

MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)



Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

Que viva Freire!

Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza

a cura di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli

Disponibile in libreria.

Allargare il cerchio

Pratiche per una comune umanità

a cura di Maria Livia Alga e Rosanna Cima

Disponibile in libreria.

Infanzie e servizi educativi a Milano

Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini

e adulti per innovare il sistema 0-6 comunale

a cura di Silvio Premoli e Francesca Linda Zaninelli

Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva

Il programma SBAM! per la scuola primaria in Puglia

Risultati del monitoraggio nelle attività motorie. Foggia – 3 maggio 2017

a cura di Dario Colella

Disponibile in libreria.

Per un nuovo patto di solidarietà

Il ruolo della pedagogia

nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali

Seminario nazionale SIPEd – Società Italiana di Pedagogia

Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016

a cura di Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

Disponibile in libreria.

Mesce 2012

Mediterranean Society of Comparative Education

Convegno internazionale “Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”

Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012

Disponibile online.

EDA nella contemporaneità

Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”

Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.

Teorie, contesti e pratiche in Italia”

Lecce, 13-14 maggio 2015

Disponibile online e in PDF.



a cura di
Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo

Educazione e neoliberalismi

Idee, critiche e pratiche
per una comune umanità

Saggi di:

Francesca Antonacci, Massimo Baldacci, Lisa Brambilla,
Paola Colonello, Ota De Leonardis, Alessandro Ferrante,
Andrea Galimberti, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini,
Emanuela Mancino, Francesca Oggioni,
Stefano Pippa, Marialisa Rizzo, Sergio Tramma



© Ottobre 2022 Progedit
Progedit – Progetti editoriali srl
Via R. De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

ISSN MeTis 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-572-3

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Il volume è stato pubblicato
con il contributo del Dipartimento
di Scienze Umane per la Formazione
“Riccardo Massa”
dell’Università degli Studi
di Milano-Bicocca



INDICE

Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberalismi <i>di Emanuela Mancino e Marialisa Rizzo</i>	1
Neoliberalismi e pedagogia <i>di Massimo Baldacci</i>	23
L'interpellazione neoliberale e la nuova forma dell'educazione <i>di Stefano Pippa</i>	33
Il neoliberalismo come pratica di governo dei soggetti: implicazioni formative e disagio socio-educativo <i>di Alessandro Ferrante e Maria Benedetta Gambacorti-Passerini</i>	50
Pedagogie del conformismo <i>di Ota De Leonardis</i>	63
Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione <i>di Francesca Antonacci e Andrea Galimberti</i>	76
Il fascino del merito e della "libertà" <i>di Sergio Tramma</i>	94
Periferie e neoliberalismo. Educazione al, nel (dal) margine <i>di Marialisa Rizzo</i>	107
La progettazione pedagogica al tempo dei neoliberalismi. Sfide e possibilità <i>di Lisa Brambilla</i>	120
Libertà e penalità neoliberale. Contraddizioni e ambiguità da interrogare <i>di Francesca Oggionni</i>	130



L'Iran e le trappole neoliberiste in educazione. Conflitti e contagi <i>di Paola Colonello</i>	141
Autrici e autori	153



LA PROGETTAZIONE PEDAGOGICA
AL TEMPO DEI NEOLIBERISMI.
SFIDE E POSSIBILITÀ
di Lisa Brambilla

Il presente contributo, facendo tesoro dei precedenti, rivolge la propria attenzione al rapporto che nello scenario contemporaneo lega il *neoliberalismo*, e i *climi educativi* (Tramma, 2009) da esso prodotti, alla *progettazione pedagogica* (Brambilla, in corso di pubblicazione), con particolare riguardo a quella che ha il compito di delineare e declinare interventi all'interno del panorama dei servizi socio-educativi – che ricomprendono ma al contempo eccedono il contesto scolastico – collocandosi all'interno dei territori. L'intento è quello di esplorare, mediante alcuni esempi, come l'*egemonia neoliberalista* influenzi modi e scopi della progettazione, oltre alla postura progettuale di educatori ed educatrici professionali, e di mettere a fuoco alcune questioni e interrogativi che interpellano quell'educazione che sceglie di riporre le proprie ambizioni e di orientare il proprio impegno entro una tensione d'ordine democratico e progressista (Tomarchio & Ulivieri, 2015).

1. *Progettarsi e progettare al tempo dei neoliberalismi*

«Competenza fondante dell'agire educativo e sociale» (Paradiso, 2020, p. 13), la progettazione pedagogica è ciò che qualifica il lavoro di educatrici ed educatori professionali, distinguendolo ed elevandolo al di sopra dell'improvvisazione, della consuetudine, dell'automatismo. Progettare interventi educativi consente, infatti, di stabilire un nesso tra una condizione data e una auspicata, delineando strumenti e mezzi che consentono di raggiungere finalità e obiettivi desiderati o, almeno, di tentare verso questi un accostamento. Progettare implica quindi l'espressione e l'esplicitazione di quella che Sergio Tramma (2018) definisce un'*«intenzionalità cosciente e organizzata»* (p. 120) capace di sostenere, oltre il “come” delle pratiche educative, anche il loro “perché”, ossia le ragioni che le motivano e che accompagnano le molte *scelte* compiute da chi opera in campo educativo, nella consapevolezza delle loro molteplici e significative implicazioni. Definire o non definire una condizione come educativamente problematica e, quindi, necessitante o meno un intervento, indicare e tratteggiare dinanzi a essa possibili e praticabili alternative, decidere a quali soggetti e territo-



ri rivolgere un'azione o un servizio educativo (e a quali no), verso quali metodi e strumenti orientarsi per dare forma alle azioni che si andranno a intraprendere e, ancora, decidere quali modalità, considerare come più appropriate per il loro monitoraggio e la loro valutazione, non possono essere considerate scelte esito di un'applicazione neutrale di conoscenze *obiettive, evidenti e disinteressate* (Mozzana, 2019). Si tratta, infatti, di questioni le cui implicazioni, interpretative e pratiche, presentano un chiaro – ma non per questo autoevidente – profilo etico, valoriale e politico. Esse aiutano a rammentare quanto la progettazione sia, sempre, *dentro la storia*, nel mezzo delle peculiarità e delle contraddizioni che caratterizzano la società, delle forme di disegualianza e subalternità che contiene, esito dei differenti e divergenti interessi che la abitano e l'attraversano.

Come, ancora, ricorda Sergio Tramma (2018),

l'educazione [e la sua progettazione, NdA] [è] un fenomeno sociale che ricava dalle dinamiche e dalle contraddizioni sociali i suoi orientamenti (a e queste dinamiche e contraddizioni sociali si rivolge) e non [è], invece, puro e autosufficiente pensiero che ricava esclusivamente da sé stesso i contenuti per il proprio movimento (o per la propria immobilità) (p. 31).

È infatti nella concretezza della realtà, di ogni singola e particolare conformazione che essa assume nel tempo e nello spazio, che ciascuna scelta progettuale si situa, traducendosi – volente o nolente – in un posizionamento che è, al contempo, *pedagogico* e *politico*. Non si dà quindi educazione, né progettazione, al di fuori delle strutture sociali e culturali correnti che, sebbene senza determinarle, influiscono in modo significativo sui modi di pensare e fare l'educazione e, quindi, anche di pensare e fare la progettazione in ambito educativo. Queste strutture configurano una inemendabile cornice di vincoli e opportunità, entro cui ragioni e modi del progettare vanno definendosi e articolandosi: assumendo una posizione di volontaria e cercata *incoerenza e discontinuità* o stabilendo con esse una relazione di *coerenza e continuità*, sia essa scelta oppure subita (Orefice, 2002). Più frequentemente questa continuità rappresenta l'esito di una implicita assunzione delle loro *pedagogie informali* che, in ragione della diffusione e della (relativa) stabilità e ridondanza di cui godono i loro contenuti, vengono assunte (assimilate) come ovvie e “normali”, se non “naturali”, insieme al corollario dei relativi contenuti, didattiche e valori. Un'assunzione che rende la loro capacità e il loro potenziale di orientamento e condizionamento più difficile da individuarsi, leggere e problematizzare.

Nella società contemporanea la cornice con cui la progettazione educativa è tenuta a confrontarsi è quella *neoliberista*, entro cui si assume la



regola della concorrenza come principio di tutta la vita sociale, e l'*impresa* come modello di qualsiasi organizzazione umana. [...] [Dove] tutte le [...] realtà umane sono ridotte sotto il concetto d'impresa, siano essi Stati (l'azienda-Italia), istituzioni (l'azienda sanitaria, la scuola-azienda), o singoli soggetti (ognuno deve essere l'imprenditore di sé stesso (Baldacci, 2018, p. 255).

Nell'interpretazione di Massimo Baldacci – mutuata da una riattualizzazione del pensiero gramsciano – quella neoliberista rappresenta una vera e propria “egemonia”, in cui *consenso* e *coercizione* convergono verso la delineazione di un «progetto “pedagogico”» (2018, p. 256), che ha lo scopo di creare ed educare a «nuovi modi di pensare (e di sentire)» (p. 257), contemporaneamente presentati come «l'unica forma di pensiero valido per la nostra epoca» (p. 257). Un'egemonia che, per diverse ragioni, è difficile a vedersi e a riconoscersi e che, proprio per questo, è facilmente assunta come ovvia, o, al più, subita come *inevitabile*, se non accolta come buona e giusta.

All'ombra del clima neoliberista, idee, desideri e condotte si plasmano e trasmettono, senza esclusione per quelle che concernono la progettazione. Specie laddove contrappunti più o meno solidi risultano assenti (o osteggiati), particolari modelli e interpretazioni della progettazione, espressione del clima corrente, si consolidano e si offrono diffusamente – tanto alla cittadinanza, quanto ai professionisti – (in modi gentili o coercitivi) come *didattiche* di orientamento per la declinazione di significati, valori, modi e contenuti associati alla progettualità e al progettare, siano queste di natura esistenziale o professionale.

Se ne individuano e richiamano alcune tracce nell'odierna declinazione *autoimprenditoriale* dei progetti di vita, che certo offrono l'opportunità di dar voce e corpo a desiderata prima impraticabili, e forse anche inimmaginabili, ma, contemporaneamente, prescrivono una costruzione “attiva” di sé come *imperativo*, attraverso un “investimento” sulle proprie (sole) risorse e competenze, da acquisire, affinare, moltiplicare, mettendole “a valore” per la realizzazione di una vita di “successo”¹. Un successo – soprattutto interpretato entro una chiave economica e/o di visibilità sociale (Brambilla & Rizzo, 2020) – che si fa obiettivo, fondamentale e irrinunciabile, cui assolvere individualmente, di cui godere individualmente e dei cui eventuali (non infrequenti) fallimenti, altrettanto individualmente rispondere (Beck, 2008; Cornacchia & Tramma, 2019). Entro questa chiave, progettare e dar forma al proprio divenire appare come un'opera solitaria. Gli “altri” sono infatti quei soggetti *contro* cui è necessario “misurarsi” e “compe-

¹ Per una lettura di genere e femminista degli effetti del neoliberalismo si veda Brunella Casalini (2018).



re” o, viceversa, “funzionali” al proprio percorso; non infrequentemente rappresentano un peso, un possibile ostacolo o un franco impedimento al raggiungimento delle mete personali (si pensi all’altro quale soggetto che, in ragione di dimensioni anagrafiche e/o di salute necessita cure e attenzioni, per il cui assolvimento è necessario mobilitare tempi e risorse, che andranno perciò sottratte alla costruzione di sé). L’altro/a è anche colui/lei che incarna il modello del successo realizzato, da ammirare e a cui ispirarsi, oppure il modello del fallimento da cui guardarsi, o che lascia indifferente (Bauman, 2005) o, ancora, che può assumere, al bisogno, le fattezze dell’utile capro espiatorio su cui sfogare rabbie e frustrazioni per i propri mancati successi. Al tempo della vittoria dell’economia sopra lo Stato e della *competizione* quale cifra delle relazioni umane (Baldacci, 2016), ogni dimensione che esuli da quella individuale sembra infatti perdere consistenza e possibilità di esistere agli occhi di cittadine e cittadini, chiamati a risolvere “in proprio” problemi di natura strutturale, costretti a confrontarsi con le dimensioni del rischio, del limite, della provvisorietà, attraverso modalità sempre meno socialmente mediate (Farina, 2021).

Da tempo il portato educativo di contenuti e didattiche neoliberiste, qui solo accennato, ha varcato la soglia dell’intenzionalità educativa, che ha fatto in molti casi propri i valori del mercato e della concorrenza – talvolta in modo implicito e inconsapevole, talaltra in modo esplicito e dichiarato – ponendo l’educazione e la formazione, unitamente alla progettazione pedagogica che le riguarda, a servizio e a garanzia della loro giustificazione e riproduzione (Boarelli, 2019).

2. *Influenze neoliberiste sulla progettazione pedagogica dei servizi socio-educativi*

Rideclinati in formulazioni che si è appreso a considerare parte ovvia del panorama delle progettazioni socio-educative, molti dei virgolettati sopra accennati si rintracciano oggi all’interno dei servizi educativi, dove si offrono come possibili indizi (fra altri) di un diffuso radicamento dei valori e dei modelli neoliberisti e di una loro implicita o esplicita assunzione. Si tratta di terminologie e lemmi – come *empowerment*, *resilienza*, *agency* – il cui ricorso si associa a un’attenzione fortemente centrata sulle risorse, i talenti, le competenze dei singoli soggetti e/o dei particolari territori cui si rivolgono gli interventi educativi, e sulle modalità mediante cui formarli, sostenerli, implementarli. Nell’economia del loro utilizzo, all’utenza è richiesto di *attivarsi*, mostrando impegno e volontà nell’acquisire, migliorare e “far fruttare” tali risorse, disponibilità nella loro mobilitazione in risposta ai personali bisogni (Saraceno, 2013), dimostrando con ciò di sapere adem-



piere e aderire alle richieste della società (nei termini del conseguimento di un titolo di studio, del raggiungimento di una occupazione lavorativa, dell'acquisizione di una autonomia abitativa ed economica ecc. e del fronteggiamento delle eventuali difficoltà incontrate) e, per certi versi, di *meritare* l'intervento che è loro eventualmente destinato.

In questa attenzione appaiono, viceversa, sfocate altre dimensioni, così come altri attori. Minore peso e ruoli del tutto secondari, infatti, sembrano essere conferiti allo studio e all'analisi delle determinanti sociali e al ruolo che esse hanno giocato, e giocano, nella produzione dei problemi e dei bisogni educativi, nonostante la nota evidenza delle loro implicazioni. Si pensi, a solo titolo d'esempio, al peso dell'appartenenza socio-economica, di genere o a un certo territorio nei casi di drop-out scolastico, di disagio e vulnerabilità sociale, abitativa e lavorativa, nei processi di impoverimento ecc. In questa particolare messa a fuoco, la *responsabilità* per il raggiungimento (avvenuto o mancato) di migliori e più piene condizioni di benessere e per l'assolvimento dei bisogni educativi si trova a essere associata, di preferenza, al singolo individuo e alla sua capacità di impegnarsi, rispondendo "in proprio" alle problematicità che vive e incontra. Nell'"amnesia" (bell hooks, 2020) delle condizioni sociali e del ruolo che queste hanno giocato e giocano nella produzione dei problemi e dei bisogni educativi (in qualità di fattori di rischio e di protezione), questa prevalente centratura sull'utente, sulle sue risorse e responsabilità può incidere profondamente sulla declinazione della tensione progettuale dei servizi socio-educativi.

Se lasciate sullo sfondo, inesplorate nelle loro genealogie storiche, sociali e *anche* educative, queste condizioni corrono, infatti e anzitutto, il rischio di essere *naturalizzate o reificate*, implicitamente percepite come *date e inevitabili*. Le progettazioni educative che ne mancano l'analisi, e/o che non ne ricomprendono una significativa problematizzazione – anche in connessione con i problemi educativi e le azioni promosse nei loro riguardi – concorrono ad assumerle come un *dato di fatto* che, per quanto possa eventualmente leggersi come problematico e ingiusto, è supposto e veicolato come implicitamente *immodificabile*. In questi casi, il compito trasformativo della progettazione pedagogica non viene meno e, tuttavia, la direzione che assume è quella di una spinta al *solo adeguamento* dei cittadini e delle cittadine alle condizioni in cui si trovano, non favorendone una possibile acquisizione critica e problematizzante. Ciò a cui si educa è di saper far parte della realtà in cui ci si trova, *adattandosi* alla forma delle sue strutture e dei suoi rapporti sociali, fronteggiando con propri mezzi le sfide che la vita riserva, senza coltivare ambizioni che consentano di immaginare, per il proprio e altrui futuro, condizioni differenti e meno diseguali e, allo stesso tempo, senza la possibilità di sperimentare un impegno in questa direzione.



Specularmente, l'amnesia evocata sembra sollevare istituzioni e servizi educativi da molte *responsabilità* (Saraceno, 2013). “Dimentichi” delle dimensioni storiche e sociali che danno vita ai problemi e ai bisogni educativi, servizi e interventi (scuola *in primis* ma, come si è detto, non solo) lasciano insondate le proprie stesse responsabilità e co-responsabilità nella riproduzione sociale delle disuguaglianze e di dimensioni selettive e classiste, che tornano così a essere ignorate, limite alla possibilità di contribuire alla realizzazione di interventi d'ordine democratico e progressista. Come già dimostrato e denunciato da don Lorenzo Milani sul finire degli anni Sessanta (Scuola di Barbiana, 1967), i servizi educativi – laddove attestati sulla sola esigenza e il solo mandato di socializzare e integrare i soggetti nella realtà sociale che si trovano ad abitare – rischiano di contribuire *fattivamente* alla riproduzione delle disuguaglianze, escludendo dal proprio mandato, o considerando rispetto a questo meno prioritario, un impegno verso obiettivi di equità e di giustizia sociale.

In questi casi, la responsabilità del fallimento dell'intervento educativo verrà pertanto preferibilmente cercata e individuata nell'utenza: un'utenza che si riterrà non abbia saputo impegnarsi in modo adeguato e sufficiente nel compito assegnatole o considerata “naturalmente” impossibilitata ad assolverlo. La centratura sul soggetto, le sue risorse, la sua autonomia e le sue responsabilità, che può apparire di primo acchito come un utile sprone contro forme di passivizzazione e assistenzialismo, lascia qui intravedere il suo risvolto di *colpevolizzazione* e *abbandono*, possibile preludio a un disinvestimento educativo. Un risvolto preoccupante, questo, in tempi di crisi economica, sociale e sanitaria come quelli correnti, dove l'esposizione alla vulnerabilità e a vecchi e nuovi processi di impoverimento colpisce porzioni importanti della popolazione (italiana ma non solo) (De Lauso & Nanni, 2021), intrecciandosi alla contrazione economica e culturale dei sistemi di protezione sociale (Tramma, 2015).

All'interno delle progettazioni educative, l'orientamento che invita a porre l'accento sulle risorse e le competenze dei singoli individui dovrebbe destare preoccupazione, invitando a riflettere intorno al genere di supporto educativo di cui potranno godere quei soggetti e quei territori che possiedono risorse scarse, se non residuali, da “mettere a valore” per la propria formazione e i propri bisogni, e per i quali lo stesso accesso a nuove possibilità e opportunità appare severamente limitato nell'odierno quadro dei rapporti sociali. Il rischio che pare già intravedersi per gli interventi destinati alle fasce di popolazione più deboli e vulnerabili è che alle progettazioni di tipo educativo tornino a sostituirsi forme di custodia, contenimento, controllo e intrattenimento (Grosso, 2015; Bukowski, 2019).



Nell'economia di un mandato sociale ed educativo in cui la *conformazione* alla società contemporanea prevale sull'*emancipazione* dalle condizioni di disuguaglianza e subalternità che la caratterizzano, anche l'ascolto della *voce dell'utenza* rischia di farsi più "complicato" per chi opera sul campo. In questo caso apparirà sbilanciata l'attenzione (prevalente) rivolta alle risorse mobilitabili dal soggetto e quella (residuale) dedicata a raccogliere i suoi *bisogni, desideri e necessità*, come pure a esplorare le dimensioni di problematicità e di limite che questi vive. Contenuti risulteranno i tempi e gli spazi utili alla sollecitazione delle sue significazioni, come pure il credito rivolto al suo punto di vista e alla sua conoscenza. Minimale o assente rischierà di essere pertanto il suo coinvolgimento nella progettazione degli interventi che lo riguardano. La voce dell'utenza, e il suo ascolto, può farsi infatti potenzialmente "scomoda", offrendosi quale chiave di accesso per l'esplorazione delle «dissimmetrie inscritte in ogni contesto socio-relazionale e in particolare quelle istituzionalmente fissate» (Olivetti Manoukian, 2015, p. 74), illuminando gli squilibri e le disuguaglianze sociali che si accompagnano ai problemi educativi e, talvolta, al loro cronicizzarsi, insieme alle possibili complicità degli stessi servizi.

Variamente espresse, queste voci risultano parte imprescindibile per la conoscenza e la comprensione delle esperienze, dei contesti, delle storie di vita e di formazione mediante cui hanno preso forma problemi, bisogni e domande educative. Esse obbligano infatti ad allargare e, soprattutto, a problematizzare il piano della ricerca pedagogica sui fatti e i processi concernenti l'educazione (e su tutto quanto contribuisca, positivamente o problematicamente alla formazione dei soggetti individuali e collettivi), estendendola oltre il campo della sola intenzionalità, e il piano della progettazione degli interventi educativi, riconoscendone ed esplorandone i nessi con la società, la cultura, il territorio.

Interessante notare, in questo senso, come nella temperie neoliberista l'invito a *prendere parola* e, per il suo tramite, alla partecipazione e al protagonismo sociale abbiano trovato il modo di potersi declinare contenendone o disinnescandone il potenziale trasformativo entro una chiave critica e problematizzante. È Annamaria Vitale (2007) che aiuta, ad esempio, a individuare tale contenimento all'interno delle forme assunte dal *neocomunitarismo*, che declina la partecipazione sociale nei soli termini di un impegno – volontaristico e cooperativistico – dei singoli cittadini per il "bene comune", sollecitandoli a rispondere (di nuovo, in proprio) ai bisogni della propria comunità locale, vicariando in questo modo lo Stato. Ciò che Vitale sottolinea è che, secondo la prospettiva neo-comunitarista, tale impegno si dà «dentro – e nei limiti – delle esistenti istanze politico-sociali istituzionalmente riconosciute» (2007, p. 75), ovvero mediante un *sacrificio*



inteso quale unica mobilitazione lecita per la cittadinanza, senza che i rapporti di potere e di classe, con i relativi differenti e inconciliabili interessi (ad esempio connessi alla definizione e ai contenuti del “bene comune”) vengano messi a tema, tantomeno in discussione (Tramma, 2009b). È questa una partecipazione che si fa sostanziale nel momento in cui domanda alla cittadinanza di mettere a disposizione le proprie risorse (traducendole in “capitale sociale”) per rispondere ai bisogni delle comunità locali ma che perde consistenza laddove tenta di tradursi in dimensioni decisionali e partecipative (Siza, 2018). Come ricorda Remo Siza (2018), nell’attuale panorama delle progettazioni sociali non sono infrequenti le sollecitazioni a una partecipazione democratica della cittadinanza il cui coinvolgimento, tuttavia, è limitato a dimensioni solo consultive o che vedono esclusi, a priori, soggetti e gruppi marginali. Una partecipazione dimezzata e addomesticata, disincentivata laddove mostra o lascia intuire il proprio lato critico, conflittuale, rivendicante; e, pertanto, ulteriore strumento al servizio del mantenimento dello *status quo* e della sua giustificazione.

Anche all’interno di queste richieste di sacrificio per “il bene comune” e della “comunità”, dove agiscono *forme strumentali di sussidiarietà*, ovvero finalizzate al contenimento della spesa (Moro, 2014), sembrano apparecchiarsi le migliori condizioni per progettazioni educative che incamerino e/o sostengano (più o meno scientemente) forme di neoliberalismo.

3. *Per una postura progettuale critica*

In apertura del contributo si è rammentato quanto la progettazione pedagogica sia sì soggetta alla storia ma, al contempo, alle sue «dinamiche e contraddizioni sociali *si rivolg[a]*» (Tramma, 2018, p. 31).

La declinazione di questo legame non è predeterminata e univoca. L’educazione, e la progettazione educativa che la riguarda, possono infatti darsi come coerente e lineare espressione, implicita o *cosciente*, delle pedagogie informali della società corrente o assumere davanti a queste un posizionamento di *voluta* incongruenza e discontinuità.

Al netto di quei posizionamenti pedagogici che scelgono e rivendicano la bontà di valori e riferimenti neoliberalisti, quello che sembra oggi ulteriormente preoccupare riguarda una loro implicita e diffusa assunzione, tacita e acritica, che espone la progettazione di servizi e interventi educativi alla subalternità della loro egemonia. Un’assunzione che, come si è tentato di mostrare attraverso l’aiuto di alcuni esempi, può agire un’influenza importante, laddove non dirimente, sulla declinazione degli scopi, delle finalità e dei modi delle progettazioni, così come può orientare significativamente



lo sguardo sull'analisi degli odierni problemi, bisogni e domande educative, sulle strategie necessarie ad affrontarli e sulle teleologie cui dovrebbe tendere.

Porsi (e porre) al riparo da questa egemonia non appare questione semplice. Lo rammentano ulteriori elementi, che concernono la quotidianità dei servizi e degli interventi educativi, regolata, anch'essa, dal mercato e dalle sue logiche, che ricomprendono bandi, gare, competizioni, scadenze, dove la progettazione è, anzitutto, strumento al servizio dell'esigenza di "restare sul mercato".

E, tuttavia, se la progettazione pedagogica odierna si offre quale luogo entro cui è possibile osservare segnali e indicatori delle problematicità presentate, essa rappresenta, allo stesso tempo, quello strumento indispensabile che offre la possibilità di metterle a fuoco, affrontarle e fronteggiarle. Nell'assunzione di una *postura progettuale*², entro cui sia all'opera una *riflessività euristica e critica* (Striano, Melacarne, & Oliverio 2018), educatori ed educatrici professionali potrebbero infatti apprendere a guardare con minore ingenuità ai climi educativi correnti e ai correlati modelli di progettazione che implicitamente veicolano, decostruendone la presunzione di neutralità, bontà o inesorabilità; riconoscendone il profilo socialmente e storicamente costruito, i legami con gli ordini sociali correnti e le disuguaglianze che li caratterizzano, ponendo in luce le implicazioni delle loro finalità. Una tale riflessività si applicherebbe, allo stesso tempo, alla progettazione pedagogica cui si intende dar seguito, permettendo di comprendere quanto non sia possibile desumerne e giustificarne il *come* e il *perché* dalle "evidenze" della scienza, dalle probabilità indicate dagli "esperti", o dall'inesorabilità delle condizioni *date*, costringendo viceversa a dichiarare e rendere esplicito il proprio posizionamento, pedagogico e politico.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 17(3), 21-27.
- Baldacci, M. (2018). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck., U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.
- bell hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

² Una postura che non riduce la capacità progettuale al solo compito di ideazione e scrittura del singolo progetto ma la considera peculiarità, sempre all'opera, del profilo professionale educativo.



- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*. Roma: Carocci.
In corso di pubblicazione.
- Brambilla, L., & Rizzo, M. (Eds.). (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bukowski, W. (2019). *La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro*. Roma: Alegre.
- Casalini, B. (2018). *Il femminismo e le sfide del neoliberalismo Postfemminismo, sessismo, politiche della cura*. Roma: IF Press.
- Cornacchia, M., & Tramma, S. (Eds.). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- De Lauso, F., & Nanni, W. (Eds.). (2021). *Oltre l'ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Teramo: Edizioni Palumbi.
- Farina, F. (2021). *Lo Stato sociale. Storia, politica, economia*. Roma: Luiss University Press.
- Grosso, L. (2015). Operatori alla ricerca di un ruolo. In A. Morniroli (Ed.), *Equilibristi. Lavorare nel sociale, oggi* (pp. 39-72). Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Moro, G. (2014). *Contro il non profit*. Roma-Bari: Laterza.
- Mozzana, C. (2019). *Welfare, capacità e conoscenza. Le basi informative dell'azione pubblica*. Roma: Carocci.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei Servizi socio-sanitari*. Milano: Guerini.
- Orefice, P. (2002). Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila. In V. Sarracino & M. Striano (Eds.), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine* (pp. 181-223). Pisa: ETS.
- Paradiso, L. (2020). *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*. Milano: Mondadori.
- Saraceno, C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Siza, R. (2018). *Manuale di progettazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tramma, S. (2009a). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009b). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale (Terza edizione)*. Milano: Guerini.
- Tomarchio M., & Olivieri S. (Eds.). (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED. Catania 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: ETS.
- Vitale, A. (2007). *Sociologia della comunità*. Roma: Carocci.

