consolidano all'interno di relazioni educative costantemente nutrite dalla cura, dall'ascolto e dal rispetto reciproco (Hutter – Lo Castro, 2022: 23).

È proprio in questo orizzonte che si inserisce la cosiddetta «pedagogia della gentilezza» (*ibid.*: 26), la quale offre un'autentica cornice di senso, ad esempio, per l'incontro tra chi insegna e chi apprende (cfr. *ibid.*). Nel momento in cui ci si sforza di non cedere a schemi rigidi o a giudizi superficiali, si supera il rischio di un pensiero astratto e distante che impedisce di riconoscere davvero chi abbiamo di fronte, preservando la qualità e l'autenticità di qualsiasi rapporto umano (*ibid.*). La gentilezza si traduce nell'atto del dare un'attenzione sincera, sapendo ascoltare l'allievo e adattando la proposta didattica alle sue reali disponibilità emotive, sensoriali e cognitive (cfr. *ibid.*: 24). In questo modo, chi guida il percorso educativo diventa una testimonianza viva di come il rispetto e la sensibilità possano orientare e facilitare l'apprendimento (*ibid.*).

D'altronde, i modelli che studiano la mente e la cultura, ricordano che il pensiero e il cervello non si sviluppano nell'isolamento, ma fioriscono attraverso la comunicazione e lo scambio con gli altri (cfr. *ibid.*). L'empatia diventa così il canale fondamentale per creare un contesto emotivo condiviso (*ibid.*: 25): quando si instaura un'intesa profonda, il linguaggio non ha più bisogno di regole rigide o di numerose spiegazioni formali per farsi capire, perché chi comunica arriva a condividere lo stesso spessore interiore, muovendosi con naturalezza tra l'esterno e l'interno dei propri pensieri e stati d'animo (cfr. *ibid.*).

Dentro a questa relazione di fiducia, che offre una «base sicura», il soggetto trova lo spazio per guardare al proprio vissuto da punti di vista differenti e persino per rielaborare momenti difficili o sofferenze passate (*ibid.*: 18). Emblematico è l'esempio del Bruca-liffo in *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll nel 1865, con il suo celebre primo incontro con Alice:

— *Chi sei? — disse il Bruco. Non era un bel principio di conversazione. Alice rispose con qualche timidezza:*

— *Davvero non te lo saprei dire ora. So dirti chi fossi, quando mi son levata questa mattina, ma d'allora credo di essere stata cambiata parecchie volte.*

— *Che cosa mi vai contando? — disse austeramente il Bruco.*

— *Spiegati meglio.*

— *Temo di non potermi spiegare, — disse Alice, — perché non sono più quella di prima, come vedi.*

— *Io non vedo nulla, — rispose il Bruco.*

— *Temo di non potermi spiegare più chiaramente, — soggiunse Alice in maniera assai gentile, — perché dopo esser stata cambiata di statura tante volte in un giorno, non capisco più nulla.*

— *Non è vero! — disse il Bruco.*

— *Bene, non l'hai sperimentato ancora, — disse Alice, — ma quando ti trasformerai in crisalide, come ti accadrà un giorno, e poi diventerai farfalla, certo ti sembrerà un po' strano, — non è vero?*

— *Niente affatto, — rispose il Bruco.*

— *Bene, tu la pensi diversamente, — replicò Alice; — ma a me parrebbe molto strano.*

— *A te! — disse il Bruco con disprezzo.*

— *Chi sei tu?*

Questo incontro mette Alice di fronte allo smarrimento delle sue continue trasformazioni fisiche e interiori, costringendola a riflettere su chi sia davvero al di là dei continui cambiamenti. In ambito formativo ed educativo accade qualcosa di molto simile: la ricerca creativa e la metamorfosi simbolica permettono di trasformare un'intuizione o una forma in qualcosa di nuovo, aiutando la persona a riorganizzare le proprie emozioni e a dare un senso inedito al proprio percorso (Hutter – Lo Castro, 2022: 19). È in tale spazio che si innesta il valore spiccatamente formativo dell'arte e della scrittura creativa, intese non come semplici passatempi estetici, ma come potenti strumenti di presa di coscienza e di cura di sé (*ibid.*: 26). L'espressione artistica permette di purificare i sentimenti dolorosi e di trasfigurare l'esperienza personale in una dimensione più ampia e condivisa (cfr. *ibid.*). L'arte si afferma infatti come un'autentica «tecnica sociale del sentimento», in grado di rielaborare i conflitti

e di trasformare anche le ferite della vita quotidiana in qualcosa di nuovo, carico di significato e di bellezza (*ibid.*: 19).

Educare attraverso codesti percorsi estetici, emotivi e relazionali significa, in ultima analisi, guidare ogni essere umano a prendersi cura di sé e degli altri. Unendo l'umanità della gentilezza con la forza liberatoria della creatività, l'azione formativa raggiunge il suo traguardo più nobile: aiutare le persone a superare le solitudini, a sviluppare un'empatia profonda e ad edificare insieme una società più aperta, solidale e civica (cfr. *ibid.*: 17; 19; 26).

4.1. L'educazione ai diritti umani

«Educare ai diritti umani significa configurare un'opera di sensibilizzazione e di presa di coscienza orientata a far sentire i principi universali come parte integrante dell'essere e dell'esistere, della dignità personale e del rapporto formativo con gli altri, affinché ciascun soggetto impari a difendere i propri diritti e a lottare per garantire a tutti gli stessi.»

(A. Kaiser in A. Kaiser – F. Marcone, eds., *Dizionario Pedagogico della Dichiarazione dei Diritti Umani*, 2020, p. 35)

Nella dimensione dei processi educativi volti alla progressiva maturazione dell'autodeterminazione formativa, l'educazione ai diritti umani costituisce una

dinamica imprescindibile dell'agire pedagogico, rappresentando un primo organico tentativo, da parte di un'umanità contrita di fronte al dramma e agli orrori dei conflitti mondiali, di risalire lungo la storia dell'umanità per ricordarne ogni passaggio e ogni conquista, anche tragica (Kaiser, 2020: 34). Il riconoscimento dei crimini contro la pace, dei crimini di guerra e dei crimini contro l'umanità negli storici processi di Norimberga nel 1945-46 e Tokyo nel 1946-48, ha infatti sancito la condanna delle violazioni del diritto naturale delle genti, ponendo le basi per la stesura della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani" del 1948, rivolta all'intera comunità sociale intesa come un'unica «famiglia» umana (*ibid.*). Dallo "*ius ad bellum*" — inteso storicamente come la presunta legittimità degli Stati di ricorrere alla forza armata — l'umanità è così passata allo "*ius contra bellum*", ossia al divieto generale dell'uso della forza e all'affermazione della pace come diritto universale e primario (cfr. *ibid.*).

Tale passaggio non prescinde tuttavia dalla rilevanza dello "*ius in bello*", ovvero del diritto internazionale umanitario chiamato a porre limiti rigorosi alla violenza, a proteggere le popolazioni civili e i prigionieri e a salvaguardare un nucleo minimo di umanità anche di fronte all'incapacità dell'essere umano di custodire stabilmente la pace in ogni Paese (*ibid.*). In questo orizzonte, la proclamazione della "Dichiarazione" il 10 dicembre 1948 a Parigi da parte di Eleanor Roosevelt — attivista, politica e First Lady americana — ha segnato l'inizio di una grande svolta, configurandosi come una "Magna Carta" internazionale capace di legare

indissolubilmente la conquista della libertà alla responsabilità personale ed etica (cfr. *ibid.*). Come evidenziato nel discorso “*In your hands*” dalla stessa Roosevelt, il 27 marzo 1958, rivolto all’Assemblea Generale delle Nazioni Unite:

«Dove iniziano i diritti umani universali? In piccoli posti vicino casa, così vicini e così piccoli che essi non possono essere visti su nessuna mappa del mondo.

Ma essi sono il mondo di ogni singola persona; il quartiere dove si vive, la scuola frequentata, la fabbrica, fattoria o ufficio dove si lavora.

Questi sono i posti in cui ogni uomo, donna o bambino cercano uguale giustizia, uguali opportunità, eguale dignità senza discriminazioni.

Se questi diritti non hanno significato lì, hanno poco significato da altre parti. In assenza di interventi organizzati di cittadini per sostenere chi è vicino alla loro casa, guarderemo invano al progresso nel mondo più vasto.

Quindi noi crediamo che il destino dei diritti umani è nelle mani di tutti i cittadini in tutte le nostre comunità».

La “Dichiarazione” del 1948 si inserisce in un lungo e complesso percorso politico, giuridico e sociale post-bellico che ha visto i Paesi di diversi continenti aderire alle Organizzazioni delle Nazioni Unite e ratificare Carte e Patti Internazionali volti a promuovere la pace e la collaborazione tra i popoli (Kaiser, 2020: 26). Tuttavia, la geopolitica mostra quanto sia faticoso rincorrere i continui stravolgimenti internazionali e quanto la promozione sociale rimanga spesso ostacolata da conflitti armati, muri eretti tra nazioni, contese territoriali e governi poco limpidi o palesemente autoritari (*ibid.*: 26-27). Sebbene le associazioni e i movimenti di volontariato operino attivamente per migliorare le condizioni di salute, istruzione e

sussistenza delle fasce più deboli, sussistono ancora profonde disuguaglianze economiche, culturali e civili (cfr. *ibid.*: 27). Il progresso e il benessere di un popolo non si possono misurare unicamente attraverso indici economici, ma richiedono la promozione di un benessere somatico, psichico e spirituale accessibile a tutti, sostenuto dalla certezza del lavoro, dalla sicurezza sociale, dalla tutela dell'ambiente e della biodiversità e dal diritto all'istruzione e alla cultura (*ibid.*: 29).

Nel corso del Novecento, le Convenzioni internazionali hanno progressivamente esteso la nozione di diritto umanitario per proteggere i feriti, i prigionieri, i profughi e i rifugiati, ampliando la tutela dei diritti politici e sociali delle donne e giungendo all'approvazione del Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali nel 1966 (cfr. *ibid.*: 30). Negli anni Settanta e Ottanta sono stati adottati accordi decisivi per la protezione dell'ambiente, della scienza e della cultura, per l'eliminazione della discriminazione nei confronti delle donne e delle persone con disabilità, nonché per la protezione delle vittime dei conflitti armati e il divieto di armi biologiche, chimiche e mine antipersona (*ibid.*). Ulteriori passi storici sono stati compiuti con la "Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli" del 1981, la caduta del muro di Berlino nel 1989, la "Carta araba" del 1994, la "Dichiarazione dell'Unesco" sulle responsabilità delle generazioni presenti verso quelle future del 1997 e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea del 2000 (cfr. *ibid.*: 30-31).

A fronte di questi avanzamenti legislativi e delle mobilitazioni pacifiche guidate da figure luminose della storia del Novecento come Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Madre Teresa di Calcutta, Michail Gorbačëv, Lech Wałęsa e Yitzhak Rabin (*ibid.*:32), persistono nel mondo gravissime nicchie di disumanità e violazioni dei diritti inalienabili (cfr. *ibid.*). Fenomeni degradanti come i matrimoni combinati delle spose bambine, lo sfruttamento e l'abuso sessuale dell'infanzia, il lavoro minorile, il traffico di organi, le mutilazioni, la tortura, il femminicidio e le esclusioni legate a credenze o disabilità dimostrano come l'altro venga talvolta ridotto a un mero oggetto da alienare, sfruttare o cancellare (*ibid.*: 28). A ciò si aggiungono le enormi sfide del presente, dalle migrazioni forzate causate da guerre o catastrofi ambientali al problema dell'integrazione, fino ai rischi di un diffuso controllo sociale telematico che mina la vita privata e modella i comportamenti in chiave consumistica (cfr. *ibid.*: 33; 37; 39). Di fronte a questi scenari, la nozione di diritto si estende al rispetto degli animali e alla salvaguardia della natura vegetale e animale, ricordando che l'uomo ha il dovere di tutelare la biosfera per garantire la propria stessa sopravvivenza (*ibid.*: 28).

I principi sanciti nel testo del 1948 rivelano un intrinseco e diffuso intento pedagogico, poiché si rivolgono alla totalità dell'essere umano tentando di coinvolgerlo nella promozione dei valori costitutivi dell'umanità e assegnando un ruolo decisivo all'istruzione e all'educazione (cfr. *ibid.*: 35). Sotto questo profilo, la

pedagogia generale si qualifica come la scienza che studia l'educazione quale reciproca e fertile interazione relazionale tra le persone, la formazione come dinamica autonoma del prendere forma di sé e da sé e l'istruzione culturale come acquisizione coscienziale di linguaggi, idee e competenze (*ibid.*). Come insieme organico di saperi critico-riflessivi, la pedagogia interroga la singolarità del soggetto e la sua molteplicità relazionale, interpretando la dignità umana e i valori inalienabili della fratellanza, della giustizia, della libertà e della pace (cfr. *ibid.*). La concezione antropologica precede e accompagna costantemente la dinamica degli stili educativi e formativi, evidenziando come la tutela della persona debba radicarsi prima di tutto nei piccoli contesti della quotidianità (*ibid.*). Come ricordava Eleanor Roosevelt, i diritti universali hanno origine nei luoghi piccoli e vicini, nel quartiere in cui si abita, nella scuola frequentata, nei contesti lavorativi ed esperienziali di ogni giorno; ed è proprio scendendo nella dimensione micro-sociale che le prerogative ideali trovano terreno fertile per tradursi in scelte trasformative e responsabili (cfr. *ibid.*).

Questa consapevolezza si articola in una triplice istanza educativa che guida il processo di crescita e di affrancamento del soggetto: educare «ai» diritti, educare «tramite» i diritti ed educare «per» i diritti (cfr. Kaiser, 2020: 39-40). Educare «ai» diritti umani significa fare in modo che tutti possano conoscere, analizzare, studiare i principi universali e i valori capaci di oltrepassare qualsiasi confine, comprendendoli e acquisendo la consapevolezza della loro rilevanza decisiva (*ibid.*). Educare

«tramite» i diritti implica invece riconoscere e fare vivere l'efficacia di quei principi universali nella vita quotidiana di ogni cittadino, nel segno della conquista di un benessere personale e di una pace mondiale, applicandoli in qualsiasi contesto formativo (cfr. *ibid.*). Infine, educare «per» i diritti porta con sé un'opera di sensibilizzazione orientata al difendere i propri diritti e soprattutto al lottare per garantire a tutti gli stessi identici diritti, garantendo la presa di coscienza dell'importanza vitale dei diritti universali (*ibid.*). A questa articolazione si intreccia l'apporto delle organizzazioni internazionali e degli enti di ricerca, come Amnesty International (2026: sito 18) con i suoi percorsi di promozione della cittadinanza attiva (Amnesty International, 2026), il Consiglio d'Europa con il Manuale "Compass" dedicato all'educazione informale giovanile (Consiglio d'Europa, 2020: sito 20), e l'UNESCO insieme al Centro Diritti Umani dell'Università di Padova, impegnati a connettere l'educazione ai diritti con la costruzione della pace e con la democrazia partecipativa (UNESCO, 2024: sito 19). Alla base di ogni forma educativa risiede la cura pedagogica del soggetto, tesa a far sentire i diritti umani come parte integrante dell'essere e dell'esistere, della dignità personale e del rapporto formativo con gli altri (cfr. *ibid.*).

Un'attenzione del tutto primaria viene riservata alla tutela delle giovani generazioni e dell'infanzia, ripercorrendo la storia delle carte internazionali dalla "Dichiarazione di Ginevra" del 1924 all'istituzione dell'Unicef nel 1946, fino alla

“Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo” del 1959 e alla “Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia” del 1989 (Kaiser, 2020: 36). Quest’ultima sottolinea come l’educazione debba essere orientata allo sviluppo delle attitudini, delle facoltà e delle potenzialità del fanciullo, garantendo l’accessibilità agli studi e il rispetto dei diritti umani, dell’identità culturale d’origine e dell’ambiente (*ibid.*: 37). L’articolato normativo pone in evidenza l’importanza del diritto della conoscenza, dell’istruzione primaria gratuita e obbligatoria e della lotta all’analfabetismo, riconducendo il percorso formativo al principio dell’assunzione di responsabilità personali, sociali ed ecologiche (*ibid.*). In tale quadro, il richiamo all’imperativo etico avanzato da Hans Jonas (1979) invita ad agire in modo che le conseguenze delle proprie azioni non distruggano le possibilità future di una vita autentica sulla terra, ponendo un monito rigoroso di fronte alle minacce dei cataclismi climatici e della distruzione della biosfera (cfr. *ibid.*). Il rispetto per le generazioni future richiede infatti una revisione critica dei modelli di sviluppo economici e la promozione di una sensibilità capace di farsi carico del patrimonio naturale ed umano dell’intero pianeta (*ibid.*: 31).

L’attualità del dibattito pedagogico si confronta continuamente con le drammatiche condizioni del presente, segnato da abissali disuguaglianze economiche, guerre, carestie, traffici di armi e dal dramma di milioni di profughi e migranti in fuga da persecuzioni e miseria (cfr. *ibid.*: 33). A proposito delle persecuzioni novecentesche, l’esclusione di interi gruppi umani dalla comunità

politica trasforma l'essere umano in un soggetto privato di tutele, evidenziando il rischio che l'umanità perda il senso della propria unità (*ibid.*: 34). Di fronte a questi scenari, diventa urgente il riconoscimento di nuovi diritti civili e culturali, come lo "*ius culturae*", inteso come diritto di cittadinanza per i figli di immigrati che abbiano frequentato la scuola o compiuto un percorso formativo equivalente nel Paese ospitante, confermando la scuola come uno snodo centrale per l'integrazione e la coesione sociale (cfr. *ibid.*). Allo stesso tempo, lo sviluppo delle tecnologie digitali e delle reti telematiche pone nuove questioni inerenti alla tutela della privacy e alla difesa dell'identità personale contro il controllo sociale e l'omologazione dei comportamenti operata dal mercato economico (*ibid.*:39). L'analisi pedagogica è chiamata pertanto a porsi interrogativi critici circa le disparità di ceto, le tradizioni educative familiari, i pregiudizi latenti e l'accessibilità reale ai luoghi dell'istruzione, affinché i principi normativi non rimangano inapplicati (cfr. *ibid.*).

In questa prospettiva, l'educazione ai diritti umani si profila come una pratica trasformativa e liberatoria, strettamente interconnessa con il dinamismo dell'autodeterminazione e della crescita autonoma del soggetto (Gennari, 2006: 50). Rifiutando qualsiasi logica di condizionamento eteronomo o di addestramento meccanico, la pedagogia generale promuove un processo di coscientizzazione in cui l'essere umano, attraverso il dialogo e la riflessione critica sulla propria realtà, impara a leggere il mondo e ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte (Freire, 1970:

58). La guida educativa, agendo con autorevolezza e sensibilità, accompagna l'educando nell'elaborazione di personali massime d'azione e nello sviluppo della propria intelligenza emotiva e relazionale (Kant, 1803: 45). Integrando continuamente formabilità e formatività, la persona manifesta la propria forza attiva agendo sul contesto relazionale con un'intenzionalità operativa orientata al bene comune (Sola, 2016: 41; 85-89). La dignità umana si conferma così come il principio costitutivo e inalienabile attorno al quale ruota l'intero impianto della pedagogia: una scienza rigorosa e problematica, impegnata ad accompagnare la persona dal sentimento di sé alla cura dell'altro saldando la ricerca della libertà personale con la costruzione di una comunità pacifica, equa e solidale (*ibid.*: 40).

4.2. Responsabilità sociale e ambientale coessenziali all'autodeterminazione

responsabilità: [dal lat. *responsum* «risposta»].
«Capacità di rispondere dei propri comportamenti, rendendone ragione e accettandone le conseguenze.»

(AA.VV., *Dizionario Treccani online di Filosofia*, 2022)

L'autodeterminazione della persona non può essere intesa come un'affermazione solitaria o decontestualizzata di libertà, disgiunta dalla realtà umana, sociale e naturale in cui l'esistenza si dispiega (Gennari, 2006: 40). Se l'autonomia si

riducesse all'esercizio arbitrario dei propri desideri, rischierebbe di degenerare in un ripiegamento egocentrico o in un'adesione passiva ai modelli dominanti (Birbes, 2026: 72). Al contrario, l'autentico processo formativo richiede di comprendere che la responsabilità sociale e la responsabilità ambientale non costituiscono un vincolo estrinseco alla libertà, bensì rappresentano dimensioni coessenziali e fondative della stessa capacità di autodeterminarsi (Marcone, 2020: 135). In quest'ottica, la riflessione pedagogica richiede di fondare il percorso formativo su un'accurata "educazione etica", intesa come chiarificazione della semantica del valore e della responsabilità (Bochicchio, 2019: sito 21). Il valore non deve essere concepito come una norma rigida o un precetto astratto sovrainposto, bensì come una dimensione di riferimento capace di orientare le decisioni morali e di interpellare la persona nella sua capacità di compiere scelte trasformative (*ibid.*). La semantica della responsabilità richiama infatti l'atto del "rispondere di sé e agli altri", trasformando il valore da semplice concetto teorico a prassi quotidiana d'impegno civile ed ecologico (cfr. *ibid.*).

L'essere umano vive spinto da un desiderio interiore profondo che lo sollecita all'incontro con l'altro: secondo Birbes (2017: 7), la maturazione della mente e della personalità si configura come il risultato continuo di interazioni tra processi neurofisiologici e relazioni interpersonali, entro cui i rapporti sociali esercitano un'influenza decisiva sullo sviluppo sociale e individuale (*ibid.*: 4). La "svolta

relazionale” evidenzia come l’interiorità si struttura direttamente attraverso configurazioni interpersonali ed empatica sintonizzazione con e le altre menti, rendendo l’incontro con “l’altro” un elemento indispensabile per il costituirsi dei processi formativi medesimi (*ibid.*: 5). In suddetta ottica, il riconoscimento reciproco rappresenta il percorso primario per l’integrazione e l’evoluzione della profondità umana, giacché la relazione tra il sé e l’altro costituisce la struttura portante entro cui l’essere umano apprende a percepire il prossimo non come uno «strano opposto», bensì come una parte di sé (cfr. *ibid.*: 2017: 5).

Questa profonda interdipendenza relazionale supera le visioni riduttivamente dualistiche o conflittuali dei rapporti umani, introducendo la relazione di reciprocità come un fondamentale elemento terzo che si frappone fra l’organismo e l’ambiente, tra il sé e l’altro, tra la persona e la società (*ibid.*). Attraverso l’attenzione, la cura e lo scambio vicendevole, “l’altro da me” diventa un soggetto verso il quale assumere una responsabilità condivisa (cfr. *ibid.*). Tale prospettiva trova un’autentica declinazione nella logica del dono e dell’economia civile, laddove la gratuità e la solidarietà superano il calcolo egoistico del “*do ut est*” — io do affinché tu dia — per innestare la condotta nel principio del “*do ut aliis des*” — io do affinché tu dia ad altri —, secondo cui il bene compiuto si diffonde e si moltiplica a beneficio dell’intera comunità (*ibid.*: 4).

Non è possibile vivere assieme una vita buona se non ci si sente anzitutto parte di un destino comune (cfr. *ibid.*: 3), considerando i propri concittadini come compagni di viaggio e alleati per la costruzione del bene comune (*ibid.*). La pedagogia dell'ambiente e della socialità valorizzano così il capitale relazionale e la consapevolezza del dono intergenerazionale come risorse imprescindibili per connotare la convivenza civile d'una componente affettiva ed etica, indispensabile per custodire le risorse naturali, innovare le istituzioni e orientare le condotte al bene comune (cfr. *ibid.*). Di fronte al dilagare dell'individualismo esasperato e del degrado morale, si rende necessario riconoscere, come ricordato nell'enciclica del 2015 "*Laudato si*" di Papa Francesco, — testo che fa riferimento al *Cantico delle Creature* di San Francesco, esempio per eccellenza della cura per ciò che è debole e di una ecologia integrale, vissuta con gioia e autenticità —, che gli esseri umani hanno bisogno gli uni degli altri e condividono una responsabilità diretta verso i propri simili e verso il mondo circostante.

La responsabilità sociale si estende naturalmente all'ambito della produzione economica e dell'attività d'impresa attraverso il concetto di "Responsabilità Sociale d'Impresa" il cui fondamento costituzionale si riallaccia all'articolo 41 della Carta costituzionale (1947), dedicato al bilanciamento tra l'iniziativa economica privata e l'utilità sociale (cfr. Birbes: 292-293). In un contesto globale caratterizzato dalle criticità del mercato e da trasformazioni della sovranità statale (*ibid.*: 295), l'adozione

volontaria di codici etici e di “standard” sociali e ambientali più garantisti rispetto ai minimi di legge, rappresenta un’assunzione di responsabilità che va a vantaggio del benessere dei lavoratori e dell’intera collettività. Questo orientamento trova un decisivo riscontro normativo attraverso la “Direttiva dell’Unione Europea” del 2014 e il relativo recepimento nazionale sancito dal Decreto Legislativo 254/2016: la regolamentazione dell’agire economico si colloca così in un ambito d’autoregolamentazione che risponde a doveri non puramente vincolanti in senso giuridico, ma eticamente riconosciuti per la promozione della dignità del lavoro, del riposo, dell’assistenza sociale e della tutela della persona umana nei luoghi di produzione (cfr. Birbes, 2017: 294-296).

Se il destino dell’uomo e quello del pianeta sono indissolubilmente legati entro la trama di un’unica ecologia integrale, ogni dimensione dell’agire umano — soprattutto quella economico-produttiva — non può concepirsi come uno spazio neutrale o impermeabile ai valori morali. Al contrario, i modelli di produzione e di sviluppo rappresentano il terreno concreto in cui l’umanità misura il proprio impatto materiale e relazionale sul mondo, manifestando la reale qualità della propria etica pubblica. In questo orizzonte, l’istanza della cura e della reciprocità oltrepassa la sola sfera privata per incarnarsi nell’attività d’impresa attraverso il paradigma della “Responsabilità Sociale d’Impresa”. Sotto il profilo normativo e pedagogico, tale orientamento trova un solido fondamento costituzionale nel dettato dell’articolo 41

della Costituzione della Repubblica Italiana (1948), il quale sancisce il necessario e virtuoso bilanciamento tra il principio della libera iniziativa economica e il vincolo irrinunciabile dell'utilità sociale stabilendo che essa non possa svolgersi in contrasto con la salute, l'ambiente, la sicurezza, alla libertà e alla dignità umana (cfr. Birbes, 2017: 292-293).

La responsabilità sociale si salda così, in modo indissolubile, con la responsabilità ambientale. Riconoscere il fondamento teorico di tale legame esige un chiarimento preliminare: l'etica — intesa come riflessione sui doveri che guidano l'azione volontaria e orientano la distinzione tra giusto e ingiusto — è chiamata oggi a misurarsi con l'ambiente, concepito come un complesso sistema vivente retto da dinamiche di co-evoluzione e reciproco adattamento tra specie ed ecosistemi (*ibid.*). Riperkorrendo la storia di questo rapporto, si nota come già con la nascita dell'agricoltura e dei primi insediamenti stabili l'essere umano abbia iniziato ad allontanarsi emotivamente dalla natura, considerandola sempre più come qualcosa di esterno da controllare (cfr. *ibid.*: 19). Suddetta frattura si è poi radicalizzata nell'era moderna con l'avvento dell'industrializzazione e del meccanicismo scientifico, che hanno ridotto la biosfera a materia inerte da sfruttare, alimentando uno sviluppo tecnico incurante del legame vitale tra l'uomo e il contesto che lo ospita (*ibid.*).

L'affermarsi delle scienze biologiche, ecologiche ed etologiche nel corso dell'Ottocento e del Novecento — con i contributi fondamentali di importanti

esponenti quali Darwin, Haeckel e Lorenz — ha spezzato l'illusione della centralità antropocentrica, rimuovendo la specie umana dal vertice della piramide biologica e dimostrando l'interdipendenza di tutte le specie viventi (cfr. *ibid.*). Le posizioni neuroscientifiche ed evolutive hanno confermato l'impossibilità di eliminare una visione olistica dell'io e della mente, non riducibile a puro materialismo meccanico (*ibid.*). Su queste basi è nata, a partire dagli anni Settanta del Novecento, l'etica ambientale, intesa come applicazione della riflessione morale alla responsabilità verso la natura, capace di estendere la considerazione etica agli enti non umani e alle dinamiche naturali (cfr. *ibid.*: 20). Nell'ambito di questo dibattito si distinguono due orientamenti teorici: la prospettiva antropocentrica, riconducibile alla tradizione giudaico-cristiana della custodia della creazione — la Genesi e il Cantico di Francesco d'Assisi —, talvolta alterata dall'egoismo umano in uno sfruttamento utilitaristico (*ibid.*: 21), e la prospettiva ecocentrica o biosferica, che riconosce alla natura un valore intrinseco indipendente dall'utilità umana e promuove lo sviluppo d'una reale coscienza ecologica (*ibid.*: 21; 25). Di fronte a questi scenari, la pedagogia generale si trova di fronte alla sfida urgente di superare sia i pregiudizi di un "umanesimo anti-ecologico" — timoroso di difendere l'essere umano contro una presunta sacralizzazione della natura — sia quelli di un "ecologismo anti-umanista" — incline ad accusare la cultura occidentale — (cfr. *ibid.*). Occorre invece edificare un "umanesimo ecologico" (*ibid.*: 27), capace di integrare l'etica umana con i doveri

verso l'ambiente e insegnare alle nuove generazioni a vivere bene con sé stesse e con gli altri all'interno del cosmo (*ibid.*). Come osservava Albert Einstein: «considerare l'essere umano come una parte separata dall'universo rappresenta una sorta d'illusione ottica della coscienza che limita gli affetti e i desideri a poche persone vicine; il compito formativo fondamentale consiste nel liberarsi da questa prigione, ampliando la sua cerchia della compassione fino ad includere ogni creatura vivente e l'intera natura nella sua bellezza» (Einstein, 1950).

Nella società contemporanea, la sfida dell'autodeterminazione si scontra con un mercato globale che considera l'infanzia un target commerciale strategico (Birbes, 2017: 69). Le imprese vedono nei bambini dei soggetti capaci di orientare le spese della famiglia, indirizzando loro pubblicità continue per fidelizzarli fin da piccoli (*ibid.*). Per condizionare i più giovani, il marketing sfrutta strategie persuasive molto strutturate: da una parte, richiama lo stimolo a fare richieste insistenti e capricci agli adulti per ottenere un prodotto (cfr. *ibid.*: 70); dall'altra, trasforma i beni di consumo quotidiano o alimenti in oggetti di gioco aventi le forme dei personaggi dei cartoni animati (*ibid.*). Questa costante pressione commerciale rischia di diffondere una mentalità materialistica che lega la felicità, il benessere e le relazioni al superficiale possesso delle cose (cfr. *ibid.*). Quando la cultura del profitto misura il valore della vita in base a ciò che si possiede, lo spazio per il percorso educativo si riduce drasticamente (*ibid.*: 71). La società attuale tende, infatti, a eliminare il desiderio

autentico, ora soddisfacendolo immediatamente, ora trasformandolo in un bisogno urgente e irrinunciabile che si placa soltanto attraverso il consumo, generando un circolo vizioso ininterrotto (cfr. *ibid.*).

Di fronte a questa azione omologante, la riflessione pedagogica riafferma il diritto del minore a un'informazione appropriata — sancito dall'articolo 13.1. della “Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza”, — inteso come libertà di ricercare, ricevere e divulgare idee attraverso ogni mezzo espressivo (*ibid.*). Attraverso un'adeguata educazione al consumo, diventa possibile sostenere lo sviluppo di competenze etiche e trasversali che consentano alla persona di orientarsi tra le proposte di mercato, promuovendo comportamenti virtuosi che superino la cultura dell'usa-e-getta (cfr. *ibid.*). Per farlo, occorre favorire la maturazione d'una piena coscienza di sé che unisca la consapevolezza dell'interiorità profonda all'empatia verso l'altro (Gennari, 2006: 303). L'educazione dell'infanzia e della gioventù ad un consumo consapevole rappresenta la possibilità di costruzione di un'identità autonoma e libera, autentica, aperta al dialogo e alla vita comunitaria (Birbes, 2017: 73). Invece di un modello economico lineare basato sulla produzione, sul consumo e sullo smaltimento immediato, è indispensabile educare le generazioni al concetto di bene, il cui valore non si determina in base al prezzo di mercato, bensì considerando la sua utilità in una logica di rigenerazione continua (*ibid.*). Riutilizzare, aggiustare e riciclare i prodotti esistenti diventano scelte di senso che modificano le

abitudini quotidiane e fondano una responsabilità morale personale, sociale e ambientale (cfr. *ibid.*: 74). Questa progettualità sostenibile, orientata alla transizione verso un'economia circolare, nutre il senso della reciprocità e concorre alla costruzione del bene comune, inteso come il bene di quel "noi tutti" formato da persone, famiglie e comunità (*ibid.*: 75).

In tale dinamica formativa, la dimensione spaziale e ambientale gioca un ruolo decisivo: l'ambiente è, anzitutto, materia tangibile che offre le condizioni entro cui la persona agisce e fa esperienza (cfr. *ibid.*: 93). Poiché la disposizione dei luoghi e la loro conformazione architettonica rappresentano variabili educative imprescindibili (*ibid.*), la pedagogia dell'ambiente studia la qualità delle relazioni che si sviluppano tra gli esseri viventi e il contesto attorno, sapendo che l'essere umano modifica la realtà ma ne viene a sua volta costantemente modificato (cfr. *ibid.*: 93-94). A fronte della precarietà degli ecosistemi e delle trasformazioni climatiche documentate dalle sedi scientifiche internazionali, la cura dell'ambiente si rivela la cura della struttura stessa che connette l'esistenza della persona (*ibid.*: 96). Qualsiasi iniziativa che l'essere umano intraprende nei confronti della natura è un'iniziativa intrapresa nei confronti propri e dell'intera comunità e umanità (cfr. *ibid.*). In questo processo, la famiglia costituisce un sistema aperto e privilegiato d'educazione informale, entro il quale l'azione formativa dei genitori sui temi ambientali avviene quotidianamente attraverso l'esempio pratico (*ibid.*: 97). All'interno dei microcontesti della vita di tutti i

giorni, lo sviluppo della conoscenza e della consapevolezza dei genitori permette di superare atteggiamenti antropocentrici, promuovendo un apprendimento motivato che educa le giovani generazioni ad abitare la terra con gioia, gentilezza, rispetto e senso di responsabilità (cfr. *ibid.*: 101).

Contemporaneamente, il contesto urbano si afferma come una scuola informale e una palestra per l'esercizio della cittadinanza partecipata (*ibid.*:163). Strade, quartieri e periferie diventano occasioni d'apprendimento in cui bambini e adulti possono reimparare a immaginare forme d'azione condivise, coltivando il pensiero critico e tessendo relazioni d'appartenenza al territorio (cfr. *ibid.*). Le città riflettono l'apertura all'educazione informale e alle potenzialità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*ibid.*). Prendersi cura della città permette di riscoprire il valore della comunità contro il consumismo passivo. Iniziative civiche come la cura degli orti urbani, il riciclo condiviso e l'attenzione all'energia pulita mostrano la forza di una cittadinanza attiva, capace di trasformare i quartieri in luoghi accoglienti e partecipati (cfr. *ibid.*: 164).

Progettare la città in chiave pedagogica significa intenderla come una "città delle persone" e come una "comunità educante", capace di educare i propri abitanti ma anche di farsi educare e cambiare da loro (*ibid.*: 152). Questa "conversione ecologica" richiede di scoprire l'interdipendenza tra la salute del pianeta e la fioritura del bene comune, ricomprendendo la cura dell'ambiente nell'ecologia umana (cfr.

ibid.). Come ricordato nell'enciclica *Laudato si* (Papa Francesco, 2015), l'approccio integrale alla crisi ecologica e sociale impone di curare gli spazi pubblici e i punti di riferimento urbani per accrescere il senso di radicamento e far sentire ciascuno a casa propria (*ibid.*: cap. IV). Dare dignità all'ambiente nella città significa investire nell'economia delle relazioni, nella reciprocità e nella bellezza dei luoghi, valorizzando la memoria e il patrimonio artistico e naturale per interconnettere le persone e il cosmo (Birbes, 2017: 160).

La valorizzazione dell'essere umano come agente di trasformazione responsabile rappresenta l'unica strada per edificare un «umanesimo planetario», in cui la conservazione della natura e il rispetto di ogni essere vivente diventano le condizioni essenziali per il mantenimento della vita sul pianeta (*ibid.*: 153). Come affermava Paulo Freire (1970: 105): «l'educazione non muta direttamente il mondo, ma cambia le persone che cambieranno il mondo». Questo cambiamento di prospettiva ha trovato progressiva conferma nelle tappe storico-istituzionali della sostenibilità, le quali hanno segnato la maturazione di una coscienza ecologica a livello globale (Birbes, 2017: 13). Se già la “Conferenza di Stoccolma” del 1972 ha posto per la prima volta al centro dell'attenzione internazionale l'impatto dell'attività umana sulla natura, è con il Rapporto Brundtland del 1987 che viene formalizzato il concetto di «sviluppo sostenibile», inteso come la capacità di rispondere ai bisogni del presente senza compromettere le opportunità delle generazioni future. Tale

principio ha trovato un solido radicamento politico nel “Summit della Terra” di Rio de Janeiro del 1992, dove l’adozione dell’Agenda 21 ha chiarito che la tutela dell’ambiente non può essere separata dalla giustizia sociale ed economica. L’evoluzione del dibattito è poi proseguita attraverso traguardi fondamentali quali il “Protocollo di Kyoto” del 1997, orientato alla riduzione delle emissioni inquinanti, il “Vertice di Johannesburg” del 2002 e la “Conferenza Rio+20” del 2012, incentrata sulla transizione verso un’economia ecologica. Questo itinerario è infine culminato nell’adozione dell’“Agenda 2030” e degli “Accordi di Parigi” del 2015, i quali, attraverso i diciassette “Obiettivi di Sviluppo Sostenibile” (SDGs), hanno consacrato una visione integrata in cui la salvaguardia del pianeta, l’educazione di qualità, l’equità e i diritti umani costituiscono un unico impegno comune.

L’analisi di questo percorso storico dimostra come uno sviluppo autenticamente sostenibile non possa ridursi a un insieme di soluzioni tecniche o a meri adempimenti normativi. Esso richiede un profondo rinnovamento educativo, capace di coniugare la cura per la biosfera con la giustizia sociale ed economica, integrando la responsabilità ambientale nella coscienza etica, antropologica e planetaria dell’intera umanità (cfr. Birbes, 2017: 13). La responsabilità sociale e quella ambientale si affermano come dimensioni coessenziali all’autodeterminazione formativa, poiché offrono alla persona i dispositivi etici ed esperienziali per affrancarsi dall’alienazione e dal conformismo (Sola, 2016: 89). Integrando continuamente

formabilità e formatività, la persona esercita la propria autonomia non come chiusura individualistica, bensì come forza proattiva e trasformativa orientata alla cura dell'altro, alla rigenerazione della comunità e alla tutela della biosfera (*ibid.*:41; 85). L'intenzionalità pedagogica adempie così alla sua missione più rilevante: accompagnare l'essere umano dalla scoperta del proprio sé consapevole all'assunzione di un impegno etico globale, saldando la ricerca della libertà personale con la costruzione d'una civiltà sostenibile, equa, pacifica e solidale (Marcone, 2020: 135).

4.3. L'educazione alla consapevolezza

«La consapevolezza nasce quando si diventa coscienti
dei significati di cui le nostre relazioni
con l'ambiente sono già carichi,
ovvero quando il bisogno della connessione strutturale
dell'organismo con l'ambiente, da cui dipende
la sua stessa costituzione diventa cosciente.»

(J. Dewey, *Esperienza e Natura*, 1925, p. 230)

Nel dinamismo dei processi formativi orientati alla graduale definizione dell'autodeterminazione, l'educazione alla consapevolezza rappresenta il perno su cui si innesta la capacità del soggetto di guidare intenzionalmente la propria

esistenza e di abitare criticamente la realtà quotidiana (Bruzzzone, 2012: 97). La consapevolezza non si riduce a uno stato di attenzione ricettiva o a una passiva registrazione di dati empirici, ma costituisce un'architettura riflessiva attraverso la quale l'essere umano impara a decodificare le proprie dinamiche interiori, a vagliare le sollecitazioni dell'ambiente e a valutare l'impatto etico delle proprie decisioni (Presicci, 2024: sito 22). In questa prospettiva, la promozione della consapevolezza etica si configura come una categoria pedagogica imprescindibile, tesa a sviluppare nel soggetto la capacità di discernimento morale, la cura delle relazioni interpersonali e l'assunzione di una responsabilità riflessiva di fronte alla complessità dei vissuti quotidiani (Iori, 2025: 15).

L'aspirazione di ogni agire educativo risiede infatti nel configurare un accompagnamento orientativo e supportivo, che rifiuta logiche direttive per farsi processo permanente. L'intervento dell'adulto non impone traiettorie, ma sostiene la persona affinché impari a esercitare, in modo sempre più consapevole, la propria autonomia. In questo cammino continuo, il soggetto assume la piena responsabilità delle proprie scelte, elaborando criteri personali per pensare, agire e dare forma alla propria esistenza giorno dopo giorno (cfr. Bruzzzone, 2012: 97). L'agire formativo mira così a ritirarsi per far posto a una condotta in cui la persona pensa e agisce secondo principi elaborati da sé, assumendosi l'onere di darsi forma e di dare forma alla propria esistenza (*ibid.*).

Tale cammino si colloca entro la costitutiva polarità tra il trovarsi e il perdersi, tra lo scegliersi e il dissiparsi (cfr. *ibid.*: 98): dalla nascita, l'essere umano si trova immerso in una condizione di "gettatezza" — «*Geworfenheit*», ovvero la condizione originaria in cui ciascun essere umano si trova a esistere, immerso in una realtà "già data" — (*ibid.*: 99) entro un complesso di circostanze e vincoli che non ha scelto. In questa fase iniziale, la vita quotidiana appare segnata dall'omologazione e dall'inautenticità del "si" impersonale, nel quale si pensa, si giudica e si agisce conformemente a modelli convenzionali, stereotipi e comandi estranei veicolati dall'ambiente culturale (cfr. *ibid.*). La maturazione della consapevolezza richiede pertanto una lotta costante contro la passiva in-differenza per conquistare un'autentica in-dipendenza, compiendo quel decisivo passaggio dall'inautentico all'autentico in cui il soggetto raggiunge una presa di posizione rispetto al già-dato e a riscattarsi nella dimensione del proprio progetto (cfr. *ibid.*: 98-99). Educare alla consapevolezza etica significa sollecitare la persona a non subire passivamente le influenze dell'ambiente sociale, accompagnandola nella maturazione di un "*ethos*" personale, cioè l'insieme dei valori e dei comportamenti, in cui la sensibilità morale si traduce in atteggiamenti concreti di rispetto, ascolto ed empatia (Iori, 2025: 28).

Accedere all'autenticità — dal greco "*autós*", che richiama la capacità di ritrovare e affermare sé stessi — significa superare ciò che è superficiale o derivato per via di semplice imitazione, accedendo a quanto di più profondo e duraturo risiede

nella struttura della persona (Bruzzone, 2012: 99). Poiché nelle prime fasi della crescita, i sentimenti e le aspirazioni dell'infante sono invischiati con quelli dei genitori, della famiglia e della comunità (*ibid.*), il percorso formativo deve favorire un progressivo “prendere le distanze” da questa “confusione identitaria” iniziale. Attraverso la capacità di oggettivare le esperienze dell'ambiente, la persona solleva la propria testa spirituale al di sopra degli influssi ricevuti e scopre la distinzione tra pensieri o sentimenti adottati e pensieri o sentimenti genuini, generati originariamente dentro la propria interiorità (cfr. *ibid.*). L'autonomia della ragione e la maturità pedagogica consistono proprio nel giungere a una modalità d'agire in cui la persona non si lascia trascinare passivamente da inclinazioni irrazionali o paure, bensì decide di volere ciò che fa, vivendo consapevolmente e responsabilmente in prima persona (*ibid.*: 100).

In questo orizzonte di maturazione interiore si colloca un emblematico esempio cinematografico e concettuale: la parabola esistenziale di Amélie Poulain. La vicenda narrata nella pellicola *Il favoloso mondo di Amélie* del 2001 illustra in modo evidente come l'essere umano, di fronte allo smarrimento o alle ferite della propria storia personale, possa inizialmente rifugiarsi in un universo favoloso, ideale e iper-protetto. Nel tentativo di dare un senso alla propria esistenza, la protagonista si dedica con premura a riparare le traiettorie di vita altrui, trasformandosi in una spettatrice benevola e non vista dal mondo circostante. Tuttavia, proprio nel

processo orientato alla conquista della propria consapevolezza, Amélie finirà per perdersi: la sua apparente formazione nella bontà e nel servizio verso il prossimo si rivela un'articolata strategia difensiva, una corazza esteriore che cela l'assenza di una forte e strutturata conoscenza di sé. Occuparsi dei desideri e dei problemi degli altri diventa così un alibi per non guardare dentro di sé, un modo rassicurante per fuggire dal proprio vuoto interiore e per rinviare il momento di mettersi in gioco direttamente, protraendo la paura del rifiuto e della sofferenza.

Il passaggio trasformativo si compie nell'incontro con l'anziano pittore Dufayel, l'uomo con le "ossa di vetro", costretto a vivere recluso a causa dell'estrema fragilità fisica. Nel riprodurre costantemente il dipinto ottocentesco di Renoir, *La colazione dei canottieri*, l'artista nota che Amélie si identifica con la figura della ragazza con il bicchiere d'acqua, situata al centro della scena ma con lo sguardo distante e smarrito nel vuoto. Attraverso tale sottile sollecitazione maieutica, l'anziano maestro evidenzia alla ragazza come la sua dedizione per gli altri, priva del fondamento di un'autentica introspezione, rischi di inaridire il suo cuore, smascherando una bontà soltanto apparente che funziona come fuga dalla vita reale. Dufayel le ricorda:

Amélie, lei non ha le ossa di vetro. Lei può scontrarsi con la vita.

Se lei si lascia scappare questa occasione con il tempo sarà il suo cuore che diventerà secco e fragile come il mio scheletro.

Perciò si lanci, accidenti a lei!

È precisamente in questo snodo che emerge il nucleo dell'importanza di sviluppare un'educazione alla consapevolezza: Amélie si trova nella posizione di rendersi consapevole che il pieno raggiungimento della felicità non può essere conquistata attraverso un altruismo compensativo che annebbia la percezione del proprio sé. Il percorso di emancipazione comincia quando sceglie di arrestare suddetta dinamica estraniante per analizzarsi in profondità e mettersi in un ascolto sincero e rigoroso dei propri vissuti. Tale cammino introspettivo richiede il coraggio di andare oltre la paura del non comprendersi, superando il terrore della propria vulnerabilità e l'angoscia di non essere in grado di sostenere l'incontro autentico con l'altro. Analizzando i propri timori e decodificando i propri bisogni autentici, la protagonista comprende che la felicità non si concede a una vita contemplata da lontano o vissuta per procura, ma domanda l'atto responsabile di esistere nella realtà concreta, accettando l'imprevedibilità dei legami affettivi. Abbandonando la protezione dell'anonimato per aprirsi alla conoscenza di Nino, Amélie dimostra che la consapevolezza si conquista quando si smette di perdersi negli altri e si impara a conoscersi e ad amarsi, scoprendo che la realtà vissuta in prima persona è infinitamente più feconda di qualsiasi costruzione fantastica.

Codesta conquista dell'autonomia interiore richiede di distinguere attentamente, sul piano pedagogico, tra le spinte impulsive legate ai bisogni e le

decisioni orientate dai motivi e dai valori (*ibid.*: 88-89). Se le pulsioni biologiche e gli stimoli dell'ambiente agiscono secondo una forza centripeta ed egocentrica volta alla sola gratificazione del bisogno, i motivi e le esigenze ideali esercitano una forza centrifuga ed autotrascendente (*ibid.*). L'essere umano non si riduce a un meccanismo omeostatico che reagisce ciecamente agli stimoli o cerca la quiete passiva, ma possiede la capacità di trascendere la sfera delle necessità primarie per aprirsi ai significati e ai valori della realtà (cfr. *ibid.*). Realizzare un desiderio autentico richiede infatti di superare la fretta dell'appagamento immediato, rendendo la persona capace di rinunciare a una soddisfazione passeggera per perseguire traguardi e valori più profondi (*ibid.*). Questo ordinamento motivazionale delinea l'*ethos* individuale e l'ordine dell'amore proprio di ciascun soggetto — *ordo amoris* —, conferendo all'architettura personale un'identità irripetibile e impegnandola in una progressiva emancipazione dagli automatismi dell'istinto e dal conformismo della cultura collettiva (cfr. *ibid.*).

A tale processo di maturazione interiore si affianca la consapevolezza del limite e della finitezza umana (Giallanza, 2025: sito 23). Se l'educazione contemporanea, ad esempio in ambito scolastico, ha talvolta esaltato un'immagine di perfezione prestazionale rischiando di generare risvolti narcisistici, la riflessione pedagogica riconosce che l'autentica stima di sé nasce dalla lucida accettazione della propria vulnerabilità (Iori, 2025: 42). Riconoscere i propri confini e la parzialità

della propria prospettiva non mortifica l'agire, ma lo eleva insegnando l'umiltà del confronto e dischiudendo il soggetto all'esigenza della cooperazione e della solidarietà (Giallanza, 2025: sito 23). La cura della propria essenzialità si salda così con l'ascolto dell'altro, poiché soltanto chi riconosce il proprio limite sa accogliere la diversità e la fragilità altrui senza cedere alla tentazione del dominio o del giudizio superficiale (cfr. Iori, 2025: 45).

Il fondamento emancipativo e sociale della consapevolezza trova una sua formulazione incisiva nella teoria della "coscientizzazione" elaborata da Paulo Freire (1977: 104). Il pedagogista brasiliano dimostra come l'affrancamento da ogni forma di sottomissione richieda di superare la «coscienza intransitiva» o «magica» (*ibid.*: 105) — segnata dal fatalismo e dalla rassegnazione di fronte alle ingiustizie intese come destino ineluttabile —, e la «coscienza naturale» o «ingenua» — caratterizzata da conformismo e adattamento passivo —, per approdare alla «coscienza critica» (cfr. *ibid.*: 107). La coscienza critica si costituisce come la percezione rigorosa dei dati e dei fatti della realtà nei loro effettivi nessi di causalità, traducendosi in un'azione trasformativa e consapevole che smantella i condizionamenti alienanti (*ibid.*). Questo risveglio rifiuta qualsiasi modello educativo depositario o autoritario, fondato su un dialogo deformativo e sulla trasmissione verticale di nozioni astratte, per fare perno sul metodo del dialogo (*ibid.*: 105; 107-108). Il dialogo si afferma come una relazione orizzontale e reciproca basata sull'amore, sull'umiltà e sulla fiducia

nella capacità dell'essere umano di fare la storia (*ibid.*: 108). Attraverso il confronto con le situazioni concrete della vita quotidiana, il soggetto scopre il significato profondo della cultura come costruzione umana, riconoscendo l'uguale valore della propria esperienza e la pari dignità del proprio lavoro nel mondo (cfr. *ibid.*: 110-111).

In prospettiva pedagogica, l'educazione alla consapevolezza si configura come un dispositivo permanente che attraversa l'intero arco della vita, fornendo alla persona le risorse necessarie per affrontare l'incertezza, riorganizzare le proprie coordinate esistenziali e resistere alle pressioni omologanti del consumismo (Iori, 2025: 60). Saldando l'introspezione interiore con l'apertura al mondo e la responsabilità sociale, la consapevolezza permette al soggetto di stare «con» il mondo e non soltanto «nel» mondo, convertendo la conquista della propria autonomia personale in un impegno etico costante verso il bene comune, la giustizia e la salvaguardia dell'umanità (Sola, 2016: 89).

4.4. L'incertezza della criticità nell'autodeterminarsi

«Il carattere ormai ignoto dell'avventura
umana deve incitarci a preparare le menti
ad attendersi l'inatteso per affrontarlo.
È necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare
si muovano verso gli avamposti
dell'incertezza del nostro tempo.»

(E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, 1999, p.31)

Promuovere l'autodeterminazione autentica, non equivale a tracciare un percorso oggettivo e preordinato, privo di ostacoli, bensì si dipana attraverso un'esperienza viva e articolata, dove l'esercizio della riflessione critica si scontra necessariamente con la dimensione dell'incertezza (Gennari, 2006: 35). Se l'eteronomia offre il conforto di risposte pre-confezionate e l'illusione di una direzione tracciata da altri, la conquista della libertà personale richiede al soggetto di abbandonare le garanzie del già-dato per addentrarsi nel terreno della scelta autonoma, dove ogni decisione porta con sé il peso del rischio, della rivedibilità e della responsabilità (Kant, 1803: 44-45). In quest'ottica, la criticità non è una semplice tecnica intellettuale volta a risolvere problemi contingenti, ma rappresenta una postura esistenziale che interroga i significati dell'esperienza, smaschera le logiche dell'omologazione e costringe l'essere umano a fare i conti con la parzialità della propria prospettiva (Chiosso, 2018: 29). L'autodeterminarsi coincide dunque,

non con il raggiungimento di uno stato stazionario di sicurezza, bensì con la capacità di sostare responsabilmente nelle «domande di senso», imparando ad abitare l'incertezza senza cedere alla tentazione della rassegnazione o del dogmatismo (Mancini, 2019: 22).

Questa dimensione di incertezza non riguarda unicamente la sfera delle decisioni eterodirette o l'orientamento tra le complesse variabili del contesto sociale, ma investe prima di tutto l'architettura intima dell'essere umano, manifestandosi come opacità, cangiante fluidità e continuo interrogativo nei confronti dei propri sentimenti e della propria identità interiore (Bruzzzone, 2012: 98). L'esperienza emotiva della persona non si presenta infatti come un repertorio di stati d'animo chiaramente definiti o come un quadro di certezze affettive immediate; al contrario, il mondo interiore è spesso attraversato dall'ambivalenza, dal dubbio, dalla difficoltà di dare un nome preciso a ciò che si prova e dal bisogno di comprendere le ragioni profonde che muovono il proprio sentire (*ibid.*: 99). La poesia e il linguaggio musicale sanno talvolta sintetizzare con straordinaria efficacia questa tensione introspettiva, come canta Lucio Dalla in *Le rondini* del 1990:

Vorrei seguire ogni battito del mio cuore
Per capire cosa succede dentro e cos'è che lo muove
Da dove viene ogni tanto questo strano dolore
Vorrei capire insomma che cos'è l'amore
Dov'è che si prende, dov'è che si dà.

In queste parole si condensa il nucleo più autentico dell'incertezza affettiva che interpella l'agire formativo. Il desiderio di "seguire ogni singolo battito del cuore" esprime la tensione della persona verso una conoscenza di sé non superficiale, guidata dalla volontà di decodificare i moti interni della propria anima per comprendere quale forza profonda metta in cammino l'esistenza (*ibid.*: 88). La comparsa improvvisa di quel che il testo di Dalla definisce uno "strano dolore" rivela la fragilità intrinseca della condizione umana, ricordando come l'interiorità sia costantemente visitata da sofferenze inaspettate, nostalgie incontrollabili e ferite che oppongono resistenza a ogni spiegazione razionale o meccanicistica (Hutter – Lo Castro, 2022: 19). Interrogarsi su che cosa sia l'amore e su quale sia la sua dinamica del prendere e del dare significa porsi una importante domanda pedagogica ed etica: la domanda sul valore delle relazioni, sulla direzione dell'affettività e sulla capacità di oltrepassare la chiusura egocentrica per aprirsi alla reciprocità del dono (Birbes, 2017: 4).

Abitare l'incertezza del proprio mondo interiore richiede al soggetto il coraggio di attraversare la paura del non comprendersi immediatamente (Bruzzone, 2012: 100). L'ascolto intimo di sé esige di sostare nello smarrimento di fronte a sentimenti che sfuggono al controllo logico, senza la fretta di giudicare frettolosamente il proprio sentire o di anestetizzarli attraverso risposte consolatorie (*ibid.*). In questa dinamica,

l'ordinamento motivazionale e l'ordine dell'amore (*ordo amoris*) non sono dati una volta per tutte, ma si chiariscono faticosamente lungo un processo di esplorazione e di graduale decodifica del proprio vissuto (*ibid.*: 89). Imparare a stare nella penombra delle proprie emozioni significa accettare la vulnerabilità come parte costitutiva dell'esistenza, riconoscendo che la scoperta della propria dimensione interiore autentica non avviene per illuminazione improvvisa, ma attraverso un costante lavoro di introspezione, di cura e di pazienza formativa (Giallanza, 2025: sito 23). La consapevolezza di sé non elimina l'incertezza, ma fornisce al soggetto gli strumenti riflessivi per non farsene travolgere, trasformando la perplessità in un'opportunità per interrogarsi sulle proprie reali aspirazioni e per orientare la propria condotta verso valori autentici (cfr. Bruzzone, 2012: 90).

Sul piano delle metodologie pedagogiche, l'incontro tra l'incertezza emotiva e l'esercizio della criticità trova un potente dispositivo di elaborazione nell'approccio narrativo e autobiografico (*ibid.*: 76). La scrittura di sé e il racconto delle proprie vicende esistenziali permettono alla persona di dare forma visibile al disordine dei propri vissuti interiori (cfr. *ibid.*: 77). Ripercorrere la propria storia attraverso la parola scritta o parlata consente di prendere le distanze dalla confusione emotiva immediata, trasformando i sentimenti confusi e gli strappi dell'anima in oggetti di riflessione critico-interpretativa (*ibid.*: 78-79). Narrare l'incertezza della propria vita interiore non significa cancellarla, ma conferirle una trama di senso, aiutando il

soggetto a comprendere come anche i momenti di crisi, di dubbio affettivo e di smarrimento identitario abbiano concorso a delineare la singolarità irripetibile del proprio cammino formativo (cfr. *ibid.*: 81-83). La pratica riflessiva restituisce così alla persona la capacità di ri-progettarsi, convertendo l'insicurezza del mondo interiore in un terreno di maturazione morale ed esistenziale (*ibid.*: 84).

Dal punto di vista della maturazione emotiva e relazionale, questo attraversamento dell'incertezza richiede la costruzione di un'adeguata «tolleranza dell'incertezza», intesa come la capacità di accettare che la realtà e il futuro non possano essere integralmente previsti o rigidamente controllati (Marchetti, 2026: sito 29). Quando il soggetto manifesta una profonda insofferenza verso l'imprevedibile, la ricerca compulsiva di rassicurazioni e il tentativo di mantenere un controllo totale sulle situazioni rischiano di trasformarsi in una “trappola cognitiva” e comportamentale (Rinaldi, 2021: sito 28). In tale prospettiva, il dubbio, da risorsa generativa per il pensiero critico, rischia di bloccarsi in un circolo vizioso di paralisi dell'azione, in cui il terrore di sbagliare o di compiere la scelta errata blocca l'esercizio dell'autonomia personale (*ibid.*). L'intenzionalità pedagogica è dunque chiamata a guidare il soggetto a sviluppare una flessibilità emotiva capace di sostare nell'ansia della scelta, insegnando a considerare il dubbio non come un nemico da azzerare a ogni costo, ma come uno spazio di possibilità entro cui esercitare la propria responsabilità (cfr. *ibid.*).

In codesta medesima direzione si inserisce la fondamentale distinzione tra la fragilità esperienziale del soggetto e l'incertezza di ordine etico esaminata nella riflessione pedagogica (Poli, 2015: sito 30). Se l'esitazione personale riguarda il sentimento della propria incompiutezza e il timore dell'inadeguatezza di fronte alle sollecitazioni del contesto, l'incertezza morale esprime invece il vaglio riflessivo con cui la persona interroga la bontà, la giustizia e la portata formativa delle proprie decisioni (*ibid.*). Confondere questo dubbio etico con una semplice debolezza di carattere rischia di generare un grave fraintendimento nell'agire educativo: non ogni esitazione nell'agire scaturisce da un difetto di sicurezza, ma anzi può rappresentare la testimonianza di una vigile sensibilità etica che pondera responsabilmente le conseguenze delle proprie scelte sulla comunità e sul mondo (cfr. *ibid.*). La pratica educativa, pertanto, non deve mirare all'eliminazione artificiale dell'esitazione attraverso soluzioni prestazionali o certezze imposte, bensì ha il compito di sostenere la persona affinché la consapevolezza dei propri limiti non si converta in una rinuncia all'impegno morale (*ibid.*). Accogliere la propria finitezza permette all'essere umano di fondare l'autodeterminazione non sull'illusione di un'invulnerabilità narcisistica, ma sulla convinzione che l'orientamento al bene e la fedeltà ai valori richiedano il coraggio di agire anche nella penombra dell'incertezza (Bruzzone, 2012: 89).

Questa valorizzazione dell'imprevedibilità interiore si contrappone radicalmente ai modelli formativi dominati da una «pedagogia del debito», la quale

pretenderebbe di imbrigliare la vita emotiva e cognitiva entro una certezza programmata, fatta di prestazioni standardizzate e di risultati rigidamente predeterminati (n.d., 2025: sito 27). Ridurre l'educazione a un mero adempimento di crediti o al rispetto di tabelle prestazionali significa ignorare la natura complessa, irripetibile e profonda, come per esempio, della vita affettiva degli educandi (*ibid.*). Di fronte a questa deriva burocratica, la riflessione pedagogica rivendica il valore generativo dell'«imprevisto educativo» (cfr. *ibid.*). L'evento formativo accade infatti nello scarto e nel margine dell'inaspettato, laddove l'emergere di un dubbio interiore, di un sentimento nuovo o di una difficoltà inattesa spezza la routine didattica, ad esempio e interpella la libertà personale del soggetto (*ibid.*). Accogliere l'imprevisto significa creare contesti d'apprendimento capaci di dare spazio all'ascolto delle emozioni, consentendo agli studenti di esprimere le proprie fragilità senza il terrore della sanzione o dell'inadeguatezza (Carletti – Varani, 2013: sito 26).

In tale orizzonte si colloca la necessità di promuovere una «scuola al bivio», capace di superare il nozionismo autoritario per farsi comunità educante, aperta al dialogo, alla ricerca e all'esplorazione del futuro (AA.VV., 2020: sito 25). Le agenzie educative devono saper accompagnare i giovani verso la complessità del mondo contemporaneo non attraverso rassicurazioni dogmatiche, ma fornendo loro strumenti critici ed etici per abitare l'incertezza sia sul piano sociale e ambientale, sia sul piano personale e affettivo (*ibid.*). In una società caratterizzata da rapidi

stravolgimenti, la capacità di gestire l'incertezza diventa la competenza esistenziale e trasversale più preziosa per tutelare l'autonomia di giudizio e la salute mentale della persona (Lorentz, s.d.: sito 24).

Il percorso formativo si innesta così nella pedagogia della coscientizzazione di Paulo Freire, mostrando come lo sviluppo di una coscienza critica costituisca la condizione indispensabile per liberare l'essere umano dal fatalismo, restituendogli la capacità di reinterpretare e trasformare sia il proprio vissuto interiore sia la realtà che lo circonda (Freire, 1977: 107). Di fronte all'incertezza dei propri vissuti e del contesto storico, la «coscienza ingenua» tende a cercare rifugio in certezze dogmatiche, in autoritarismi o nell'omologazione passiva ai modelli di consumo e di comportamento dominanti, rinunciando alla fatica della propria autonomia (Birbes, 2017: 71). Al contrario, una «coscienza critica» accetta la sfida dell'incertezza interiore ed esteriore poiché riconosce che sia il sé, sia il mondo non sono dimensioni immobili e conclusi, ma realtà in continuo divenire che attendono l'impegno trasformativo della persona (Freire, 1977: 107; 110). Attraverso il metodo dialogico, sostenuto dalla fiducia, dall'umiltà e dall'amore, la persona impara a leggere le oscillazioni dei propri sentimenti e le contraddizioni dell'esistenza non come paralisi, ma come domande aperte che sollecitano risposte consapevoli e responsabili (*ibid.*: 108; 112).

Il ruolo della guida educativa, dei docenti e della comunità educante consiste nell'allestire contesti mediatori e dispositivi formativi in cui il soggetto possa

sperimentare l'incertezza dei propri sentimenti e delle proprie idee entro un clima di autentico ascolto e rispetto reciproco (Hutter – Lo Castro, 2022: 18). Offrire una “base sicura” non significa eliminare i dubbi o spianare artificialmente il cammino dell'educando, bensì fornirgli le risorse razionali, emotive, narrative ed estetiche per sostare nella propria complessità interiore, affinare il proprio giudizio critico e non temere la propria vulnerabilità (Kant, 1803: 47). Quando l'azione formativa sa connettere il rigore della ricerca culturale con la gentilezza dell'accoglienza e con la cura delle storie di vita, l'incertezza della sfera interiore cessa di rappresentare un motivo di angoscia per rivelarsi come lo spazio fecondo in cui la persona esercita la propria forza propositiva, integrando la conoscenza intima di sé con l'apertura fiduciosa verso l'altro e verso il mondo (Sola, 2016: 89).

Riconnettere l'autodeterminazione all'incertezza della criticità e della dimensione interiore significa restituire alla pedagogia generale la sua vocazione più profonda, problematica e liberatoria (Gennari, 2006: 40). Collegando la riflessione teorica alla pratica quotidiana, all'esperienza scolastica e al racconto di sé, il percorso educativo guida la persona a comprendere che la libertà non nasce dal cancellare il dubbio. La vera libertà consiste piuttosto nella capacità di scegliere di assumersi la responsabilità delle proprie decisioni, anche di fronte alle incertezze del proprio cuore e della realtà circostante (Freire, 1977: 104). Soltanto accogliendo l'incertezza come parte costitutiva della vita, la persona impara a non cedere ai

conformismi del presente, diventando così la guida consapevole, coraggiosa e responsabile della propria interiorità e del proprio progetto col mondo e nel mondo (Tizzi, 2020: 56).

CONCLUSIONI

Il cammino di indagine speculativa e metodologica condotto lungo le pagine di questa tesi ha inteso scandagliare le profondità ontologiche, etiche e relazionali della formazione umana, assumendo come fulcro e filo conduttore l'intrinseco legame che unisce l'introspezione coscienziale alla dinamica formativa dell'autodeterminazione.

Muovendo dall'interrogativo radicale sul significato di divenire sé stessi e su come sia possibile orientarsi responsabilmente nell'esistenza concessa all'essere umano, il percorso argomentativo ha sottratto la categoria del formarsi a qualsiasi lettura funzionalista, performativa o meramente adattiva. L'essere umano non può e non deve essere circoscritto a un ingranaggio operativo asservito ai ritmi frenetici e alle convenzioni della contemporaneità, né può essere ridotto a un registro passivo di comportamenti eterodiretti. Al contrario, l'itinerario percorso ha dimostrato la natura strutturalmente aperta, irriducibile e permanentemente incompiuta della persona, la quale scopre proprio nella consapevolezza di tale incompiutezza la sorgente inesauribile del proprio dovere di autoeducazione, di cura e di continua autoconfigurazione.

Le dinamiche concettuali emerse dall'indagine consentono di delineare un quadro di sintesi in cui la libertà si conferma come la preconditione ontologica fondamentale di ogni autentico sviluppo formativo. La libertà non si riduce a scelte

arbitrarie in assenza di vincoli esteriori, ma si struttura come un dinamismo profondo che, muovendosi nell'emancipazione dai condizionamenti e dalla facoltà di scelta si compie pienamente nell'apertura etica verso i valori, la cura dell'alterità e la giustizia sociale. Questo radicamento ha permesso di superare le concezioni deterministiche e statiche dell'identità: il soggetto umano non coincide con una figura predefinita, ma con un perenne "farsi persona" che armonizza costantemente la ricettività nell'accogliere le sollecitazioni del mondo con la potenza attiva di imprimere una direzione originale al proprio divenire. Il dialogo fecondo tra la struttura essenziale della persona e la concretezza della sua esperienza storica dimostra come la formazione non sia un protocollo rigido o prefissato, bensì un processo generativo che si dischiude nell'atto stesso di camminare, affidando alla decodifica affettiva dei valori e alla sensibilità del cuore il compito primario di orientare la volontà superando le ombre dell'egoismo e del disincanto.

L'approfondimento della comprensione di sé e dell'autodirezione ha mostrato come la ricerca di sé non coincida con un isolamento sterile o con un ripiegamento narcisistico, bensì riguarda un'attitudine riflessiva indispensabile per situarsi responsabilmente nel mondo. La conquista della sovranità personale rifiuta l'illusione di una rigida autosufficienza: la persona autenticamente libera impara a bilanciare l'indipendenza decisionale con il profondo bisogno di appartenenza e di cooperazione solidale, trasformando l'autodeterminazione in un bene condiviso e

relazionale. In questo processo, l'attraversamento delle fasi di crisi, di disorientamento e di travaglio emotivo si è rivelato un passaggio pedagogicamente ineludibile: il disordine interiore non rappresenta un incidente o un difetto da reprimere, ma rappresenta la profonda tensione da cui il soggetto prende iniziativa per spezzare le maschere conformiste per fondare il proprio autentico spazio personale. È nella sintesi feconda tra l'insofferenza etica per ciò che aliena la persona e il desiderio vivo verso ciò che umanizza che l'essere umano trova la forza di trasformare sé stesso e di dedicarsi attivamente al bene comune.

Sul piano dell'agire concreto, l'opera ha dimostrato come la formazione trovi il suo compimento ideale nei contesti della vita quotidiana, nell'educazione ai diritti umani e nell'assunzione di una responsabilità sociale e ambientale coesistente alla libertà. Riconoscere l'interdipendenza tra la fioritura umana e la tutela della biosfera impone il superamento dei modelli incentrati su un consumo esagerato dei beni e sullo scarto imprudente per abbracciare invece un umanesimo ecologico, in cui la reciprocità del dono, la cittadinanza attiva e la cura della casa comune costituiscono la trama viva di una società rinnovata. L'approdo più profondo a cui giunge la trattazione risiede nel riconoscimento dell'incertezza e della criticità come il cuore pulsante dell'autodeterminarsi. L'educazione autentica non promette certezze prefabbricate; la vera libertà si sperimenta nel coraggio di abitare il dubbio, di decodificare l'opacità dei sentimenti e di accogliere l'imprevisto dell'incontro

educativo. Accettare la propria vulnerabilità e i propri limiti non mortifica l'agire, ma ne eleva la statura etica, trasformando ogni esitazione in una vigile responsabilità morale.

A coronamento e orientamento futuro di questa visione pedagogica, il lavoro afferma l'urgenza di promuovere nella scuola e nella società una pedagogia della gentilezza, autenticamente creativa, narrativa, ludica, fondata sul rispetto della lentezza e sul contatto vitale con la natura. In un presente segnato da ritmi incalzanti e da una diffusa aridità relazionale, la gentilezza deve farsi collante primario di ogni esperienza formativa: un principio coltivato fin dall'infanzia attraverso la semina, la cura e la diffusione di gesti e parole accoglienti. Istituire una pratica educativa che valorizzi la curiosità, il primato dell'esperienza diretta, la passione per la conoscenza, il coraggio della sfida e il pieno diritto all'errore significa garantire la libertà di pensiero, l'uguaglianza, il coinvolgimento attivo e il rispetto di ogni diversità e tempo evolutivo. Attraverso l'educazione all'aperto, il racconto, l'arte e il gioco condiviso, si impara a vivere insieme senza minacce o coercizioni, fondando la convivenza sul rispetto reciproco e sulla cura del vivente. In questo cammino i bambini sono autentici maestri: assecondare la loro naturale inclinazione al bene dimostra che, attraverso piccoli atti quotidiani — un sorriso, una mano tesa, un ascolto sincero —, ciascuno possiede il potere concreto di smuovere le coscienze e di rendere il pianeta un luogo migliore.

Lungo l'intero percorso di studio e di scrittura, una costante presenza è stata la musica, che ha saputo farsi fedele eco delle domande intime della ricerca: la canzone di Zucchero, *"Il volo"*, evocando il librarsi in aria come una personale colonna sonora durante la stesura, ha richiamato nei suoi versi un'immagine luminosa e carica di bellezza, del «sogno di qualcosa di buono» che rischiara il cielo e accende la speranza. Questa suggestione ha accompagnato la riflessione sul senso stesso del formarsi: riconoscersi, dare forma alla propria identità e conquistare l'autonomia non rappresentano mai un traguardo solitario, ma un atto di continua restituzione verso chi ci ha donato le radici, la cura e la fiducia necessaria per spiccare il proprio autentico volo.

In conclusione, la pedagogia generale si afferma come scienza dell'uomo e per l'uomo, problematica ed emancipativa: un sapere capace di risvegliare in ciascun soggetto la forza di comprendere sé stesso, la volontà di autodeterminarsi nella libertà e l'audacia di trasformare la propria storia in una testimonianza feconda di verità, di rispetto e di speranza per il futuro dell'intera comunità.

BIBLIOGRAFIA

BARRA Vincenza

- 2025 *Progetto di vita e Autodeterminazione. Il Tinkering come dispositivo pedagogico per un apprendimento universale*, FrancoAngeli, Milano

BERTAGNA Giuseppe

- 2010 *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia

BIRBES Cristina

- 2017 *Trame di sostenibilità: pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce

BRUNER Jerome

- 1988 *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (tr.it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988)
- 1996 *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (tr. it. *La cultura dell'educazione*, Laterza, Bari, 1997)

BRUZZONE Daniele

- 2012 *Farsi persona: lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano

CARROLL Lewis

- 1865 *Alice's Adventures in Wonderland*, Macmillan, Londra (tr. it. *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Einaudi, Torino, 2010)

CHIOSSO Giorgio

- 2018 *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano

DEWEY John

- 1925 *Experience and Nature*, Open Court Publishing Company, Chicago (tr.it. *Esperienza e Natura*, Einaudi, Torino, 1973)

EINSTEIN Albert

- 1950 *Ideas and Opinions*, Crown Publishers, New York (tr. it. *Idee e opinioni*, Newton Compton, Roma, 2006)

FRANKL Viktor Emil

- 1990 *Alla ricerca di un significato della vita*, ed. E. Fizzotti, Mursia, Milano

FREIRE Paulo

- 1970 *Pedagogía do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro (tr.it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971)
- 1977 *L'educazione come pratica della libertà*, eds. S. Bevilacqua & P. Casarin, Mimesis, Milano, 2024

1992 *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a “La pedagogia degli oppressi”*, [ed.] F. Telleri, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2014

2014 *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino

GADAMER Hans Georg

1960 *Wahrheit und Methode*, JCB Mohr, Tübingen (tr.it. G.Vattimo, *Verità e metodo: testo tedesco a fronte*, Bompiani, Milano, 2000)

GARDNER Howard

2021 *Educare al comprendere: stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano

GENNARI Mario

2006 *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano

GENNARI Mario — KAISER Anna

2004 *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano

GENNARI Mario — SOLA Giancarla

2016 *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Nuovo Melangolo, Genova

HUTTER Viviana — LO CASTRO Mauro

2022 *Pedagogia della gentilezza*, Santelli, Milano

IORI Vanna

2025 *Promuovendo consapevolezza etica*, Roma TrE-Press,
Roma

JONAS Hans

1979 *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main
(tr.it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà
tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990)

JUUL Jesper

2011 *I no per amare: comunicare in modo chiaro ed efficace per
crescere figli forti e sicuri di sé*, Feltrinelli, Milano

KAISER Anna — MARCONE Francesca

2020 [eds.] *Dizionario pedagogico della Dichiarazione Universale
dei Diritti umani*, Aracne, Roma

KANT Immanuel

1803 *Pedagogia* (tr.it. A. Valdarnini, Paravia, Torino, 2020)

KNOWLES Malcom

- 1975 *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*,
Association, New York (tr.it. *La promozione
dell'apprendimento degli adulti*, Franco Angeli, Milano)

LEVRERO Paolo

- 2014 *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann
Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova
- 2016 *Pedagogia della storia*, Il Nuovo Melangolo, Genova

LINDGREN Astrid

- 1945 *Pippi Långstrump*, Rabén & Sjögren, Stoccolma (tr.it. D.
Ziliotto, *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano, 2019)

MANCINI Riccardo

- 2019 *Pedagogia e processo educativo. Educare alla democrazia*,
Anicia, Roma

MARCONE Francesca

- 2020 "Scelta", in A. Kaiser — F. Marcone [eds.], *Dizionario
pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti
umani*, Aracne, Roma, p. 135.136

MIUR - Ministero dell'Istruzione e del Merito

2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola
dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della
Pubblica Istruzione, Roma

MONTESSORI Maria

2016 *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano

MORIN Edgar

1999 *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*,
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la
science et la culture (UNESCO), Paris (tr.it., *I sette saperi
necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina [ed.]
Milano, 2001)

NOSARI Sara

2017 *Capire l'educazione. Lessico, contesti e scenari*. Mondadori
università, Milano

PAPA Francesco

2015 *Lettera Enciclica «Laudato si'» sulla cura della casa comune*,
Tipografia Vaticana, Città del Vaticano

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA

2014 *Direttiva 2014/95/UE del 22 ottobre 2014 recante modifica della direttiva 2013/34/UE per quanto riguarda la comunicazione di informazioni di carattere non finanziario, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L 330/1 del 15 novembre 2014*

PAVESE Cesare

1947 *Il compagno*, Einaudi, Torino

PLATONE

369 a.C. *Teeteto* (tr.it.) A.M. Ioppolo [ed.] Laterza, Roma, 1999

REICH-RANICKI Marcel

1982 *[ed.] Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller*, Deutsche Taschenbuch Verlag, München (tr.it. *Andavo a scuola nel Terzo Reich. Ricordi di scrittori tedeschi*, [ed.] P. Massardo, Il Nuovo Melangolo, Genova, 2008)

RODARI Gianni

1973 *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino

ROUSSEAU Jean-Jacques

1762 *Emilio o dell'educazione*, (tr.it., Studium, Roma, 2016)

RYKWERT Joseph

1976 *L'idea di città. Antropologia della forma urbana nel mondo
antico*, Einaudi, Torino

SCHELER Max

1928 *Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt* (tr.it. *La
posizione dell'uomo nel cosmo*, Franco Angeli, Milano,
2020)

SOLA Giancarla

2016 *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio,
dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano

2020 "Libertà" in A. Kaiser — F. Marcone [eds.] *Dizionario
pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti
umani*, Aracne, Roma, p.97-98

STEIN Edith

1994 *Der Aufbau der menschlichen Person*, Herder, Freiburg (tr.it. *La
struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000)

TIZZI Edoardo Valter

2020 “*Autonomia*”, in A. Kaiser — F. Marcone [eds.] *Dizionario pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti umani*, Aracne, Roma, p. 56-57

SITOGRAFIA

1. DE NICOLO' Giancarlo, *Io sono la via, la verità e la vita. Fenomenologia dell'essere e pedagogia dell'esistenza*, in "Note di Pastorale Giovanile", 2026
<https://notedipastoralegiovanile.it/index.php/questioni-bibliche/io-sono-la-via-la-verita-e-la-vita-fenomenologia-dell'essere-e-pedagogia-dell'esistenza>
2. VENANZETTI Angelica, *Lo sviluppo del sé e l'acquisizione dell'identità*, in "IGEA CPS – Centro Promozione Salute"
<https://www.igeacps.it/lo-sviluppo-del-se-e-l-acquisizione-dell'identita/> [s.d.]
3. BOSIO Franco, *Natura e vita nel pensiero di Max Scheler*, "Roma TrE-Press", 2020
<https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/01/Natura-e-vita-nel-pensiero-di-Max-Scheler.pdf>
4. CAPUTO Francesca, *Pensare la pedagogia in prospettiva fenomenologico-esistenziale*. Husserl, Heidegger; Jaspers, "Asterios Editore Trieste", 2019
https://sites.unimi.it/archiviopiana/images/stories/PENSARE_LA_PEDAGOGIA.pdf
5. DE LEO Daniela, *Comprendere e far comprendere*, International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista ONFAD de Psicología, 2016
https://www.researchgate.net/publication/305362695_COMPRENDERE_E_FAR_COMPRENDERE

6. PISCITELLI Manuela, *La narrazione*, "CIDI - Centro Iniziativa Democratica Insegnanti", 2006
<https://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/348/la-narrazione.pdf>
7. STRIANO Maura, *Narrazione ed Ermeneutica*, IRIS 2005
https://www.iris.unina.it/retrieve/e268a72c-b7e6-4c8f-e053-1705fe0a812c/Narrazione_Ermeneutica_Striano_m%40gm%40_3_3_2005.pdf
8. PIAZZI Valentina, *La narrazione di sé. Raccontare e raccontarsi per una pedagogia narrativa*, "Soffi di pedagogia", 2015
<https://soffidipedagogia.org/2015/05/29/la-narrazione-di-se-raccontare-e-raccontarsi-per-una-pedagogia-narrativa/>
9. GALLETTTO Anna Sophie, *Cura e narrazione di sé. Strategie riflessive nella formazione dell'educare post-moderno*, "Università degli studi di Padova", 2021
https://thesis.unipd.it/retrieve/c9f0559b-f0b1-4fb7-a355-9d0dd8267c9f/Galletto_Annasophie%20%282%29%20%281%29.pdf
10. STRIANO Maura, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, IRIS, 2005
https://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/articolo_01.htm

11. UBBIALI Marco, *La struttura della persona umana. La Bildung di Edith Stein tra fenomenologia e metafisica*, Università di Verona
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://cqiivarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/download/346/319/&ved=2ahUKEwjSorq1jJuWAXWU-glHHbaoFVEQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw3slA8zsL1xyTLxGBm2kviS> [s.d.]
12. BRUNI Elsa Maria Bruni - ISIDORI Emanuele, *L'autodirezione nell'apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell'educazione*, Università Foro Italico di Roma
<https://ricerca.unich.it/retrieve/e4233f17-19b7-2860-e053-6605fe0a460a/cquia%2026-2019.pdf> [s.d.]
13. BOCHICCHIO Franco, *Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto*, Rivista "Formazione, lavoro e persona", 2019
<https://cqiivarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/383/355>
14. [n.d.] Pedagogika, *Ricominciare dall'alfabetizzazione emozionale*, "Pedagogia.it", 2016
<https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/ricominciare-dallalfabetizzazione-emozionale/>
15. RECALCATI Massimo, *È possibile educare al desiderio?*, Scuola Ticinese, 2012
https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.327/ST_327_completo.pdf

16. IORI Vanna, *L'odio come nuova pedagogia*, "Vita.it", 2026

<https://www.vita.it/idee/lodio-come-nuova-pedagogia/>

17. ROSATI Agnese - DE SANTIS Mina, *Identità professionale e scelte formative*,
"Form@re"

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/8450&ved=2ahUKEwj1hbPQjJuWAXWrg_0HHfSFCncQFnoECB8QAQ&usg=AOvVaw2bTHUvQ1-zrbRur__RtuV- [s.d.]

18. Amnesty International, *Progetti educativi per le scuole e la cittadinanza*, 2026

<https://www.amnesty.it/scuole/amnesty-kids/>

19. UNESCO, *Educazione ai diritti umani e alla pace*, 2024

<https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/>

20. Consiglio d'Europa, *Compass. Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani*, Strasburgo, 2020

<https://www.coe.int/it/web/compass>

21. Orizzonte Scuola, *Educazione etica: la semantica del valore e della responsabilità*, 2026

<https://www.orizzontescuola.it/educazione-etica-la-semantica-del-valore-e-della-responsabilita/>

22. PRESICCI Marcello, Il Parlamento Magazine, *Educare alla consapevolezza*, 2024

<https://ilparlamentomagazine.it/educare-alla-consapevolezza/>

23. GIALLANZA Domenico, "Pedagogia.it", *Autostima e consapevolezza del limite: verso quale educazione?* 2025

<https://www.pedagogia.it/blog/2025/05/16/autostima-e-consapevolezza-del-limite-verso-quale-educazione/>

24. LORENTZ Sabrina, SUFFP, *La consapevolezza come risorsa*

<https://www.suffp.swiss/service/rivista-skilled/la-rivista-skilled-sul-tema-trasformazione/la-consapevolezza-come-risorsa> [s.d.]

25. AA.VV., Officina Educazione Futuri, *Rapporto tema 1: Comunità scientifica educante*, 2020

<https://www.officinaeducazionefuturi.it/images/officina/documenti/rapportotema1-comunitascientificaeducante.pdf>

26. CARLETTI Anna - VARANI Alessandro, *La scuola al bivio*, OPPIInformazioni, 2013

<https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/OPPIInformazioni-n-107-Carletti-Varani-La-scuola-al-bivio.pdf>

27. [n.d.], Orizzonte Scuola, *La pedagogia del debito tra certezza programmata e imprevisto educativo*, 2025
<https://www.orizzontescuola.it/la-pedagogia-del-debito-tra-certezza-programmata-e-imprevisto-educativo-lettera/>
28. RINALDI Giulia, *La psicologia del dubbio*, 2021
<https://www.giuliarinaldi-psicologo.it/dubbio/>
29. MARCHETTI Angela, *La tolleranza all'incertezza*, 2026
<https://www.angelamarchetti.it/tolleranza-incertezza/>
30. POLI Osvaldo, *Insicurezze psicologiche e incertezze morali*, 2015
<https://www.osvaldopoli.com/wp-content/uploads/2015/12/insicurezze-psicologiche-e-e-incertezze-morali.pdf>
31. BENELLI Caterina Benelli, *Narrazione, riflessività e formazione nei contesti dell'incertezza*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 2024
<https://annali.unife.it/adfd/article/view/2968>

FILMOGRAFIA

ANDERSON Wes

2009 *Fantastic Mr. Fox*, USA, 20th Century Fox (87 min.)

BERGMAN Ingmar

1966 *Persona*, Svezia, AB Svensk Filmindustri (90 min.)

JEUNET Jean-Pierre

2001 *Il favoloso mondo di Amélie (Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain)*,
Francia/Germania, UGC / Victoires Productions (122 min.)

WEIR Peter

1998 *The Truman Show*, USA, Paramount Pictures (103 min.)