

La collana ospita contributi inerenti la ricerca educativa nelle scienze motorie e le ricerche, educative e no, sulle scienze motorie.

Per quanto concerne le ricerche educative le tematiche, i problemi, gli obiettivi e i contesti di ricerca riguardano i fini dell'educazione e dell'istruzione, i metodi educativi e didattici per raggiungerli, i soggetti nei confronti dei quali tali metodologie vengono applicate.

Particolare risalto è dato all'approccio descrittivo, empirico e sperimentale, basato sull'utilizzo di metodi quantitativi, tipici della ricerca nomotetica, e qualitativi, tipici della ricerca idiografica, senza trascurare quegli studi teoretici che definiscono lo statuto epistemologico e i problemi assiologici e normativi di questo ambito del sapere, prendendo in considerazione la ricerca storica e comparativa in senso sia diacronico sia sincronico.

La collana, inoltre, ha come intento il superamento dell'attuale frammentazione del settore dedicato alle scienze motorie (EDF) in Italia, dal recente passato fino a oggi il problema maggiore è quello di tenere unite le due principali correnti della disciplina: quella umanistico-pedagogica e quella biomedica.

ricerche educative e scienze motorie

Secondo la normativa internazionale Elena Zambianchi è primo autore e ideatore del volume (nei quattro capitoli centrali il saggio rielabora, integra ed aggiorna elementi tratti dalla prima parte della sua tesi di dottorato *La trama enattiva della relazione educativa*, Venezia, 2014), mentre Stefano Scarpa è estensore della ricerca con particolare riferimento al paradigma enattivo nella didattica e alla sua applicazione nelle scienze motorie. Ad ogni modo il saggio è attribuito ad entrambi gli autori, che hanno congiuntamente revisionato le varie sezioni, apportando modifiche laddove necessario. Un tributo particolare va al professor Umberto Margiotta, guida fondamentale per l'elaborazione del lavoro.

ELENA ZAMBIANCHI
STEFANO SCARPA

En-attività della relazione educativa e costruzione del sé

prefazione di Massimiliano Costa

UNIVERSITÀ

tab edizioni

© 2020 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione novembre 2020
ISBN 978-88-31352-81-9

Stampato da The Factory s.r.l.
via Tiburtina 912
00156 Roma
per conto del Gruppo editoriale Tab s.r.l.

È vietata la riproduzione, anche parziale,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la
fotocopia, senza l'autorizzazione dell'editore.
Tutti i diritti sono riservati.

Indice

- p. 9 Prefazione di Massimiliano Costa
25 Introduzione
- 37 Capitolo 1
Perché la relazione è intrinsecamente educativa?
1.1. Le domande dell'educare, 37
1.2. La relazione come focus del processo educativo, 38
1.3. Connotazioni della relazione educativa, 45
1.4. Intersoggettività come motore della relazione educativa, 57
1.5. Le attuali difficoltà dell'educatore, 62
1.6. La relazione educativa come sfida ed opportunità, 65
- 69 Capitolo 2
Prospettive educative di matrice antropologico-psicologica
2.1. Teorie inerenti ai processi nella relazione educativa, 69
2.2. Alcune prospettive di analisi, 71
2.3. Una prospettiva di derivazione antropologica, 72
2.4. Una prospettiva derivante dalla psicologia culturale, 82
- 91 Capitolo 3
Prospettive educative di matrice fenomenologica ed enattiva
3.1. Introduzione, 91
3.2. Una prospettiva fenomenologico-ermeneutica, 92
3.3. Una prospettiva pedagogica a matrice neurofenomenologica, 104

p. 119	Capitolo 4
	<i>La trama enattiva della relazione educativa</i>
	4.1. Un modello di analisi della trama enattiva della relazione educativa, 119
	4.2. L'approccio enattivo nella relazione educativa, 124
	4.3. Quando la relazione educativa diventa formativa?, 127
	4.4. La riflessività quale dispositivo principe dell'enziazione, 132
	4.5. La "qualità" della relazione educativa, 135
	4.6. Una proposta di indicatori di qualità della relazione educativa, 141
	4.7. Alcune considerazioni conclusive, 143
147	Postfazione
175	Nota tematica di approfondimento
189	Bibliografia
201	Hanno collaborato allo studio

Prefazione

Nella società attuale la ricerca pedagogica si deve impegnare a riqualificare il legame tra formatività e azione educativa come uno degli aspetti portanti di quei cambiamenti economici e sociali che caratterizzano la natura multi-referenziale dell'agire sociale nella sfida della nuova società delle macchine (Costa 2019).

La formatività rappresenta la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare. Formare, quindi, significa “fare”, *poiein*, ma un fare nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete (Pareyson 1974). E, forma, significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti. Formativo, dunque, non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “significante” le azioni volte alla creazione di valore (Margiotta 2017).

Formare, pertanto rimanda continuamente ad un senso dell'agire che, mentre fa, «inventa il modo di fare» (Pareyson 1974). Nella società delle macchine intelligenti questo non rimane più incapsulato nel paradigma estrattivo della conoscenza dai singoli individui, ma, al contrario, ci induce a valorizzare la conoscenza come talento creativo e realizzativo degli individui che ne sono portatori. Al contempo questo riqualifica il nostro rapporto mediale con la tecnologia, la quale non è più chiamata come nel passato a distribuire la conoscenza, ma piuttosto a co-

struire, modificare e innovare reti di relazione tra gli attori che consentono alla conoscenza stessa di ricombinarsi, innovarsi, diffondersi (Porter, Heppelman 2014). Il “dare forma” e il “prendere forma” nel contesto educativo come struttura emergente della società diviene uno spazio culturale e sociale attraverso cui diventare noi stessi nel rapporto con l’altro. Nel legame tra formatività e nuove forme di relazione nell’ecosistema sociale diviene centrale il processo con cui “io divento ciò che sono” è nello stesso tempo il processo attraverso cui l’altro diventa ciò che è, andando a rafforzare quel circuito indissolubile ed autoalimentante tra formazione ed auto-formazione entro la trasformazione della società del futuro.

Questa tensione alla formatività nella società attuale è ben sintetizzato da Malavasi (2019, p. 14) quando afferma che «Gli individui, narranti e narrati, e le relazioni interpersonali che intrecciano non si esauriscono sul piano della conoscenza logico-formale e dell’applicazione tecnica; sono sempre attraversati da una dinamicità d’azione e interpretano l’esistenza in carne ed ossa». Si tratta infatti di far emergere all’interno delle nuove dinamiche relazionali componenti consapevoli e autogovernate di azione e di essere, quindi elementi di sapere, di partecipazione, di responsabilità e di decisione.

Nella società digitale si prospetta una nuova unità dell’agire e del *logos* che consente al soggetto di muoversi entro uno spazio connettivo che esprime infinite risorse. La possibilità di avere a disposizione sempre diverse nuove opportunità di scelte per l’azione consente una nuova sintesi generativa tra razionalità teoretica e pratica. Come sottolinea Bertagna (2018):

le relazioni che si instaurano fra le parti dell’oggetto, tra oggetto e ambiente, tra soggetto e oggetto sono infatti generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali, nei quali il tutto è più delle parti che lo compongono, perché le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile [...]. Ma [...] il tutto è anche meno delle parti perché

queste, interagendo, sfruttano soltanto alcune delle potenzialità che singolarmente possiedono, e sono costrette a bloccarne altre (Gem-billo 2003, p. 28).

Questo libro si muove nel solco della ricerca pedagogica più attenta ai cambiamenti cerca e di esplicitare le dimensioni e le variabili che sono alla base della formatività del nuovo agire qualificato come un nesso inseparabile di invenzione e produzione. Come afferma Margiotta (2018, p. 207) il formare:

anzitutto è sempre un fare, un produrre, un realizzare. Ciò è evidente nella produzione di oggetti, ma appare chiaramente anche in altre operazioni, come nel pensare e nell'agire. In secondo luogo quest'attività non può produrre opere se non tentando ed inventando via via il modo in cui debbono essere fatte, un porre problemi, costituendoli a partire dai dati informi dell'esperienza, e trovarne, tentando ed inventando, le soluzioni.

Le competenze di successo sono oggi connesse alla capacità di saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e la soluzione dei problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci (Calvani, Fini, Ranieri 2010).

1. Le dimensioni antropologiche dell'agire competente nella società tecnologica e multirazionale

Macchina e linguaggio esisterebbero in quanto situati nel processo di comunicazione finalizzato alla produzione di servizi e prodotti generati da processi a multirazionalità generativa. Oggi la società

promuove una visione di sviluppo e progresso come espressione della creazione comunitaria in grado di mettere in relazione il sé con gli altri, ma anche il sé con sé stesso attraverso la narrazione e lo scambio.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell'azione umana (Chiosso 2019) che permetta di comprendere criticamente la complessità emergente della società superando di fatto il limite funzionalistico della competenza neo-liberista produttivistica e tecnocentrica.

La dimensione euristica dell'agire competente si traduce così in un processo capacitativo multilivello (spaziale e temporale) che trova il suo punto di leva nella valutazione e scelta continua del lavoratore tra un *set* di parametri prefissati e rilevati nell'interazione, tra dimensioni creative ed emotive e le mutevoli contingenze/opportunità tanto del mondo reale che dell'ecosistema digitale (Costa 2016).

Questo si traduce nel poterla qualificare a partire dalla capacità e libertà del soggetto di realizzare una propria progettualità a prescindere dall'oggetto da produrre: il lavoratore, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La competenza diventa così la dimensione realizzativa che ogni persona ha di immaginare e conseguire obiettivi attraverso deliberate strategie di azione che esprimono libertà a partire dall'incontro con l'altro. Come ben descrive d'Aniello (2019, p. 97):

non può sussistere un'azione che comporti un cambiamento migliorativo, nel soggetto e per il mondo lavorativo, se non nella prospettiva dell'apprendere ad agire insieme agli altri con impegno o obbligazione, individuando nell'arricchimento del valore-persona e nella reciprocità educante il basamento ineludibile, nonché il traguardo preminente, della processualità agente.

È nell'incontro responsabile con gli altri, fondato sull'avvertimento dell'importanza di uno sviluppo umano centrato sul mutuo riconoscimento dei bisogni di "umanizzazione", che si

possono manifestare e potenziare le virtualità umane a supporto della capacità agentiva, così come è nell'incontro responsabile con l'alterità che è data la possibilità di scorgere orizzonti di senso dell'azione che trascendano le mere istanze performative (d'Aniello 2019). Questa dimensione che qualifica la competenza ad agire, ovvero l'*agency*, non esprime il possesso del solo sapere pratico mediante cui padroneggiare le diverse situazioni, bensì l'attitudine all'apertura ed alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire; la propensione ad apprendere nel lavoro coniugando pensiero e azione, combinando fare e pensare come fare al meglio, grazie ad una flessibilità che diventa plasticità cognitiva a supporto delle *capabilities*¹ del soggetto (Costa 2016).

Questo processo permette di incrementare la *bildung*² personale, orientandola ai contesti di cambiamento, attraverso quel circuito virtuoso che coinvolge *agency* individuale e sociale (Alessandrini 2019). Le acquisizioni di *agency* di una persona – in quanto essere agentivo, attivo, che si mobilita autonomamente – rimandano in questo modo ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che sono considerati di valore per sé, ma anche al contesto sociale a cui appartiene (Costa 2019). La sfida è quella ripensare le politiche formative centrate sulla capacità di coniugare le ragioni di una riconfigurazione proteiforme e complessa dell'apprendimento, della riflessività

1. Utilizzando le parole di Sen: «A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. *Functionings* are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead» (Sen 1985, p. 36).

2. La *Bildung* rappresenta il referente più vicino alla concezione attuale di Formazione. Essa indica un processo di sviluppo interiore di tutte le capacità umane nell'integrabilità culturale. Nella tradizione del concetto di *Bildung*, e in particolare nell'uso pedagogico inaugurato nel XVIII secolo, si possono trovare presenti in potenza le valenze principali della formazione, come un "dare forma" e "prender forma", e il loro risultato globale nella persona. Nello specifico, il concetto di *Bildung* intende la Formazione nel senso forte di un libero sviluppo spirituale, non subordinato ad interessi particolari (Margiotta, Minello 2011, p. 193).

(Mortari 2012) e dell'approntamento di uno spazio relazionale che abbia come priorità la libertà dell'uomo di realizzare il proprio progetto di vita personale e sociale.

2. Per una nuova relazione educativa tra *bildung* e *erziehung*

Come afferma Margiotta in *Teorie della formazione* (2015) abbiamo bisogno di ripensare la relazione educativa ai tempi della società attuale «a partire dal rapporto difficilissimo tra *bildung* e *erziehung*, e cioè tra educazione e formazione nel tumultuoso evolversi della società della conoscenza» (Margiotta 2015, p. 66). Il concetto di *erziehung* è riconducibile ad una tradizione che lo interpreta come introduzione alla realtà e, per questa strada, alla realtà totale nel senso di sistema di esperienze e di conoscenze padroneggiato nel modo più articolato e completo, cioè coerente con lo sviluppo della cultura e della civiltà di riferimento. Per *bildung* invece si intende, sempre di più, lo sviluppo del potenziale personale, dei propri talenti, fino al massimo livello possibile e per quello che è consentito, in una dimensione di solidarietà, di comunicazione, di percezione dell'altro come parte obbligante di sé, non eliminabile della propria esperienza. Porre la formazione come meta della propria esperienza significa proporsi un itinerario di ascolto sistematico: le due linee non sono in contrasto, sono piuttosto le due facce di un percorso unitario. Il rischio che deriva dalla cultura tecnica e dell'oggettivazione del soggetto è la riduzione dell'*erziehung* in una organizzazione dei processi di alfabetizzazione tecnologici di massa che sono sicuramente importanti come condizione di accesso ma se diventano unica leva dell'azione formativa concorrono ad incorrere nel rischio di far perdere la sostanza del problema, la quale è data essenzialmente dal rispetto di un principio: si parla e si comprende tanto più quanto meglio si impara a sapere. Nessun programma di alfabetizzazione di massa (basti pensare alle nuove competenze digitali) riuscirà mai da solo a corrispondervi in modo rigoroso e

autentico. Come ricorda Margiotta (2015, p. 72) nella rincorsa alla formazione del produttore efficiente: «Razionalità e logica – l'ossatura dell'istruzione – vengono ammorbidite; la connessione di cultura e istruzione si infiacchisce. Nell'epoca della decostruzione tutto diventa un fantasma della grammatica; qui il rischio educativo si fa rischio di civiltà». La *bildung* dell'uomo deve, invece, narrare il limite della cultura dell'onnipotenza tecnologica di contenuti che l'esistenza umana può comprendere; ripensare gli ambienti come contesti capacitanti per la pratica del lavoro; dimostrare i concreti benefici delle tecnologie per i processi di formazione e di lavoro in quanto tali e per gli obiettivi individuali di vita. Coerentemente a questo, Margiotta (2015, p. 134) afferma:

se il bisogno (per la formazione e per il lavoro) è di porre un'attenzione crescente alla sostanza della tecnologia e ai suoi contenuti procede da un bisogno ancor più originario, e cioè dalla necessità di rivalutare la prospettiva del pieno impiego come diritto compatibile, insomma come speranza per quanti partecipano – appunto – dei benefici della società del conoscere; se qui è il punto focale di sfida, allora anche per i pedagogisti è giunta l'ora di abbandonare i propri orticelli autoreferenziali e di impegnarsi in un programma di ricerca sull'uomo capace di attivare sistematiche, non occasionali, interazioni di studio, di ricerca e di progetto con tutti i settori della ricerca scientifica, tecnologica e culturale.

Si delinea una nuova visione di apprendimento per la vita capace di coniugare progettualità personali e professionali in grado di disegnare un nuovo welfare centrato sul diritto all'apprendimento (*learnfare*) come espressione di coinvolgimento, scelta e libertà (Margiotta 2011). La sfida nella nuova società delle macchine intelligenti si traduce pertanto nella formulazione di un nuovo patto tra educazione e sviluppo centrato su una intersoggettività capace di valorizzare risorse, opportunità e talento e che abbia come priorità la libertà dell'uomo di realizzare il proprio progetto di vita personale e sociale (Nussbaum 2014).