

## Idee pedagogiche per uno “sviluppo felice”

Daniela Dato

### ABSTRACT ITALIANO

### ENGLISH ABSTRACT

### 1 Lo “sviluppo felice”

Non pochi sono gli studiosi tra cui gli economisti umanisti come Sen, Keynes, Layard, Latouche, o ancora tra i sociologi come Natoli che ormai da tempo mettono in luce la relazione non necessaria che lega sviluppo e crescita del reddito e del P.I.L.. Senza guardare alle proposte, se vogliamo radicali, della “decrecita serena” di Latouche, non possiamo comunque ignorare, in qualità di pedagogisti, che i capisaldi e i motori dello sviluppo possono risiedere soprattutto in qualcosa di differente dai semplici beni materiali, dovendo diversamente tener conto anche del valore dell’infunzionale e dell’intangibile.<sup>1</sup> Termini con i quali intendiamo alludere a assi portanti, non gli unici, costituenti la comunità. Pensiamo, in particolare, di poter fare riferimento alla possibilità di accesso alle risorse (che può, anzi deve, prescindere dal reddito procapite), alle possibilità di accesso alla conoscenza, e dunque al diritto alla formazione (che deve essere garantito qualitativamente e quantitativamente in proporzioni inverse rispetto al reddito procapite), al diritto alla salute durante l’intero corso della vita e nei molteplici luoghi che ne determinano la qualità, il diritto al lavoro come strumento possibile di un progetto di vita qualificata, la tutela della famiglia come spazio generatore di socialità, di cittadinanza e di democrazia. Il diritto al poter fare comunità, ovvero alla convivialità e alla socialità attiva e democratica.

A sostegno di queste tesi, gli ultimi documenti dell’UE e dell’OMS o, ancora dell’UNESCO e dell’UNICEF, guardano allo sviluppo come a un processo orientato al ben-essere del soggetto, alla promozione e realizzazione di una «vita buona nella società attiva» come si legge nel Libro Bianco dell’aprile 2009 alla cui base risiedano valori immateriali quali la salute, l’etica, la solidarietà, la partecipazione, l’istruzione ecc.

A fare da sfondo integratore rispetto a tali nuovi modi interpretativi di guardare alla vita, l’idea di un legame stretto e inscindibile tra formazione e diritti universali, formazione e sviluppo del soggetto-persona in quanto unico e irripetibile. Ciò a partire dalla consapevolezza che il processo formativo si caratterizza del doppio binario epistemologico-prassico, il primo dei quali si offre come ambito di riflessione sul concetto di soggetto-persona e di umanità; il secondo come “spazio” di progettazione e realizzazione concreta di interventi volti allo sviluppo integrale e integrato di quest’ultimo assumendo i tratti di strumento di emancipazione, di orientamento, di

«regolatore esistenziale».<sup>2</sup> Formazione, dunque, interpretata come volano di sviluppo, strumento di crescita personale, sociale, culturale ed anche economica che rivendica un progetto già caro al Raffaele Laporta degli anni Settanta quando sottolineava l'emergenza pedagogica di promuovere e realizzare una «democrazia educativa», di ripensare il lavoro formativo come «autentica politica da farsi» orientata allo sviluppo multidimensionale del soggetto «capace di essere se stesso, non decondizionato, ma ricondizionato, a conoscersi e a valersi delle proprie forze, e ad associarsi con altre forze, trasformando così l'educazione in politica, in costume politico».<sup>3</sup>

## 2. Una questione pedagogica

Potremmo, allora, rivendicare un primato pedagogico in ogni discussione finalizzata a orientare e dare senso alle forme contemporanee di sviluppo – non solo economico ma personale, comunitario, sociale, culturale e tout court umano –? È lecito, in altre parole, affermare e sostenere il principio che guardare allo sviluppo significhi non discostare lo sguardo dal potenziale e continuo trasformarsi dell'uomo e della donna transattivamente e ricorsivamente con i rispettivi contesti di vita e di esperienza? È consentito, utopisticamente – ma sempre nel senso che tale parola ha nel perimetro dell'epistemologia pedagogica –, protendere verso una idea di formazione umana in direzione di una singolare-e-collettiva affermazione di valori positivi ed “educativi” (a la Dewey) tra i quali la felicità sembra ricoprire un ruolo di prim'ordine?

Epicuro già affermava, nella celebre lettera a Meceneo, come «non è sì è mai troppo giovani o troppo vecchi per la conoscenza della felicità». Noi, forse, in queste parole possiamo ritrovare un antesignano precomprensione di ciò che oggi può darsi, a nostro parere, come uno degli obiettivi prioritari dell'apprendimento e dello sviluppo lungo il corso della vita: la felicità.

Non è difficile, del resto, affermare che la felicità sia parte costitutiva della formazione: è semplice, infatti, correlare tale stato mentale e intellettuale al più ampio e complesso stato di benessere del soggetto-persona, in cui sono, oltretutto, coinvolte le istanze della cura di sé e dell'altro, della salvaguardia, tutela e promozione della qualità della vita, dell'emancipazione, della progettualità. E se una certa scienza “dura e pura”, ad esempio con Boncinelli, sostiene<sup>4</sup> – pure con legittime e avallabili argomentazioni – che sia l'infelicità il vero motore dello sviluppo, perché «forza», «spinta evolutiva», «rinforzo», «motivazione»<sup>5</sup>, all'opposto vi sono interpretazioni non meno scientifiche ma riferibili a cornici più problematiche che, come ad esempio proposto da Natoli, sostengono che i margini di sviluppo e cambiamento si definiscano a partire dall'idea stessa di felicità in quanto «vigile attenzione al futuro», «relazione/tensione tra essere e divenire»<sup>6</sup>.

Nel mezzo di queste due definizioni altrettanto complesse e soggette a discussioni e riflessioni, sta l'idea di una “felicità pedagogica” carica di utopia, di speranza, di apertura al cambiamento.

Utopia perché orientata al divenire, sempre protesa a quel qualcosa che ancora non c'è. Utopia come speranza, come categoria del possibile e del futuro, certezza della possibilità del cambiamento. Utopia e speranza, ancora, come strumenti di progettazione, di ridefinizione ricorsivamente aperta, dinamica, mai completa e sempre neotenica di un progetto di sviluppo personale, generatori di autoefficacia, autostima, autodeterminazione, resilienza, di «passione per la ricerca dell'arte di vivere»<sup>7</sup> da promuovere attraverso il dispiegamento delle risorse personali.

In un'epoca in cui studiosi come Bauman sostengono che «l'avvento della ricerca della felicità come principale motore del pensiero e dell'azione dell'uomo è per alcuni la promessa (e per altri la premonizione) di una vera rivoluzione culturale, nonché sociale ed economica»<sup>8</sup>, la felicità può configurarsi, allora, pedagogicamente come origine e conseguenza di un progetto/percorso di sviluppo personale-e-comunitario, un processo di orientamento e auto-orientamento, di presa di

consapevolezza di ciò che è meglio per sé, di quali siano le scelte (responsabili e partecipate) che possono garantire la felicità e dunque il proprio ben-essere.

Per usare le parole di Amartya Sen e di Martha Nussbaum la ricerca – pedagogica – della felicità altro non è che un processo orientato alla capacitazione dei soggetti e alla piena realizzazione di ciò che «le persone sono realmente in grado di fare e di essere» riuscendo ad innescare «processi atti a liberare le risorse degli individui, a reggere decisioni e a gestire prassi indirizzate al cambiamento»<sup>9</sup>.

Il ruolo della formazione è dunque, quello di risorsa strategica imprescindibile all'interno di tale quadro teorico, poiché è solo attraverso tale processo che i soggetti possono orientarsi nella complessità, possono imparare a riconoscere, esercitare e utilizzare i propri potenziali cognitivi ed emotivi; possono divenire «sensibili» alla necessità di conoscere e alla consapevolezza che il sapere può configurarsi come strumento di cura e di orientamento. Ciò nella misura in cui nella fatica cognitiva ed emotiva del processo di conoscenza il soggetto si scopre capace di poter-essere-ancora. Un processo formativo efficace di qualità è, allora, quel processo che conduce il soggetto verso uno stato di ben-essere, uno “star bene” con se stesso e con gli altri.

### 3. Singolarità e comunità

Il già citato Libro Bianco del 2009 recita che per una vita buona e per la realizzazione di una società attiva è fondamentale rivendicare la centralità della persona (della singolarità) e della comunità come veri motori – solo apparentemente agli antipodi – dello “sviluppo felice”.

Il riferimento ai due antinomi singolarità/comunità rimanda alla possibilità di guardare allo sviluppo come processo dinamico, zigzagante, alternativamente condizionato dalle istanze dell'Io, così come da quelle del Mondo. Il riferimento all'Io risponde all'impegno pedagogico di dare allo sviluppo – come abbiamo avuto già modo di sottolineare – l'accezione di ben-essere, di emancipazione e auto-realizzazione risultante dalla mobilitazione di risorse emotive e cognitive del singolo. Si tratta di valorizzare e capitalizzare le esperienze del soggetto, il senso e il significato che egli attribuisce ad esse e, al contempo, di riconsiderare e rivalutare la sensibilità, l'immaginazione e l'intelligenza del soggetto-persona che, bertinianamente, rappresentano l'opportunità di «cogliere i valori positivi del vivente», la «capacità di dilatare possibilità e significazioni vitali» nonché di «operare sulle condizioni ambientali e psicologiche in rapporto ad obiettivi prefissi»<sup>10</sup>. Tutto ciò a sottolineare come l'idea di sviluppo debba poter essere, naturaliter, interpretata come parte costituente di una più complessa e qualificata idea di benessere e felicità pedagogica, riconoscendo nel soggetto un punto di partenza e nella tensione universale e ontologica del valore della dignità umana e nella sua dimensione più “storica” l'idea di una identità in continua trasformazione.

Tuttavia, la via della felicità, e dunque dello sviluppo, è resa possibile – richiamando qui anche le tesi bertiniane – dalla disponibilità intellettuale e disponibilità affettiva alla socialità, alla comunità. Se, infatti, la valorizzazione della singolarità comporta un riconoscimento di se stessi e una capitalizzazione delle proprie risorse, nell'apertura alla socialità e nella promozione di una cultura della comunità entrano in gioco vincoli che riequilibrano l'insieme delle possibilità di ogni singolo uomo e donna non esclusivamente incrementandole e, naturalmente, non semplicemente riducendole.

L'uomo nella comunità e nella società diviene. E diviene, a nostro parere, semplicemente qualcosa di diverso, e per la pedagogia si tratta propriamente di promuovere questa possibilità “proteica” di poter essere sempre differenti a seconda delle risposdenze che ciascuno rintraccia tra i propri fini e le risorse ambientali. Il problema della felicità pedagogica o dello sviluppo è,

dunque, un problema “strumentale” in termini di competenze cognitive o meglio metacognitive (per essere precisi di deuterioapprendimento) ma anche di competenze morali ed etiche, nella misura in cui gli obiettivi personali sono e non possono che essere di contemporaneo valore sociale e comunitario. Tutto ciò per cercare di salvarsi dai più devastanti risultati delle necrosi culturali della contemporaneità: narcisismo, edonismo, solipsismo.

Perché, come ha ben indicato Latouche «il dopo-sviluppo sarà necessariamente plurale»<sup>11</sup> ovvero legato a una crescita collettiva, ghandianamente al miglioramento delle condizioni sociali di tutti, allo stare bene insieme, recuperando la «vera ricchezza nel dispiegamento delle relazioni vitali conviviali» che raccontano di un uomo e una donna soggetti attivi, partecipi del proprio presente, memori del proprio passato e progettualmente vigili sul proprio futuro.

#### 4 Progettarsi in...felicità

Di fronte al tracollo della progettazione di lungo periodo, all'esercizio continuo della capacità di scelta, al moltiplicarsi di punti di riferimento, alla frammentazione delle esperienze, al rischio cui sempre più sono soggette le biografie dei singoli e delle comunità, si fa forte l'esigenza di imparare a vivere «coraggiosamente fin dentro al focolaio delle incertezze», di «imparare a muoversi sulle sabbie mobili»<sup>12</sup>. Si tratta di seguire la via della felicità e del ben-essere anche attraverso l'interpretazione della crisi e dunque dell'infelicità come esperienza costruttiva. Quest'ultima intesa come incontro diretto con il dolore, con i fallimenti, “spazio” che richiede di esercitare e sviluppare competenze di gestione delle frustrazioni, degli stress, capacità “liquida” di adattarsi ai cambiamenti, di aprirsi ad essi, di ri-progettarsi ricorsivamente capitalizzando le proprie biografie emotive, cognitive, personali, formative e professionali.

Promuovere una “felicità pedagogica” può allora significare passare, soprattutto, dal momento della crisi a quello del progetto, decidere di “essere-in-progetto”, di riflettere su se stessi e riprogettare il futuro scoprendo le risorse per riappropriarsi del proprio potenziale progettuale.

La scelta – e la possibilità – di “essere-in-progetto” è matrice di cambiamento, di progresso, di autorealizzazione: è condizione di vita, di azione, di trasformazione.

«Il filo teso, o lento, della progettualità soggettiva è l'unica evidenza del nostro stato di salute: del nostro stato di vita, oltre che di vitalità. [...] ci accorgiamo che il progetto custodisce il suo vero segreto: la voglia e la possibilità di continuare a scegliere; di fare delle nostre intenzionalità il vero oggetto di una riflessione; di decidere»<sup>13</sup>.

E se allora la vera essenza dello “sviluppo felice” fosse la progettazione?

La felicità è un'idea ma anche concretamente “luogo di esperienza”. È forse soggetta alla sorte, ma – pedagogicamente – progetto intenzionale che dipende dalle scelte del soggetto? Anche nell'identificarla nell'esperienza dell'attimo, nella capacità di guardare con occhio straordinario l'ordinario e il comune, non possiamo non intravedere l'istanza trasformativa, metabletica che reca in sé se, come pensiamo, la straordinarietà è propria anche della progettazione, lì dove ogni nuovo progetto, ogni cambiamento non sempre e non solo richiedono di modificare “le cose” e “gli eventi”, quanto di poter guardare ad essi con occhi differenti, con sguardo alternativo, divergente, plurale.

Forse perché «della felicità vi è [...] una idea più completa e profonda: in senso stretto [...] felice si può definire solamente una vita [...] se così è, la felicità non appartiene solo ai momenti di vita intensa ma è felice colui che sa modulare i ritmi dell'esistenza, insieme alle gioie sa trovare, a tempo, la misura».<sup>14</sup>

---

## Note

- [1] Cfr. Daniela Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- [2] Cfr. Franco Frabboni, *Emergenza educazione*, Torino, UTET, 2003.
- [3] Raffaele Laporta, *Scuola e condizionamento sociale*, in Raffaele Laporta et al., *Diritto allo studio e politica regionale*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1975.
- [4] E. Boncinelli in Paolo Crepet (a cura di) et al., *Perché siamo infelici*, Torino, Einaudi, 2010.
- [5] In tal senso anche Piaget e Dewey, tra gli altri, hanno sostenuto la funzione propulsiva e “suggestiva” del “problema”.
- [6] Salvatore Natoli, *La felicità. Saggi di teoria degli affetti*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- [7] Cfr. Luigina Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- [8] [8] Zygmunt Bauman, *L’arte della vita*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 40.
- [9] Elisa Frauenfelder, Vincenzo Sarracino, *L’orientamento. Questioni pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2002, p. 64.
- [10] Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1995, p. 96.
- [11] Serge Latouche, *Mondializzazione e decrescita. L’alternativa africana*, Bari, Edizioni Dedalo, 2009, p. 121
- [12] Cfr. Zygmunt Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- [13] Duccio Demetrio, *L’insopportabile bisogno di esserci ancora*, in *Progetti di vita, “Adultità”*, n. 7, aprile 1998, pp. 7 e 10.
- [14] Salvatore Natoli, *La felicità. Saggi di teoria degli affetti*, cit., p. 250.