

## Alessandro Vaccarelli

Università degli Studi dell'Aquila

alessandro.vaccarelli@cc.univaq.it

Mariagrazia Contini (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.

Nel dibattito pedagogico, *scarto* e *resistenza* sono concetti e termini poco esplorati, che si innestano tuttavia su problemi e temi che la pedagogia contemporanea – si pensi ad esempio ai caratteri emancipazionisti della pedagogia marxista e della pedagogia degli oppressi – ha sviluppato intorno a questioni cruciali relative ai rapporti sociali e alle questioni legate al rapporto tra diversità e uguaglianza. *Scarto*, da intendersi in vario modo come distanza, come residuo, come differenza tra ciò che socialmente «conta» e ciò che dal punto di vista dell'educazione e della formazione ha valore, e *resistenza*, come capacità del pedagogico di continuare a dare *alternative* rispetto ai modelli sociali, culturali, educativi dominanti, e come finalità dei processi formativi stessi, sono le categorie che Mariagrazia Contini esplora nel suo volume.

L'Autrice conduce, nell'ambito dell'orientamento problematicista, un'analisi particolarmente acuta di queste due categorie, operando, nel caso dello *scarto*, la sua introduzione nel lessico pedagogico, e attuando un importante rilancio, e anche una rilettura (sempre in chiave problematicista) della *resistenza*<sup>1</sup> quale possibile/necessaria *cifra* dell'educazione nel tempo storico che abitiamo. In premessa vanno evidenziati, per non rischiare che emergano poco questi tratti salienti del libro, il carattere complesso e ricco di suggestioni e riferimenti letterari, artistici, autobiografici, oltre che pedagogici e filosofici, e uno stile di scrittura per questo motivo vario ma al tempo stesso coerente rispetto ai temi e problemi affrontati.

Non per invertire il discorso, quanto piuttosto per far emergere un elemento fortemente trasversale in tutto il testo, partiremo dal sottotitolo del volume di Mariagrazia Contini: *Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educa-*

---

<sup>1</sup> Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Torino: Città Aperta.

zione; entriamo, così, nel vivo di un problema, centrale nella sua produzione scientifica<sup>2</sup> e centrale in questo stesso volume, che attiene al superamento della falsa antinomia mente-affetti, sulla quale sono stati costruiti modelli educativi tutti protesi verso un'idea di mente che, proprio perché vista e considerata come *Logos* incontaminato, hanno prodotto visioni distorte e fuorvianti sulla stessa idea di educazione della mente. È possibile individuare in questo senso un'operazione piuttosto interessante, vale a dire il porre, da un lato, i pensieri e le emozioni come oggetto riunito dello studio pedagogico, dall'altro lato, il ricercare a monte, nello stesso procedere della riflessione filosofica sull'educazione, le convergenze e le potenzialità del pensare/sentire l'educativo inteso come dimensione di riflessione, conoscenza, azione. Parlare di pedagogia (dunque l'oggetto/gli oggetti della riflessione e dell'indagine) significa così anche parlare del pedagogista e quindi del metodo attraverso cui articola la sua riflessione, la sua ricerca.

*Scarto e resistenza.* La marginalità della pedagogia sulla *scena* sociale, nella quale il mercato degli esperti di diverse provenienze disciplinari mette in ombra il sapere pedagogico anche sulle questioni educative, e la stessa *scena* sociale (dominata dalla triade: denaro-potere-successo) che si definisce in direzione individualista, edonista, poco attenta ai *fuori scena*, alle periferie della vita collettiva, alle profondità dell'essere soggetti umani, portano l'Autrice a considerare la riflessione pedagogica dentro l'orizzonte della filosofia dell'educazione di taglio problematicista. Essa procede attraverso un tipo di analisi critico-fenomenologica dell'esperienza educativa, che si orienta a coglierne la struttura trascendentale, il costituzionale momento di problematicità, la spinta/tensione a superare quest'ultima in direzione razionale. Una riflessione, dunque, «inattuale, scarsamente visibile e perciò risorsa» (Contini, 2009, p. 12). Troviamo in queste considerazioni una rilettura e una ricontestualizzazione del pensiero di Bertin sull'«inattuale»<sup>3</sup>, quale idea pedagogica che proietta l'educazione al futuro e non la riduce a mera prassi, ideologia, riproduzione del presente, sollecitando scelte e istanze alternative, cariche di utopia, che l'*attualità* e, diremmo anche i suoi complici, non prevede o misconosce.

Una prima chiarificazione del termine «scarto» si lega dunque a questa stessa distanza tra la riflessione pedagogica e la sua considerazione sociale, nonché alla identità (plurale) di un sapere e di un'epistemologia, che riman-

---

<sup>2</sup> Contini, M. (2001). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>3</sup> Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

dando alla complessità e non prestando il fianco all'*attualità*, si pongono come risorsa e come motivi precursori di scelte di campo (indebolimento e contaminazione dei saperi, scoperta della complessità e della imprevedibilità) che le cosiddette scienze esatte hanno assunto solo di recente.

Lo scarto, quale «cifra emblematica dell'educare», viene definito e pluridefinito, assume la forma di una categoria interpretativa polisemica e dunque orientata su piani e problemi di diverso tipo che rimandano non solo alla riflessione ma anche all'intervento educativo. *Scarto come distanza*: l'idea di spazio, dell'intervallo tra l'elaborazione pedagogica e l'esperienza (nella sua processualità e nei suoi esiti), tra il tempo della relazione educativa e quello delle scelte dei soggetti, tra le aspettative dell'educatore e le risposte dei suoi interlocutori ma anche, viceversa, tra le aspettative di questi ultimi e le modalità e le risposte dei primi. *Scarto come residuo*: a margine delle logiche dominanti, l'idea di educazione di un soggetto umano libero dai vincoli del mercato, i gruppi giovanili che si impegnano a riorientare il mondo (sui temi del pacifismo, della giustizia, dei gravi squilibri socio-economici), in un gioco di forze impari, rappresentano uno *scarto* rispetto a quelle stesse logiche e al tempo stesso sono impulso e forza tensionale per la coscienza e la conoscenza pedagogica. E *scarto* sono anche quelle voci, spesso rimosse nella progettualità e nelle pratiche educative, che darebbero invece maggiore senso e spessore all'esperienza se frequentate e riconosciute in modo pieno: si tratta delle emozioni, della conoscenza, del corpo.

Già si è voluto sottolineare il ruolo che il tema delle emozioni assume nel testo di Mariagrazia Contini; tema che si declina in questioni fondamentali, quali l'analfabetismo emotivo, il legame indissolubile delle emozioni con il cognitivo, anzi, il far parte a pieno titolo degli stessi processi cognitivi, il loro ruolo nell'inibire, nel promuovere, nell'orientare qualunque forma di sapere, la loro implicazione nei giudizi e nei pregiudizi. La conoscenza viene quindi vista anche come consapevolezza metacognitiva (che è *scarto* e *inattuale* perché poco considerata nella scuola), possibilità di uscita dal conformismo e quindi possibilità di acquisizione di spirito critico, terreno per riconoscere anche come le emozioni guidano e orientano lo sguardo sul mondo e le conoscenze che su di esso costruiamo.

La conoscenza, ricca di emozioni, si riconcilia anche con il corpo, non lo separa da sé, lo integra come parte costitutiva dell'essere soggetti che, anche attraverso di esso, elaborano il loro rapporto con se stessi e con gli altri. Il corpo, per troppo tempo marginale nel discorso pedagogico, è emblematicamente centrale, invece, nelle attenzioni del *marketing*, di una società molto focalizzata sull'immagine e sull'apparenza, che lo orientano e lo guidano secondo logiche distorte e fuorvianti. Lo scarto diventa quindi uno spazio da conoscere-riconoscere, interpretare, attraversare, e, ancora, da elogiare perché

sollecita il procedere verso traguardi che si spostano sempre un po' più in là: «[...] non temendolo, accettandolo e avendone cura, si aprono molte vie alla dimensione del possibile» (Contini, 2009, p. 16).

Passiamo all'altra categoria da «elogiare», dunque da valorizzare e promuovere all'interno della riflessione e della pratica pedagogica: la *resistenza*. Categoria che rimanda all'ambito etico-politico (ma non solo a questo), alle scelte di campo e al coraggio di essere minoritari, alle dichiarazioni di principio di un sapere pedagogico che non può mai essere «neutro» di fronte a nessuna questione, ma sempre implicato e consapevolmente orientato verso scelte di valore.

Potremmo dire che, weberianamente, senza rischi di ideologizzazione, *resistenza*, così come *scarto*, non costituiscono nella proposta di Mariagrazia Contini giudizi di valore, ma parametri che assunti nel quadro di un'onesta scelta intellettuale, che li dichiara e li valorizza, possono guidare nell'affrontare sul terreno educativo le difficilissime e impervie urgenze-emergenze del nostro tempo storico. *Resistenza* è quindi l'impegno pedagogico, sociopolitico, etico, la coerenza nell'azione, la tensione, anche utopica, a fronte delle «passioni tristi» che caratterizzano la contemporaneità, a fronte dello svuotamento del senso e del significato dell'agire sociale, delle logiche improntate alla discriminazione, alla violenza, alla manipolazione delle coscienze, di quelle «ovvie» dinamiche sociali che richiedono un lavoro attento, di analisi, di riflessione, di intervento pedagogico. In tal senso, si delinea il bisogno di una riflessività pedagogica in grado, a un tempo, di *resistere* essa stessa e di attivare nei processi formativi la *resistenza* come loro metodo e contenuto, attraverso «l'esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni» (Contini, 2009, p. 23).

*Scarto* e *resistenza* ci permettono non solo di rileggere l'educazione (in famiglia, a scuola, nel volontariato, nei contesti più allargati), ma anche di ritrovare lo spessore della relazione educativa, della sua progettualità, dei suoi punti di arrivo (sempre aperti e molto spesso inattesi), all'interno di quelle zone (le emozioni, il corpo, il pensiero critico, il tempo dilatato per rendere significative esperienze e conoscenze) messe in ombra dalle prescrizioni dell'*attualità* e, possiamo desumere, dal vuoto efficientismo delle logiche aziendali e quindi di un *marketing* formativo che riproduce gli schemi del presente:

[...] la resistenza implica, allora – con i tempi lunghi che prevede – il tempo da dedicare alla riflessione, allo studio, alla elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza: dissociandosi dalla chiacchiera vuota di contenuti e dalla corsa a un «fare» che è un generalizzato, sempre identico, monotono copione. (*ivi*, p. 23)

E ancora:

La resistenza è fatta di tempi lunghi, di nascondimenti, di molta pazienza ma anche di molta capacità di lottare e non solo per se stessi, ma perché la nostra emancipazione si diffonda e comprenda l'emancipazione degli altri. (*ivi*, p. 85)

*Scarto, resistenza, problematicismo.* Dopo aver definito, esplorato, *attraversato* i concetti di scarto e resistenza (con riferimenti sempre legati alla concretezza e alle criticità della vita sociale contemporanea, ma anche ad esperienze ed emozioni personalmente vissute), l'Autrice esamina ed argomenta le potenzialità di queste due categorie all'interno di una disanima molto puntuale e ricca del problematicismo razionalista, del quale rappresenta una voce molto autorevole.

Sottolineata la vicinanza di questo approccio filosofico al mondo e ai soggetti, al concreto sviluppo delle esperienze e delle esistenze, Mariagrazia Contini passa in rassegna le principali emergenze-criticità della condizione storica presente: globalizzazione, disequilibri nel locale e nel globale, dominio di un pensiero unico che sostituisce al tema della differenza il bisogno di conformismo-omologazione, disuguaglianze, precarietà esistenziale e svuotamento di senso. In questa direzione, l'Autrice mette di nuovo alla prova, con le questioni del contemporaneo, i dispositivi teoretico-metodologici del problematicismo, rinnovando così la portata delle *Lezioni* che Autori come Banfi e Bertin, hanno lasciato in eredità alla pedagogia. Emerge e riemerge la radicale dimensione di storicità dell'educazione, la tensione a trascendere (nella storia, non in direzione metafisica) il presente. Di qui: il ruolo del principio di ragione (Banfi, 1959<sup>4</sup>) e dell'educazione alla ragione (Bertin, 1968<sup>5</sup>), essa stessa volta, ad esempio, alla problematizzazione, alla discussione, alla decifrazione di «concetti, categorie e paradigmi che risultano condivisi dai più per le loro caratteristiche di 'ovvietà', ossia per la loro derivazione da sistemi di potere e di condizionamento che li hanno elaborati e diffusi» (Contini, 2009, p. 33); la considerazione della *gettatezza* (Heiddeger), come *condizione data* (Bertin) – tra strutture soggettive della personalità (in termini neurofisiologici ad esempio) e condizioni oggettive che il mondo impone al soggetto, nel bene e nel male – interroga circa il compito fondamentale dell'educazione, vale a dire l'apertura di possibilità, di superamento della *condizione data* attraverso la possibilità di scelta (quale risultato e ricaduta dell'educazione sull'esistenza dei soggetti) e attraverso la possibilità di emancipazione (quale

---

<sup>4</sup> Banfi, A. (1959). *La ricerca della realtà*. Firenze: Sansoni.

<sup>5</sup> Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.

compito, impegno e responsabilità che l'educazione assume soprattutto nei confronti di coloro che la *gettatezza* ha reso svantaggiati e più deboli). L'esistenza, la *condizione data*, ma anche *il destino*, il «dopo l'educazione» che è segnato da risultati inattesi che spesso sconsigliano e scoraggiano, portano l'Autrice a riflettere e ad approfondire il tema della scelta, che si traduce in scelta di vivere il destino sia sul piano dell'esistenza sia sul piano dell'educazione, procedendo «in direzione di ragione» e, sul piano etico, nell'ottica dello scarto, della resistenza, del principio di realizzazione del sé attraverso la realizzazione degli altri.

*Le prospettive guida.* All'interno di questa lezione di problematicismo pedagogico, si vengono ad aprire e ad approfondire altre questioni fondamentali e altre prospettive-guida per interpretare/progettare, in modo *inattuale*, l'educazione contemporanea, ai *limiti* del futuro, nella direzione di un soggetto non pensato astrattamente, distante dai vizi dell'antropocentrismo e quindi riavvicinato al suo mondo naturale, e riavvicinato anche agli altri umani in base al superamento del paradigma della disgiunzione, che prevede le gerarchie, la concorrenzialità, il dominio di pochi su molti. Un soggetto che si vuole, nietzschianamente, incompiuto e connesso col mondo, pensato come «oltre» e come «idea limite». Tutti questi temi, riferiti alle logiche di una globalizzazione che non considera, ma anzi incrementa i divari e le disegualianze, alle conflittualità a livello internazionale e, a livello locale, tra gruppi sociali specifici, al pensiero unico che governa e omologa gli spazi della vita sociale, ecc., riconducono quindi non soltanto alla necessità di educare alla resistenza, ma anche a riconsiderare la *libertà* e la conoscenza e quello che esse significano nei contesti del presente e nelle premesse o implicazioni etiche, pedagogiche, sociopolitiche, psicologiche. Il tema della libertà, posto tra orientamento fenomenologico ed esistenzialismo, si declina in una serie di questioni legate all'epistemologia del sapere di Morin<sup>6</sup> al ruolo delle emozioni nella stessa costruzione della conoscenza, alla liberazione dai pregiudizi e dai filtri che non siamo in grado di controllare poiché sopraffatti dalle condizioni esterne, dall'ovvio, dallo scontato, dall'attuale. La complessità che Morin identifica come carattere della realtà, come modalità di processo per la conoscenza, come esigenza per riformare *mente ed educazione*, viene approfondita da Mariagrazia Contini anche in rapporto alle connessioni e agli sconfinamenti tra pedagogia e neuroscienze, in una interessante prospettiva, così chiarita dalla stessa:

---

<sup>6</sup> Cfr. Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza* (trad. it., Milano: Feltrinelli) e Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento* (trad. it., Milano: Raffaello Cortina).

Ecco qual è la scommessa cui ci richiama il paradigma della complessità, a proposito di pedagogia e scienze umane, da un lato e neuroscienze dall'altro: tenere insieme, connettere, far interagire ciò che abitualmente, tradizionalmente, nella nostra cultura, insieme non sta. In particolare, natura e cultura, scienze della natura e scienze dello spirito (scienze umane) sono polarizzazioni che ci provengono da lontano con le loro contrapposte rappresentazioni di un antico problema – filosofico e scientifico – quello del rapporto anima-corpo o [...] del rapporto mente-cervello, non più liquidabile attraverso il paradigma della disgiunzione. (Contini, 2009, p. 90)

E dunque, ancora una volta, si eleva la necessità di ricongiunzione, attraverso la riflessione e l'intervento pedagogico, di mente, corpo e mondo, del conoscere e del sentire, del pensare e dell'emozionarsi.

*La scrittura per pensare/sentire/resistere.* Negli ultimi due capitoli del suo lavoro, l'Autrice incrementa l'utilizzo di riferimenti alla letteratura (Kundera, Sartre, Rilke ...), nel contesto di una riflessione sulle pratiche di scrittura che rappresentano appunto uno dei tentativi utili a promuovere la ri-congiunzione tra soggetto, mondo interiore e mondo esteriore, ma anche una *chance* formativa se lette nella loro forza di ampliamento del raggio di possibilità esistenziali rispetto al conoscere, al sentire, al rapportarsi all'altro da sé. La scrittura, vista in questa direzione come racconto di sé, essa stessa *scarto* rispetto alle concezioni della scrittura all'interno dei curricoli scolastici, apre la via ad altri aspetti residuali dell'educazione, da rilanciare, anche nell'ottica della resistenza, verso significati nuovi dell'educazione, interessati alle esistenze dei soggetti, ai contesti problematici, a come affrontare il mondo e la *gettatezza* in esso. L'analfabetismo emotivo, più volte richiamato nel volume, complice e risultato a un tempo dell'espressione di tante *disgiunzioni* mosse e promosse dalle logiche sociali ed economiche dell'*attualità*, trova nella scrittura una possibilità di superamento, laddove conoscere e sentire quando si connettono e si mescolano non possono che crescere insieme, potenziarsi, ricongiungersi nell'esperienza formativa. Al centro, dunque, le emozioni dell'eccesso (dolore e felicità), le emozioni del dire e del conoscere che vanno oltre la descrizione, che penetrano invece le cose, raggiungendone le profondità, costruendo addirittura, attraverso le parole, la possibilità di esistenze parallele; e, ancora, le emozioni che ci guidano a riacquisire e rigenerare le parole «logore» (libertà, felicità, solidarietà ...), a ri-significarle, a restituirle ai giovani cariche delle loro profondità:

Come si può, infatti, parlare di felicità, di educazione alla felicità se felicità è un capo di abbigliamento, una bibita, uno shampo? Anche i politici hanno visibilità e utilizzano parole importanti – ad esempio libertà, solidarietà, giu-

stizia – che, rivendicate da ciascun schieramento con parole proprie, si trovano inserite in contesti di significato opposti, in prospettive politiche che nascono da ideali molto diversi e si propongono obiettivi tra loro inconciliabili.

È così che giorno dopo giorno [...] quelle parole [...] si logorano, si consumano, non significano più nulla, non portano più tracce della storia e delle esperienze da cui hanno tratto origine e di cui si sono nutrite. (*ivi*, p. 121)

Ritrovare la parola serve dunque a strappare (con riferimento al Saviano di *Gomorra*) la maschera delle cose, a mettere a nudo, a denunciare, ad «entrare nella ferita della ragione ed abitarla» (*ivi*, p. 122) e, potremmo dire, a resistere per esistere.

Il testo presenta un'Appendice in cui, tra letture, osservazioni sul campo, ma anche scrittura e scrittura di sé, Mariagrazia Contini tesse una trama di conoscenza sulla condizione delle donne in India e sul problema delle caste, rilanciando in questo modo, nel rapporto io-mondo-gli altri, la dignità dello *scarto* e l'impegno / la scommessa della *resistenza*.

Da qualsiasi punto di vista si intraprenda la lettura di *Elogio dello scarto e della resistenza* (scuola, famiglia, educazione extrascolastica ed extrafamiliare, infanzia, aduttà, attenzione all'interculturalismo, alle differenze di genere, all'ecologia ...), è possibile individuare elementi di forte problematicità e interessanti categorie-chiave per analizzare, interpretare, intervenire, in modo nuovo, sulle emergenze, che siamo chiamati ad affrontare come pedagogisti ed educatori.