

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LXIII
SETTEMBRE-DICEMBRE 2025

2025
3

SEGNI DEI TEMPI, SEGNI DI SPERANZA

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»

COMITATO DI DIREZIONE

Piera Ruffinatto
Maria Antonia Chinello
Maria Spólnik
Eliane Anschau Petri
Grazia Loparco
Martha Séide

COMITATO SCIENTIFICO

Joaquim Azevedo (Portugal)
Britt-Mari Barth (France)
Giorgio Chiosso (Italia)
Paola Dal Toso (Italia)
Carlo M. Fedeli (Italia)
Mariola T. Kozubek (Poland)
Jennifer Nedelsky (Canada)
Marian Nowak (Poland)
Juan Carlos Torre (España)
Michele Pellerey (Italia)
Mária Potočárová (Slovakia)

COMITATO DI REDAZIONE

Hiang-Chu Ausilia Chang
Sylvia Ciężkowska
Pina Del Core
Marcella Farina
Albertine Ilunga Nkulu
Marie-Judith Jean-Baptiste
Josmy Jose
Rachele Lanfranchi
Magna Mayela Martínez Jiménez
Antonella Meneghetti
Lucy Muthoni Nderi
Thi Quyên Nguyễn
Enrica Ottone
Anna Peron
Linda Pocher
Rosangela Siboldi
Alessandra Smerilli
Maria Teresa Spiga
Milena Stevani

DIRETTORE RESPONSABILE

Maria Antonia Chinello

COORDINATORE SCIENTIFICO

Maria Spólnik

SEGRETARIA DI REDAZIONE

Rachele Lanfranchi

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE


PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM» DI ROMA

DIREZIONE

 Via Cremolino, 141
00166 Roma

 Tel. 06.61564226

 E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
segretaria.rse@pfse-auxilium.org

 Sito internet
<https://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.


Unione Stampa periodica Italiana
Associato

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

ISSN 0393-3849

 Progetto grafico, impaginazione
e stampa
Mastergrafica Srl
Via P. Taccone, 12/16 - Teramo
info@mastergrafica.it

**RIVISTA
DI SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE**

2025
3

ANNO LXIII - SETTEMBRE-DICEMBRE 2025

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»



DOSSIER

Segni dei tempi, segni di speranza.

Introduzione al Dossier

Signs of the time, signs of hope.

Introduction to the Dossier

Maria Antonia Chinello

272

Speranza: dono e responsabilità.

Considerazioni antropologiche e educative

Hope: gift and responsibility.

Anthropological and educational reflections

Maria Spólnik

277

Attualizzare la circolarità tra speranza e educazione

Actualizing circularity between hope and education

Pierpaolo Triani

308

Dialogo interreligioso e speranza. Appunti per riflettere

Interreligious dialogue and hope. Notes for reflection

Brunetto Salvarani

324

La pedagogia della speranza nell'educazione degli adulti:

dialoghi teorici per un approccio trasformativo

The pedagogy of hope in adult education:

theoretical dialogues for a transformative approach

Brigida Angeloni

340

Un'alleanza educativa per la speranza.

Il ruolo della scuola cattolica

An educational alliance for hope.

The role of the catholic school

Martha Seïde

355

**Ad astra. Prospettive pastorali tra letteratura e vita.
Con Dante per leggere il nostro tempo**
*Ad astra. Pastoral perspectives between literature and life.
With Dante to read our time*
Alessandro Saputo 373

Giornalismo è speranza
Journalism is hope
Maurizio Di Schino 393

ALTRI STUDI

**Crescere e conoscere in terre lontane:
l'esperienza dei bambini nelle colonie fasciste**
*Growing and learning in distant lands:
the experience of children in fascist colonies*
Bo Mi Yi 400

**Insegnare la comunità. De Gasperi e l'impegno
per l'Europa**
*Teaching community. De Gasperi and the commitment
to Europe*
Enrico Ripamonti 414

**Carteggio Caterina Daghero-Superiori salesiani.
Tra fedeltà a don Bosco ed esigenze della Santa Sede**
*Caterina Daghero - Salesian superiors correspondence.
Between fidelity to Don Bosco and the requirements
of the Holy See*
Paolo Vaschetto 428

**L'impegno dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice
per l'alfabetizzazione e l'istruzione professionale in Veneto**
*The commitment the Institute of the Daughters of Mary Help
of Christians for literacy and vocational education in Veneto*
Paola Dal Toso 440

Età della vita: passaggi evolutivi e percorsi formativi
Ages of life: evolutionary passages and formative paths
Pina Del Core 463

INTELLIGENZA ARTIFICIALE ED EDUCAZIONE

■ Educare con l'intelligenza (artificiale).
Tra ambivalenze e responsabilità
Educating for (artificial) intelligence.
Between ambivalence and responsibility
Elena Beccalli

504

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

- Recensioni 518
- Libri ricevuti 541
- Pubblicazioni delle docenti 543
- Indice dell'annata 2025 544
- Norme per i collaboratori della rivista 551

LA PEDAGOGIA DELLA SPERANZA NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: DIALOGHI TEORICI PER UN APPROCCIO TRASFORMATIVO

THE PEDAGOGY OF HOPE IN ADULT
EDUCATION: THEORETICAL DIALOGUES FOR A
TRANSFORMATIVE APPROACH

▪ Brigida Angeloni¹

RIASSUNTO

La speranza non è un'aspirazione generica o un romantico esercizio di creazione di sogni, ma una competenza trasversale che può essere coltivata e che permette al soggetto di attraversare e affrontare la complessità e l'incertezza del contesto che lo circonda. La speranza però è anche uno "sguardo" che deve pervadere l'agire educativo a favore delle persone che si trovano in situazioni di fragilità e transizione. L'articolo mette in relazione la pedagogia della speranza di Paulo Freire e altri contributi teorici nell'ambito dell'educazione degli adulti al fine di proporre una strategia pedagogica inclusiva e trasformativa che porti in sé il valore etico e spirituale della speranza.

PAROLE CHIAVE

Educazione degli adulti, pedagogia della speranza, apprendimento trasformativo, transizioni, accompagnamento.

¹ È docente invitato di Educazione degli Adulti e Pedagogia Sociale presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma. Svolge da lungo tempo studi e ricerche in ambito pedagogico, in particolare nell'area dell'apprendimento permanente e della formazione degli adulti.

ABSTRACT

Hope is not a generic aspiration or a romantic dream-making exercise, but a transversal skill that can be cultivated and allows individuals to navigate and address the complexity and uncertainty of their surrounding context. However, hope is also a "perspective" that must permeate educational efforts for people experiencing fragility and transition. This article connects Paulo Freire's pedagogy of hope with other theoretical contributions in adult education to propose an inclusive and transformative pedagogical strategy that embodies the ethical and spiritual value of hope.

KEYWORDS

Adult education, pedagogy of hope, transformative learning, transitions, accompaniment.

RESUMEN

La esperanza no es una aspiración genérica ni un ejercicio romántico de soñar, sino una habilidad transversal que se puede cultivar y que permite a las personas navegar y abordar la complejidad e incertidumbre de su contexto. Sin embargo, la esperanza también es una perspectiva que debe permear los esfuerzos educativos para las personas en situación de fragilidad y transición. Este artículo conecta la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire con otras contribuciones teóricas en educación de adultos para proponer una estrategia pedagógica inclusiva y transformadora que encarne el valor ético y espiritual de la esperanza.

PALABRAS CLAVE

Educación de adultos, pedagogía de la esperanza, aprendizaje transformador, transiciones, acompañamiento.

Introduzione

L'obiettivo di questo articolo è quello di proporre una riflessione sul tema della dimensione della speranza nell'educazione, creando una mappa ideale di riferimenti di tipo teorico che possa essere utile a individuare una strategia pedagogica per proporre un supporto educativo a giovani

adulti ed adulti,² finalizzato ad accompagnarli in un percorso di progettualità, autonomia e inclusione sociale.

I nostri tempi sono segnati da una condizione di continua incertezza, da proiezioni nel breve termine, dalla difficoltà ad immaginare e sognare un futuro, al credere addirittura di avere un futuro. Molti sono gli adulti in condizioni di precarietà, che vivono con la necessità di supporto dalle generazioni precedenti, quelle che hanno potuto a un certo punto della loro vita ritenere di avere ciò di cui avevano bisogno.

Parlare di pedagogia della speranza in un'epoca così segnata da disuguaglianze sociali, economiche e culturali, può sembrare un atto ingenuo o superficiale o un approccio utopistico senza riscontri credibili nella pratica dell'educazione.

Si ritiene invece che proprio dalla pedagogia della speranza e dall'incontro di questa con altri approcci di tipo pedagogico si possa proporre una traccia sulla quale costruire processi di accompagnamento e di inclusione educativa nei quali coinvolgere gli educatori e i destinatari degli interventi.

Attraverso una lettura comparativa, si intende mettere in relazione i concetti chiave della pedagogia della speranza con le prospettive dell'andragogia, dell'apprendimento trasformativo, della pedagogia della cura, della resilienza e dell'*empowerment*. L'obiettivo è duplice: da un lato evidenziare affinità teoriche e punti di contatto, dall'altro valorizzare l'originalità del pensiero di Freire come chiave interpretativa per un'educazione fondata su speranza, giustizia e trasformazione.

1. La speranza tra slancio spirituale e obiettivo pedagogico

«Tutti sperano. Nel cuore di ogni è persona è racchiusa la speranza come desiderio e attesa del bene, pur non sapendo che cosa il domani porterà con sé. L'imprevedibilità del futuro, tuttavia, fa sorgere sentimenti contrapposti: dalla fiducia al timore, dalla serenità allo sconforto, dalla certezza al dubbio».³ Nelle parole di papa Francesco sono condensati i sentimenti che caratterizzano la speranza: il desiderio e l'attesa di qualcosa di positivo che può arrivare e l'incognita del domani, di un futuro minaccioso, che può delinarsi come la realizzazione di un sogno o la paura di ciò che è ignoto e imprevedibile.

Ancora papa Francesco ci suggerisce un altro tassello su cui riflettere: la pazienza, una virtù che sostiene la speranza e permette un cammino, un progetto, un percorso.⁴

² Nel corso dell'articolo il termine adulti sarà utilizzato per indicare il target degli adulti e dei giovani adulti.

³ Cf FRANCESCO, Bolla di indizione del Giubileo Ordinario dell'Anno 2025: *Spes non confundit*, 9 maggio 2024, n. 1, in https://www.vatican.va/content/francesco/it/bulls/documents/20240509_spes-non-confundit_bolla-giubileo2025.html.

⁴ Cf *ivi* 3.

Nell'Enciclica *Spe Salvi* papa Benedetto XVI⁵ esplora la dimensione teologica della speranza cristiana, evidenziando come essa sia intrinsecamente legata alla fede e all'amore. Egli afferma che la speranza non è solo un'attesa passiva, ma un motore che spinge all'azione e alla trasformazione personale e sociale. La speranza cristiana, secondo Benedetto XVI, offre una prospettiva che va oltre le difficoltà immediate, orientando l'individuo verso una realizzazione piena e definitiva.

Nei tempi in cui viviamo la speranza rappresenta una carica vitale, una visione generativa del futuro, proprio e collettivo, da alimentare ogni giorno, in un confronto costante con gli ostacoli che possono metterla in discussione, in una continua ricontestualizzazione di quel desiderio e attesa del bene. Praticare la speranza è un esempio necessario da parte degli adulti ai giovani, che nell'incertezza di questa epoca soffrono maggiormente della difficoltà di realizzare i propri sogni, del costruire un percorso certo, cadendo di frequente in una condizione di scoraggiamento e paura.

La pratica della speranza non consiste però nell'applicazione di un semplice ottimismo o fatalismo ai propri obiettivi, ma è, in ambito pedagogico, un insieme di concetti e approcci ancorato a visioni teoriche che rappresenta un elemento fondamentale nelle strategie dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente.

In un mondo sempre più complesso e in rapida evoluzione l'educazione degli adulti e, in generale l'apprendimento permanente, assumono un ruolo sempre più centrale nel favorire percorsi di resilienza e trasformazione. In particolare, le situazioni di fragilità che si manifestano nel mondo adulto, pressoché assenti nei decenni passati, sono legate a fenomeni come la disoccupazione, la migrazione, l'esclusione sociale o le transizioni di vita: in tutti questi casi, l'adulto si trova a dover ridefinire la propria identità, le proprie competenze e le proprie prospettive future e sono necessari approcci pedagogici capaci di rispondere a bisogni complessi e mutevoli.

L'educazione degli adulti, in questo scenario, non può limitarsi a una trasmissione di saperi, ma deve configurarsi come spazio di accompagnamento, di rielaborazione e di ripartenza. È proprio in questi contesti che la pedagogia della speranza mostra la sua forza trasformativa, offrendo una chiave per affrontare la vulnerabilità come fase di transizione, da affrontare con un approccio concreto e olistico, come punto di partenza e di cambiamento. Pensiamo a quanto questo possa essere significativo per adulti in cerca di un'occupazione, per detenuti a fine pena, per immigrati e rifugiati, per soggetti con patologie che hanno causato cambiamenti significativi nello stile di vita.

⁵ Cf BENEDETTO XVI, Lettera enciclica sulla speranza cristiana: *Spe salvi*, 30 novembre 2007, in https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html.

2. La pedagogia della speranza

In questo scenario, la pedagogia della speranza elaborata da Paulo Freire⁶ offre un quadro teorico e pratico assolutamente attuale.

Fondata sull'idea che l'educazione possa essere uno strumento di liberazione e consapevolezza critica, la pedagogia della speranza invita a concepire il sapere non come trasmissione, ma come costruzione condivisa. A partire da questi presupposti, è possibile esplorare le convergenze tra il pensiero freiriano e alcune delle principali teorie pedagogiche che si occupano di educazione degli adulti in condizioni di vulnerabilità. L'obiettivo è quello di evidenziare affinità teoriche e punti di contatto e allo stesso tempo valorizzare l'originalità del pensiero di Freire come chiave interpretativa per un'educazione fondata su speranza, giustizia e trasformazione.

La pedagogia della speranza, si basa dunque sull'idea che l'educazione sia uno strumento fondamentale per la liberazione e la consapevolezza critica. Freire sottolinea l'importanza del dialogo e della partecipazione attiva degli studenti nel processo educativo, promuovendo un apprendimento che non sia mera trasmissione di conoscenze, ma una costruzione condivisa del sapere. In questo contesto, la speranza diventa un atto politico e pedagogico, che motiva gli individui a impegnarsi nella trasformazione della propria realtà. La riflessione di Freire parte da un continuo bisogno di concretezza, dalla necessità di un rapporto stretto con la realtà, costruito sull'ascolto, l'attenzione e la conoscenza. Per Freire la realtà è una continua sollecitazione, una sfida, nella quale radicare l'educazione in un rapporto autentico con le condizioni reali in cui gli esseri umani vivono.

L'educazione deve essere per Freire,⁷ prima di tutto, pratica di libertà, esperienza che porta alla liberazione, che si presenta come difficile, perché punta a liberare la soggettività, accompagnando la persona ad essere autore della propria liberazione, della propria umanizzazione. In questo senso l'educazione è problematizzante, perché non si sostanzia riempiendo dei contenitori vuoti di saperi e conoscenze, ma attraverso la dialogicità tra educatore ed educando, superando una visione in cui esistono i detentori del sapere (gli educatori) ed educandi passivi che ricevono senza reazione i contenuti. La proposta di Freire vede negli educatori dei mediatori, dei sollecitatori di domande, problemi, questioni per le quali si attivano insieme agli studenti per realizzare un'analisi critica delle situazioni, una ricerca di risposte e prassi. L'educazione problematizzante è un'azione proattiva, che nutre sia l'educando che l'educatore, che viene definito infatti educatore dialogico.

⁶ Cf FREIRE Paulo, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele 2014.

⁷ Cf ID., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori 1973, 110.

Accanto al rigore sistematico che Freire sostiene necessario all'insegnamento, l'autore individua l'esigenza che questo sia esercitato anche con allegria e speranza, proprio come motore di un fine costruttivo e trasformativo, generativo di un uomo nuovo.⁸

La pedagogia della speranza si presenta quindi come un approccio educativo che non solo mira alla crescita intellettuale, ma anche allo sviluppo integrale della persona, promuovendo la resilienza, l'*empowerment* e l'impegno attivo nella società. Questo approccio è particolarmente significativo nell'educazione degli adulti, dove le esperienze di vita e le sfide personali richiedono un'attenzione particolare alla dimensione emotiva e motivazionale dell'apprendimento.

3. Teorie pedagogiche affini a confronto

Le sfide poste dall'educazione degli adulti in transizione e fragilità hanno generato negli anni numerosi approcci teorici che, pur da prospettive diverse, condividono molte affinità con la pedagogia della speranza. In questo paragrafo verranno analizzati alcuni tra i più significativi, per metterle in luce i punti di contatto con il pensiero freiriano.

Risulta inevitabile partire dall'andragogia, sviluppata da Malcolm Knowles,⁹ che si basa sull'idea che l'adulto sia un soggetto autonomo, capace di auto-direzione nel proprio apprendimento. Al contrario della pedagogia dell'infanzia, l'andragogia valorizza l'esperienza di vita come risorsa fondamentale e promuove una didattica centrata su problemi reali e situazioni significative. Questo approccio trova una forte consonanza con Freire, il quale concepisce l'educando come protagonista del proprio percorso e promotore di trasformazione sociale. In entrambi i modelli, l'educazione non è imposta dall'alto ma costruita in modo collaborativo e contestuale.

Si può facilmente passare al contributo di Jack Mezirow¹⁰ che ha elaborato la teoria dell'apprendimento trasformativo per descrivere quei processi in cui l'individuo, attraverso la riflessione critica, ristrutturata le proprie convinzioni di fondo. Questo tipo di apprendimento è particolarmente rilevante nei momenti di crisi o transizione, quando gli schemi abituali non risultano più adeguati a interpretare la realtà. Anche Freire parla di "coscientizzazione" come risveglio della consapevolezza critica verso le dinamiche oppressive. Entrambe le visioni convergono sull'idea di ap-

⁸ Cf ID., *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele 2014, 61-64.

⁹ Cf KNOWLES Malcolm S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano, Raffaello Cortina 1996, 74-77.

¹⁰ Cf MEZIRROW Jack, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina 2003, 188-190.

prendimento come cambiamento profondo dell'identità e dello sguardo sul mondo.

Nelle situazioni di fragilità, la dimensione relazionale dell'educazione assume un ruolo decisivo. La pedagogia della cura, a partire dalle riflessioni di Noddings¹¹ pone al centro l'etica dell'ascolto, dell'accoglienza e della responsabilità nei confronti dell'altro. Il concetto di cura si riferisce a un atteggiamento intenzionale e responsabile verso l'altro, volto a promuovere il suo sviluppo e benessere, sia sul piano personale che relazionale. La cura in ambito educativo non è solo un'azione pratica, ma un vero e proprio approccio che pone l'individuo al centro, valorizzando le sue peculiarità e accompagnandolo nel suo percorso di crescita. Freire, nel suo concetto di educazione come atto di amore, riconosce l'importanza di una relazione educativa fondata sulla fiducia reciproca. In entrambi i casi, la cura non è debolezza, ma forza generativa, necessaria per costruire ambienti di apprendimento sicuri e motivanti, nei quali costruire uno spazio esperienziale in cui si realizza un accompagnamento empatico e attivo.

Un altro elemento che contribuisce a formare un quadro della dimensione teorica che supporta il concetto di pedagogia della speranza, è rappresentato dalla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner¹² e dalle ricerche di Ungar¹³ sulla resilienza, che sottolineano l'importanza del contesto e delle reti di supporto nell'apprendimento. In situazioni di vulnerabilità, l'educazione deve attivare fattori di protezione e valorizzare le risorse esistenti, promuovendo ambienti favorevoli alla crescita.

Sostenere lo sviluppo umano vuol dire ampliare le possibilità di scelta di ciascuno, indipendentemente delle sue condizioni economiche, culturali e sociali, attraverso la creazione di un ambiente che permetta ai soggetti di avere l'opportunità di realizzare i propri desideri in modo libero e responsabile.

La pedagogia della speranza freiriana, che insiste sulla contestualizzazione e sulla rilettura critica dell'ambiente, risuona fortemente in questi approcci: educare significa anche costruire spazi per rigenerare possibilità e legami, per costruire comunità educanti, per stimolare la partecipazione e il coinvolgimento delle persone allo sviluppo del proprio contesto di vita.

E la condizione adulta porta con sé una dimensione "generativa", una capacità di creare idee, progetti, saperi ed esperienze che in modo circolare si autoalimenta, in una logica autoformativa, che va sostenuta

¹¹ Cf NODDINGS Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press 1984, 14.

¹² Cf BRONFENBRENNER Urie, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press 1979, 31.

¹³ Cf UNGAR Michael, *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice*, New York Dordrecht Heidelberg London, Springer 2012, 13-31.

dall'educazione permanente perché permette di affrontare quella costante evolutività e trasformatività del contesto che ci circonda.¹⁴

Il continuo essere soggetti in transizione coinvolge prima di tutto l'identità personale, che viene interrogata e messa in crisi dal punto di vista socioculturale, soggettivo ed evolutivo. Tale condizione richiede l'attivazione di processi auto-regolativi, che interrogano la capacità di agire del soggetto, di prendere decisioni, di controllare e orientare il proprio percorso.¹⁵

Molte teorie pedagogiche recenti, specie nell'ambito dell'educazione degli adulti e della formazione continua, pongono l'accento sull'*empowerment*, come processo che sostiene l'emancipazione attiva dei soggetti, rafforzando l'autostima e il sentimento di sé come persone capaci e competenti, sviluppando l'autonomia, l'autoresponsabilizzazione, la capacità e libertà di scelta. L'*empowerment* rappresenta un processo strategico trasversale per promuovere lo sviluppo dell'apprendimento, della crescita individuale in termini di autonomia, autoconsapevolezza, assunzione di responsabilità e dell'arricchimento globale della risorsa umana lungo l'intero arco della vita.

L'*empowerment* mette in moto tutte le competenze attive della persona, che assume consapevolezza sugli eventi e sulle situazioni, ed è capace di far fronte ai cambiamenti e, se necessario, è in grado di provocare o accelerare le condizioni del cambiamento stesso.¹⁶

L'obiettivo non è solo imparare, ma sentirsi in grado di agire.

Anche Freire attribuisce all'educazione questa valenza: dare nuove opportunità e voce a chi non ne ha, attivare energie di cambiamento, promuovere la dignità e la consapevolezza attraverso la conoscenza. L'educazione, in questo senso, è sempre anche un progetto politico, con basi pragmatiche e logiche strategiche attuabili; non è dunque utopia, ma è la proposta di un "sistema" composto da approcci teorici e indicazioni di prassi e modalità da mettere in gioco.

4. La speranza come competenza da coltivare

Riteniamo utile soffermarci e tentare di definire la speranza ai fini della nostra riflessione. Diverse sono le definizioni che sono state elaborate nell'ambito delle scienze sociali: Mowrer¹⁷ dal versante psicologico, ne parla

¹⁴ Cf LOIODICE Isabella, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per la vita*, Milano, Franco Angeli 2019, 97.

¹⁵ Cf BIASIN Chiara, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multimedia 2012, 59.

¹⁶ Cf ALBERICI Aureliana, *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci Editore 2002, 51.

¹⁷ Cf MOWRER Orval H., *Learning Theory and Behavior*, New Hork, Wiley 1960, 420-431.

come l'emozione che spinge verso la finalit , Erikson¹⁸ la identifica come la pi  importante qualit  nella graduale crescita della persona, come forza intrinseca e attiva necessaria al processo di sviluppo e, anche lui, lega l'orientamento della speranza alla finalit , come convinzione permanente della possibilit  di realizzare dei desideri, nonostante le difficolt  che si possono presentare. La speranza dunque   la capacit  di persistere, di sfidare gli ostacoli e superarli. Essa non   semplice desiderio, ma forza attiva e dinamica che coinvolge tutte le potenzialit  della persona, che   in grado di pianificare obiettivi e di individuare il percorso per realizzarli.¹⁹ Molto interessante la definizione di Averill²⁰ che descrive la speranza come una risposta creativa di carattere emozionale, che si caratterizza per la presenza di alcuni elementi: novit , innovazione, autenticit , valori della persona, azione di qualit  di fronte alle sfide. Ma dobbiamo a Snyder²¹ l'elaborazione di una teoria cognitivo-motivazionale della speranza: lo studioso riprende da Erikson²² l'elemento di relazione tra speranza e orientamento alla finalit : «la speranza   uno stato motivazionale positivo che si basa sull'interazione tra il senso di successo nel produrre i percorsi cognitivi o le strategie cognitive da utilizzare nel conseguire un determinato fine desiderato e il senso di successo nel produrre l'energia mentale nell'utilizzare tali percorsi o strategie per realizzare la finalit  desiderata».²³ Vediamo come in questa definizione possiamo individuare gli elementi per definire la speranza una competenza vera e propria: l'orientamento verso lo scopo (la finalit ), l'applicazione di strategie e processi cognitivi, la produzione di energia come volont  di agire che rimane ancorata alla realizzazione della finalit . Inoltre l'autore inserisce un elemento ulteriore che ci conduce a poter definire la speranza come una vera e propria competenza: la percezione della propria capacit  di raggiungere la finalit , si attua in un rapporto tra individuo e ambiente, in cui il soggetto deve percepire, elaborare e interpretare i dati provenienti dall'ambiente interno o esterno.²⁴

Ancora Snyder sottolinea che per promuovere la speranza, bisogna innanzi tutto coltivarla in s  stessi, con costanza, tempo e perseveranza, cos 

¹⁸ Cf ERIKSON Erik H., *Introspezione e responsabilit . Saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, Roma, Armando Editore 1968, 117-122.

¹⁹ Cf FROMM Erich, *The revolution of hope: Toward a humanized technology*, New York, Harper and Row 1968, 20-25.

²⁰ Cf AVERILL James R. - SUNDARARAJAN Louise, *Hope as rhetoric: Cultural narratives of wishing and coping*, in ELLIOT Jaklin A. (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on hope*, New York, Nova Science Publishers 2005, 133-165.

²¹ Cf SNYDER Charles R., *Handbook of hope: theories, measures, & application*, San Diego (CA), Academic Press 2000.

²² Cf ERIKSON, *Introspezione e responsabilit *, 117-122.

²³ Cf SNYDER Charles R. - IRVING Lori - ANDERSON John, *Hope and health: Measuring the will and the ways*, in SNYDER Charles R. - FORSYTH Donelson R. (Eds), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, Elmsford, NY, Pergamon Press 1991, 287.

²⁴ Cf SNYDER Charles R., *The psychology of hope: You can get there from here*, New York, Free Press 1994, 2.

come un agricoltore coltiva il suo campo. Coltivare la speranza è un processo di autoformazione, di approfondimento e riflessione, di affinamento di strategie cognitive. Secondo l'autore è fondamentale infatti lavorare sulla percezione delle proprie capacità di individuare obiettivi concreti e percorsi che permettano il raggiungimento di tali obiettivi, come pure è necessario alimentare la fiducia in sé stessi e un'immagine positiva di sé.

Non possiamo non cogliere l'attenzione verso la percezione di autoefficacia, alla quale secondo Bandura²⁵ corrisponde la fiducia nella propria capacità di automotivarsi, di trovare le strategie cognitive e di eseguire le azioni necessarie per raggiungere l'obiettivo della realizzazione di un compito.

Ma riteniamo utile soffermarci brevemente sul ruolo della riflessione, che viene evidenziato da Peter Jarvis:²⁶ la pratica riflessiva in ambito educativo assume un ruolo di centralità non solo nel processo formativo/educativo, ma estesa anche alla dimensione sociale, indispensabile per le società moderne in cui è sempre più necessaria la revisione costante delle convenzioni consolidate applicata ad ogni aspetto della vita.

Successivamente Schön²⁷ introduce il concetto di conoscenza nell'azione che si genera attraverso la riflessione nel corso dell'azione che genera nuovo apprendimento. Il contributo di Schön, oltre a rappresentare un'importante valorizzazione dell'apprendimento informale, riporta l'attenzione sul processo di apprendimento come fenomeno individuale, unico e autodiretto.

Prendiamo a questo punto a riferimento la definizione di competenza di Le Boterf secondo cui la competenza è la capacità di un individuo di "orchestrare" e di "mobilitare" sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (saper agire, voler agire) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a sé stessi nel mondo.²⁸

L'approccio di Le Boterf si regge su un postulato che rivendica al soggetto una posizione centrale, un ruolo insostituibile nella costruzione della propria storia personale nei vari contesti sociali in cui è inserito. Si tratta di una soggettività che si costruisce attraverso il confronto con l'alterità,

²⁵ Cf BANDURA Albert, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*, in *Psychological Review*, 84(1977)2, 191-215.

²⁶ Cf JARVIS Peter, *Paradoxes of the learning society: On Becoming An Individual in Society*, in HOLFORD John - JARVIS Peter - GRIFFIN Colin, *International perspective on lifelong learning*, London, Kogan Page 1998, 59-68.

²⁷ Cf SCHÖN Donald A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo 1993, 285.

²⁸ Cf LE BOTERF Guy, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Alfredo Guida Editore 2008, 7.

accogliendo cioè la dimensione intersoggettiva, senza chiudersi nella singolarità. Per lo sviluppo delle competenze la capacità di auto-apprendere e di apprendere dall'esperienza si rivelano determinanti, così come la capacità di produrre un pensiero riflessivo e trasformativo. Possiamo vedere quanti punti di contatto si rilevano tra la definizione di speranza di Snyder e quella di competenza di Le Boterf: la mobilitazione di risorse, l'orientamento all'agire, la contestualizzazione dell'esercizio della competenza, l'attribuzione di significato alle azioni e l'interazione con il mondo, con l'alterità.

Si ritiene utile sottolineare quindi che la speranza non è qui intesa come un'aspirazione generica o un romantico esercizio di creazione di sogni, ma come una competenza trasversale che permette al soggetto di attraversare e affrontare la complessità e l'incertezza del contesto che lo circonda. Non è un vago sperare in qualcosa o in qualcuno, ma è prima di tutto sperare in se stessi e riconoscersi competenti agendo in relazione al contesto e alla realtà che si affronta.²⁹

5. Il ruolo dell'educatore nella generazione della speranza

L'educatore che si ispira alla pedagogia della speranza è molto più di un trasmettitore di conoscenze: è testimone, guida e costruttore di senso. Il suo compito è generare speranza nelle nuove generazioni, non come illusione, ma come capacità critica di leggere la realtà e immaginare alternative possibili. Questo implica coltivare il dialogo, promuovere l'ascolto, riconoscere e valorizzare le esperienze di vita delle persone, specialmente nei contesti più vulnerabili. L'educatore diventa così un facilitatore di processi trasformativi, capace di accompagnare gli adulti nel difficile esercizio di coniugare consapevolezza e progettualità. In tempi di incertezza, il suo ruolo si fa ancora più cruciale: è chiamato a custodire e alimentare la speranza come bene comune. La speranza, se condivisa, può essere perciò la molla della reazione contro la disumanizzazione e diventare forte sollecitazione alla costruzione di "umanità". È forte il legame tra speranza e impegno: «la speranza non significa però incrociare le braccia e aspettare; mi muovo nella speranza nella misura in cui lotto, e se lotto con speranza, spero».³⁰

Possiamo definire l'educatore freiriano un co-ricercatore che, con un approccio sempre dialogico, si confronta costantemente con gli studenti; non impone la propria visione, ma stimola una discussione critica tra educatore ed educandi, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze. L'educatore quindi promuove la consapevolezza critica, o coscientizza-

²⁹ Cf SCARDICCHIO Antonia C., *Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e promozione delle competenze trasversali*, in LOIODICE Isabella (a cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Bari, Progedit 2009, 83-108.

³⁰ FREIRE Paulo, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori 1971, 102.

zione, che permette agli studenti di analizzare e agire sulla realtà che li circonda. L'educatore freiriano si pone come agente di trasformazione, favorendo processi che possono portare gli studenti a diventare consapevoli delle ingiustizie e a sviluppare gli strumenti per agire in modo critico e costruttivo per la liberazione di sé stessi e della propria comunità.

Non possiamo ignorare i numerosi punti di contatto con le caratteristiche dell'educatore proposto da Knowles,³¹ anche lui non è un semplice trasmettitore di conoscenze, ma diventa un facilitatore, un consulente, che guida l'adulto nel suo percorso di apprendimento, sfruttando le sue esperienze e bisogni individuali. Il suo ruolo è quello di creare un ambiente di apprendimento stimolante e sicuro, dove gli adulti si sentono liberi di partecipare attivamente e condividere le proprie esperienze. L'educatore aiuta gli adulti a identificare i propri bisogni formativi, a definire obiettivi realistici e a scegliere le strategie di apprendimento più adatte a loro; mette a disposizione risorse, informazioni e strumenti utili per l'apprendimento, offrendo supporto e incoraggiamento durante il processo. L'educatore promuove la collaborazione e lo scambio di esperienze tra i partecipanti, riconoscendo l'importanza dell'apprendimento tra pari; riconosce il valore dell'esperienza degli adulti come risorsa preziosa per l'apprendimento, integrando le loro conoscenze pregresse nel processo formativo. L'educatore personalizza il percorso formativo in base alle esigenze individuali, tenendo conto dei ritmi di apprendimento, degli stili di apprendimento e dei bisogni specifici degli adulti.

Questa figura di educatore, che oggi agisce in una situazione di estrema complessità, non si assume il solo compito «di creare un ambiente educativo, ma di aiutare le persone a *dare senso* alla loro vita, alla loro storia, alle relazioni educative, ai loro progetti. L'azione educativa è *aperta* non solo perché deve prevedere molteplici interpretazioni possibili dello stesso evento, ma anche perché apre a più di un'opzione per il futuro, aiutando a creare significati in base alle diverse situazioni contestuali».³² La visione descritta da Santerini, ci permette di fare un passo ancora più avanti nella riflessione sul ruolo dell'educatore che supporta l'adulto in transizione nei processi di apprendimento permanente: l'esigenza che questa figura educativa assuma anche una postura di accompagnamento. In ambito educativo, in particolare nell'educazione degli adulti, l'intervento dell'accompagnamento si coniuga con i principi andragogici che fanno riferimento all'educazione come *continuum* esistenziale: sviluppo dell'autonomia individuale, utilizzo della propria esperienza e della propria storia di vita, modifica dei criteri di rappresentazione di sé, degli altri e del proprio contesto.³³

³¹ Cf KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia* 122-123.

³² SANTERINI Milena, *Pedagogia socio-culturale*, Milano, Mondadori 2019, 64.

³³ Cf DEMETRIO Duccio, *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari, Laterza 1997, 5.

La funzione dell'accompagnamento è quella di sostenere, nel senso di valorizzare colui che è accompagnato. In secondo luogo, si può rinviare all'idea del cammino, che include tempi di elaborazione e tappe che compongono il percorso. C'è poi l'effetto di insieme, l'azione implica e coinvolge i due elementi in tutte le fasi del cammino; infine, l'idea di transizione, legata a una circostanza, ad un evento, a una situazione che indica che l'accompagnamento è temporaneo: c'è un inizio, uno sviluppo e una fine.³⁴ Si tratta quindi di fornire all'interlocutore le condizioni, non soltanto di sviluppare nuove risorse che lo aiutino a far evolvere la situazione nella quale si trova, ma che gli permettano, attraverso l'arricchimento della sua esperienza, di procedere in modo autonomo verso successivi cambiamenti. Il ricorso all'accompagnamento si colloca in un determinato momento, tenuto conto delle esigenze del contesto e dei bisogni individuali. Più che portare risposte o trovare soluzioni, accompagna la persona a interrogarsi al fine di definire il problema, ciò che viene elaborato si muove verso la nozione di problematizzazione, prima che verso la focalizzazione di un progetto. Il percorso di accompagnamento inizia sempre con la messa in parola, da parte del soggetto, della situazione in cui si trova. Mettere in parola è il primo atto di potere preso sulla situazione.³⁵ L'uso della parola coinvolge la descrizione, la contestualizzazione e la narrazione e introduce una fase di chiarificazione, esplicitazione, coscientizzazione. L'obiettivo del mettere in parola è la problematizzazione della situazione, ossia la costruzione del problema che questa rappresenta per il soggetto. L'accompagnamento implica anche un saper ascoltare, un saper dialogare, e un saper domandare per produrre domande. Le domande non hanno l'obiettivo di trovare delle risposte, ma di dinamizzare una riflessione, un interrogarsi. Accompagnare rappresenta una possibilità formativa di gestire un tempo di provvisorietà, che deve aprire a un nuovo e un oltre possibile, attraverso il supporto verso una progettualità intenzionale e positiva.³⁶

Accompagnare con e verso la speranza di un futuro possibile attraverso processi trasformativi che permettano a ciascun soggetto di convivere e/o superare le proprie fragilità, i momenti di difficoltà e anche gli ostacoli che non possono essere superati, ma che possono essere stimolo all'apertura dello sguardo verso altri percorsi ed obiettivi. Questo è il complesso ruolo affidato oggi agli educatori, essere accanto (non di fronte, non dietro) alle persone che, attraverso approcci e strumenti educativi, possono accedere ad opportunità di inclusione personalizzate sulle proprie condizioni, potenzialità e speranze.

³⁴ Cf PAUL Maela, *Accompagnement*, in *Recherche et formation* 62 (2009), 91-108.

³⁵ Cf FREIRE, *Pedagogia degli oppressi* 78.

³⁶ Cf BIASIN, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti* 57-59.

Conclusioni e prospettive

Nel corso di questo articolo abbiamo tentato di collegare il potenziale della pedagogia della speranza, elaborata da Paulo Freire, ad altre teorie affini: dall'andragogia all'apprendimento trasformativo, dalla pedagogia della cura, all'educazione resiliente, fermandoci a considerare la speranza come una vera e propria competenza trasversale. Abbiamo visto come la speranza, assunta in quanto chiave interpretativa e operativa per l'educazione degli adulti in condizioni di fragilità e transizione, può essere inserita in una rete teorica ampia e articolata che riconosce nell'educazione uno spazio fondamentale di rigenerazione individuale e collettiva, che può supportare l'adulto nell'affrontare le complessità di fronte alle quali si trova oggi, sviluppando la capacità di resilienza e la progettualità, nei diversi contesti sociali ed economici.

Il confronto tra la pedagogia della speranza e alcune teorie pedagogiche sull'educazione degli adulti evidenzia numerose convergenze concettuali: in tutte viene riconosciuto come essenziale il ruolo attivo del soggetto in apprendimento, l'importanza della dimensione relazionale, la necessità di una contestualizzazione educativa, e la potenza trasformativa dell'educazione nei momenti di crisi o cambiamento. L'approccio freiriano si colloca pienamente all'interno di una mappa di concetti che valorizzano la dignità dell'adulto, la sua storia e il suo potenziale trasformativo; si lega perfettamente ad un'idea di educazione che non è cura, ma prendersi cura, accompagnare, interagire e confrontarsi con l'altro.

Un elemento che lega le diverse teorie prese in considerazione alla pedagogia della speranza di Freire è senza dubbio la concezione della speranza come azione. Non si tratta di un'attesa passiva o consolatoria, di un cambiamento miracoloso o portato da figure salvifiche, ma di una speranza fondata sulla capacità di agire, sulla volontà di trasformare il presente per costruire un futuro più giusto. In questo, troviamo elementi che si avvicinano alle riflessioni teologiche di *Spes non confundit*³⁷ e *Spe Salvi*,³⁸ che vedono nella speranza un orientamento attivo dell'essere umano verso il bene, anche quando il contesto è difficile. Le riflessioni di papa Francesco e di papa Benedetto XVI sulla speranza, seppur nate in ambito teologico, si presentano armonicamente complementari in questa visione: ci aiutano a vedere nella speranza non una fuga dalla realtà, ma una forza generativa che sostiene l'azione, la solidarietà, e la costruzione di un mondo più giusto.

Freire propone un'educazione fondata sulla praxis: un intreccio indissolubile tra riflessione e azione che, seppure maturata in contesti diversi,

³⁷ Cf FRANCESCO, *Spes non confundit*.

³⁸ Cf BENEDETTO XVI, *Spe Salvi*.

ha fortemente caratterizzato gli studi di Schön³⁹ nell'ambito dell'apprendimento informale. Le società contemporanee e le persone quindi, devono mettere in atto un'azione riflessiva costante e permanente, così come il cambiamento che le coinvolge è altrettanto costante e permanente. Comprendere e conoscere quello che accade permette di poter imparare ad affrontare le implicazioni di un continuo mutamento.

Ci siamo poi interrogati sulla figura e sul ruolo dell'educatore nella visione di Freire e in quella di altri studiosi nell'ambito dell'educazione degli adulti, rilevando la complessità di una figura sempre più innovativa e responsabilizzata, che opera in regime di continua evoluzione ed incertezza, in un sistema di apprendimento permanente ancora carente di risorse e, purtroppo, anche di adeguata considerazione.

E proprio in questo panorama, la pedagogia freiriana ci ricorda che l'educazione non può mai essere neutra: è sempre, in qualche misura, un atto di scelta, di speranza, di impegno. Specialmente nei momenti di crisi, essa può rappresentare una forma di resistenza alla disgregazione e all'esclusione e un'opportunità per immaginare nuovi orizzonti di senso e di possibilità. L'educazione in queste condizioni deve essere profondamente contestualizzata, capace di riconoscere e valorizzare i saperi di vita degli adulti, adattando linguaggi, tempi e metodologie. La personalizzazione e la flessibilità diventano non solo strategie didattiche, ma espressioni di un'etica della cura e della giustizia educativa.

Per il futuro non possiamo che richiamare la necessità di maggiore attenzione nell'ambito scientifico e nelle politiche educative, sia sul piano teorico - per approfondire i legami tra pedagogia, etica e spiritualità - sia sul piano pratico, attraverso la promozione di progetti educativi concreti che mettano al centro adulti in transizione, offrendo loro strumenti, spazi e relazioni per rinascere. Educare nella e alla speranza deve rappresentare un tassello imprescindibile di una educazione inclusiva, trasformativa e che metta al centro la persona, l'essere umano, la sua storia e ogni suo possibile futuro.

³⁹ Cf SCHÖN, *Il professionista riflessivo* 285-286.