

Diseducazione e misconoscimento. Per una pedagogia dell’atto riconoscitivo

Claudia Spina

Abstract – *The article reflects on miseducation, understood as a form of denied recognition, implemented by reifying relationships. The heuristic-hermeneutic interest focuses on the dyads *apaideusia*-misrecognition and *paideia*-recognition. By starting from some preliminary considerations, centered on *παιδεία* and the ontological need to be recognized and to recognize, we come to understand the recognition experience as an instrument of humanization and social cohesion, capable of showing the person to himself or herself and dealing with stereotypes and prejudices. In the phenomenology of everyday life, the shadow of misrecognition looms over each individual and within every educational relationship. It is likely that a possible path to follow can be identified in the implementation of paths of recognition, which animate the *paideia*, called to cultivate three pedagogical forms of recognition: recognition-identification-confirmation, recognition-understanding-empathy, and recognition-demonstration.*

Riassunto – *L’articolo riflette sulla diseducazione, intesa come forma del diniego riconoscitivo, concretato da rapporti reificanti. L’interesse euristico-ermeneutico è rivolto alle diadi *apaideusia*-misconoscimento e *paideia*-riconoscimento. Con il muovere da alcune considerazioni preliminari, incentrate sulla *παιδεία* e sul bisogno ontologico di essere riconosciuti e di riconoscere, si giunge a intendere l’esperienza riconoscitiva quale strumento di umanazione e coesione sociale, in grado di mostrare la persona a sé stessa e di fronteggiare stereotipi e pregiudizi. Nella fenomenologia della vita quotidiana, l’ombra del misconoscimento incombe su ciascun individuo e all’interno di ogni rapporto educativo. Probabilmente un possibile iter da seguire può ravvisarsi nell’attuazione di percorsi del riconoscimento, che innervano la *paideia*, chiamata a coltivare tre forme pedagogiche riconosciute: il riconoscimento-identificazione-conferma, il riconoscimento-comprensione-empatia, il riconoscimento-at-testazione.*

Keywords – *apaideusia, paideia, reification, misrecognition, recognition*

Parole chiave – *apaideusia, paideia, reificazione, misconoscimento, riconoscimento*

Claudia Spina è Professoressa associata presso l’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, dove insegna *Storia della pedagogia e della letteratura per l’infanzia, Filosofia dell’educazione e per l’infanzia ed Epistemologia pedagogica*. I suoi temi di ricerca vertono sulla comunicazione in dialogo con l’etica e la filosofia dell’educazione. Tra le sue pubblicazioni: *Educarsi al meglio di sé. La Pedagogia di Raffaele Resta* (Milano, Vita e Pensiero, 2013); *Ascoltare l’educazione* (Brescia, ELS-La Scuola, 2018); *Reflections for an ethical-dialogical, sustainable and inclusive paideia* (a cura di, in coll. con M.C. López López, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023); *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione ed educabilità* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2024).

1. Considerazioni preliminari: la *paideia* come luogo del riconoscimento ontologico

Nel *Protagora*¹, la *paideia* (categoria fondativa della pedagogia – Grecia, V-IV secolo a.C./età ellenistica) rinvia all'esigenza umana di conseguire l'equilibrio del proprio essere, una sintesi armonica tra corpo, spirito e intelletto, tra le parti e il tutto, tra la natura e la cultura. Per far luce sulla polivalenza e complessità concettuale della *paideia*, inerente alla formazione dell'uomo, dell'umano e dell'umanità, va rilevato che essa è in funzione del singolo e della *polis*, e si lega all'idea della cura corporea, dell'elevazione spirituale, della ricerca del bene e del conseguimento della verità. Ne deriva che è l'*armonia* a configurarsi come segno dell'*originarietà* paideutica². Il fine della *paideia* è, allora, il raggiungimento della massima espressione di sé. Platone, discorrendo intorno alla natura umana, apre il VII libro de *La Repubblica*³ per l'appunto con i termini *paideia* e *apaideusia* (assenza di *paideia*). In queste pagine, il celebre mito della caverna, descrivendo i prigionieri impediti nel volgere lo sguardo verso la luce della conoscenza, aiuta a cogliere un'incisiva metafora pedagogica, che legge tali concetti rispettivamente come *sorgente* (*paideia*) e *coercizione* (*apaideusia*) spirituale e intellettuale. Senza *paideia* non sono possibili la libertà, la saggezza e la felicità. Pertanto, il mondo greco consegna in eredità un paradigma culturale senza precedenti, dal quale non si può prescindere e che si configura quale origine delle successive concezioni concernenti l'educativo e il formativo. La *παιδεία* (rivolta a ogni età della vita)⁴, di cui non si può dare una definizione univoca (in quanto è la storia stessa della Grecia)⁵, coincide con una cultura dell'uomo e dell'umano⁶: è ciò che rende l'uomo davvero uomo. In virtù di questo, in essa può essere rintracciato il *luogo del riconoscimento ontologico*, del *mutuo riconoscimento*, giacché mira (nei suoi molteplici contesti) a concretare *relazioni riconoscenti*, per cercare di rispondere al bisogno ontologico di *essere riconosciuti*⁷.

Con il muovere dalla riflessione ricoeuriana, secondo cui “il riconoscimento non è mai riproposto senza la sua ombra negativa [...] [del] diniego del riconoscimento”⁸, si intende ragionare sul concetto di ‘diseducazione’, da leggere come mancato atto riconoscitivo e, quindi, come *apaideusia*, nonché povertà educativa (“fenomeno complesso, articolabile in diverse dimensioni”)⁹. A tal fine, si ritiene opportuno (nel rispetto delle attuali istanze sociali, che interpellano

¹ Cfr. Platone, *Protagora* (tr. e intr. di F. Adorno), Roma-Bari, Laterza, 2007, 326b.

² Cfr. G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Firenze, Giunti, 2018, pp. 44-45.

³ Cfr. Platone, *La Repubblica* (a cura di F. Sartori), Roma-Bari, Laterza, 2007, libro VII, 514a-515c.

⁴ Cfr. H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Editions du Seuil, 1948 et 1981; tr. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Edizioni Studium, 2016.

⁵ Cfr. W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin und Leipzig, Walter De Gruyter & Co., 1944; tr. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003.

⁶ Cfr. M. Pohlenz, *Der hellenische Mensch*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1947; tr. it. *L'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

⁷ Cfr. A. Bellingreri, *Il bisogno educativo di riconoscimento*, in A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale*, Torino, Utet, 2022, pp. 127-138.

⁸ P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock, 2004; tr. it. *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, p. 203.

⁹ ISTAT, *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, Roma, PressUP, 2024, p. 186.

l'educazione) sostare sul nesso sinergico esistente tra le diadi *apaideusia-misconoscimento* e *paideia-riconoscimento*.

2. *Apaideusia-misconoscimento*: reificazione e perdita di sé

Come può essere letto e interpretato il rapporto tra *apaideusia* e *misconoscimento*? Sarà opportuno precisare che il mancato atto riconoscitivo si lega a doppio filo con la nozione di 'reificazione'. In verità, molteplici possono essere le cause poste alla base di esso: il considerare l'altro un pericolo, una minaccia per il proprio sé; il *venerare sé* stessi secondo forme di individualismo, egoismo, narcisismo; l'apprezzare soltanto gli usi/costumi del proprio gruppo sociale, disprezzando quelli altrui; e, per l'appunto, il reificare l'alterità, ovvero l'intessere relazioni di tipo strumentale (il Tu come persona *non esiste*; è semplicemente utile all'Io, al fine di conseguire i suoi obiettivi). Il concetto di 'reificazione' è messo a punto dalla filosofia e dalla teoria sociale contemporanea¹⁰, per indicare un complesso di fenomeni: il divenire *cosa* di ciò che *cosa non è* e che non dovrebbe essere reputata tale, ovvero la soggettività, la dimensione qualitativa che costituisce lo *specifico umano*. All'interno del vasto panorama di studi, impegnati nell'indagare tale *item*, spiccano tre posizioni diversificate (rintracciabili nel pensiero filosofico del Novecento), che tentano di leggere il binomio riconoscimento-reificazione in termini identificativi (Sartre), antitetici (Honneth) e comunicativi (Habermas). Tali riflessioni non possono che confrontarsi, in maniera ora implicita ora esplicita, con la nozione di 'misconoscimento', costantemente presente sullo sfondo delle dissertazioni. Per Sartre, le patologie relazionali si generano nell'incontro (scontro) tra l'Io e il Tu¹¹. Il carattere reificante delle relazioni intersoggettive rappresenta quasi una necessità ontologica, un fattore ineliminabile. Tratto originale della disamina sartriana consiste nel fatto che la scoperta/riconoscimento dell'alterità si accompagna, al contempo, alla consapevolezza dell'agire deformante del Tu sull'Io, allorché quest'ultimo diviene *oggetto* dello sguardo altrui; sguardo che rivela un enorme *potere*, quello di pietrificare, ossificare il soggetto¹². Per Honneth, invece, ogni reificazione è un dimenticare. Egli la intende come *oblio del riconoscimento*¹³, che conduce a non ricordare più la funzione fondativa (nella vita umana) dell'atto riconoscitivo ricevuto e offerto. Quando può verificarsi tale situazione? Nel momento in cui (a seguito di una scelta personale) si dà rilievo allo scopo da conseguire piuttosto che ad altri fattori *più originari* (l'Autore riporta l'esempio del giocatore di tennis, il quale ai fini

¹⁰ Cfr. M.C. Nussbaum, *Objectification*, in "Philosophy and Public Affairs", 24, 1995, pp. 249-291; A. Honneth, *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*, Berlin, Suhrkamp Verlag, 2015; tr. it. *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, Milano, Meltemi, 2019.

¹¹ La posizione sartriana si evolve con il passaggio da una fase squisitamente esistenzialista (*L'essere et le néant*, 1943) a una fase di avvicinamento/accoglimento del marxismo (*Critique de la raison dialectique*, 1960). In quest'ultimo periodo, la genesi del processo di reificazione si rintraccia (oltre che all'interno del soggetto) anche nella materia (in un elemento esterno al soggetto) e, quindi, nel rapporto uomo-materia, uomo-lavoro.

¹² Cfr. J.-P. Sartre, *L'essere et le néant*, Paris, Gallimard, 1943; tr. it. *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 2023, p. 494.

¹³ Cfr. A. Honneth, *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, cit., pp. 57-70.

della vittoria, *dimentica* l'amicizia con il suo avversario); qualora si subisca l'influsso di stereotipi/pregiudizi (condizionamento culturale)¹⁴. Di rilievo anche l'angolo visuale assunto da Habermas, che aiuta a far luce (nell'ambito del paradigma della comunicazione umana) sul tema della *reificazione comunicativa*¹⁵, con l'intento di spiegare le nuove patologie sociali. Secondo l'Autore è possibile una fondazione razionale e universale dell'agire morale. Ciò richiede, però, di riferirsi a un'altra razionalità: l'*agire comunicativo*, rispettoso dell'umano; una razionalità differente da quella *strumentale/amministrativa* (propria del *sistema*), la quale, guidando la vita associata e considerando la persona non *fine* in sé stessa (come auspicato da Kant)¹⁶ bensì *mezzo* da impiegare per il conseguimento di obiettivi di tipo tecnico-economico, contribuisce alla deformazione della dimensione comunicativo-relazionale.

Alla luce di tale cornice epistemologica (tracciata per rapidissimi cenni), se la relazione educativa è, nella sua essenza, *una relazione riconoscitiva di cura*, la diseducazione è manchevole da questo punto di vista: essa si radica nel diniego del riconoscimento, nei rapporti reificanti, nella comunicazione strumentale, nonché in una *praxis curae* inautentica. In riferimento all'interazione educatore-educando è possibile, per l'appunto, individuare luci e ombre, ovvero parlare di un duplice volto dato dal concretarsi/non concretarsi dell'atto riconoscitivo (cura autentica/inautentica), orientato ad attribuire *valore* all'alterità che è di fronte, nel rispetto di un principio dialogico¹⁷, di una disposizione al *logos ascoltante*¹⁸. Va rilevato che la possibilità di riconoscere l'altro come soggetto unico e irripetibile porta necessariamente con sé la possibilità di non riconoscerlo. Come ben precisato da Honneth, nella fenomenologia della vita quotidiana l'insidia del misconoscimento (la negazione dell'essere, che è questione ontologica ed etica) incombe su ciascun individuo, coinvolgendolo in forma sia attiva (in qualità di soggetto agente) sia passiva (in qualità di soggetto ricevente una data azione). Invero, ai tre modelli di riconoscimento (*amore* [in famiglia], *diritto* [nello Stato] e *stima sociale* [nella società civile]¹⁹, l'Autore fa corrispondere rispettivamente tre tipologie di diniego riconoscitivo, tre atteggiamenti di disprezzo, che feriscono l'identità e condannano all'esperienza dell'umiliazione: la *violenza fisica* (non è alimentata la fiducia in sé stessi e nel proprio corpo e può compromettere il percorso verso l'autonomia e l'autoformazione – mancato riconoscimento emotivo/affettivo, che attiene all'ambito dei rapporti sociali primari: famiglia, amicizie, relazioni amorose)²⁰; la *privazione dei diritti* e l'*emarginazione sociale* (non è riconosciuta la capacità di intendere e volere e, quindi, lo *status* di persona uguale e libera – mancato riconoscimento giuridico, che attiene alla comunità

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 65-66.

¹⁵ Cfr. J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981; tr. it. *Teoria dell'agire comunicativo. Razionalità dell'azione e razionalizzazione sociale*, Bologna, il Mulino, 1986, vol. I, pp. 489-496.

¹⁶ Cfr. I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Riga, Johann Friedrich Hartknoch, 1785; tr. it. *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *Id.*, *Scritti morali*, Torino, Utet, 1986, p. 87.

¹⁷ Cfr. A. Broccoli, *Dialogare*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2021.

¹⁸ Cfr. C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, Brescia, ELS-La Scuola, 2018.

¹⁹ Cfr. A. Honneth, *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1992; tr. it. *Lotta per il riconoscimento*, Milano, Il Saggiatore, 2002, pp. 114-157.

²⁰ Oltre al maltrattamento fisico, vi sono altre manifestazioni di spregio, altrettanto lesive dell'integrità psicofisica del soggetto e generatrici di sofferenza.

di riferimento)²¹; la *svalutazione di determinate forme di vita* (non è posto in essere l'apprezzamento sociale, ossia l'approvazione solidale verso stili di vita alternativi – mancato rapporto etico di riconoscimento, che attiene alla società di appartenenza)²². Con il fare esperienza, sui vari piani, di tali forme di spregio (nelle loro molteplici gradazioni), il soggetto “privato di approvazione, è come se non esistesse”²³; vive l'*invisibilità* (ossia l'*essere senza identità*), esperisce una *non-esistenza di ordine sociale*, giacché non si riconosce degno di amore, rispetto e stima, andando così incontro alla compromissione della propria vita. Gli episodi di disprezzo, rintracciabili negli ambiti familiare, sociale (contesto scolastico, lavorativo, parentale, amicale, *etc.*) e politico-giuridico, possono determinare non solo l'isolamento del soggetto bensì anche la sua *morte interiore* e, a volte (purtroppo), quella fisica, così come sovente riportato dai fatti di cronaca²⁴. Tali eventi, contraddistinti dal disdegno e dall'umiliazione dell'umano, rientrano appieno all'interno della dimensione inautentica dell'esistenza. Basti pensare, per esempio, alla relazione Io-Tu e alla manipolazione che talora si nasconde sotto comportamenti apparentemente protettivi, all'amore soffocante che (dominando) si sostituisce al soggetto stesso nella cura di sé, impedendogli di esprimere la propria originalità. Il rischio di incorrere in tipologie di riconoscimento distorto e riduttivo abita ogni rapporto educativo; la modalità relazionale del riconoscere è sempre esposta all'errore (solo a volte identificato nello spazio intersoggettivo)²⁵. L'eventualità di una degenerazione dell'educazione è in agguato laddove l'essere in formazione diviene *oggetto* (e non *soggetto*) del proprio cammino di perfettibilità umana. È in tal modo affermata la parola-base *Io-Esso* (centrale all'interno della visione dialogico-relazionale, propria dell'opera pedagogica buberiana)²⁶, che incarna il prototipo del rapporto reificante di cura inautentica (indagata da Heidegger)²⁷. Tali *forme negative* della *praxis curae* scaturiscono dal diniego riconoscitivo, che conduce a una comprensione inadeguata dell'alterità, consegnandola a interazioni contraddistinte da noncuranza, indifferenza e condizionamento, ed esponendola al pericolo di incamminarsi lungo il *sentiero del delirio*, verso la perdita di sé e della propria dignità ontologica.

²¹ Ciò comporta conseguenze a livello sia giuridico e politico (limitando lo spazio di libertà e le possibilità di avveramento personale) sia personale (producendo ferite nella percezione di sé).

²² Tale misconoscimento (inerente a differenze di genere, sociali e culturali) è spesso riconducibile a giochi di potere e genera l'esclusione/autoesclusione di un individuo/gruppo, che non può partecipare alla vita istituzionale, sociale, economica.

²³ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 216.

²⁴ Emblematica la storia del quindicenne Andrea Spezzacatena (uno dei primi casi in Italia di suicidio [20/11/2012] per *cyberbullismo*), che ha ispirato il film *Il ragazzo dai pantaloni rosa* (diretto da M. Ferri), presentato alla *Festa del Cinema* di Roma 2024.

²⁵ Cfr. P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 284.

²⁶ Cfr. M. Buber, *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1984; tr. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, 2014, pp. 103-104.

²⁷ Cfr. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Halle, Max Niemeyer Verlag, 1927; tr. it. *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p. 387.

3. Paideia-riconoscimento: riconoscersi nei contesti paideutici

Al fine di tracciare le linee di una *pedagogia dell'atto riconoscitivo*, dopo aver meditato sulla diseducazione (*apaideusia*) e sulle sue preoccupanti conseguenze legate all'esperienza reificante, conviene chiedersi: secondo quali modalità può snodarsi la dialettica del riconoscimento (il tema hegeliano dell'*Anerkennung*)²⁸ nell'ambito delle relazioni educative/formative? Dal momento che *l'io non può mai darsi senza il Tu*, lo sguardo/ascolto riconoscitivo dell'altro si attesta quale elemento irrinunciabile, per vedersi confermati, dare concretezza alle potenzialità esistive, acquisire la propria *forma*. La lezione aristotelica (riportata da Ricoeur) insegna che "l'essere si dice in molteplici modi, tra i quali l'essere come potenza (*dynamis*) e atto (*energeia*)"²⁹. Per conferire sostanza a questa dinamica *qualità/essenza umana (dunamis)*³⁰, a tale *forza dell'anima*³¹; per far sì che ciascuno risponda alla domanda "Chi sono io?"³², nei luoghi paideutici occorre coltivare tre forme pedagogiche riconoscitive: il *riconoscimento-identificazione-conferma*, il *riconoscimento-comprensione-empatia*, il *riconoscimento-attestazione*³³. È su quest'ultimo che si intende ragionare in tale sede, connotando esso (in particolare) la relazione educativa.

Con il rivolgere l'interesse euristico al forte nesso esistente tra rapporto paideutico e postura riconoscitiva, va notato che il soggetto in formazione reclama di essere riconosciuto dalla guida autorevole (anche) nelle proprie capacità/*capabilities*³⁴, ovvero nel proprio potere d'essere (*dunamis*). Ebbene, il *riconoscimento-attestazione* si rivolge all'*agire* dell'educando e implica pure l'essere responsabile delle azioni compiute (*riconoscimento di responsabilità – riconoscersi responsabile*)³⁵. Sia dalla prospettiva dell'agente sia dalla prospettiva del testimone dell'azione, il *riconoscimento-attestazione* (che prende forma nella dialettica identità-alterità) si indirizza innanzitutto al *cosa* e al *come* "prima del ritorno al 'chi'"³⁶. Ricevere dall'adulto la conferma di

²⁸ Cfr. G.W.F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Bamberg und Würzburg, Joseph Anton Goebhardt, 1807; tr. it. *Fenomenologia dello spirito* (a cura di G. Garelli), Torino, Einaudi, 2008, p. 130; J. Hyppolite, *Genèse et structure de la "Phénoménologie de l'esprit" de Hegel*, Paris, Aubier, Éditions Mouton, 1946; tr. it. *Genesi e struttura della "Fenomenologia dello spirito" di Hegel* (present. di M. Dal Pra), Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 202-203.

²⁹ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 112.

³⁰ Cfr. L. Mortari, *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Milano, Raffaello Cortina, 2021, p. 2.

³¹ Cfr. Platone, *La Repubblica*, cit., libro VII, 518c.

³² L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 31.

³³ Giova ricordare che ogni forma riconoscitiva presuppone e ingloba la precedente.

³⁴ Cfr. M.C. Nussbaum, *Women and human development*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000; tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001, pp. 19, 103-112.

³⁵ Cfr. P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., pp. 87-93. L'Autore individua i lineamenti del *riconoscimento di responsabilità* nel fondo greco e, con il riferirsi all'*Etica Nicomachea* di Aristotele, asserisce (contro l'intellettualismo etico socratico) che "il cattivo è tale deliberatamente" (*ivi*, p. 101).

³⁶ *Ivi*, p. 111.

essere “capace di certe realizzazioni”³⁷, di rappresentare dei “centri decisionali”³⁸, di saper deliberare, vuol dire prendere atto della stima e del riconoscimento sociali, che accrescono nell’educando la fiducia in sé stesso, la sua autostima. Il soggetto si percepisce capace, in quanto è riconosciuto capace dall’alterità. L’affermazione *lo posso* (soggetto capace) richiede la testimonianza proveniente dall’altro da sé: *Tu puoi*, che conduce a sostenere il singolo nel credersi capace (“*lo credo che posso*”)³⁹. Interessante (anche per i contesti paideutici) è allora la *fenomenologia dell’uomo capace*, rintracciabile nel secondo studio ricoeuriano⁴⁰, che indaga l’auto-designazione di sé come agente (*riconoscimento-attestazione*) e la conferma proveniente dall’alterità (*riconoscimento-testimoniaza*). Ciò significa che l’attestazione si concreta in riferimento non solo al soggetto dell’azione bensì anche a colui che riconosce l’agire altrui e l’attendibilità/autenticità delle sue *capacitazioni*. Nell’*ermeneutica ricoeuriana del sé*, l’analisi delle capacità (attestate e riconosciute) arricchisce la nozione di ‘riconoscimento di sé’.

Alla luce di tali precisazioni, *come* si concreta il mutuo riconoscimento⁴¹, che permette al giovane di conseguire pienezza/potere d’essere, autonomia e facoltà di agire (*agency*)⁴²? La postura riconoscitiva e di cura, attuata nei luoghi educativi/formativi, è generativa di almeno tre dimensioni (enucleate da Ricoeur), che rinviano alla *grammatica dell’io posso*: *io posso dire* (essere parlante); *io posso fare* (essere agente); *io posso raccontare/raccontarmi* (essere narrante). In merito al piano del *linguaggio*, va rilevato che il soggetto apprende ad auto-designarsi (*io sono*) soltanto nell’interazione con l’altro da sé⁴³. L’essere umano esperisce così un riconoscimento di sé, che presenta i tratti della riflessività: si percepisce come essere capace di *fare cose con le parole*⁴⁴ ed è mediante il confronto dialogico che vive la possibilità di divenire *umano*⁴⁵. Per quanto concerne, invece, la dimensione dell’*azione*, ovvero “la capacità di provocare degli eventi nell’ambito fisico e sociale del soggetto agente”⁴⁶, è l’aver ricevuto incoraggiamento rispetto al proprio agire che spinge il minore a proseguire nel fare e ad affinare la sua *praxis* trasformatrice del mondo esterno, per affermarsi quale autore del proprio progetto di vita, nonché protagonista impegnato attivamente in campo sociale. Infine, in riferimento alla sfera del *racconto*, che preserva la memoria (familiare/dell’umanità), l’appartenere a un lignaggio, l’essere riconosciuti parte di una famiglia, di una comunità scolastica/sociale, permette al soggetto di appropriarsi delle sue origini e prendere parte alla storia dei suoi interlocutori, che si intesse con la propria, ricostruita fin dai primi giorni di vita grazie alla narrazione di figure signi-

³⁷ *Ivi*, p. 88.

³⁸ *Ivi*, pp. 88-89.

³⁹ *Ivi*, p. 109.

⁴⁰ Cfr. *ivi*, pp. 107-126.

⁴¹ Cfr. L. Cortella, *L’ethos del riconoscimento*, Bari-Roma, Laterza, 2023.

⁴² Cfr. P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 153.

⁴³ Cfr. *ivi*, p. 113.

⁴⁴ Cfr. J.L. Austin, *How to do things with words*, Oxford - New York, Oxford University Press, 1962; tr. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987, p. 12.

⁴⁵ Cfr. H. Arendt, *On Humanity in Dark Times. Thoughts about Lessing*, New York, Harcourt Brace, 1968; tr. it. *L’umanità in tempi bui*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 71.

⁴⁶ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 114.

ficative. In tal modo, il giovane si riconosce e dà forma alla propria identità (quale *identità narrativa*)⁴⁷, radicata nella testimonianza dall'alterità (rispetto alle esperienze vissute) e nei ricordi personali. Poco per volta, si apprende "a raccontarsi". Imparare a raccontarsi significa anche imparare a raccontarsi altrimenti"⁴⁸.

La *grammatica dell'io posso* (legata al bisogno ontologico di riconoscimento) inerisce a qualsiasi contesto paideutico e, quindi, abita anche lo spazio vissuto a scuola: l'essere in formazione avverte l'esigenza di *essere visibile, accolto, riconosciuto e stimato* nel suo valore pure dagli insegnanti e dai compagni, oltre che dai componenti del nucleo familiare. Il poter esperire in aula una dimensione relazionale, radicata nella postura riconoscitiva, è *conditio sine qua non* per far sì che lo studente si senta capace e prenda parte, con successo, ai processi di pensiero e apprendimento. Un *setting* accogliente, inclusivo, rispettoso della persona e delle sue passioni (piuttosto che estraniante, umiliante, reificante)⁴⁹, all'interno del quale sperimentare l'incontro riconoscitivo, offre a ciascun allievo la possibilità di guadagnare fiducia in sé stesso, esprimersi nella propria *diversità*, *essere visto* nelle tonalità emotive della sua identità, sviluppare un atteggiamento mentale critico. Ciò per non cedere al "trionfo del pensiero unico manipolato da una comunicazione distorta"⁵⁰ ed evitare, così, anche le patologie comunicative, che spesso si insinuano nel rapporto docente-discente⁵¹. È fondamentale che l'insegnante conosca e comprenda l'allievo, attivando la forma duciana del *dialogo-vita*⁵², coincidente con la relazione interpersonale autentica. Quest'ultima rende possibile una crescita reciproca e permette al soggetto dell'educazione di concretare il proprio statuto ontologico. Il fine della pratica posta in essere dal docente, chiamato a curare la relazione comunicativa paideutica e ad agire la responsabilità educativa, va individuato proprio in questo: riconoscere lo studente come *persona* (attivando un rapporto *Io-Tu*, e non *Io-Esso*) e favorirne l'*iter* di perfettibilità umana, anche mediante l'individuazione di strategie didattiche idonee e personalizzate. L'istituzione scolastica, allora, va vissuta come luogo relazionale, in cui l'allievo è chiamato a esporsi, a mettersi alla prova in base alle potenzialità possedute, con tutte le fatiche e le difficoltà che tale richiesta comporta; un luogo di appartenenza, volto allo sviluppo del senso di autoefficacia e autostima, e all'acquisizione di determinate capacità/*capabilities*, alle quali va rivolto il riconoscimento-attestazione degli insegnanti (e anche del gruppo dei pari: i bambini e i ragazzi sono particolarmente sensibili a tale *giudizio*). In realtà, oggi la professionalità docente non può più essere centrata soltanto sull'insegnamento di una disciplina e neanche sul conseguimento di obiettivi di apprendimento, ma più concretamente sul raggiungimento di risultati verificabili in termini di capacità agite⁵³. E

⁴⁷ Cfr. *ivi*, pp. 119-122.

⁴⁸ *Ivi*, p. 118.

⁴⁹ In tal caso, l'istituzione scolastica si attesta quale *non-luogo (luogo reificante)* piuttosto che *luogo riconoscitivo*.

⁵⁰ V. Iori, *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, in "Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education", 54, 2019, p. III.

⁵¹ Cfr. V. Boffo, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2007, pp. 65-68.

⁵² Cfr. E. Ducci, *Essere e comunicare*, Roma, Anicia, 2003, pp. 207-208.

⁵³ Cfr. A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 19-20.

per far ciò, occorre muovere dalla conoscenza del singolo studente, dalle sue potenzialità effettive. Sulla base di queste ultime, a tutti, nessuno escluso⁵⁴, può essere offerta l'occasione per esplorare àmbiti diversificati e, quindi, una possibilità di successo, raggiungendo così uno stato di equilibrio (*stato stazionario/equifinalità*)⁵⁵, una costante corrispondenza tra bisogni e appagamenti. Il docente competente e riflessivo⁵⁶, osservando, ascoltando e adottando una postura etico-relazionale, è in grado di guardare oltre quello che vede nel singolo discente, per riconoscerlo, per intravedere/intuire in lui ciò che ancora non è *visibile*. Seguire tale direzione fa sì che l'insegnante-educatore possa sia supportare l'allievo durante il suo percorso di perfettibilità umana sia aiutarlo a conoscersi/riconoscersi, per divenire davvero *sé stesso*. La professionalità docente non può rinunciare alla *competenza riconoscitiva* se non desidera tradire la natura autentica di sé stessa e dell'educazione, da intendere sempre quale relazione comunicativa intenzionale, nonché tassello basilare per sospingere il giovane lungo l'arduo sentiero dell'autoformazione.

Per concludere, in ogni luogo e in ogni tempo resta sempre valido l'assunto secondo cui *il riconoscimento di sé* è costantemente alimentato dal *riconoscimento dell'altro da sé*. Più opportunità riconoscitiva sono offerte all'essere in formazione, all'interno dei contesti abitati, e maggiore sarà la possibilità di sottrarlo alle forme della diseducazione-*apaideusia* (disagio, devianza, emarginazione, reificazione, etc.); un *iter* percorribile, questo, al fine di garantirgli spazi di interesse, libertà e coesione intersoggettiva, e di sostenerlo nell'avveramento di sé sui piani personale, sociale e professionale, in vista di un futuro praticabile.

4. Bibliografia di riferimento

Arendt H., *On Humanity in Dark Times. Thoughts about Lessing*, New York, Harcourt Brace, 1968; tr. it. *L'umanità in tempi bui*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Aristotele, *Etica Nicomachea* (a cura di C. Mazzarelli), Milano, Bompiani, 2000.

Austin J.L., *How to do things with words*, Oxford - New York, Oxford University Press, 1962; tr. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987.

Bellingreri A., *Il bisogno educativo di riconoscimento*, in A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale*, Torino, Utet, 2022, pp. 127-138.

Boffo V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2007.

Broccoli A., *Dialogare*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2021.

⁵⁴ Cfr. P. Valerio, M. Striano, S. Oliverio (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli, Liguori, 2013.

⁵⁵ Tali concetti, rilevanti soprattutto in presenza di allievi con BES (*Bisogni Educativi Speciali*), sono messi a punto dalla *Teoria generale dei sistemi* (TGS) nella seconda metà del XX secolo e poi applicati al discorso sull'educativo (in particolar modo, grazie agli studi di Luigi Pati) durante gli anni Ottanta del Novecento. Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 2008 (rist. con nuova prefazione; I ed. 1984), pp. 42-43.

⁵⁶ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2004.

Buber M., *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1984; tr. it. *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (MI), San Paolo, 2014.

Cortella L., *L'ethos del riconoscimento*, Bari-Roma, Laterza, 2023.

Ducci E., *Essere e comunicare*, Roma, Anicia, 2003.

Habermas J., *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981; tr. it. *Teoria dell'agire comunicativo. Razionalità dell'azione e razionalizzazione sociale*, Bologna, il Mulino, 1986, vol. I.

Hegel G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, Bamberg und Würzburg, Joseph Anton Goebhardt, 1807; tr. it. *Fenomenologia dello spirito* (a cura di G. Garelli), Torino, Einaudi, 2008.

Heidegger M., *Sein und Zeit*, Halle, Max Niemeyer Verlag, 1927; tr. it. *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

Honneth A., *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1992; tr. it. *Lotta per il riconoscimento*, Milano, Il Saggiatore, 2002.

Honneth A., *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*, Berlin, Suhrkamp Verlag, 2015; tr. it. *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, Milano, Meltemi, 2019.

Hyppolite J., *Genèse et structure de la "Phénoménologie de l'esprit" de Hegel*, Paris, Aubier, Éditions Montaigne, 1946; tr. it. *Genesi e struttura della "Fenomenologia dello spirito" di Hegel* (present. di M. Dal Pra), Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Iori V., *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, in "Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education", 54, 2019, pp. I-III.

ISTAT, *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, Roma, PressUP, 2024.

Jaeger W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin und Leipzig, Walter De Gruyter & Co., 1944; tr. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003.

Kant I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Riga, Johann Friedrich Hartknoch, 1785; tr. it. *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Id., *Scritti morali*, Torino, Utet, 1986.

Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014.

Marrou H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Editions du Seuil, 1948 et 1981; tr. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Edizioni Studium, 2016.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2004.

Mortari L., *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

Nussbaum M.C., *Objectification*, in "Philosophy and Public Affairs", 24, 1995, pp. 249-291.

Nussbaum M.C., *Women and human development*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000; tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001.

Pati L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, Brescia, La Scuola, 2004.

Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 2008 (rist. con nuova prefazione; I ed. 1984).

Platone, *La Repubblica* (a cura di F. Sartori), Roma-Bari, Laterza, 2007.

Platone, *Protagora* (tr. e intr. di F. Adorno), Roma-Bari, Laterza, 2007.

Pohlenz M., *Der hellenische Mensch*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1947; tr. it. *L'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

Ricoeur P., *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock, 2004; tr. it. *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

Sartre J.-P., *Critique de la raison dialectique*, Paris, Librairie Gallimard, 1960; tr. it. *Critica della ragione dialettica*, Milano, Il Saggiatore, 1963 (Libri primo e secondo).

Sartre J.-P., *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943; tr. it. *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 2023.

Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Firenze, Giunti, 2018.

Spina C., *Ascoltare l'educazione*, Brescia, ELS-La Scuola, 2018.

Valerio P., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*, Napoli, Liguori, 2013.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 e 20 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 31 marzo 2025