dimorare
la fragilità

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo

Pensa
MULTIMEDIA

dimorare
la fragilità

Collana diretta da
Christian Crocetta e Enrico Miatto

7

Comitato scientifico
Aurora Bernal Martínez de Soria (Universidad de Navarra)
Giovanni Bombelli (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Fabio Bocci (Università di Roma Tre)
Thomas Casadei (Università di Modena e Reggio Emilia)
Anna Rosa Favretto (Università di Torino)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Olivier Guillod (Université de Neuchâtel)
Sandra Hotz (Université de Fribourg / Université de Neuchâtel)
Michele Marchetto (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Cecilia Marchisio (Università di Torino),
Marco Alberto Quiroz Vitale (Università di Milano "La Statale")
Ciro Tarantino (Università della Calabria)
Massimiliano Verga (Università di Milano Bicocca)

Comitato scientifico di referaggio
Paolo Addis (Scuola Sant'Anna di Pisa)
Emanuele Balduzzi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Barbara Giovanna Bello (Università di Milano "La Statale")
Maria Giulia Bernardini (Università di Ferrara)
Natascia Curto (Università di Torino)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Marco Emilio (Istituto Universitario Salesiano Venezia)
Claudia Giorgini (Università Pontificia Salesiana)
Giuseppe Manzato (Facoltà Teologica del Triveneto)
Letizia Mingardo (Università di Padova)
Anna Pileri (Università di Bologna)
Luciana Rossi (Istituto Universitario Salesiano Venezia)

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di double blind review

Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto
Beatrice Saltarelli, Maria Valentini
[a cura di]

L'umano alla prova

Questioni educative per il nostro tempo

Pensa MULTIMEDIA

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-477-0

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione **11**
Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Beatrice Saltarelli, Maria Valentini

Parte 1
Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Albertos, Aranzazu **16**
Principios pedagógicos para la integración de la educación ambiental y el desarrollo sostenible en entornos educativos diversos

Arsena, Angela **26**
Algoritmo dell'avere e vigna della dignità. Sulla conversione pedagogica dell'*homo performans*

Augelli, Alessandra **34**
Custodire la terra: il contributo dei film d'animazione all'educazione ambientale dei bambini e dei ragazzi. Ecologia, ambienti di apprendimento, sfide per il futuro nella società post-mediale

Bon, Giuseppe **42**
Formazione bioetica e direzioni di cura. Traiettorie di responsabilità e orizzonti di senso

Bonafede, Paolo **55**
Tatto e risonanza: principi per una pedagogia ecologica

D'Amante, Maria Francesca **65**
L'*attenzione sull'uomo* nell'educazione iperconnessa. Pensare il presente con Edda Ducci

Elia, Domenico Francesco Antonio **75**
La sopravvivenza dell'umanità è a rischio? Il ruolo educativo della *Survival Research*

Finestrone, Francesca; Toto, Giusi Antonia **85**
Rafforzare la coscienza ecologica: metodologie didattiche innovative per un futuro sostenibile

Fulio Bragoni, Fabrizio **92**
World Gone Wrong: a favore di una dis-educazione civica

Hernanz Moral, José Antonio **103**
Bildung sentiente y ecología integral: repensar la formación en la tecnosfera de la sociedad del conocimiento

Lugo Villaseñor, Elisa; León Hernández, Viridiana Aideé; Gutiérrez Díaz, Adriana **114**
Formación integral: un camino para fortalecer el diálogo, la inclusión y la cultura de paz en la universidad

Mantoet, Elena; Saltarelli, Beatrice; Miatto, Enrico **125**
Le competenze degli insegnanti nella progettazione didattica al tempo dell'IA: una scoping review.

Melchiorri, Giulia **139**
Educazione ecologica. La parola a Ferdinand Ebner

Orsenigo, Enrico **148**
Che cos'è la letteratura nell'epoca dei cataclismi? Una risposta in undici dimensioni

Pellizzari, Cecilia; Orsenigo, Enrico; Valentini, Maria **158**
Per un'ecologia delle risorse digitali. Impatto ambientale e sociale delle relazioni uomo-macchina

Rossi, Lino **167**
Postmedialità ed embodied technology.

Valero Carrero, Susana **178**
Educación, ecología y vida: impacto del programa AgileEdu+ y la competencia AaA sobre motivación, relaciones interpersonales y confianza en sí mismos en estudiantes universitarios

Zuin, Marco; Donadel, Vanessa **184**
Verso una saggezza critica: educazione, tecnologie immersive e intelligenza artificiale nella società postmediale

Parte 2
Professioni educative, carattere, virtù

Abbate, Matthew **195**
Preparación del liderazgo para promover la educación del carácter

Ahedo, Josu **205**
El docente como líder en la educación del carácter de cada educando

Bacigaluppi, Loreto **215**
El maestro es indispensable para alcanzar la mayoría de edad moral del discípulo

Bravo Sánchez, Luisa; Cárdenas Vargas, Jordi Omar; Ruiz Carrillo, Edgardo 222
Formación y educación unidas con amor, conocimiento, valores portan bienes al mundo, hacia la hominización

Buccolo, Maria 230
Pedagogia della parola: il diritto e il dovere di cambiare il mondo in Paulo Freire. Formare il pensiero critico dei professionisti dell'educazione

Camean-Ariza, Josemaría 242
Tradiciones y celebraciones con propósito: fortalecer la comunidad y la educación del carácter en las escuelas

Colina Escalante, Alicia de los Angeles 253
La educación del carácter basada en la teoría frommiana

De Angelis, Viviana 263
Pedagogia a-polarizzata ed Ecosistemi educativi umanizzanti

De Mutiis, Emiliano 275
La dimensione valoriale nella formazione dell'insegnante specializzato: fondamento e orizzonte per una pratica inclusiva ecosistemica

Gagliano, Anna 288
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali

Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia 300
Filosofía para Niños y Educación Musical: música, emociones y pensamiento crítico en la formación docente

Liverano, Giuseppe; Liparoti, Marianna 311
Competenze e virtù del docente nell'era dell'AI: valutazione, equità e inclusione nell'approccio biodidattico in una prospettiva bioeducativa

Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna 322
Formar en el cuidado a los profesionales de la educación en formación inicial

Martínez-Agut, M. Pilar; Monzó Martínez, Anna 332
Repercusión de situaciones complejas en la formación de profesionales de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Monchietto, Alessandro; Kohlloffel, Charlotte 343
Abitare le aporie. La formazione degli insegnanti tra imperativi di mercato e sostenibilità

Montanari, Mirca 353
Il viaggio formativo iniziale dell'educatore socio-pedagogico tra piste narrative e impegno per l'inclusione

Pedraza-Navarro, Inmaculada; Lamas-Álvarez, Victoria-Eugenia 365
Filosofía para Niños en Educación Infantil: fase inicial de un proyecto de innovación para la formación docente universitaria

Romero de Cuenca, Sonsoles; Rodriguez Sedano, Alfredo **376**
Virtudes necesarias como fundamento de la formación de un líder
según Alexandre Havard

Travaglini, Alessia **391**
Promuovere l'epochè nei processi formativi: il contributo delle pratiche autobiografiche

Parte 3
Educazione e formazione tra "Global Compact on Education"
e "New Social Contract for Education"

Bellelli, Fernando **403**
Il contributo di Thomas Berry alle convergenze tra "Global Compact on Education"
e "New Social Contract for Education"

Bianchi, Lavinia; Catarci, Marco; Riccardi, Veronica **413**
Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale ed educazione
alla cittadinanza globale (GloCivEd) e impatto sull'impegno civico di studentesse
e studenti della scuola secondaria di II grado

Cestaro, Margherita **423**
Intercultura e Transdisciplinarità: sfide per educare ad una cultura di pace

Chiusso, Cristiano **434**
Nuove epistemologie educative nell'apprendimento in età adulta

De Feo, Angelamaria **444**
Come "fare di questa terra un'unica comunità"?

García Carrasco, Joaquín; Donoso González, Macarena **454**
Vida, relación vital con la naturaleza y educación humana

García las Heras, Francisco **463**
Identidad, solidaridad y trascendencia, claves para una filosofía de la educación
ante un cambio de era mundial

Giacomini, Tommaso; Milani, Paola **474**
Il *Kit Preassessment*: un percorso di ricerca partecipativa e collaborativa.
Una rilettura alla luce dell'ecologia integrale di papa Francesco

Giunta, Ines **485**
La torsione del possibile. Prefigurare il futuro non trasfigurando il presente

Molinari, Antonio **499**
La promesa política de la pedagogía para un compromiso educativo renovado

Righettini, Cristian **510**
Laudato si' +10 un rinnovato impegno pedagogico per l'ecologia integrale,
con e per l'altro in istituzioni giuste

Tonon, Elisabetta **518**
Un'etica ecologica per la prevenzione della violenza di genere e per la costruzione di una società del rispetto: il ruolo della pedagogista nei centri antiviolenza

Yañez Rodríguez, Yenny Marcela **530**
Hacia una educación transformadora – Un análisis filosófico del nuevo contrato social por la educación

Parte 4
Inclusione, dialogo e pratiche trasformative nella scuola e nei servizi alla persona

Brembilla, Maria **538**
La mente ecologica: verso una prospettiva embodied in educazione

Capriotti, Virginia **548**
Oltre la meritocrazia: per una pedagogia della meritorietà

Chiarani, Matteo **560**
L'istanza collaborativa nei servizi universitari di counselling psicologico: il contributo della fenomenologia clinica

Cianfriglia, Maria Chiara; Rossi, Luciana **573**
Il Parco della Biodiversità come contesto di apprendimento autentico e sviluppo di competenze

Coppola, Giorgia **585**
Senso del luogo e pedagogia della sostenibilità: una ricerca esplorativa

Falzone, Ylenia; La Marca, Alessandra **594**
Service-learning e cittadinanza digitale: un modello formativo basato sull'etica delle virtù

Ferrero, Valerio **606**
Lezioni americane sulla *Philosophy for Children*: per un nuovo umanesimo, tra Calvino e Lipman

Ferro Allodola, Valerio **617**
Pedagogia preventiva e educazione popolare in Don Bosco: (ri)costruire il futuro a partire dalle povertà educative di oggi

Maulini, Claudia **629**
Lo sport inclusivo e la percezione genitoriale. Un'indagine sul cambiamento delle competenze dei figli con disabilità

Maza Dueñas, Mafaldo; García González, Vanessa **641**
Ética pedagógica en la formación docente de la Universidad Autónoma Chapingo

Palma, Francesco **655**
Mobilità Erasmus e formazione docente: una leva per l'inclusione scolastica in Europa

Roux, Sofía; Naval, Concepción **665**
La hospitalidad como horizonte educativo para una ciudadanía más humana y sostenible

Salerno, Vincenzo **676**
Formazione del carattere ed ecologia integrale in contesti educativi extrascolastici:
un caso di studio

Sgrò, Monica **690**
La Capanna di Elisa: approcci artistico-educativi per una pratica trasformativa

Tiozzo Brasiola, Oscar; Soardo, Jessica **700**
GenerAzione S: progettare la sostenibilità con un approccio capacitante.
Ricerca-azione con docenti e studenti di una secondaria di secondo grado

Tracà, Cristian **711**
Energia desiderante tra mentoring e performance nella scuola del PNRR

Trevisan, Sara Maria Carolina **721**
Custodire la terra con dolcezza: un cammino di ecologia con i bambini e le api

II.10
Dialogo, comunità, virtù: ripensare i legami intergenerazionali

Gagliano, Anna
Università degli Studi di Palermo
anna.gagliano01@unipa.it

1. Alcuni fenomeni emergenti del nostro tempo: una prima ricognizione empirica

In un tempo segnato da una crisi dei legami intergenerazionali, in cui si registra in particolar modo la sospensione del dialogo tra le generazioni e una crisi della generatività biologica, parentale e sociale (Vinciguerra, 2022), per ripensare i legami intergenerazionali, dobbiamo avviare una riflessione a partire da quella che si può definire una prima ricognizione empirica dei fenomeni emergenti del nostro tempo. L'espressione "fenomeni emergenti", dal punto di vista fenomenologico-ermeneutico, ha un significato diverso rispetto a quello che comunemente si intende: è un'"emergenza" *tutto ciò che emerge*; tutto ciò che, precedentemente sommerso e nascosto, si rende gradatamente più chiaro e osservabile.

A partire dai dati Istat, nel nostro Paese possiamo cogliere chiari segni di un cambiamento demografico significativo. Innanzitutto, notiamo come i tassi di natalità nell'attuale contesto storico siano diminuiti, a causa sia della procrastinazione della genitorialità, sia delle difficoltà economiche e lavorative del nostro Paese, che spingono le giovani coppie a posticipare sempre più il momento in cui costruire una famiglia, con la crescente tendenza a mettere al mondo solo un figlio. Tra le altre trasformazioni troviamo anche la semplificazione della struttura della famiglia, l'aumento delle varie tipologie di forme familiari (Rossi, 2003; Bosissio, Ronfani, 2015; Saraceno, 2016; Crisci et al. 2019), un incremento della precarietà lavorativa e l'instabilità della relazione di coppia. Infine, si osserva un crescente invecchiamento della popolazione con un aumento dell'età media di vita sia per gli uomini che per le donne[1].

1 Nel 2023, l'età media delle madri al primo parto in UE era di 29,8 anni, mentre in Italia ha raggiunto i 31,8 anni; in Italia, il tasso di fecondità è di circa 1,21 figli per donna, mentre in UE si attesta a 1,38; il tasso di natalità in UE è di 8,2%, in Italia si stima intorno a 6,5%. Per quanto riguarda invece i tassi di invecchiamento aggiornati al 2024, in Italia quasi un quarto della popolazione ha 65 anni (24,3% circa) o poco più, contro la media dell'UE del 21,6 %. Per quanto riguarda le trasformazioni delle strutture familiari, dal 2011 al 2021 si osserva un forte calo delle coppie con figli conviventi (–1,2 milioni) e un aumento significativo dei

Da questi dati si può ravvisare innanzitutto il segno di *una crisi della generatività* che, ad un primo sguardo appare come la crisi di una generatività biologica: si fanno sempre meno figli. "I figli costano", ci dice Pierpaolo Donati (2010), un costo che non è solo economico, ma incide sui tempi e sugli spazi che i genitori devono dedicare ai loro figli. Ma, affinando lo sguardo, la cosiddetta crisi della generatività mette in luce una crisi ancor più radicale: quella della *crisi della coscienza di essere generati* (Bellingreri, 2019) il quale lascia emergere un individualismo diffuso nel nostro tempo aprendo all'illusione dell'autopoiesi. La mancanza di un'eredità di senso, dunque, il deficit della coscienza di essere generati «abbandona il soggetto ad una cattiva solitudine di fronte all'immane compito di conferire un senso alla realtà, che spesso riesce solo in imprese di simulazione del senso» (Bellingreri, 2019, p. 21).

In altre parole, se non riusciamo a riconoscere la nostra dipendenza costitutiva e simbolica come esseri umani (il generante è anche generato), non saremo neanche in grado di donare una cura generativa, e quindi forse neanche di desiderare di "generare" (Vinciguerra, 2022).

E ancora, abitatori di una società definita *post-tradizionale* (Giddens, 1994), caratterizzata da una *dispercezione della storia,* tendiamo a vivere disconnessi con il passato. Un'*anestesia della storia* che sembra sancire la rottura del patto tra le generazioni, poiché la dimensione del passato e del presente non appare più connessa al futuro, interrompendo drasticamente la trasmissione intergenerazionale (Bellingreri, 2019). In altre parole, il rischio è che le giovani generazioni vivano proiettate unicamente nel presente, abbandonando la dimensione del passato e non immaginandone una futura. Si registra così un progressivo indebolimento del legame tra passato, presente e futuro, che sembra compromettere quella trasmissione intergenerazionale fatta di significati e valori. Tale fenditura indica quella che è stata definita una rottura del patto tra le generazioni (Stoppa, 2011). Sarebbe invece auspicabile, da un punto di vista pedagogico, dare importanza al rapporto tra le generazioni per «assumere consapevolezza del valore del passato per costruire il presente e per progettare il futuro» (Pati, 2010, p. 3).

nuclei monogenitore (+44%). Queste trasformazioni si riflettono nella composizione complessiva delle famiglie: la maggior parte è formata da un solo nucleo (59,7%), una quota ridotta da due o più nuclei (1,5%), mentre quasi quattro famiglie su dieci (38,8%) non includono alcun nucleo, come nel caso delle famiglie unipersonali o composte da persone senza legami di coppia o di tipo genitore-figlio. Cfr. ISTAT, *Natalità e fecondità della popolazione residente*, Roma 2023; ISTAT, *Rapporto Annuale 2024. La situazione del Paese;* Eurostat, *Population structure and ageing*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?-title=Population_structure_and_ageing&action=statexp-seat&lang=it; Eurostat, *Fertility statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Fertility_statistics*; ISTAT, I nuclei familiari nei censimenti della popolazione - anni 2011-2021,* (novembre 2024).

2. L'interruzione del patto tra le generazioni

La crisi della generatività cui si è fatto cenno si riferisce alla crisi di ciò che dovrebbe essere consegnato alle generazioni future, traducendosi in una crescente difficoltà degli adulti educatori a consegnare un'eredità di senso. Quando si parla di *consegna educativa,* bisogna andare ben oltre il semplice concetto di trasmissione, poiché essa non ha a che fare con il solo passaggio di saperi e competenze. Piuttosto, si tratta di un'eredità di senso: valori, ideali, norme, credenze, memoria storica. Diversamente dalla trasmissione, la consegna non prevede uno scambio unidirezionale; al contrario, prevede una relazione di reciprocità in cui entrambe le parti sono coinvolte attivamente nel processo di consegna e nel riconoscimento di ciò che viene consegnato o ereditato. L'educatore, infatti, consegna un *ideale di vita buono* e, allo stesso tempo, l'educando accoglie e rielabora, in maniera significativa e personale, ciò che ha ricevuto in eredità (Bellingreri, 2019). In questo senso, la consegna educativa si rivela come un atto generativo dell'educare: è come se all'interno del suo "testo" – cioè, del suo contenuto di senso – si donasse alle generazioni future un registro di eredità. Le nuove generazioni, dopo aver riconosciuto l'eredità ricevuta la rinnovano, chiedendo tuttavia, lo spazio di poter rielaborare ciò che erediteranno. In questo senso, si apre un processo di generatività che si esprime come un movimento interiore che porta la persona a trasmettere qualcosa oltre sé, in un orizzonte di senso condiviso (Erikson, 1982). Essa trova la sua forza nel patto tra le generazioni, dove ciò che è vissuto viene custodito e rinnovato nel tempo.

Ora, questa prospettiva educativa di senso, nell'attuale contesto storico e nelle relazioni educative della nostra società, sembra essersi smarrita. Non è soltanto l'autorevolezza di genitori ed educatori a essere venuta meno, ma anche il concetto stesso di trasmissione: ci si chiede "che cosa" si debba lasciare come eredità alle nuove generazioni.

Assistiamo ad una perdita di riferimenti etici nell'educazione: tra gli stili educativi che gli adulti adottano all'interno dei contesti familiari, si applica in modo sbilanciato uno stile educativo affettivo, piuttosto che etico[2]. Questo significa che,

2 Il riferimento è al *bisogno educativo di riconoscimento.* Esso costituisce un bisogno fondamentale della persona, la cui soddisfazione è demandata in via prioritaria alla funzione responsiva dei *caregiver* di riferimento. Si articola in due poli complementari: da un lato il bisogno di essere riconosciuti (o bisogno di intimità), essenziale per l'identità in quanto permette al soggetto di sentirsi accolto nella propria singolarità; dall'altro il bisogno di riconoscere (o polo etico), che si riferisce all'atto educativo di consegnare norme, valori e un ideale etico, permettendo così al soggetto di dare un senso direzionale alla propria esistenza. Cfr. Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). *Il bisogno educativo*. In A. Bellingreri (A cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (p. 404). Brescia: La Scuola.

nelle relazioni educative, per esempio, tra genitori e figli, i primi tendono a trascurare uno dei due aspetti fondamentali dell'educazione, ovvero quello legato all'interiorizzazione delle norme e dei valori. La finalità di questa dimensione dell'educazione è che il figlio possa agire consapevolmente e vivere nel mondo, cioè discernere il senso di azioni adeguate o inadeguate e, soprattutto, riconoscere il valore del limite. Spesso quest'ultimo viene interpretato come un ostacolo alla libertà dell'educando, ma in realtà nell'educazione rappresenta una possibilità di realizzazione della propria e piena umanità (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021); in caso contrario si configurera «un vero e proprio *danno antropologico* per il soggetto» (Bellingreri, 2014, p. 392). Oltre a ciò, gli adulti educatori del nostro tempo sono adulti che, basando la relazione educativa sull'affettività, trovano difficoltà nella comunicazione con i loro figli:

> genitori e figli non riescono più a trovare un registro comunicativo. E questa incomunicabilità non si presenta solo durante l'adolescenza, ma ancora prima nel corso dell'infanzia, nell'età che è stata definita della regalità, in cui il bambino sovrano detta le regole in famiglia, che non è più in grado di contenerlo e di restituirgli una realtà che abbia un significato (Vinciguerra, 2022, p. 64).

La comunicazione intergenerazionale appare così abbastanza in crisi, rendendo difficile la consegna di un'eredità di senso e soprattutto segnando le famiglie nel loro essere «*luogo generativo*» (ivi, p. 16). «Alcuni padri di oggi si trovano in difficoltà a consegnare quanto non hanno del tutto conquistato, sono ancora essi stessi alla ricerca di un proprio significato dell'esistenza» (Bellingreri, 2019, p. 18). I figli, d'altro canto, hanno la sensazione di trovarsi «soli di fronte all'immane compito di dover ricomincare tutto di nuovo daccapo. La conseguenza è la tendenziale interruzione della *traditio*, la caduta della memoria storica» (Bellingreri, 2010, p. 88).

A tal proposito, Hannah Arendt parla del «filo spezzato della tradizione» (Arendt, 1998, p. 220), che non riguarda solo gli eredi, ma soprattutto coloro che avrebbero dovuto farsi testimoni e tramite di una trasmissione discorsiva. Oggi sembra che tra adulti e giovani si sia interrotto il dialogo: non c'è più nulla da dire, da tramandare e da ricevere (Vinciguerra, 2022), e la comunicazione ha perso «i connotati del racconto (memoria ed esperienza) e del confronto, per diventare monologo *presentistico*» (Crotti, 2018, p. 171).

Le madri e i padri del nostro tempo hanno valicato quel confine che distingue, senza allontanare, le generazioni tra loro: la crisi del patto generazionale avviene perché gli adulti hanno dimostrato un'eccessiva affinità con le nuove generazioni uniformandosi ad esse. Ne sono esempio quei genitori che si pensano amici dei loro figli: adulti che si vestono come loro, che inseguono amicizie virtuali, che in un modo o nell'altro utilizzano linguaggi "giovanili". La famosa sindrome di Peter

Pan[3] rappresenta il mito di un'eterna giovinezza, che sostituisce il senso di responsabilità legato al proprio ruolo educativo (Vinciguerra, 2015).

Un altro esempio è il fenomeno della "famiglia lunga" (Scabini, Cigoli 2000; Scabini, et. al, 2006): giovani adulti che sostano oltre il tempo dell'adultità - ben oltre i 35 anni - all'interno della propria famiglia d'origine, all'interno della quale si manifesta il desiderio genitoriale di «perpetuare la protezione e la dipendenza dei figli anziché promuoverne e favorirne l'autonomia e l'indipendenza» (Vinciguerra, 2022, p. 61). Tutto questo genera nei giovani d'oggi un senso di confusione: la sensazione è quella di sentirsi privi di contenimento e di guida, smarriti di fronte a un mondo contraddittorio che non offre più punti di riferimento stabili:

> Così si è arrivati alla rottura del patto, in quanto uno dei potenziali contraenti – colui che avrebbe dovuto passare il testimone – tende a mantenere i suoi legittimi successori in una condizione di dipendenza tale da prevenire se non implicitamente ostacolare in essi ogni forma di emancipazione e assunzione di potere. In questo modo salta la possibilità stessa del patto, e il processo che dovrebbe garantire la trasmissione simbolica e il reciproco riconoscimento tra le generazioni risulta invalidato a monte (Stoppa, 2011, p. 48).

Appare chiaro che i giovani di oggi vivono una condizione di disorientamento: non comprendono pienamente né da chi né da cosa dovrebbero emanciparsi; pertanto, rimangono intrappolati in una fase della vita in cui attendono il "ritorno del padre" (Recalcati, 2011, 2013), un padre che possa essere un autentico testimone, che non domina né trascura, ma capace di guidare il proprio figlio nella comprensione dell'esistenza.

> La scelta di curare il patto intergenerazionale implica [...] la consapevolezza, da un lato, che sta avvenendo una trasmissione, in senso spaziale, di un patrimonio gentico e di beni materiali; e, dall'altro, che si possano tramandare, in senso invece più temporale, significati relativi all'essere e alla propria esistenza all'interno di una storia determinata (Bellingreri, 2010, p. 86).

Alla luce di ciò, si evince come i legami intergenerazionali del nostro tempo risultino sempre più fragili, sfaldati e allentati. È come se le generazioni fossero ancorate tra loro da un filo sottile, capace di unire, ma che ormai logorato nel tempo e dalle tensioni della contemporaneità fatica a resistere, arrivando addirittura a spezzarsi.

3 Il concetto di "Sindrome di Peter Pan" descrive un adulto che si rifiuta di assumersi le responsabilità tipiche della maturità manifestando comportamenti infantili e ostilità nel diventare adulto.

Per cui ci si chiede come è possibile oggi valorizzare e ripensare i legami intergenerazionali?

3. Valorizzare e ripensare i legami intergenerazionali oggi: il metodo della Philosophy for Communties

Alla luce di quanto descritto nei paragrafi precedenti, l'obiettivo di questo contributo è quello di avviare una riflessione sulle relazioni intergenerazionali, con la finalità di esplorare nuovi orizzonti educativi legati alla cura e alla valorizzazione dei legami tra le generazioni.

Per cui, la domanda di ricerca che ha orientato questo contributo è stata la seguente: *"Com'è possibile oggi favorire la valorizzazione e il ripensamento dei legami intergenerazionali"?* La proposta è quella di promuovere percorsi educativi rivolti agli adulti educatori del nostro tempo attraverso il metodo della *Philosophy for Children and Communities* (P4C&Co).

La *Philosophy for Children* nasce intorno agli anni '70 grazie agli studi condotti da Matthew Lipman, ed è rivolta ad adolescenti e bambini come forma di educazione al pensiero, un pensiero dall'autore inteso come *critico, creativo e caring* (Lipman, 2003).

La *Philosophy for Children and Communities* non è un programma educativo che ha l'obiettivo di:

> "fermarsi" per mettersi a pensare, essa piuttosto aiuta a pensare e a riflettere sul pensiero e sui modi di pensare, promuove l'adozione di una modalità di pensiero che mette in gioco parti di sé diverse (aspetti cognitivi ed affettivi), ed esplora "cornici altre" (Pulvirenti, 2005, p. 83).

A partire dai numerosi riscontri positivi della sperimentazione della P4C con bambini e adolescenti (Volpone, 2013; Bevilacqua, 2012), si è iniziato a pensare di estenderne l'applicazione anche agli adulti. Nasce così la *Philosophy for Communities* (Cosentino, 2005; Volpone, 2010, 2014; Nosari, Zamengo, 2017), ovvero la possibilità di avviare pratiche filosofiche non solo con e per i bambini, ma più in generale per e con la comunità.

In particolare la *Philosophy for Communities* risulta potenzialmente ricca di suggestioni formative, specie se posta in relazione alla temperie culturale contemporanea e alla cosiddetta "emergenza educativa" del nostro tempo (Zamengo, 2017), accogliendo il vissuto e le esperienze quotidiane degli adulti.

L'applicazione di questo metodo nel contesto della formazione con gli adulti è resa complessa dal fatto che, proprio per il bagaglio di esperienze di vita e dei modi consolidati del pensare e del vivere, essi possono incontrare difficoltà a so-

stare nel dubbio e ad elaborare domande autentiche, diversamente dai bambini, poiché spinti dal bisogno di trovare una risposta a qualsiasi interrogativo. Gli adulti perdono ciò che è tipico invece dell'infanzia: i bambini non cercano una «nuova risposta a una vecchia domanda bensì una trasformazione di tutte le domande» (Lipman, 2003, p. 101).

Ora, l'obiettivo principale della *Philosophy for Communities* rispetto alla *Philosophy for Children*, sta proprio nei partecipanti alla comunità di ricerca: gli adulti portano con sé esperienze di vita maggiori rispetto a bambini e adolescenti, il che rende più complesse le sessioni filosofiche, poiché tali esperienze possono portare gli adulti ad elaborare pregiudizi e forme di precomprensione spesso cristallizzata e difficili da destrutturare (Vinciguerra & Coppola, 2023). Sicuramente questo potrebbe rappresentare una sfida maggiore nell'attuazione di pratiche filosofiche con adulti. Tuttavia, non deve costituire un ostacolo né riduce le potenzialità del metodo, poiché lo stesso Lipman ne riconosceva il valore anche sul piano pedagogico, evidenziandone l'efficacia non solo per i bambini ma anche per gli adulti.

Sicuramente, l'obiettivo principale della P4Co è quello di sollecitare:

> i partecipanti alla comunità di ricerca non tanto a negare il sapere che proviene dalla propria esperienza di vita, […], piuttosto li inviterebbe a non considerare questo sapere come definitivo [...]; incoraggerebbe a lasciare uno spazio vuoto per porsi in ascolto, per ripensare le proprie ragioni e le proprie certezze, attraverso l'esercizio del dialogo condiviso, problematizzando ciò che è dato per scontato (Zamengo, 2017, p.134).

In questo modo, il metodo può risultare potenzialemnte adatto per favorire una riflessione sui legami tra le generazioni valorizzando l'esperienza di ogni adulto educatore senza però limitarla. Inoltre, la *Philosophy for Communities* è potenzialmente in grado di promuove comunità di indagine in cui adulti e giovani possono confrontarsi, sviluppando competenze critiche, empatiche e creative, contribuendo così a rafforzare la coesione sociale, a diffondere il valore del dialogo e della partecipazione condivisa.

Per realizzare pienamente queste potenzialità, la comunità di ricerca appare come uno spazio ideale di dialogo e confronto, in cui le esperienze e le conoscenze di ciascun partecipante contribuiscono alla co-costruzione di significati condivisi.

4. La comunità di ricerca: uno spazio etico di dialogo

Alla luce di quanto emerso finora, è possibile individuare la comunità di ricerca come una risposta concreta rintracciata nei principi del metodo della *Philosophy for Children and Communities*. Essa costituisce una possibilità per costruire rela-

zioni intersoggettive, spazi di incontro e di confronto e per promuovere interrogativi e significati condivisi ed è:

> implicitamente dedicata a far emergere, interrogare ed esplorare gli assunti, le credenze e i concetti con cui viviamo e che informano il nostro pensiero, il nostro comportamento e le nostre risposte al mondo in cui viviamo, che influenzano le nostre credenze, che plasmano la nostra interazione con il mondo e sono plasmati da tale interazione (Kennedy, 2023, p. 16)[4].

La comunità di ricerca, luogo in cui si realizzano le sessioni filosofiche e obiettivo educativo principale del curricolo di Lipman, è costituita da un gruppo di persone che «si origina a partire da un desiderio comune di partecipare a un dialogo circolare» (Valenzano, 2016). Nella comunità, i partecipanti intraprendono insieme un percorso di indagine su temi scelti insieme per poi porre al centro della discussione, orientata dalla figura del facilitatore che promuove lo scambio reciproco e la co-costruzione di punti di vista e saperi differenti.

La comunità di ricerca diventa luogo in cui la persona impara a decentrarsi senza perdersi, affrontando le differenze con la consapevolezza della propria *identità additiva*, cercando di costruire uno spazio comune senza negare il proprio contesto di appartenenza (Pulvirenti, 2005). Diventa un modo in cui la persona guarda con occhi nuovi la relazione e l'interdipendenza con gli altri e il mondo, stimolando l'uso del pensiero *in reti*, basato su aree organizzate di relazioni, e orientato ad un pensare *ecologico.* La P4C può essere intesa come *Ecology for Children* (*and Communities*) ovvero assume una valenza pedagogica significativa, soprattutto per il ragionamento ecologico, in cui il filosofare è considerato uno stimolo indispensabile all'agire educativo stesso (*Ibidem*).

In questo senso, la *community for inquiry* può trasformarsi in una vera e propria comunità filosofica ed educativa, in cui le diverse prospettive dei partecipanti si incontrano per consegnare all'altro un nuovo modo di vedere sé e il mondo, nel momento in cui l'esperienza condivisa si trasforma nel valore costitutivo del gruppo.

La comunità di ricerca può offrire uno spazio etico di riflessione all'interno del quale i soggetti possono avvalersi di scambi significativi di ascolto e dialogo, che rappresentano un punto di partenza per innescare processi trasformativi del pensiero, comprendendo anche la possibilità di riflettere sull'importanza dei legami intergenerazionali e sul valore del dialogo educativo tra adulti e giovani, oltre a sperimentarlo concretamente.

Inoltre, è il dialogo inteso come "valore per l'educazione morale" che si vuole promuovere, poiché:

4 Traduzione mia.

> Rende gli individui in grado di intraprendere un'indagine etica attraverso cui si possano stabilire principi o norme morali generali ed eleaborare giudizi [...]; è una pratica che abitua i partecipanti a pensare e comportarsi con maggiore tolleranza, perseveranza, coraggio, pazienza, temperanza e umiltà, educando dunque per un carattere virtuoso [...]; favorisce l'indagine etica, incoraggia le virtù ed è una relazione con l'alterità (Laverty, 2005, pp. 157-158).

In tale prospettiva, il dialogo può essere compreso alla luce della concezione aristotelica della virtù intesa non come un tratto innato, ma come una disposizione stabile ad agire in modo buono, che si acquisisce e si perfeziona attraverso l'esercizio e l'abitudine (D'Addelfio, 2021). In questo senso, il dialogo non si limita a un semplice scambio di idee, ma diventa un vero e proprio esercizio di responsabilità. In tal senso, la comunità di ricerca allena il pensiero *caring* non solo come dimensione affettiva, ma come virtù etica, ovvero come disposizione stabile all'ascolto e al rispetto reciproco che si allena e si incrementa nel dialogo con l'altro. La *Philosophy for Communities*, infatti, può educare i partecipanti non solo alla responsabilità per le proprie azioni e credenze - la responsabilità *per il già fatto* - ma anche e soprattutto alla responsabilità "per l'altro", – responsabilità *per il da farsi* (Jonas, 1990) – riconoscendo che la propria crescita e il proprio agire sono sempre in relazione agli altri e contribuiscono a formare la comunità.

Come sostiene, infatti, Laverty (2005, p. 159):

> il dialogo filosofico impegna i partecipanti nell'arte del vivere e contemporaneamente li prepara a questo, essendo un mezzo attraverso cui gli individui possono riflettere su di sé e nello stesso tempo diventare sé stessi. I partecipanti ad un dialogo filosofico rappresentano, valutano e ricostruiscono le proprie personalità attraverso la mutua articolazione, esplorazione e determinazione dei propri punti di vista filosofici e viceversa.

L'esperienza dialogica con l'altro, che porta con sè un bagaglio esistenziale e vissuti eterogenei differenti, può condurre verso la costruzione di un pensiero più consapevole e un agire responsabile per le generazioni future.

È attraverso il dialogo e il confronto che si matura la consapevolezza di poter ri-pensare insieme e poi riflettere individualmente su ciò che si vuole lasciare in eredità ai giovani e alla possibilità di ripensare e valorizzare i legami tra le generazioni, dove passato, presente e futuro possano essere vissuti come fasi temporali in continuità.

Valorizzare i legami intergenerazionali significa investire sul futuro senza dimenticare il passato. I giovani

> portano l'annunzio che il nuovo sta accandendo e si tratta, per i genitori e non meno per i nonni, di essere disponibili ad accoglierlo. [...] Questa è la ricchezza

> delle generazioni in dialogo tra loro e la condizione di possibilità perchè si crei nelle persone la coscienza di essere generate e di potere, proprio grazie a questo riconoscimento, diventare generanti (Bellingreri, 2010, p. 87).

Significa riconoscere che ogni generazione ha qualcosa di unico da donare all'altra e che solo mediante la collaborazione e il dialogo si può costruire una società più umana, capace di custodire le proprie radici e al tempo stesso di aprirsi al cambiamento.

5. Orizzonti futuri: percorsi educativi per valorizzare i legami intergenerazionali

A partire da questo quadro teorico, la ricerca che si intende promuovere mira a realizzare percorsi educativi nei quali la *Philosophy for Communities* (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021; D'Addelfio, 2023) si configuri come una pratica volta a valorizzare i legami intergenerazionali.

Come abbiamo visto, la frammentazione dei legami intergenerazionali rappresenta una sfida educativa del nostro tempo, contribuendo a una crisi della trasmissione di valori e significati tra le generazioni. In risposta a questa problematica, la *Philosophy for Communities* emerge come un metodo pedagogico capace di ricostruire spazi di dialogo e riflessione condivisa.

L'intenzione è di proporre percorsi educativi che, attraverso sessioni filosofiche rivolte ad adulti educatori, adolescenti e giovani adulti, favoriscano la consapevolezza dell'importanza dei legami intergenerazionali e stimolino il confronto reciproco. Questa pratica incarna i principi della *Philosophy for Communities*, ponendo al centro la costruzione di una comunità di ricerca in cui il pensiero critico, creativo e *caring* si sviluppa grazie all'interazione e all'ascolto dell'altro. In questo modo, la proposta non solo mira a rafforzare i legami tra generazioni, ma anche a promuovere uno sviluppo autentico del pensiero complesso e della responsabilità educativa.

L'idea è partire da alcuni testi-pretesti del curricolo lipmaniano-sharpiano – per esempio, il testo-pretesto "Lisa" – per attivare processi riflessivi che possano generare nuove consapevolezze e portare a co-costruire significati a partire dal pensiero condiviso dell'altro.

Le sessioni filosofiche potrebbero svolgersi nelle scuole, in particolare nelle scuole Secondarie di I e di II grado[5] in parallelo con genitori e nonni da un lato e adolescenti o giovani adulti dall'altro, utilizzando gli stessi materiali. Al termine

5 La scuola è intesa come organismo sociale basato sul dialogo intergenerazionale, la nuova scuola incarna forme di azione comunicativa che promettono la trasformazione delle abitudini politiche (traduzione mia) Cfr.

del percorso, si proporrà una restituzione e un momento di condivisione e dialog tra le generazioni.

Nello specifico l'idea è quella di far riflettere sull'importanza dei rapporti tra generazioni, sul valore formativo dell'esperienza condivisa tra adulti e giovani, e sulla forza dello scambio con l'altro come strumento per imparare a pensare insieme e riconoscersi.

«Le generazioni imparano e si generano reciprocamente solo se cominciano a trovare spazi d'incontro fisici e mentali» (Crotti, 2018, p. 151) ed è all'interno di questo orizzonte, che la *Philosophy for Communities* diventa una vera e propria proposta pedagogica che offre lo spazio e il tempo per ripensare le proprie prospettive di significato, le aspettative, le motivazioni ma anche gli aspetti valoriali.

Grazie al confronto e allo scambio vicendevole l'altro può essere via per scoprirsi, conoscersi e orientare il proprio agire in modo più consapevole in cammino verso un reciproco riconoscimento tra generazioni. Ricucire il patto tra generazioni significa allenare comunità che dialogano con cura e reciprocità e la *Philosophy for Communities* offre un terreno favorevole a questo tipo di allenamento.

Bibliografia

Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro* [*Between past and future*]. Garzanti.

Bellingreri, A. (2010). *Vecchi e nuovi genitori: Motivi di conflitto e di nuove alleanze*. In L. Pati (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni* (pp. 75-94). Effatà.

Bellingreri, A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Scholé.

Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.

Bellingreri, A., Vinciguerra, M. (2017). *Il bisogno educativo*. In A. Bellingreri (A cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (p. 404). La Scuola.

Bellingreri, A. (2019). *La consegna*. Scholé.

Bevilacqua, S., & Casarin, P. (a cura di) (2012). *Disattendere i poteri: Pratiche filosofiche in movimento*. Mimesis.

Bosisio, R., Ronfani, P. (2015). Le *famiglie omogenitoriali*. Carocci.

Castiglioni, M., & Dalla Zuanna, G. (2017). *La famiglia è in crisi (Falso!)*. Laterza.

Cosentino, A. (a cura di) (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva: Un'esperienza di formazione con operatori psico-sociosanitari*. Liguori.

Crisci, M., Buonomo, A., & Caruso, M. G. (2019). I nuovi volti della famiglia italiana: dinamiche recenti e aspetti evolutivi. *Rivista delle politiche sociali*, *(4)*, 71-97.

Crotti, M. (2018). *Generazioni interrotte. Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Mimesis.

D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. FrancoAngeli.

D'Addelfio, G. (2021). *Del Bene*. Scholé.

Donati, P. (2010). *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?* FrancoAngeli.

Erikson E. H. (1982). *The Life Cycle Completed*. Norton.
Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: Fiducia, rischio, sicurezza, pericolo [The consequences of modernity: Trust, risk, security, danger]* (M. Guaini, Trad.). Il Mulino.
Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica [The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age].* Einaudi.
Kennedy, D. (2023). Schooling, community of philosophical inquiry and a new sensibility. *Childhood & Philosophy*, 19 (1), 1-21.
Laverty, M. (2005). Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù, amore. In M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: Un curricolo per imparare a pensare* (pp. 157–180). Liguori.
Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero* [*Thinking in Education]*. Vita e Pensiero.
Nosari, S., & Zamengo, F. (2017). Education. In R. Franzini Tibaldeo & G. Lingua (a cura di), *Philosophy in community: Theory, practice, experiences.* Peter Lang.
Pati, L. (a cura di) (2010). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni.* Effatà.
Pulvirenti, F. (2005). La Philosophy for Children per un'esperienza responsabile. In M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: Un curricolo per imparare a pensare* (pp. 81-86). Liguori.
Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Raffaello Cortina.
Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre.* Milano: Feltrinelli.
Rossi G. (2003). *La famiglia in Europa*. Carocci.
Saraceno, C. (2016). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Feltrinelli
Scabini, E., & Cigoli, V. (2000). *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*. Raffaello Cortina.
Scabini, E., Marta, E., & Lanz, M. (2006). *The transition to adulthood and family relations: An intergenerational approach*. Psychology Press.
Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Feltrinelli.
Striano, M. (2023). La matrice deweyana della Philosophy for Children. In G. D'Addelfio (a cura di), *Stupirsi. Fare filosofia con bambini e ragazzi* (pp. 37-50). Scholé.
Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.
Valenzano, N. (2016). Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza: La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia. *Foro de Educación*, 14(21), 249–264.
Vinciguerra, M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. La Scuola.
Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.
Vinciguerra M., & Coppola G. (2023). Philosophy for Communities, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità. In G. D'Addelfio (a cura di), *Stupirsi. Fare filosofia con bambini e ragazzi* (pp. 175-188). Scholé.
Volpone, A. (a cura di) (2010). *FilosoFare: Luoghi, età e possibilità d'esercizio*. Liguori.
Volpone, A. (a cura di) (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Liguori.
Zamengo F. (2017). *Philosophy for Communities: riflessioni pedagogiche*. *Lessico di etica pubblica*, 1. ISSN 2039-2206.

Finito di stampare
nel mese di GIUGNO 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it® • Lecce

dimorare la fragilità

9 791255 684770
pensamultimedia.it