RIVISTA
DI SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE

ANNO LXIII
GENNAIO-AGOSTO 2025

2025
1-2

SPERANZA: ORIZZONTE PER EDUCARE OGGI

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»

POSTE ITALIANE S.P.A. - SPED. IN ABB. POSTALE D.L. 353/2003 (CONV. IN L. 27/02/2024 N. 46) ART. 1, COMMA 2 E 3, C/RM/04/2014

COMITATO DI DIREZIONE
Piera Ruffinatto
Maria Antonia Chinello
Maria Spólnik
Eliane Anschau Petri
Grazia Loparco
Martha Séïde

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
Sylwia 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 Nguyên
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.

USPI
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
1-2

ANNO LXIII - GENNAIO-AGOSTO 2025

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
«AUXILIUM»

SOMMARIO

DOSSIER

Speranza: orizzonte per educare oggi.
Introduzione al Dossier
Hope: a horizon for educating today.
Introduction to the Dossier
Patricia Parraguez Núñez 8

La ricerca di senso come fondamento antropologico per nutrire la speranza: una sfida educativa
The search for meaning as an anthropological foundation to nurture hope: an educational challenge
Flavia Silli 13

Dal deserto delle illusioni all'albero della vita: un cammino biblico alla scoperta della speranza
From the desert of illusions to the tree of life: a biblical journey to the discovery of hope
Angela Maria Lupo 26

Costruire il benessere personale e sociale mediante la speranza attiva: dimensioni psicologiche
Building personal and social wellbeing through active hope: psychological dimensions
Santo Di Nuovo - Caterina Ugolini 43

Fidarsi per sperare ed amare. Il legame tra fiducia, empatia e speranza
Trust to hope and love: the connection between trust, empathy and hope
Marie-Judith Jean-Baptiste 59

Educar en la esperanza: el legado de Gabriel Marcel para la pedagogía contemporánea
Educating in hope: Gabriel Marcel's legacy for contemporary pedagogy
Patricia Imbarack Dagach 71

Sociologi dell'educazione: alfieri di speranza nella società e nella scienza
Sociologists of education: standard-bearers of hope in society and science
Isabella Cordisco 85

ALTRI STUDI

«Lo sguardo di Gesù» (LS 96). La radice cristologica della conversione ecologica
"The gaze of Jesus" (LS 96). The christological root of ecological conversion
Linda Pocher 106

Una "seconda opportunità". Ridurre l'abbandono scolastico in Europa
A "second chance": reducing school dropout in Europe
Magna Mayela Martínez Jiménez 121

Percorso interdisciplinare
IDENTITÀ DI GENERE:
SFIDE E PROSPETTIVE PER GLI EDUCATORI
23 e 30 novembre 2024 145

Identità di genere: sfide e prospettive per gli educatori
Gender identity: challenges and perspectives for educators
Maria Grazia Vergari 146

Antropologia dell'identità di genere: concetti e contesti
Anthropology of gender identity: concepts and contexts
Susy Zanardo 150

Approccio giuridico all'identità di genere: cosa devono sapere gli insegnanti
Legal approach to gender identity: what teachers need to know
Sergio Cicatelli 161

Identità sessuale e identità di genere: di cosa stiamo parlando
Sexual identity and gender identity: what are we talking about
Assunta Morresi 172

Identità di genere: prospettive psicologiche
Gender identity: psychological perspectives
Mariolina Ceriotti Migliarese 179

Approccio pedagogico all'identità di genere: sfide e strategie
Pedagogical approach to gender identity: challenges and strategies
Emanuele Fusi 189

INTELLIGENZA ARTIFICIALE ED EDUCAZIONE

Progettare un tutor potenziato da intelligenza artificiale per la didattica: il caso studio askLea
Designing an artificial intelligence-enhanced tutor for education: the askLea case study
Lorenzo Cesaretti - Federica Marchesini Pietro Monari 204

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni 234

Libri ricevuti 255

Norme per i collaboratori della rivista 263

DOSSIER

SOCIOLOGI DELL'EDUCAZIONE: ALFIERI DI SPERANZA NELLA SOCIETÀ E NELLA SCIENZA

SOCIOLOGISTS OF EDUCATION: STANDARD-BEARERS OF HOPE IN SOCIETY AND SCIENCE

▪ Isabella Cordisco[1]

RIASSUNTO

Nonostante il crescente interesse accademico per il ruolo dell'educazione nella trasformazione sociale, il concetto di speranza è stato raramente esplorato come costrutto teorico centrale all'interno della sociologia. Questo articolo si propone di indagare in che modo la speranza sia stata concettualizzata nella sociologia dell'educazione, anche quando ricopre un ruolo secondario - a sostegno di altri concetti chiave - o si manifesta in modo indiretto, emergendo attraverso altri costrutti o variabili. Attraverso una revisione sistematica della letteratura, si evidenzierà come la speranza agisca, nei contesti educativi, soprattutto come motore di cambiamento. L'analisi si concentra su contributi fondamentali della sociologia dell'educazione, con particolare attenzione agli autori che hanno interpretato l'educazione come leva di trasformazione sociale. L'articolo privilegia uno sguardo centrato sui soggetti dell'educazione - e non su una nozione astratta di speranza - ponendo l'accento su come questi trasformino la speranza in pratiche e strategie concrete.

[1] Si è laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Perugia e ha conseguito un Dottorato di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università del Molise. Attualmente insegna Sociologia dell'Educazione e Sociologia generale presso l'Università Pontificia Salesiana in qualità di docente invitata, e collabora come docente a contratto con altre università italiane. È membro effettivo del Comitato Scientifico dell'*Osservatorio Internazionale della Gioventù* (OIG) e svolge attività di ricerca nell'ambito della sociologia dell'educazione dei processi formativi contemporanei e della sociologia generale.

PAROLE CHIAVE

Sociologia dell'educazione, speranza, inclusione sociale, trasformazione educativa, politiche educative.

ABSTRACT

Despite growing academic interest in the role of education in social transformation, the concept of hope has rarely been explored as a central theoretical construct within sociology. This article aims to investigate how hope has been conceptualized in the sociology of education, including instances where it plays a secondary role - supporting other key concepts - or emerges indirectly through related constructs or variables. Through a systematic literature review, the study highlights how hope operates within educational contexts, primarily an engine of change. The analysis focuses on fundamental contributions in the sociology of education, with particular attention to authors who have interpreted education as a lever for social transformation. The article adopts a perspective centered on the subjects of education - rather than an Abstract notion of hope - emphasizing how they transform hope into concrete practices and strategies.

KEYWORDS

Sociology of education, hope, social inclusion, educational transformation, educational policies.

RESUMEN

A pesar del creciente interés académico por el papel de la educación en la transformación social, el concepto de esperanza raramente ha sido explorado como constructo teórico central dentro de la sociología. Este artículo se propone investigar de qué manera la esperanza ha sido conceptualizada en la sociología de la educación, incluso cuando desempeña un papel secundario - apoyando otros conceptos clave - o se manifiesta de manera indirecta, emergiendo a través de otros constructos o variables. A través de una revisión sistemática de la literatura, se evidenciará cómo la esperanza actúa, en los contextos educativos, principalmente como motor de cambio. El análisis se centra en contribuciones fundamentales de la sociología de la educación, con particular atención a los autores que han interpretado la educación como palanca de transformación social. El artículo privilegia una mirada centrada en los sujetos de la educación - y no en una noción Abstracta de

esperanza - poniendo el acento en cómo estos transforman la esperanza en prácticas y estrategias concretas.

PALABRAS CLAVE

Sociología de la educación, esperanza, inclusión social, transformación educativa, políticas educativas.

Introduzione

Il concetto di speranza è stato raramente approfondito come rappresentazione sociologica centrale, nonostante il crescente interesse accademico per il ruolo dell'educazione nella trasformazione sociale. Lo scopo di questo articolo è quello di esplorare come sociologi dell'educazione abbiano teorizzato la speranza e come essa possa portare i cambiamenti nei contesti educativi. L'articolo si propone di rispondere a tre quesiti di ricerca fondamentali: in che modo i sociologi classici possono considerarsi portatori di speranza; quali forme di speranza sono state perseguite dai sociologi dell'educazione e a quali modelli di riferimento si sono ispirati; chi sono i soggetti della speranza educativa e quali le motivazioni all'origine.

L'analisi metodologica si basa su una revisione sistematica della letteratura sociologica sull'educazione, con particolare interesse agli studiosi che hanno indagato il ruolo della speranza educativa come fattore di trasformazione. Sono stati vagliati testi fondamentali che hanno avuto un importante impatto sulle politiche educative del loro periodo, affiancati da studi più recenti che rinviano al dibattito sulle dinamiche tra educazione e società. La scelta degli autori e delle teorie segue criteri di rilevanza storica e concettuale, privilegiando contributi che approfondiscono la speranza come motore di cambiamento. La selezione si è basata su fonti primarie e secondarie della sociologia dell'educazione. L'obiettivo è valutare criticamente le modalità con cui la speranza viene concettualizzata e applicata nelle diverse prospettive teoriche sociologiche, contribuendo a una riflessione sulle implicazioni pratiche per le politiche educative.

1. La speranza nei sociologi classici

I sociologi classici hanno interpretato la speranza in modi differenti in base a prospettive sociali di cambiamento. I padri fondatori della disciplina formulano una duplice speranza: da un lato, quella epistemologica, basata sulla possibilità di analizzare scientificamente la società; dall'altro, quella etica, fondata sull'idea che una maggiore comprensione delle dinamiche sociali potesse contribuire al progresso dell'umanità.

In quanto promotori di un nuovo approccio alla realtà sociale, questi studiosi hanno posto le basi per una riflessione profonda sul processo di socializzazione, evidenziando il bisogno umano di apprendere a vivere in relazione con gli altri piuttosto che in isolamento. Questa apertura intellettuale, che ha dato origine alla sociologia come scienza della società, può essere letta come una forma di speranza per analizzare e consapevolizzare le dinamiche sociali, al contempo senza ignorarne le complessità e le difficoltà.

I primi sociologi - da Auguste Comte a Émile Durkheim, da Karl Marx e Friedrich Engels a Max Weber - non si limitarono a descrivere la società, ma cercarono di comprenderne le strutture profonde, proponendo nuove interpretazioni e rappresentazioni innovative.

Auguste Comte, tra il 1830 e il 1842, elaborò la sociologia come una "fisica sociale", convinto che la conoscenza scientifica potesse guidare l'umanità verso un apparato sociale più ordinato, sviluppato e ragionevole.[2]

Émile Durkhiem, nella sua opera *Le regole del Metodo Sociologico*,[3] manifesta una speranza epistemologica, credendo nella capacità della sociologia di fornire strumenti scientifici per comprendere la società. Egli sostiene che solo una conoscenza approfondita delle dinamiche sociali possa portare a una maggiore coesione e stabilità, per lui la speranza risiedeva nella capacità della società di preservare la propria unità attraverso l'educazione morale.

Marx ed Engels, nel *Manifesto del Partito Comunista*,[4] interpretarono il conflitto sociale come il motore del cambiamento, individuando nello sfruttamento il presupposto per una trasformazione rivoluzionaria. In particolare, Marx riconduceva la speranza alla lotta di classe, vista come lo strumento per superare le disuguaglianze strutturali del sistema economico.

Max Weber, nel suo celebre studio *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*,[5] analizza il ruolo delle idee e delle credenze nel configurare le strutture sociali. Una speranza epistemologica basata sulla convinzione che una maggiore comprensione delle dinamiche sociali possa portare al cambiamento. Inoltre, la sua analisi del rapporto tra etica e azione sociale suggerisce anche una speranza etica, una consapevolezza critica come strumento per costruire una società più razionale e giusta.

Karl Mannheim, in *Ideologia e Utopia*,[6] presenta una speranza epistemologica nel potere della conoscenza critica per liberare gli individui dal-

[2] Cf Comte Auguste, *Cours de philosophie positive*, Paris, Bachelier 1830-1842.
[3] Cf Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan 1895.
[4] Cf Marx Karl - Engels Friedrich, *Manifest der Kommunistischen Partei*, London, Commissioned by the Communist League 1848.
[5] Cf Weber Max, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, München, Verlag C. H. Beck 1904-1905.
[6] Cf Mannheim Karl, *Ideologie und Utopie*, Bonn, Friedrich Cohen 1929.

le ideologie dominanti. La sua analisi delle diverse posizioni sociali e delle relative visioni del mondo esprime una speranza etica, poiché suggerisce che la consapevolezza delle proprie posizioni possa portare a una maggiore comprensione reciproca e a un miglioramento delle relazioni sociali.

Peter Berger e Thomas Luckmann, nel loro trattato *La costruzione sociale della realtà*,[7] propongono una speranza epistemologica, considerando la sociologia materia capace di comprendere le costruzioni sociali. Ritengono che una maggiore conoscenza delle dinamiche sociali possa apportare cambiamenti positivi e una speranza etica può migliorare relazioni umane e istituzioni. Anche Michel Foucault, nei suoi temi come quelli di *Sorvegliare e punire*[8] e *La storia della follia*,[9] evidenzia una speranza epistemologica nella possibilità di comprendere e problematizzare le strutture di potere. La sua analisi critica, infatti, implica che una maggiore consapevolezza possa stimolare un cambiamento etico, in grado di incidere profondamente sulla società.

Jürgen Habermas, nel suo lavoro *Teoria dell'agire comunicativo*,[10] propone una speranza epistemologica fondata sulla razionalità comunicativa come mezzo per il raggiungimento di una comprensione reciproca. L'importanza della comunicazione per risolvere i conflitti e costruire una società più giusta riflette anche una speranza etica, che mira attraverso il dialogo e l'interazione democratica al progresso sociale.

Nonostante le differenze nei loro approcci, questi studiosi condividevano la convinzione che lo studio della società potesse contribuire al suo miglioramento. Hanno posto le basi per un'analisi più ricercata dei legami sociali e dei meccanismi che regolano la vita collettiva, considerando congiuntamente le sfide e le opportunità del vivere insieme. La loro speranza, come scienziati, risiedeva nella fiducia nel progresso della conoscenza, non solo come strumento per comprendere la realtà, ma anche come approccio critico e riflessivo. Indagare le relazioni interpersonali e trasformare queste riflessioni in domande di ricerca fondamentali apre la strada a una nuova modalità di comprensione del mondo, interrogandosi sul "perché" dei rapporti tra individuo e società, e tra educazione e società. In questo contesto, la sociologia si presenta come una scienza della speranza, capace di analizzare criticamente il sociale e superare le visioni dogmatiche del passato.

[7] Cf Berger Peter L. - Luckmann Thomas, *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, NY, Anchor Books 1966.
[8] Cf Foucault Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Éditions Gallimard 1975.
[9] Cf Id., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon 1961.
[10] Cf Habermas Jürgen, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1981.

2. La speranza nei sociologi dell'educazione

La sociologia, nello studio del tessuto sociale, riconosce nell'educazione uno dei principali strumenti di trasformazione. I sociologi dell'educazione - in un quadro generale segnato da complessità, contraddizioni e ingiustizie - ripongono massima fiducia nella capacità del sistema educativo di incentivare consapevolezza critica e giustizia sociale. La speranza educativa, oltre ad essere una predisposizione individuale, coinvolge vari attori sociali, rappresentando un fenomeno collettivo. Essa emerge come risposta alle disuguaglianze, manifestandosi attraverso pratiche e strategie finalizzate al cambiamento.

Anche gli studiosi di sociologia dell'educazione sono guidati da una speranza di natura epistemologica e politica. Epistemologica, poiché consente di distinguere l'educazione dalla socializzazione, evidenziando il carattere non deterministico dei processi educativi, e di differenziarla dall'istruzione e dalla formazione, sottolineando come l'educazione non possa essere ridotta a un mero accumulo di nozioni o a una professionalizzazione tecnica. Politica, in quanto implica la consapevolezza che l'accesso ai beni educativi è storicamente e socialmente condizionato, a volte diseguale, riconoscendo nel compito della sociologia l'obiettivo di rendere visibili tali asimmetrie, problematizzarle e proporre possibili linee di trasformazione. I sociologi dell'educazione, studiosi del fenomeno educativo, incarnano la speranza attraverso un impegno in una prassi conoscitiva incessante, caratterizzata dalla tensione verso il possibile e dalla capacità di problematizzare le forme storiche dell'educazione. Il loro approccio non si limita a descrivere l'andamento educativo reale ed esistente, ma risulta essere un processo critico e di rinnovamento, volto a interrogare le strutture di sapere e di potere che influenzano il campo educativo. La speranza che guida il lavoro di questi autori è una forma di immaginazione sociologica, come teorizzata da Wright Mills nel 1959,[11] capace di sfidare gli assetti educativi consolidati e di aprire la strada a possibili alternative. Questi studiosi non si pongono come difensori dell'ordine, né come promotori di un sapere neutrale, ma come protagonisti di un'azione di decostruzione e ricostruzione dei paradigmi educativi, spesso presi per scontati.

Nel contesto della sociologia dell'educazione, si sono sviluppati diversi approcci teorici. Inizialmente, il modello funzionalista, radicato nelle teorie di Émile Durkheim[12] e successivamente ampliato dal sociologo statunitense Talcott Parsons,[13] concepiva l'educazione come il mezzo per garantire conformità e consenso, affinché gli individui rispondessero pienamente alle aspettative sociali e ai valori collettivi. Per questi autori l'educazione

[11] Cf Mills C. Wright, *The sociological imagination*, New York, Oxford University Press 1959.
[12] Cf Durkheim Émile, *L'éducation morale*, Paris, Alcan 1922.
[13] Cf Parsons Talcott, *The school class as a social system: Some of its functions in American society*, in *Harvard Educational Review* 29(1959)4, 297-318.

rappresenta una speranza per l'integrazione sociale, che si realizza come equilibrio tra motivazioni individuali e aspettative della società. Le critiche a questa visione hanno messo in luce il rischio che essa giustifichi implicitamente le disuguaglianze sociali. Altri studi, successivamente, hanno riconosciuto nell'educazione, non solo un mezzo utile all'ordine sociale ma anche uno strumento per fronteggiare i cambiamenti della società. In tal modo la speranza diventa un motivo che consente al sistema educativo di promuovere maggiore equità ed inclusione rispondendo alle sfide sociali, oltre che a garantirne stabilità.

Un rilevante modello sociologico è quello conflittualista descritto da sociologi come Karl Marx[14] e Max Weber.[15] Questi teorici interpretano il conflitto tra gruppi e individui come elemento centrale nel rapporto individuo-società e, in particolare, nel rapporto educazione-società. In questa visione, l'educazione diventa un campo di battaglia per affermare gli interessi di diversi gruppi sociali, con la speranza di superare le disuguaglianze attraverso la lotta per l'accesso alle risorse e al potere. L'azione educativa diventa azione di speranza nella misura in cui afferma e contrappone un gruppo sull'altro. Grazie alle discontinuità sociali tra classi, ceti e genere è possibile sentire la speranza come un sentimento ma anche uno strumento per riconoscere innanzitutto e poi superare il conflitto di interessi, la lotta per l'accesso alle risorse sociali e il potere. La matrice conflittualista tra Marx e Weber è diversa: per Marx ha una base strutturale, per Weber una base più composita tra struttura e cultura. Marx radica il conflitto nella struttura economica che definisce il dominio e lo sfruttamento della classe dominante (la borghesia nel caso della società capitalista) sulla classe dominata (il proletariato, forza lavoro). La speranza è per lui rappresentata dalla rivoluzione del proletariato e dall'eliminazione della proprietà privata, al fine di realizzare una classe comunista senza la diseguaglianza delle classi sociali. Weber radica il conflitto non solo nella struttura economica (classi sociali), ma anche negli orientamenti culturali (ceto sociale) e nelle aggregazioni politiche (i partiti). L'educazione per Weber è segno di speranza nella misura in cui combatte il dominio culturale e l'affermazione di un'unica ed esclusiva visione del mondo.

Infine, il modello interazionista-comunicativo, sviluppato da sociologi come George Herbert Mead[16] e altri esponenti della Scuola di Chicago, si concentra sull'importanza dell'interazione e dell'intersoggettività, analizzando le dinamiche comunicative e la costruzione sociale e culturale. In questa prospettiva, l'educazione viene concepita come un processo che favorisce l'integrazione sociale attraverso una reciproca comunicazione e negoziazione tra le necessità individuali e le aspettative della società. Per

[14] Cf Marx - Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei*.
[15] Cf Weber Max, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr 1922.
[16] Cf Mead George Herbert, *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press 1934.

Mead, l'educazione è un processo che genera speranza ed integrazione sociale, attraverso l'interazione, la comunicazione e la negoziazione tra i bisogni individuali e le aspettative collettive.

Secondo Elena Besozzi,[17] il rapporto tra educazione e società, attraverso questi tre modelli teorici classici, si è evoluto attraversando tre principali fasi: quella della dipendenza, dell'autonomia e dell'interdipendenza. In queste possiamo vedere altrettanti modi di intendere la speranza educativa. Nella fase della dipendenza la speranza educativa consiste in un legame necessario e vincolante dell'educazione dalla società, per realizzare un'integrazione sociale, intesa come reciprocità complementare e funzionale dell'educazione con la società (modello funzionalista). Nella fase dell'autonomia la speranza educativa è vissuta come esperienza di frattura tra educazione e società per realizzare un'integrazione sociale intesa come reciprocità dialettica e oppositiva (modello conflittualista) in una società caratterizzata dal pluralismo educativo. Infine nella fase dell'interdipendenza, la speranza educativa diventa una interconnessione circolare tra strutture sociali e processi educativi (modello integrazionista comunicativo), al fine di promuovere un'integrazione intesa come reciprocità negoziale nella complessità sociale. Queste riflessioni generali sulla sociologia dell'educazione e sulle diverse fasi di sviluppo possono essere in larga misura riferite anche al contesto italiano, anche se in Italia la disciplina nasce piuttosto tardi, negli Anni Sessanta. Ufficialmente si fa risalire al Convegno *La scuola e la società italiana in trasformazione* del 1964[18] e al periodo degli Anni Settanta che segna un punto di svolta nei processi di mutamento sociale e culturale per tutta la riflessione sociologica, e per quella sull'educazione in particolare, a causa della crisi legata a profonde trasformazioni economiche, politiche e culturali che investe i sistemi di istruzione e di formazione diffusa ed eterogenea.[19]

---

[17] Cf Besozzi Elena, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci 2017.

[18] Cf Cesareo Vincenzo (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli 1972.

[19] Per una rassegna dei principali studi che hanno inaugurato e poi sviluppato la sociologia dell'educazione in Italia si rimanda a: Barbagli Marzio - Dei Marcello, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino 1969; Barbagli Marzio - Capecchi Vittorio - Cobalti Antonio, *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Bologna, Il Mulino 1988; Cavalli Alessandro (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino 1985; Cavalli Alessandro - Argentin Gianluca (a cura di), *Gli insegnanti italiani. Come cambia il modo di fare scuola*. Terza indagine IARD sulla condizione di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino 2010; Cesareo Vincenzo, *Alcune considerazioni preliminari per una sociologia dell'istruzione*, in *Studi di Sociologia* 5(1967)1; Cesareo Vincenzo, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero 1969; Cesareo Vincenzo (a cura di), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Milano, Hoepli 1972; Fischer Lorenzo, *La sociologie de l'éducation en Italie. Centralité et marginalité d'un champ de recherche*, in Zagefka Polymnia (a cura di), *Sociologie de l'éducation en Europe*, Fontenay-aux-Roses, Éditions Fontenay Saint-Cloud 1997; Moscati Roberto (a cura di), *La sociologia dell'educazione in Italia. Centralità e marginalità della scuola*, Bologna, Zanichelli 1989; Schizzerotto Antonio, *I collegamenti della sociologia dell'educazione italiana con la riflessione scientifica in ambito internazionale*, in *Studi di Sociologia* 22(1984)1.

3. Chi spera in educazione?

Prima di analizzare cosa porta a sperare nei sociologi dell'educazione è importante aprire una breve riflessione su chi spera in educazione, chi sono i soggetti educativi portatori di speranza e chi i destinatari. I teorici dell'educazione e gli educatori sono tra i principali agenti della speranza, poiché il loro lavoro si basa sulla convinzione che l'educazione possa trasformare la società. Come portatori di speranza attraverso ricerca e didattica, essi analizzano criticamente le strutture educative e propongono modelli alternativi volti a favorire equità e giustizia sociale. Non sono però solo i teorici, uomini e donne di scienza a sperare nell'educazione, ma essi diventano promotori di istanze ben più ampie, singole e collettive. Infatti la speranza educativa non è solo un atteggiamento personale, ma un fenomeno sociale che coinvolge attori diversi (educatori, studenti, famiglie, movimenti sociali e politiche educative) e si declina in diverse forme e motivazioni.

Le famiglie alimentano una speranza educativa amplia e complessa nell'educabilità della persona. Essa è considerata il primo e fondamentale contesto educativo nella vita dell'individuo e interagisce con altri sistemi formativi come la scuola e la società. La famiglia, in particolare, come agenzia di socializzazione primaria[20] non solo introduce l'essere umano alla vita sociale e alla relazione con l'altro, ma l'accompagna per tutto l'iter della vita. Pertanto, essa influenza profondamente lo sviluppo individuale e sociale. I sociologi dell'educazione hanno studiato soprattutto la speranza della famiglia nell'istruzione, come speranza alla mobilità sociale e culturale. Le famiglie, soprattutto quelle provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, vedono nella scuola una via di riscatto sociale e adottano strategie educative per garantire il successo scolastico dei figli.[21]

Gli studenti sperano, attraverso il loro impegno, di raggiungere un sistema educativo che garantisca pari opportunità per un futuro migliore. Movimenti studenteschi come quello del maggio 1968 in Francia e le proteste per l'istruzione gratuita in Cile, dimostrano come gli studenti possano diventare protagonisti del cambiamento sociale, lottando per uun'educazione più equa e accessibile.

Tra questi gruppi spiccano le comunità emarginate, come quelle sostenute da Mohammed Yunus[22] il cui approccio al microcredito ha evidenziato come l'educazione e l'accesso alle risorse economiche possano cambiare profondamente la vita delle persone.

---

[20] Cf Parsons, *The school class as a social system* 297-318.
[21] Cf Lareau Annette, *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkeley, CA, University of California Press 2003.
[22] Cf Yunus Muhammad, *Banker to the poor: Micro-lending and the battle against world poverty*, PublicAffairs 2003.

I movimenti sociali, intesi come soggetti collettivi, ripongono nella speranza educativa una forza propulsiva per il cambiamento. In particolare, i movimenti per il diritto all'educazione rappresentano un esempio concreto di speranza collettiva che si traduce in azioni politiche. Un esempio è il movimento per la decolonizzazione dell'istruzione, sostenuto da intellettuali come Ngũgĩ wa Thiong'o,[23] che ha contestato il predominio delle narrazioni occidentali nei curricula scolastici, mettendo in luce il ruolo cruciale dell'educazione nella costruzione di identità culturali più inclusive. Un altro esempio è il movimento per l'educazione democratica, come il *Summerhill School* di Alexander Neill,[24] che ha promosso modelli educativi improntati sulla libertà e sulla partecipazione attiva degli studenti. Analogamente, i movimenti femministi per l'educazione, con autrici come Bell Hooks[25] e Nancy Fraser,[26] hanno sottolineato come l'istruzione possa essere uno strumento di resistenza contro il sessismo e la discriminazione. I movimenti per l'istruzione gratuita rappresentano esempi di speranza collettiva e, come quelli in Cile e Sudafrica, incarnano la speranza collettiva nell'educazione come diritto universale e si basano su un modello di "agency collettiva".[27]

Le stesse politiche educative rappresentano la speranza educativa dello Stato come destinatario e promotore. Le istituzioni politiche sono anch'esse protagoniste della speranza educativa, in quanto responsabili della definizione di politiche che garantiscano equità e accesso all'istruzione. Samuel Bowles e Herbert Gintis[28] hanno dimostrato come il sistema scolastico possa rafforzare le disuguaglianze economiche. Tuttavia, esperienze come il sistema educativo finlandese mostrano come politiche basate sull'inclusione e sulla personalizzazione dell'apprendimento possano tradurre la speranza educativa in realtà tangibile. In questo senso, lo Stato non è solo destinatario delle richieste di speranza, ma può diventare un promotore attivo di cambiamento attraverso riforme mirate e investimenti in istruzione.[29]

---

[23] Cf Ngũgĩ Wa Thiong'o, *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*, Oxford, James Currey 1986.

[24] Cf Neill Alexander Sutherland, *Summerhill: A radical approach to child rearing*, New York, Hart Publishing Company 1960.

[25] Cf hooks bell, *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, New York, Routledge 1994.

[26] Cf Fraser Nancy, *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*, New York, Columbia University Press 2009.

[27] Cf Sen Amartya, *Development as freedom*, New York, Alfred A. Knopf 1999.

[28] Cf Bowles Samuel - Gintis Herbert, *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books 1976.

[29] Cf Braghero Marco, *Il sistema scolastico finlandese*, in *DYNAMIS. Rivista di filosofia e pratiche educative* 5(2023)5, 5-19.

4. Perché si spera in educazione?

Il perché si spera riguarda invece le motivazioni che spingono questi soggetti ad alimentare la speranza. La speranza educativa nasce come risposta alla deprivazione, al desiderio di giustizia sociale e alla più generale ricerca di significato. In questo senso, l'educazione diventa un orizzonte di possibilità per il riscatto, l'emancipazione e la costruzione di un futuro migliore. In generale la riflessione sui soggetti della speranza ci fa soffermare su coloro che nutrono aspettative e desideri di cambiamento. Gili e Mangone,[30] nella loro ultima pubblicazione *Speranza. Passione del possibile*, li descrivono come persone che avvertono una mancanza e sono "affamati" di conoscenza e possibilità. I due autori li suddividono in tre categorie: a) coloro che si sono o sono stati spogliati di tutto, vale a dire chi ha perso tutto o si trova in condizioni di estrema deprivazione; b) coloro che aspirano a un maggior riconoscimento sociale, cioè chi cerca di migliorare la propria posizione attraverso l'educazione; c) coloro che cercano un senso della vita più convincente, ovvero chi vede nell'educazione un'opportunità di crescita interiore e realizzazione personale. Inoltre, gli autori, osservano come spesso chi spera per sé diventa anche un punto di riferimento per gli altri. Coloro che promuovono la speranza attraverso l'educazione assumono diversi ruoli, spesso sfidando le convenzioni, proponendo nuove visioni della società. Tra questi ci sono educatori e sociologi dell'educazione che con la loro speranza e con le loro azioni di speranza hanno provocato, influenzato e fatto emergere la speranza negli altri, come: d) guide e punti di riferimento che hanno uno sguardo profetico sulla realtà; e) i testimoni in tempi difficili; f) gli amici dell'umanità.

Di seguito, esploreremo come questi stimoli possano essere utilizzati per approfondire il concetto di "sete" che guida i soggetti della speranza educativa.

4.1. La speranza di chi è privato di tutto

Riflettendo sulla prima categoria, numerosi educatori e sociologi hanno scelto di rinunciare a posizioni di privilegio per dedicarsi alla creazione di un sistema educativo più giusto ed equo. Paulo Freire,[31] pedagogista brasiliano, ha lavorato con le comunità più povere del Brasile, sviluppando la sua pedagogia della speranza come strumento di liberazione. Il suo metodo, fondato sul dialogo e sulla presa di coscienza, ha modificato l'educazione in una scienza politica ed emancipatoria. Janusz Korczak,[32]

[30] Cf Gili Guido - Mangone Emiliana, *Speranza. Passione del possibile*, Milano, Vita e Pensiero 2025.
[31] Cf Freire Paulo, *Pedagogy of the oppressed* [trans. by M. B. Ramos], New York, Continuum 1970.
[32] Cf Korczak Janusz, *How to love a child*, Phaidon Press 2007.

pedagogista e medico polacco, ha dedicato la sua vita ai bambini orfani, rinunciando a qualsiasi vantaggio personale per garantire loro una formazione basata sul rispetto e sull'autodeterminazione. Ha scelto di rimanere con i suoi studenti fino all'ultimo, accompagnandoli nel tragico destino dell'Olocausto. Myles Horton,[33] educatore e attivista, fondatore della *Highlander Folk School*, ha rinunciato agli studi accademici, interessandosi piuttosto all'educazione popolare negli Stati Uniti. Attraverso l'istruzione ha promosso la lotta per i diritti civili e la giustizia sociale. Antonio Gramsci,[34] sociologo e filosofo, ha riconosciuto il valore e la forte influenza dell'educazione nella costruzione dell'egemonia culturale, sostenendo che la scuola può fungere sia da oppressore che da emancipatore.

Se pensiamo anche alle famiglie, numerosi sono i movimenti che hanno manifestato una speranza educativa rinunciando a posizioni di potere. Ad esempio, il movimento delle scuole parentali e dell'*homeschooling* democratico[35] è spesso nato dall'esigenza di creare spazi educativi alternativi, dove il focus fosse posto sulla crescita integrale dei bambini piuttosto che sulla competizione e sulle logiche di mercato. Famiglie in diverse parti del mondo hanno scelto di uscire dai sistemi educativi tradizionali, rinunciando alla sicurezza delle istituzioni statali per costruire nuove pratiche educative fondate sulla partecipazione attiva e sulla comunità.

Un altro esempio significativo è il movimento delle *Madres de Plaza de Mayo* in Argentina, che ha trasformato il dolore per la perdita dei figli durante la dittatura in un'azione pedagogica collettiva. Attraverso la memoria storica e la denuncia sociale, queste madri hanno creato un'educazione alla giustizia e alla resistenza, senza cercare ruoli di potere, ma costruendo una consapevolezza critica tra le nuove generazioni.[36]

Nel contesto dei movimenti sociali, il movimento per i diritti civili negli Stati Uniti ha visto la nascita di iniziative come le *Freedom Schools* negli Anni Sessanta, scuole create con l'obiettivo di educare i giovani afroamericani alla cittadinanza e al rispetto della propria dignità, opponendosi ai modelli imposti dal sistema segregazionista.[37] Allo stesso modo, il movimento zapatista in Chiapas ha promosso un'educazione autonoma per le

[33] Cf Horton Myles, *The Long Haul: An Autobiography*. Co-written with Judith and Herbert Kohl, New York, Doubleday 1990; Id., *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Edited by Brenda Bell, John Gaventa, and John Peters, Philadelphia, Temple University Press 1990.

[34] Cf Gramsci Antonio, *Selections from the prison notebooks* (Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith Eds.), New York, International Publishers 1971, (Original work published 1950).

[35] Cf Chinazzi Anna, *Homeschooling e cultura prefigurativa in Italia*, in *Education Sciences & Society* 11(2020)2, 367-382.

[36] Cf Fedi Angela - Bonomelli Ronnie, *Lutto, protesta, democrazia. Per una lettura psicosociale di Madres de Plaza de Mayo, HIJOS e Herman@s*, Napoli, Liguori Editore 2008.

[37] Cf Perlstein Daniel, *Teaching freedom: SNCC and the creation of the Mississippi Freedom Schools*, in *History of Education Quarterly* 30(1990)3, 297-324; Hale John N., *The Freedom Schools: Student activists in the Mississippi Civil Rights Movement*, New York, Columbia University Press 2016.

popolazioni indigene, rifiutando le strutture educative imposte dallo Stato e dando vita a scuole autogestite, radicate nella cultura locale e nelle esigenze della comunità.[38]

Questi esempi mostrano come la speranza educativa si sia concretizzata non solo attraverso i singoli pensatori e pedagogisti, ma anche attraverso movimenti collettivi che hanno rinunciato a forme di potere per dare vita a nuovi modelli di apprendimento e consapevolezza sociale.

4.2. La speranza di chi rivendica un cambiamento sociale

La seconda categoria a cui fanno riferimento Gili e Mangone[39] ci spinge a riflettere su coloro che promuovono e rivendicano un cambiamento. Sono in molti ad aspirare, attraverso l'educazione, a un maggior riconoscimento sociale e a vedere l'educazione come un mezzo per ottenere mobilità sociale. A partire da Marx e Weber, tutti i conflittualisti (sia quelli della prima generazione che quelli più contemporanei) hanno concentrato la loro attenzione scientifica sui bisogni e le identità degli emarginati e dei discriminati dalle disuguaglianze educative, dovute a fattori come il ceto e la classe sociale, la razza, il genere, il credo o la religione professata, o altre caratteristiche personali e individuali che limitano le condizioni di successo e realizzazione personale e sociale. Sono i sociologi degli oppressi, sia per le condizioni strutturali che per le convinzioni e credenze culturali o scientifiche. Tra questi, ci sono maestri e fondatori di scuole di pensiero che hanno creato intorno a sé comunità di studiosi, fondate su nuovi oggetti di indagine o nuovi stili di ricerca rispetto a quelli che dominavano nelle accademie che avevano abbandonato. Un esempio storico significativo è Pierre Bourdieu[40] e Jean Claude Passeron,[41] essi hanno analizzato il ruolo del capitale culturale nel determinare le opportunità educative, dimostrando come la speranza di un miglioramento della propria condizione sia strettamente legata all'accesso all'istruzione. La sua teoria evidenzia come la scuola, anziché ridurre le disuguaglianze, spesso le riproduca. Anche Raymond Boudon,[42] sociologo francese, con la sua teoria delle disuguaglianze di opportunità, ha mostrato come le scelte educative siano influenzate dall'ambiente socioeconomico e dalla percezione del rischio di fallimento, determinando il mantenimento delle disparità

[38] Cf Klein Hilary, *Compañeras. Zapatista women's stories*, New York, Seven Stories Press 2015; Stahler-Sholk Richard - Vanden Harry E. - Kuecker Glen David, *Latin American social movements in the twenty-first century: Resistance, power, and democracy*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield Publishers 2007.

[39] Cf Gili - Mangone, *Speranza. Passione del possibile*.

[40] Cf Bourdieu Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions Mouton 1972.

[41] Cf Bourdieu Pierre - Passeron Jean-Claude, *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit 1970.

[42] Cf Boudon Raymond, *L'inégalité des chances: La mobilité sociale en France*, Paris, Éditions du Seuil 1973.

sociali. Amartya Sen,[43] economista e filosofo, ha sottolineato come l'educazione sia una componente fondamentale della capacità degli individui di migliorare la propria condizione sociale, con la teoria delle *capabilities*, dimostrando come l'istruzione sia essenziale per l'ampliamento delle opportunità individuali, offrendo strumenti per ampliare le proprie opportunità di vita. Herbert H. Hyman,[44] sociologo, ha studiato il valore soggettivo dell'istruzione, analizzando come le aspettative familiari influenzino la scelta di proseguire gli studi.

Oltre agli studiosi dell'educazione, anche i movimenti sociali femministi e giovanili hanno espresso la speranza in un mondo più equo tra le generazioni e tra i generi sessuali.[45] I movimenti studenteschi, come quelli del 1968 e le più recenti mobilitazioni per il diritto allo studio, hanno denunciato le disuguaglianze educative e richiesto riforme scolastiche e universitarie più inclusive.[46] Anche le famiglie hanno espresso la speranza come lotta per il riconoscimento e per la giustizia sociale. Le famiglie, in particolare quelle appartenenti a gruppi svantaggiati, hanno svolto un ruolo attivo nella rivendicazione del diritto all'istruzione per i propri figli. In questo senso, la speranza educativa diventa un atto di resistenza contro le strutture di potere che limitano l'accesso e la qualità dell'istruzione. Diversi sono gli autori e i lavori che si concentrano più specificamente sul ruolo delle famiglie nella lotta per l'accesso all'istruzione e la giustizia sociale. Sonia Nieto e Bode Patty[47] in particolare analizzano le famiglie disagiate, provenienti da un ambiente socioculturale degradato, per mostrare come le famiglie che affrontano discriminazioni razziali, economiche o culturali diventino attori chiave nella difesa dei diritti educativi dei propri figli. Ladson-Billings[48] mostra come le famiglie afroamericane abbiano lottato per assicurare ai propri figli l'opportunità di accedere ad un'istruzione qualitativamente idonea. La speranza educativa viene vista come un atto di resistenza contro le disuguaglianze sociali e razziali, dove le famiglie sono spesso le prime a sostenere i bambini nel loro percorso scolastico.[49] Cor-

[43] Cf Sen, *Development as freedom*.
[44] Cf Hyman Herbert H., *The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification*, New York, Ardent Media 1953.
[45] Cf Cordisco Isabella, *Youth Studies and Gender Studies. Uno sguardo relazionale*, in Llanos Mario O. (a cura di), *Relazioni e identità giovanili. Un'indagine transdisciplinare nelle Università Salesiane*, Roma, LAS 2024.
[46] Cf Catalano Franco, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Milano, Il Saggiatore-Mondadori 1969; Chiarante Giuseppe, *La rivolta degli studenti*, Roma, Editori Riuniti 1968; Tobagi Walter, *Storia del movimento studentesco e dei marxisti-leninisti in Italia*, Milano, Sugar Editore 1970.
[47] Cf Nieto Sonia - Bode Patty, *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, Boston, Pearson Education 2008.
[48] Cf Ladson-Billings Gloria, *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*, Jossey-Bass 1994.
[49] Cf Collins Patricia Hill, *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, New York, Routledge 2000; Johnson C. L. P. - Dillard M. D., *Educational inequality and the role of families*, London, Routledge 2012.

tez e Hepworth Berger[50] discutono le modalità in cui le famiglie possono diventare partner attivi nel processo educativo, anche quando provengono da contesti svantaggiati. La speranza educativa, in questo caso, è vista come una risorsa che le famiglie mettono in atto per migliorare le opportunità dei loro figli, attraverso la collaborazione con la scuola e la lotta per una migliore qualità dell'istruzione. Anche Celia Genishi e Anne Haas Dyson[51] esaminano il ruolo delle famiglie nell'educazione dei bambini, evidenziano l'importanza della loro partecipazione attiva e dell'impegno per garantire opportunità educative eque. Le famiglie sono considerate le prime educatrici e agenti di cambiamento, fondamentali per migliorare l'accesso e la qualità dell'istruzione, in particolare nei contesti di svantaggio sociale ed economico, dove le famiglie vulnerabili o emarginate giocano un ruolo attivo nella promozione della giustizia sociale e nell'assicurare l'accesso all'istruzione. Esse alimentano una "speranza educativa" che si intreccia con la lotta per il riconoscimento e l'uguaglianza.

4.3. La speranza di chi ricerca significati esistenziali

Ci sono coloro che sono alla ricerca di un senso della vita più convincente, è il caso di tutti coloro che hanno contribuito a fare dell'educazione non solo un mezzo per acquisire competenze, ma anche uno strumento per comprendere il mondo e il proprio posto in esso. John Dewey,[52] pedagogista e filosofo, sosteneva che l'apprendimento basato sull'esperienza permettesse agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e del proprio ruolo all'interno della società. La sua pedagogia progressista poneva al centro il valore della democrazia e della partecipazione attiva nel processo educativo. Max Weber,[53] invece, è un esponente dell'approccio interpretativo e comprendente, con il quale ha analizzato il legame tra educazione, etica del lavoro e significato esistenziale. Ha mostrato come le credenze culturali e religiose influenzino la visione dell'istruzione come mezzo per raggiungere un obiettivo di vita più grande. Lo stesso classico della sociologia, Émile Durkheim,[54] analizzando il ruolo della scuola nella socializzazione e nella trasmissione dei valori collettivi, ha contribuito a dare un senso alla coesione sociale, fondando tutta la sua prospettiva su un forte connotato religioso e messianico. Naturalmente qui rientrano tutti gli educatori e pedagogisti che hanno abbracciato il

[50] Cf Cortez Mari Riojas - Hepworth Berger Eugenia, *Families as partners in Education: A multicultural perspective*, London, Pearson Education 2007.
[51] Cf Genishi Celia - Dyson Anne Haas, *Children, Language, and Literacy: Diverse Learners in Diverse Times*, New York, Teachers College Press 2009.
[52] Cf Dewey John, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan 1916.; Id. *Experience and education*, New York, Kappa Delta Pi 1938.
[53] Cf Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*.
[54] Cf Durkheim, *Éducation et sociologie;* Id., *L'éducation morale. Cours de science de l'éducation professé à la Sorbonne en 1902-1903*, Paris, Félix Alcan 1925.

cristianesimo dalle origini ad oggi, che vedevano il valore pratico emancipativo dell'educazione rispetto alla miseria e alle oppressioni, ma anche la capacità dei modelli educativi religiosi di offrire dei sistemi culturali e antropologici di più ampio respiro. Edgar Morin,[55] filosofo e sociologo, ha sviluppato il concetto di "pensiero complesso", sottolineando come l'educazione debba aiutare gli individui a comprendere la complessità della realtà e a trovare un senso nel mondo interconnesso in cui viviamo. L'educazione non è solo un mezzo per acquisire competenze, ma anche uno strumento per comprendere il mondo e il proprio posto in esso.

4.4. La speranza dei leader carismatici

Numerosi potrebbero essere gli esempi, come i fondatori di vari modelli e sistemi educativi. Lo stesso Giovanni Bosco,[56] con il suo carisma personale ha innovato il modo di intendere e fare educazione, inaugurando il sistema preventivo come nuovo modello educativo e con lui tanti altri leader religiosi a capo di movimenti carismatici che hanno fondato sull'educazione la loro chiamata specifica: don Lorenzo Milani[57] è stato maestro e profeta di una scuola dell'inclusione culturale e sociale con il suo famoso "I Care"; per don Luigi Giussani[58] l'educazione non è soltanto una trasmissione di nozioni, ma è la comunicazione di un bene e di una positività, è la chiave dell'umanizzazione della vita; ma anche la maggior parte dei pedagogisti del Novecento sono stati tutti educatori carismatici del loro tempo come Ovide Decroly,[59] Edouard Claparède,[60] Adolphe Ferrière,[61] Maria Montessori,[62] Roger Cousinet[63] e Célestin Freinet.[64] Secondo Giroux,[65] la scuola, oltre a trasmettere conoscenze, deve fornire agli studenti gli strumenti necessari per analizzare ed affrontare in maniera critica le ingiustizie sociali. Egli ha analizzato come i media possano influenzare la formazione delle giovani generazioni e ha considerato quanto fosse deleterio l'incremento del controllo neoliberista sull'istruzione. Gli studenti, in questo modo, rischiano di essere trasformati in fruitori passivi, anziché

[55] Cf Morin Edgar, *La tête bien faite. Réforme de l'enseignement et réforme du penser*, Paris, Éditions du Seuil 1999; Id., *Les défis de l'éducation*, Paris, Éditions du Seuil 2004.
[56] Cf Bosco Giovanni, *Il sistema preventivo in educazione*, Torino, Tipografia dell'Oratorio di San Francesco di Sales 1877.
[57] Cf Milani Lorenzo, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Giunti 1967.
[58] Cf Giussani Luigi, *Il rischio educativo*, Milano, Jaca Book 1977.
[59] Cf Decroly Ovide, *La méthode d'éducation intégrale*, Paris, Payot 1912.
[60] Cf Claparède Édouard, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé 1931.
[61] Cf Ferrière Adolphe, *L'éducation nouvelle*, Paris, Payot 1925.
[62] Cf Montessori Maria, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*, Milano, Garzanti 1912.
[63] Cf Cousinet Roger, *La pédagogie active*, Paris, Alcan 1935.
[64] Cf Freinet Célestin, *L'école moderne*, Paris, Éditions sociales 1949.
[65] Cf Giroux Henry A., *On Critical Pedagogy*, New York, Bloomsbury Academic 2011.

cittadini protagonisti e consapevoli. Bell Hooks[66] nei suoi studi sul femminismo intersezionale ha proposto una concezione rivoluzionaria dell'insegnamento, proponendo l'educazione come pratica della libertà. Ha mostrato come razzismo, sessismo e classismo vengono spesso riproposti nell'ambito degli istituti educativi e suggerisce una modalità di approccio inclusiva, personalizzata e che promuova il dialogo. Per Hooks l'aula deve essere un luogo dove avvengono delle trasformazioni, dove la voce del singolo viene ascoltata e rispettata.

4.5. La speranza degli amici dell'umanità educante

Ci sono poi gli amici dell'umanità educante, che si configurano come artefici di importanti scoperte, promotori di nuovi sguardi sul modo e sul tempo educativo, ma anche coloro che hanno ideato delle istituzioni educative capaci di donare speranza a tanti, dove resta incarnata quella speranza educativa anche dopo tanti anni dalla loro fondazione. Si possono annoverare qui tanti fondatori e benefattori di scuole di vari ordini e gradi, i cui modelli istituzionali sono capaci di adattarsi anche a contesti e tempi diversi rispetto a quelli originari. In questo contesto citiamo due grandi studiosi delle istituzioni scolastiche e dei sistemi formativi, che hanno influenzato molto le politiche educative dei loro tempi. Basil Bernstein[67] ha studiato le differenze linguistiche tra classi sociali e il loro impatto sull'accesso all'istruzione. Con la sua teoria dei codici linguistici (codice ristretto e codice elaborato), ha mostrato come gli studenti provenienti da contesti svantaggiati abbiano meno opportunità di successo scolastico perché il linguaggio scolastico è più vicino a quello delle classi privilegiate. Questi studiosi con le loro ricerche hanno dato un'impronta fondamentale alle politiche educative e si sono fatti promotori di un insegnamento maggiormente inclusivo delle fasce deboli.

Lev Vygotskij,[68] con la sua teoria dello sviluppo prossimale, afferma che l'apprendimento assimila il tessuto sociale e le relazioni nel quale è inserito. La sua teoria ha influenzato in maniera significativa la pedagogia moderna, sostenendo quanto fosse importante che l'insegnante assumesse un ruolo attivo nel processo di apprendimento.

4.6. La speranza dei testimoni in tempi difficili

Gli "alfieri" della speranza educativa in periodi critici si fanno promotori e testimoni di come si possa resistere di fronte al potere, divenendo

[66] Cf Hooks, *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*.
[67] Cf Bernstein Basil, *Class, codes, and control: Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, London, Routledge & Kegan Paul 1971; Id. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, London, Taylor & Francis 1996.
[68] Cf Vygotsky Lev S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press 1978.

esempio per molti. Jeanne Oakes[69] ha studiato il fenomeno del *tracking* scolastico, secondo cui si suddividono gli studenti in base alle loro presunte capacità di apprendimento, in percorsi formativi e classi diverse. Ha dimostrato come questa modalità contribuisca ad accentuare la discriminazione sociale, in quanto penalizza gli studenti delle fasce socialmente deboli, limitando la loro emancipazione culturale.

Michael Appel[70] ha denunciato come il neoliberismo, abbia ridotto la scuola in un'istituzione che anziché focalizzarsi sulla crescita dei cittadini si è concentrata maggiormente sul profitto. Ha espresso il proprio disappunto su come i programmi scolastici fossero standardizzati e quanto fosse non idoneo l'uso dei test ad alta posta, affermando che tali strumenti non fanno che aumentare forme di discriminazione. Anche Ivan Illich, con il suo celebre libro *Deschooling Society*,[71] ha messo in discussione il ruolo della scuola tradizionale, sostenendo che l'educazione dovrebbe essere un processo più spontaneo e decentralizzato. Ha proposto modelli alternativi di apprendimento basati sulla condivisione delle conoscenze all'interno della comunità, criticando il monopolio dell'istruzione da parte delle istituzioni statali. Peter McLaren[72] è un teorico della pedagogia rivoluzionaria e un esponente della pedagogia critica marxista. Ha sviluppato un approccio all'insegnamento che enfatizza il ruolo dell'emancipazione e della lotta contro le strutture oppressive della società. Il già citato Paulo Freire è una figura fondamentale della pedagogia critica, noto per il suo libro *Pedagogia degli oppressi*, in cui denuncia il modello educativo "bancario" e propone un'educazione dialogica e problematizzante, in cui studenti e insegnanti costruiscono insieme il sapere. Il suo metodo ha ispirato programmi educativi in tutto il mondo, specialmente nei contesti più poveri e marginalizzati. E anche il già citato John Dewey ha promosso l'educazione progressista, sostenendo che la scuola debba essere un ambiente democratico in cui gli studenti imparano attraverso l'esperienza diretta. Il suo approccio ha influenzato profondamente la pedagogia moderna, specialmente nei contesti educativi attivi e partecipativi.

Conclusione

L'analisi dei protagonisti della speranza educativa rivela come questa non sia un concetto astratto, ma un principio concreto che ispira azioni di trasformazione sociale. Studenti, educatori, famiglie, movimenti sociali e istituzioni politiche svolgono ruoli complementari nella costruzione di un

[69] Cf Oakes Jeannie, *Keeping track: How schools structure inequality*, New Haven, CT, Yale University Press 1985.
[70] Cf Apple Michael W., *Ideology and curriculum*, New York, Routledge 2004.
[71] Cf Illich Ivan, *Deschooling society*, New York, Harper & Row 1971.
[72] Cf McLaren Peter, *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, New York, Longman 1994.

sistema educativo più equo e inclusivo. Numerosi autori e studiosi hanno contribuito a raccontare e studiare questo fenomeno sociale di grande rilevanza; qui viene presentata solo una selezione, utile ai fini del presente lavoro.

L'analisi condotta dimostra che la speranza rappresenta un concetto fondamentale nella sociologia dell'educazione, declinato in modi diversi a seconda del paradigma teorico adottato. Sin dalle origini della disciplina, i suoi fondatori hanno teorizzato la speranza tanto come approccio epistemologico (comprendere la società per migliorarla) quanto come principio etico (promuovere il progresso umano). In continuità con le intuizioni dei classici, gli studiosi dell'educazione, in qualità di ricercatori e professionisti, hanno orientato la pratica e le politiche educative, sottolineando la loro responsabilità etica e sociale. I soggetti che incarnano la speranza, sia come individui che come entità collettive, spaziano dalle famiglie agli studenti, dagli educatori ai movimenti sociali, fino alle politiche educative. Tutti sono mossi da motivazioni profonde che riflettono l'ideale educativo.

La speranza emerge così come un elemento imprescindibile nelle politiche educative, necessaria per contribuire alla creazione di un sistema più giusto e accessibile, per promuoverla come competenza sociale e come strumento per lo sviluppo di una consapevolezza critica.

In definitiva, gli studiosi e le studiose della sociologia, e in particolare della sociologia dell'educazione, sono portatori di speranza, non solo per la loro capacità di analizzare criticamente la realtà sociale, ma anche per il loro impegno nel proporre modelli educativi orientati al miglioramento della società.