

## Articoli

# Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale

PAOLA BASTIANONI

Associata di Psicologia dinamica – Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: [paola.bastianoni@unife.it](mailto:paola.bastianoni@unife.it)

**Abstract.** Interdisciplinarity is a new challenge in pedagogical epistemic knowledge that increasingly guides dialogue with other knowledge and theoretical approaches. In this article we are going to discuss what is the close interdependence and bidirectionality between human development and context in the light of an integrated reflection between pedagogical and psychological knowledge that increasingly know how to dialogue in the tension to an integrated and competent knowledge in the reading of complexity.

**Keywords.** Interdisciplinarity - Contextual Developmental Theories - Pedagogical Perspective - Educational Contexts

---

La pedagogia, come tutti i saperi con cui si interfaccia, sta vivendo una fase di intenso sviluppo e di riorganizzazione epistemico-cognitiva che le consente una maggiore visibilità e centralità tra le scienze umane. Non è secondaria in questo processo la riorganizzazione dello statuto stesso della ricerca pedagogica che ha saputo identificare nuovi paradigmi intesi come principi guida nella riflessione epistemologica e nella ricerca: l'interdisciplinarietà, il pluralismo metodologico, la riduzione della scissione tra scienza e tecnica, la volontà di dominio (Cambi, 2017).

Questo articolo adotta il principio interdisciplinare come organizzatore di fondo di un dialogo attuale e circolare tra pedagogia e psicologia contestualista per riflettere su quei modelli evolutivi che ci permettono di comprendere come lo sviluppo umano sia il costante e dinamico risultato di interdipendenza e bidirezionalità tra soggetto e ambiente, restituendo la centralità allo sguardo pedagogico nella comprensione di quella processualità complessa che consente all'essere umano di realizzarsi come persona.

L'uomo e la sua *humanitas*, intesa come forma che lo connota come persona, si caratterizzano come principio e fondamento di ogni analisi pedagogica e, di conseguenza, di ogni azione educativa che si ponga l'obiettivo di condurre la soggettività verso l'autenticità della sua natura (Bosso, 2018).

La complessità sociale che declina il nostro presente ha modificato sostanzialmente la possibilità di conoscenza dell'essere umano che oggi può essere aiutato da un sapere

interdisciplinare il quale gli permette di stare nella complessità con una maggiore consapevolezza sulla necessità di integrazione di quella che è la sua natura biologica con i vissuti psicologici, e la tensione esistenziale in un dialogo ininterrotto e interattivo con i suoi contesti di vita.

## 1. I modelli contestualisti dello sviluppo

Strutturare contesti potenti nella loro capacità di contenimento, rassicurazione, accompagnamento alla crescita nella vita quotidiana si basa su un irrinunciabile assunto pedagogico: la disponibilità alla relazione. Una posizione relazionale che si possa qualificare come responsabile è quella di colui che tiene conto dell'altro, se ne fa carico, se lo assume su di sé (Blandino e Granieri, 2002; Rossi, 2020).

Quello di *responsabilità* è un concetto chiave per comprendere il ruolo delle figure che costruiscono contesti all'interno dei quali le persone - bambini, adolescenti, famiglie, educatori - possono imbastire relazioni trasformative a partire da una necessaria disponibilità alla riflessività, e quindi dall'ascolto di sé, fino ad arrivare al rispecchiamento nell'altro, lasciandosi attraversare dalla ricchezza della polifonia che l'incontro autentico con l'alterità sempre produce. È in questo modo che le relazioni così strutturate nei microcontesti riescono ad istituire legami di senso profondi tra dimensioni più ampie, fra individuo e società, fra pubblico e privato, fra sé e l'altro (Zamperini, 1988, Nussbaum, 1999).

L'interdipendenza tra sviluppo umano e contesto è ormai un assunto condiviso da molteplici teorie ed è uno dei principali terreni di dialogo tra la Pedagogia ed altre discipline, come le scienze dell'educazione, la filosofia e le scienze cognitive, in quanto è proprio all'interno della comprensione della relazione tra la persona, con la sua storia e la sua cultura, e l'ambiente, gli ambienti, in cui essa agisce e cresce, che si viene a determinare l'orientamento pedagogico propositivo di costituire modelli educativi che sappiano trovare il giusto equilibrio tra responsabilità e cura, tra progetto e intervento.

Il concetto di *contesto*, così come delineato da molteplici modelli, è in riferimento ad un organismo che non è, ma *diviene*, si sviluppa e si trasforma nel tempo attraverso l'interazione con altri organismi e/o oggetti presenti nell'ambiente. Il contesto, dunque, svolge una funzione fondamentale: senza di esso non sarebbe possibile comprendere i significati degli stimoli specifici dell'ambiente (siano essi oggetti, persone, comportamenti od eventi) e neanche dare un senso, per sé e per gli altri, alle proprie azioni, emozioni, idee e rappresentazioni.

La prospettiva contestualista (Morin, 2004) attualmente più diffusa e condivisa è l'ecologia dello sviluppo umano proposta da Urie Bronfenbrenner, il quale considera lo sviluppo come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente.

In *Ecologia dello sviluppo umano* (1979) e nelle sue successive rivisitazioni, Bronfenbrenner ha descritto le articolazioni dell'ambiente che influiscono sui processi di sviluppo mettendo a punto un modello, denominato PPCT "processo-persona-contesto-tempo".

L'interazione tra l'individuo e il suo contesto coinvolge sia le componenti individuali (biologiche, temperamentali) che quelle contestuali, considerando, prioritariamente, che

il rapporto individuo-ambiente è caratterizzato dalla *reciprocità*, attribuendo all'ambiente e all'individuo la potenzialità di influenzarsi a vicenda, in maniera multidirezionale. Inoltre anche i contesti più lontani, quelli sperimentati indirettamente, possono produrre delle modificazioni nel comportamento dell'individuo; è infine importante riconoscere che ogni persona si caratterizza come un'entità dinamica, ovvero come un soggetto attivo che reagisce alle pressioni ambientali, modificando e ristrutturando, qualora necessario, il proprio spazio di vita per renderlo più adeguato alle nuove esigenze.

Visualizzando tale modello in un'ottica sistemica (Estrada Ramos, 2021), l'uomo si trova al centro di una serie di anelli concentrici, corrispondenti a loro volta a situazioni e ambienti reali che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso (*ambiente ecologico*). Il cerchio concentrico più esterno rappresenta i valori della società e della cultura (*macrosistema*), quello più interno (*microsistema*) indica le situazioni in cui la persona è coinvolta in interazioni dirette (ad esempio la famiglia, gli amici, i vicini, la scuola). Le interazioni tra i diversi microsistemi che una persona sperimenta durante la sua vita quotidiana costituiscono il *mesosistema*, mentre l'*esosistema* comprende tutte quelle situazioni che la influenzano indirettamente, anche senza contatto diretto (per un bambino, ad esempio, l'ambiente di lavoro dei genitori) (Gramigna, 2021).

Il movimento trasversale dell'individuo lungo questi quattro sistemi determina l'attivazione di processi dinamici (*transizioni ecologiche*) che, richiedendo un cambiamento costante di ruolo e di attività, necessitano di una costante ristrutturazione della sua posizione nelle diverse situazioni ambientali.

Il recupero di questo modello ecologico, in una prospettiva pedagogica orientata alla valorizzazione dei contesti nel loro potere strutturante, consente di effettuare alcune considerazioni di rilievo: vi è innanzitutto la necessità di riconoscere l'influenza agita sugli elementi del sistema o sui sistemi stessi da pensieri, emozioni e vissuti dei singoli; è necessario inoltre soffermarsi sulla dimensione della storicità-temporalità, in un'ottica evolutiva, quale chiave di lettura delle esperienze, della crescita e maturazione di una persona; la comprensione di variabili sociali, culturali ed educative capaci di incidere profondamente sui sentimenti, sugli scopi e sull'intenzionalità con la quale un individuo ridefinisce man mano i suoi obiettivi di vita.

In linea con questo pensiero, il contestualismo, così come viene presentato anche nella riflessione meta-teorica di Pepper (1942), risulta una prospettiva molto interessante per lo studio dello sviluppo umano, in quanto il tema del cambiamento e della trasformazione nell'individuo e nell'ambiente viene analizzato dal punto di vista delle reciproche *interdipendenze*; assume inoltre una rilevanza fondamentale il concetto di *tempo*, in quanto permette di concentrarsi sull'evolversi dei fenomeni, in una dimensione prospettica profonda.

A questa teorizzazione si ancora la nozione di contesto proposta da Cohen e Siegel (1991), i quali riescono ad analizzare la complessità di questo costrutto, visualizzandolo attraverso molteplici angolazioni:

- Il contesto come sistema sociale

I contesti sono assimilabili agli ambienti della vita quotidiana, i quali si arricchiscono di relazioni ed interazioni, contribuendo così alla definizione dei valori di riferimento, oltre che ai significati che appartengono alla cultura o subcultura, di un individuo in rapporto ai contesti micro e macro in cui è inserito.

- Il contesto come luogo fisico

Il contesto può anche essere inteso come setting specifico, con caratteristiche fisiche che determinano le possibilità di azione degli individui, nonché le aspettative che un determinato ambiente sociale e culturale matura nella relazione con le persone stesse.

- Il contesto abitato dall'individuo

L'essere dell'individuo in un contesto determina inevitabilmente un'interazione dinamica tra le sue caratteristiche (aspettative, motivazioni, personalità, valori) e quelle di tutto ciò che sta intorno a lui. In quest'ottica, dunque, il contesto viene alimentato dalle peculiarità e dalle prerogative della persona e viceversa.

- Il contesto come dimensione temporale

Concepire il contesto, soffermandosi sulla sua dimensione temporale, equivale ad accogliere il valore trasformativo dello stesso alla luce della storia che attraversa le persone, capace di attivare nuovi significati e vere e proprie rivoluzioni culturali nell'esistenza di ciascuno.

## 2. Spazio-tempo come primi organizzatori del contesto

Alla base dei processi di conoscenza di sé e del mondo, come noto, si collocano i costrutti di spazio-tempo.

La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri individui che lo abitano si ancorano all'esperienza razionale di tipo empirico-verificativo, ma anche al vissuto esperienziale soggettivo il quale, a sua volta, fa riferimento all'esistenza stessa dell'individuo, in una prospettiva in cui presente, passato e futuro rappresentano un universo sistemico in costante interazione che necessita di essere compreso, interiorizzato e regolato (Iori, 2012).

Lo spazio, pertanto, non è solo un luogo concreto, ma anche un luogo soggettivo, non solo uno spazio della persona, ma anche uno spazio per la persona, che si dilata e si contrae, divenendo più o meno accogliente, più o meno adeguato a seconda degli elementi che lo compongono e che lo arricchiscono. In un'ottica pedagogica ed educativa, lo spazio consente alla persona di sperimentarsi come esistente in un costante dialogo con il posizionamento dell'altro e nel reciproco adattamento che avviene sulla base delle relazioni in atto, dei dialoghi partecipati, degli interventi reciproci, inclusi quelli a matrice educativa.

Il richiamo ad un potere strutturante dello spazio quotidiano è associato ai principi di *responsabilità* e di *partecipazione* (Colazzo, 2019).

Una responsabilità che, in primo luogo, viene assunta da chi detiene il compito di educare e che si impegna, nella quotidianità, a tenere agganciato l'educando costruendo attorno a lui, e grazie a lui, contenitori significanti, dai quali possa attingere chiavi di lettura adeguate a ciò che vive e sente. Questa capacità è in grado di evocare, di per sé, un bisogno di partecipare attivamente alla costruzione di nuovi significati i quali andranno ad arricchire le narrazioni future che parlano di sé e del mondo in cui si è. Sono narrazioni che consentono di affrontare le complessità che lo spazio-mondo presenta. Infine, la partecipazione implica a sua volta una nuova responsabilità, questa volta interpersonale, nell'abitare e rinnovare i contesti avendo sempre davanti l'altro ed il rispetto della sua

alterità. Questa precisazione ci permette di ritrovare quella circolarità e multidirezionalità che caratterizza l'approccio contestualista nella costruzione di ambienti educativi.

Rispetto alla capacità scientifica di analizzare scientificamente lo spazio-contesto, la pedagogia sperimentale contemporanea predilige il concetto di *campo*. Esso, in linea con quanto già descritto, non rappresenta solo le caratteristiche fisiche di un determinato ambiente, bensì indica, piuttosto, un complesso sistema aperto il quale diviene un luogo di studio capace di restituire analisi profonde rispetto agli elementi che lo compongono ed alle relazioni che lo caratterizzano. Il campo viene concettualizzato come un sistema dinamico, soggetto a fluttuazioni di vario tipo e natura, che trova una sua specificazione negli oggetti di studio elettivi della pedagogia sperimentale, ovvero i contesti educativi. Essi vengono classificati, in base alle loro caratteristiche, come contesti formali, non formali e informali. I contesti formali sono quelli in cui ad un'elevata intenzionalità educativa si associano altrettanto elevate occasioni di apprendimento; i contesti non formali sono invece quelli in cui non viene esplicitata una chiara intenzionalità educativa, ma in cui si possono realizzare svariate forme di apprendimento; nei contesti informali, invece, l'apprendimento che si determina non è intenzionale né consapevole, anche se, nei fatti, si realizza e può essere impattante per tutto l'arco della vita (Zoletto, 2012).

### 3. Le sfide come variabili determinanti dei contesti

L'espressione più articolata del dinamismo individuo/ambiente è rintracciabile attualmente nel modello di sfida dello sviluppo nel ciclo di vita elaborato da Hendry e Kloep (2003), in continuità con la teoria evolutiva del ciclo di vita che vede nei tedeschi Smith e Baltes (1999) e in Elder (1974) i principali esponenti.

Il concetto di *Sfida* richiama il concetto di "momenti di svolta dello sviluppo" di Elder (1974) e di "turning point" di Bruner (1995). In questo senso, estendendo le intuizioni ecologiche sul funzionamento evolutivo dei primi anni di vita all'intero ciclo di vita dell'individuo, la dinamica del cambiamento viene identificata nei progressivi processi di adattamento che la persona mette in atto nel risolvere le continue sfide incontrate nelle sue molteplici interazioni con l'ambiente. Lo sviluppo è il risultato di un accumulo di abilità e di risorse derivanti dal successo ottenuto nell'affrontare le sfide nel corso del ciclo di vita. Viene posto un focus specifico sull'empowerment individuale, trasversale ad ogni cultura e società.

Secondo questo modello, l'individuo sarebbe in grado di acquisire, all'interno dei suoi contesti di riferimento, delle "abilità superiori" (*meta-skills*) che possono essere usate per gestire con successo sia la molteplicità e la varietà di situazioni che si incontrano, sia l'incertezza che le caratterizza. L'impiego di queste abilità, unitamente ad una capacità riflessiva ed introspettiva, contribuisce allo sviluppo della *resilienza*, la quale si concretizza in una resistenza di fronte al fallimento, in una capacità di so-stare nel conflitto, talvolta nel dolore, maturando una consapevolezza prospettica, che lascia intravedere una dimensione di crescita e di trasformazione positiva anche in circostanze oggettivamente complesse (Staudinger, Baltes, 1996; Bastianoni, Fratini, 2021).

Al concetto di resilienza è opportuno associare quello di *coping*, che riguarda lo sviluppo di sforzi cognitivi e comportamentali per far fronte a richieste specifiche interne e/o esterne che sembrano mettere a dura prova o eccedere le risorse di una persona.

Pur presentando una base genetica, la *resilienza* deve essere pensata come una qualità dinamica che si costruisce attraverso l'esperienza e si modifica nel diverso intrecciarsi degli avvenimenti della vita. Le esperienze di amore e protezione conosciute nella prima infanzia, così come la sensazione di essere capaci di controllare il proprio ambiente di vita riuscendo, nel tempo, a perseguire con successo i propri progetti, contribuiscono ad accrescere la propria autostima. Esattamente come l'aver sperimentato durante l'infanzia solitudine emotiva nelle difficoltà, ed un mancato riconoscimento empatico da parte dell'adulto di riferimento, favorisce il proliferare di sentimenti di inadeguatezza e di scarsa fiducia in sé e nel mondo circostante, con la conseguenza che ogni successiva situazione difficile verrà vissuta con maggiore stress, rendendo la persona più vulnerabile. La capacità di resistere e di far fronte alle difficoltà, quindi, è vista soprattutto come una competenza che si sviluppa nella dimensione relazionale e che si fortifica in tutte le esperienze che favoriscono una buona autostima, un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del sé (Rutter, 1990; Riva, 2004).

Questo inquadramento teorico deve aiutare a comprendere un aspetto fondamentale: gli eventi sfidanti, nella loro accezione positiva o negativa, non devono essere considerati come accadimenti isolati nella vita di un individuo che possono determinare o meno lo sviluppo di determinate competenze. Dobbiamo piuttosto pensare alla quotidianità come ad un sistema complessivamente sfidante; la dobbiamo considerare guardando al continuum delle situazioni e dei contesti che la caratterizzano, alla sua potenza nell'avvolgere l'individuo e nell'accompagnarlo a sviluppare caratteristiche e peculiarità che determinano la sua resilienza e la sua vulnerabilità. La vita quotidiana presenta un potere strutturante che trascende, talvolta, i modelli volontariamente imposti ed anche i significati che si vorrebbero apporre a particolari dinamiche relazionali.

La vita quotidiana può farsi contesto educativo, campo di ricerca pedagogica, nel momento in cui si considerano alcune variabili che possono diventare un fattore predittivo in termini di protezione, di sviluppo di una consapevolezza di sé, di percezione del proprio essere-nel-mondo non come spettatore passivo di eventi, ma come figura attiva in grado di innescare dinamiche positive che possiedano un potere trasformativo nei confronti dei propri obiettivi di vita e del proprio benessere.

#### **4. Il potere strutturante dei contesti educativi quotidiani**

I contesti educativi quotidiani così concepiti sono quelli che consentono la realizzazione di un'azione partecipata da parte degli individui, in particolare degli educatori, perché possano coniugare un agire professionale sostenuto da consapevolezza metodologica e scientifica ad una competenza creativa ed innovativa, derivante dalla capacità di leggere i bisogni attuali, proiettandoli anche, per quanto possibile, nel futuro (Cian, 1997).

I contesti quotidiani devono inoltre essere in grado, nella loro fisicità così come nei loro rimandi proiettivi, di comunicare la volontà di instaurare una *relazione autentica* con i destinatari dell'intervento educativo. Essa si realizza attraverso un'azione orientata alla prossimità emotiva ed alla reciprocità (Calaprice, 2004), frutto di una consapevolezza, di un'apertura all'altro, della possibilità di lasciarsi invadere per fornire comprensione autentica, per ricercare insieme risposte e significati difficili da costruire individualmente.

I contesti sono in grado di parlare, di esplicitare questa opportunità o, al contrario, di sottolineare la sua negazione. Il fatto che nelle scuole, nelle comunità per minori, nei gruppi di aiuto e di supporto siano presenti spazi e momenti dedicati al dialogo ed alla riflessione rimanda all'esistenza di una cornice in cui viene autorizzata la riflessione sull'esperienza, a partire dagli eventi positivi così come dalle criticità e dalle situazioni di dubbio e di incertezza. Le situazioni con le quali educatori ed educandi si confrontano sono spesso repentine ed imprevedibili, ma nondimeno necessitano di un'impalcatura strutturante capace di ricondurli ad una base sicura, in cui le attività di routine, che siano di dialogo e di conversazione oppure più orientate al fare, vengano comunque proposte con uno sguardo aperto, dinamico e curioso, capace di trovare modalità per interrogarsi sulla realtà e, viceversa, per lasciare che sia la realtà ad introdurre quesiti, interrogazioni, nodi da sciogliere (Salerni, Szpunar, 2019).

I riferimenti teorici e gli approcci descritti necessitano di trovare un riferimento concreto all'interno degli impianti formativi normalmente proposti nei contesti istituzionali. Ma non solo.

Il modello di formazione (Margiotta, 2006) e supervisione integrati a orientamento dinamico di matrice sociocostruzionista, ideato da Bastianoni e Taurino (2008), risulta particolarmente idoneo a rinforzare le competenze relazionali di tutti coloro che sono impegnati nei contesti di aiuto, per i quali sia la "relazione" che la "persona" costituiscono gli strumenti di lavoro fondamentali. La prospettiva entro cui tale modello si sviluppa si fonda sulla consapevolezza dell'esistenza di un'interdipendenza dinamica tra il *setting esterno* e il *setting interno*, dove per *setting esterno* si intende la dimensione "esterna e tangibile", ossia lo spazio in cui si realizza la relazione di aiuto su un piano interpersonale; invece, con "*setting interno*" ci si riferisce alla dimensione intrapsichica "pertinente al sé" costituita dallo spazio simbolico-dinamico definito dai vissuti emotivo-affettivi, dai modelli culturali e dalle rappresentazioni mentali dei soggetti che entrano in relazione. La specificità delle situazioni educative rende necessario un lavoro di "scavo" e di comprensione approfondita che portano ad integrare l'orientamento scientifico e metodologico a quello riflessivo, portando così a delineare le peculiarità delle situazioni educative senza sfociare nell'autoreferenzialità (Mortari, 2003); si impara così ad organizzare una progettualità dell'aiuto, si forniscono risposte più empatiche e sintoniche, si qualifica l'ascolto dell'altro. È da queste dimensioni latenti che dipendono fortemente le competenze relazionali, tra le quali l'accoglienza dell'altro, l'ascolto attivo, la sintonizzazione empatica, la capacità di riconoscere e tollerare vissuti emotivi dolorosi di cui la persona nel contesto di aiuto è portatore/riattivatore (Bastianoni, Taurino, 2008).

La capacità di contenere, di accogliere, di ascoltare, di riuscire a garantire senso di affidabilità, di sintonizzarsi empaticamente con l'altro e comprenderne gli stati emotivi, dare dei limiti, garantire una regolazione, fornire un'impalcatura di riferimento, sono tutti aspetti che devono trasparire dalla costruzione di relazioni educative piene, ma anche dalla strutturazione di esperienze, di setting, di contenitori adeguati ad accogliere tutto ciò che, a volte imprevedibilmente, emerge dal contatto con l'alterità (Estrada, Ramos, 2020). Esse rappresentano funzioni di cura, le quali spesso risultano strettamente connesse alla genitorialità (Bastianoni, 2009) e che necessitano, da parte dell'adulto, l'accostamento ad una professionalità con l'atteggiamento di chi intende proporre modelli virtuosi, funzionali alle esigenze di chi si ha davanti e non frutto della ripetizione di dinamiche,



molto spesso non così funzionali, che rappresentano per lo più un retaggio del passato. È essenziale rinforzare le competenze relazionali spontaneamente agite nel contesto di aiuto al fine di rendere professionale la relazione, a partire da un preliminare processo di riflessione sulle dimensioni inerenti il sé (Cornoldi, 1995), con un processo facilitato dalla formazione che, così intesa, comporta una messa in gioco totale della persona.

L'educatore che si muove all'interno di una quotidianità così pensata e strutturata, deve maturare l'ulteriore consapevolezza di essere concreto agente di cambiamento, attraverso la costruzione della relazione educativa. Questo consente di restituire un'adeguata intenzionalità a tutte le scelte pedagogiche messe in campo, dall'accoglienza del mattino, alla guida nello svolgimento di compiti ed attività, alla gestione del tempo libero, ai momenti di riflessione condivisa, persino nella gestione degli scontri e dei conflitti che inevitabilmente segnano tutti i contesti (Brandani, 2004). È importante sottolineare, in questa sede, che intenzionalità non è sinonimo di rigidità. Occorre una fondamentale capacità adattiva, in grado di operare accomodamenti sostanziali di quanto previsto, a volte pattuito, in termini di intervento, e quanto invece possibile alla luce della situazione attuale, dei bisogni e delle richieste delle persone con le quali la relazione educativa è stata instaurata.

## 5. Il valore dell'esperienza

La strutturazione dei contesti deve avere come obiettivo ultimo quello di produrre conoscenza, il più possibile condivisa. La conoscenza alla quale si fa riferimento non è quella concepita in termini didascalici quanto, piuttosto, una conoscenza che deriva dall'aver l'opportunità di vivere esperienze. La conoscenza, infatti, detiene, soprattutto nel campo di una certa pedagogia (Massa, 1990), una connotazione prevalentemente pratica, la quale sottolinea l'interazione tra le caratteristiche dell'ambiente e l'intrinseca imprevedibilità dell'individuo nell'approcciarsi alla risoluzione di problemi (Dewey, 1977). L'esperienza che deriva dalla capacità di mettersi in gioco consente alla persona di misurarsi con un obiettivo, rettificando il proprio intervento in funzione del risultato che vuole raggiungere e preoccupandosi, al contempo, di mantenere un equilibrio con l'ambiente. Questo delicato processo conserva una natura prettamente dinamica, che implica un'azione volontaria di esplorazione da parte dell'individuo, guidata da motivazioni talvolta esplicite e talvolta implicite, talora cosce e talora inconscie. Spetta alla capacità integrata dell'educatore non ridurre tale esperienza in qualcosa di totalmente estemporaneo. Occorre apprezzare e valorizzare la spontaneità con la quale le persone si adoperano nella ricerca di significati, ma occorre, anche, senza esplicitarla, fornire sempre una cornice di senso, un metodo, che possa fare di quell'esperienza qualcosa di interiorizzato, di replicabile e di rileggibile nel futuro (Garin, 1993).

Nel guidare l'individuo a trarre elementi di conoscenza attraverso l'esperienza, è importante lasciarsi guidare da un approccio socio-costruttivista, in grado di analizzare l'apprendimento a partire dall'esperienza contestuale, sia essa strutturata o non strutturata, attingendo dalle risorse cognitive, comunicative, sociali, relazionali, fornendo loro la possibilità di farle dialogare ed interagire tra loro, consentendo così la loro riorganizzazione ed il loro ampliamento. È un preciso compito dell'educatore organizzare esperienze adeguatamente sfidanti, senza eccedere e senza depauperare i contesti di opportu-



nità sufficientemente stimolanti, perché vengano sempre attivate la curiosità ed il pensiero critico. È l'esperienza diretta così concepita a fornire una possibilità di apprendimento concreta e duratura nel tempo, nella consapevolezza che è l'autenticità delle situazioni e delle relazioni a risvegliare i talenti e le abilità sottese degli individui, i quali, spesso, tendono a nasconderle, perché tormentati dalla paura di sbagliare, di non essere idonei, di venire giudicati rispetto alla loro adeguatezza alla situazione (Joannert, 2009).

La costruzione di conoscenza attraverso l'esperienza fornisce la possibilità concreta di confrontarsi con richieste e consegne non stabilite a priori, ma formulate in itinere, lasciandosi stimolare dall'ambiente, dai dialoghi interiori e dalle sfide che esso attiva. In questa prospettiva, non sono le risorse a determinare le competenze, ma sono le competenze che elicitano e si appoggiano su risorse non richiamate, non etichettate aprioristicamente come necessarie (Boffa, 2011). Viene così sottolineata la capacità di trovare soluzioni inedite, le quali, tuttavia, vengono a costituire il nuovo fulcro di una conoscenza autentica.

L'esperienza si viene così a concretizzare come un flusso, una complessa dinamica di assetti cognitivi, emotivi e comportamentali, capace non solo di incrementare capacità, ma anche di strutturare la propria personalità, agendo sul proprio senso di autoefficacia e sulla ridefinizione delle proprie prerogative e motivazioni (Roegiers, 2000).

## 6. Il confronto come contesto educativo strutturante

Nonostante quanto esposto e descritto, l'esperienza da sola non può bastare. Occorrono contesti in cui quel flusso generato dall'essere in relazione dinamica possa essere fissato e produrre, attraverso il dialogo e la riflessione, la rielaborazione della conoscenza.

Partecipare alle riflessioni condivise, talvolta alle discussioni, consente la possibilità di negoziare significati che scaturiscono proprio da un confronto con l'alterità, dal bisogno di comprensione reciproca (Cacciamani, 2008). Questo confronto nasce da un'esigenza paritaria, quella di crescere per poter andare avanti con ciò che è stato interiorizzato e che è stato assimilato all'interno del proprio sé. Il confronto, in quest'ottica, diventa un contesto democratico e capace di abbattere differenze di status erroneamente attribuite in partenza, sulla base di pregiudizi in termini di capacità e di conoscenze pregresse.

Argomentare le proprie idee implica un complesso percorso di rielaborazione di ciò che si sa, o, meglio, si crede di sapere, di ciò che si è e di ciò che si intende perseguire attraverso il dialogo.

Il confronto alimenta abilità metacognitive, riflessive ed emotive/relazionali le quali, se adeguatamente impiegate ed allenate nel tempo, possono fornire una struttura fondamentale alle nuove conoscenze ed abilità affinate nel tempo (Magnoler, Sorzio, 2012).

Anche in questa situazione è importante operare un distinguo importante. La comunicazione è alla base della maggior parte dei processi interattivi nei quali gli individui sono coinvolti. Perché il contesto della riflessione e del dialogo condiviso mantenga un valore di specificità, liberandolo dallo spettro dell'istintività, occorre che venga valutata, da un punto di vista pedagogico, la sostenibilità nel lungo tempo dell'esperienza del confronto attivo. È importante prevederne la continuità, il ricorso ogniqualvolta si ravvisi la necessità di soffermarsi, anche quando questo implichi una fatica o una revisione dei propri programmi.

È pur vero che, rispetto all'organizzazione di esperienze, il dibattito ed il confronto mantengono un potere strutturante *in fieri*, conservando nel qui ed ora un'estemporaneità che richiede all'educatore la capacità di adeguare continuamente il proprio operato, i propri obiettivi e la propria modalità relazionale ai contenuti che emergono di volta in volta (Mitra, 2016).

Resta il fatto che la riflessione e l'esperienza dialogica mantengono un forte impatto strutturante, in quanto esse non solo permettono alle persone di avere accesso alle conoscenze pregresse e di costruirne di nuove, ma consentono, anche, di divenire consapevoli dei propri processi mentali e più divengono in grado di fornire spiegazioni a partire dalla conoscenza e dall'elaborazione di tali processi, più profonda diventa la loro comprensione (Gramigna, 2021).

Possiamo identificare tale dinamica con un sostanziale processo di auto-spiegazione, che implica, a sua volta, altri costrutti: in primo luogo, la costruzione di un nuovo sapere dichiarativo o procedurale; in secondo luogo, viene incoraggiata l'integrazione dei materiali appresi con quelli preesistenti; infine, è prevista la riformulazione di un sapere continuo, che diviene più ricca in quanto socialmente condivisa (Strollo, 2018).

## 7. Oltre il dibattito metodologico-didattico

A conclusione di questo articolo (Bruner, 1995) occorre recuperare le fila di un'analisi contestualista che vuole ribadire l'importanza di ancorare i modelli socio-costruttivisti, che si basano sull'importanza di garantire un apprendimento tramite l'esperienza, ad una matrice relazionale che è in grado, a partire da un impianto teorico e metodologico rigoroso, di fare della quotidianità educativa, intesa come luoghi, tempi e persone, il contenitore strutturante di tutte le conoscenze individualmente e socialmente agite.

L'educazione stessa deve essere concepita come un contenitore dinamico, capace di collegare presente e futuro cogliendo allo stesso tempo tutte le sfaccettature dell'animo umano, indispensabili per costruire interventi di qualità, che possano incontrare i bisogni autentici dei destinatari. È proprio la capacità di farsi carico dell'*humanum* a rendere l'educazione capace di chiarire interiormente prima, e socialmente poi, una serie di sfaccettature che appartengono all'interiorità della coscienza e che, in quanto tali, apparirebbero difficilmente accessibili, ma che, invero, costituiscono il ponte per accedere all'esperienza autentica, per scegliere, per attingere, per consolidare saperi che diventano fondamentali per la propria crescita, a partire da ciò che si è e dalla propria storia (Guardini, 2007).

È ormai tradizione culturale, soprattutto nell'ambito della formazione, ritenere il potere strutturante dei contesti educativi come qualcosa che unisce, che rende tutti uguali, che mette tutti nella medesima condizione di rassicurazione e di riuscita. Alla luce di quanto descritto possiamo affermare che questo non è propriamente vero. La struttura che viene imbastita, senza mai divenire coercitiva, all'interno dei contesti educativi più o meno formali mette qualsiasi persona nelle condizioni di ritrovarsi, a qualsiasi punto si trovi della propria storia e del proprio sviluppo; ma, a partire da questo, serve a mettere in luce tutte le differenze, tutte le sfaccettature che costituiscono le capacità individuali di venire a contatto con se stessi per costruire una conoscenza autentica.

Maritain (2001) ritiene imprescindibile il collegamento tra educazione e antropologia

poiché rende possibile lo sviluppo di una riflessione pedagogica che non perda mai di vista la dimensione umana. Questo consente, in ultima analisi, di prendere in considerazione il fine ultimo dell'educazione, che è quello di prendersi cura dell'altro, a partire dall'incontro con l'alterità, per rendere possibile e più fluido il transito verso una condizione diversa rispetto a quella di partenza, in un'ottica trasformativa.

Rispondere a questo bisogno imprescindibile equivale a consolidare una capacità di alimentare la riflessione ed il dialogo in contesti adeguatamente strutturati, accoglienti e mai pretestuosi. L'obiettivo del dialogo è il dialogo stesso e non la quantità e la qualità delle informazioni che esso contiene. Occorre sperimentare, in un rapporto di socialità dinamica, che si può uscire da un'esperienza di riflessione e di condivisione in ogni caso diversi da come ci si è entrati e questo perché gli uomini contribuiscono reciprocamente a realizzarsi.

Il dialogo porta con sé un'esigenza etica, ovvero quella di condividere la situazione dell'altro senza strumentalizzazioni. Il dialogo è la dimensione in base alla quale si esce dall'egocentrismo per riconoscere l'altro per quello che è, anche quando mantiene una posizione in netto contrasto con la nostra (Indellicato, 2018).

È nell'evento dell'incontro che l'esistenza si fa piena, che la possibilità di costruire conoscenza diventa un'opportunità reale di sviluppo, di crescita e di cambiamento. È la capacità di mantenersi in posizione attiva e, contemporaneamente, ricettiva a costituire la vera struttura portante di tutti gli interventi educativi ma, soprattutto, della vita quotidiana. Di una quotidianità che sa farsi routine e prevedibilità e, allo stesso tempo, sa accogliere l'inedito e l'imprevedibile come una ricchezza.

### Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Fratini T., Resilienza, *Enciclopedia Italiana, Treccani*, X Edizione, 2020, pp. 426-429.
- Bastianoni P., *Funzioni di cura e genitorialità*, "Rivista italiana di educazione familiare", 4(1), 2009, pp. 37-53.
- Bastianoni P., Taurino A., Psicologia e scuola. La relazione formativa come focus dell'intervento dello psicologo scolastico, in Codisposti O., Bastianoni P. Taurino A., *Dinamiche relazionali e interventi clinici*, Carocci, Roma, 2008, pp. 241-257.
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Cortina, Milano, 2002.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano, 2011.
- Bossio F., *Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo*, "Studi sulla Formazione", 1, 21, 2018, pp. 57-65
- Brandani W., Zuffinetti P., *Le competenze dell'Educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979 (trad.it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bruner J., *Costruzione di sé e costruzione del mondo*, trad. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Calaprice S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, La Scuola, Roma,

- 2004.
- Cacciamani S., *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Roma, Carocci, 2008
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2012.
- Cambi F., *La Pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, “Studi sulla Formazione”, 2, 2017, pp. 409-413.
- Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Cohen R., Siegel A.W., *Context and Development*, Erlbaum Associates, Hillsdale, 1991.
- Colazzo S., *Gli spazi e i luoghi della pedagogia sperimentale*, in “Pedagogia Oggi”, vol. 17.n. 1, 2019, pp. 11-16
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995.
- Dewey J., *The Experimental Theory of Knowledge*. In J.A. Boydston (a cura di), *The Middle Works 1899-1924*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1977, pp. 107-126.
- Elder G.H., *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*, University of Chicago Press, Chicago, 1974.
- Estrada Ramos Y, *Pedagogia delle emozioni*, Volta la carta, Ferrara, 2020.
- Estrada Ramos Y, *L'educazione olistica. Le radici epistemologiche e culturali*, Volta la carta, Ferrara, 2021.
- Garin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Gramigna A., *La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza*, Biblion, Milano, 2021.
- Guardini R., *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana* (tr.it. a curadi G. Colombi), Morcelliana, Brescia, 2007.
- Hendry L.B., Kloep M., *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Indellicato R., *Ripensare l'educazione come dono*, in *MeTis*, 8(2), 2018, pp. 517-533.
- Joannert P., *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Magnoler P. e Sorzio P., *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti.*, EUM, Macerata, 2012.
- Margiotta U., (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Margiotta U., *Genealogia della formazione. Le radici educative della cultura occidentale*, vol.1, Editrice Cafoscarina, Venezia, 2007.
- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Massa R., *La clinica della formazione*. In Id. (a cura di): *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Mitra S., *Minimally invasive education: pedagogy for development in a connected World*, in P. Rothermel (a cura di). *International Perspectives on Home Education*, Palgrave Macmillan, Regno Unito, 2016.
- Morin E., *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma, 2004.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2003.

- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 1999.
- Pepper S.C., *World hypothesis: a study in evidence*, University of California Press, Berkeley, 1942.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Roma, 2004.
- Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Rossi R. R., *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", Firenze University Press, 2020, n. 2, pp. 78\89.
- Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanism*, in Ralf, J, Masten A., Cicchetti D., Neuchterlein K.M., Weintraub J (eds), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopatology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Salerni A., Szpunar G., *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Junior, Bergamo, 2019.
- Smith J., Baltes P.B., *Life Span Perspectives on Development*, in Bornstein M.H., Lamb M.E. (eds), *Developmental Psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1999, pp. 47-52.
- Staudinger U.M., Baltes P.B., *The Psychology of Wisdom*, "Psychologische Rundschau", 47 (2), 1996, pp. 57-77.
- Strollo M. R., *La formazione pedagogica "alla rovescia": dalla pratica alla formalizzazione del sapere*, in "MeTis", 8(2), 2018, pp. 99-122.
- Zamperini A., *Psicologia sociale della responsabilità*, Utet, Torino, 1988.
- Zoletto D., *La popular culture come ambito di ricerca pedagogica. Presupposti teorici, aspetti metodologici, prospettive di ricerca*, in R, Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimeritur, Padova, 2012, pp. 169-177.