

Oltre la socializzazione: la speranza come prassi educativa riflessiva e relazionale

Isabella Cordisco*

► SOMMARIO

Il presente contributo esplora la speranza educativa come categoria teorica e prassi trasformativa all'interno della sociologia dell'educazione. Muovendo dalla distinzione tra socializzazione ed educazione, l'articolo propone una genealogia della speranza articolata in quattro modelli – moderno classico, moderno prometeico, postmoderno simbiotico e svolta relazionale – ciascuno dei quali incarna una diversa concezione del soggetto, del tempo e del legame sociale.

Superando le riduzioni funzionaliste e costruttiviste, si adotta il paradigma del realismo critico e relazionale, in dialogo con le teorie di Margaret Archer e Pierpaolo Donati, per fondare una visione della speranza come capacità riflessiva e relazionale di abitare criticamente la realtà. Viene elaborata una tipologia delle forme di "speranza" fondata sulla riflessività (dialogica, coerente, critica e trascendente) e arricchita dalla nozione di riflessività relazionale, che riconosce alla relazione il ruolo di contesto generativo dell'identità e del senso. La speranza è così intesa come cura intenzionale della persona nelle relazioni, una prassi che si realizza nei contesti educativi primari: famiglia, scuola e professioni di cura. L'articolo si propone di contribuire a una sociologia dell'educazione trasformativa, nella quale la speranza non sia fuga dal reale, ma energia generativa per la costruzione del bene comune.

► PAROLE CHIAVE

Relazionalità; Riflessività; Sociologia della speranza;
Sociologia dell'educazione; Speranza educativa.

***Isabella Cordisco**: è Docente Invitata di Sociologia e Sociologia dell'Educazione nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma).

1. Introduzione: contestualizzare il dibattito della speranza socio-educativa nella disciplina della sociologia dell'educazione

La speranza, pur essendo un elemento centrale nei processi di cambiamento sociale ed educativo, è stata raramente tematizzata come costrutto teorico autonomo all'interno della sociologia dell'educazione.¹ Questo articolo intende colmare tale lacuna, interrogandosi su come la speranza operi nel rapporto tra socializzazione ed educazione, e su quali visioni antropologiche e relazionali la configurino come prassi trasformativa.

Nella tradizione sociologica, la socializzazione rappresenta il processo attraverso cui l'individuo entra a far parte della società. Essa è cruciale per garantire la continuità del legame sociale, reso possibile dalla trasmissione intergenerazionale dei modi di vita. Per l'essere umano, imparare a vivere significa assimilare regole di comportamento nella relazione con i propri simili, sviluppando al contempo umanità e appartenenza. Come sintetizza Grinswold, «gli umani devono imparare a vivere».² In questo “imparare a vivere” si iscrive una tensione costitutiva tra assimilazione culturale e orientamento progettuale: è in questo spazio che si apre la dimensione della speranza educativa.

Ogni processo educativo implica una visione di futuro possibile e desiderabile; e ogni forma di trasmissione culturale custodisce, in modo esplicito o implicito, una speranza rivolta alle nuove generazioni. Esiste dunque un nesso profondo tra socializzazione, cultura e speranza: la cultura costituisce il contenuto simbolico della socializzazione, mentre la speranza ne rappresenta la proiezione affettiva e anticipatoria. È a partire da questo intreccio che ha preso forma la distinzione analitica tra socializzazione ed educazione: la prima più implicita, diffusa e adattiva; la seconda più esplicita, intenzionale e orientata alla formazione della persona.³

La sociologia dell'educazione si fonda precisamente sullo studio di questa relazione – storicamente situata e culturalmente connotata – tra socializzazione ed educazione, una relazione che riflette diverse concezioni della persona e del suo ruolo nella società.⁴ In questa cornice si colloca l'indagine proposta, che considera la speranza non come semplice emozione soggettiva né come utopia astratta, ma come struttura simbolica e forma culturale, capace di orientare criticamente la relazione educativa verso il futuro.

¹ Cf. I. CORDISCO, *Sociologi dell'educazione: alfieri di speranza nella società e nella scienza*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 63 (2025) 1/2, 85-103.

² W. GRINSWOLD, *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna 1997, 38.

³ G. ROSSI, *Il Processo di socializzazione*, in P. DONATI (Ed.), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*, Cedam, Padova 2010, 63-101.

⁴ Cf. E. BESOZZI, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Padova 2006; L. RIBOLZI, *Società persona e processi formativi*, Mondadori Education, Milano 2012.

Analizzare come una società struttura e trasmette speranza significa, in fondo, comprendere in che modo essa immagina il proprio futuro e orienta i soggetti a viverlo. Questo richiede di interrogarsi sulla visione del soggetto e del legame sociale che sorregge tale speranza: si tratta di una speranza volta all'integrazione o alla trasformazione personale?

Per affrontare queste domande, l'articolo adotta un quadro teorico che integra il realismo critico di Margaret Archer⁵ con la sociologia relazionale di Pierpaolo Donati.⁶ Archer offre strumenti concettuali per comprendere l'agire umano a partire dalla riflessività individuale; Donati illumina la dimensione generativa della relazione. Insieme, i due autori contribuiscono a delineare una visione della speranza come prassi riflessiva e relazionale.

L'articolo si articola in tre sezioni principali: una genealogia della speranza educativa nei paradigmi moderni e postmoderni (§ 2); una fondazione epistemologica e antropologica della speranza, con una relativa tipologia riflessiva (§ 3.1-3.2); e un'analisi dei suoi ambiti applicativi - famiglia, scuola e professioni di cura (§ 3.3).

In questa prospettiva, la "speranza" emerge come categoria sociologica e pedagogica centrale: non un sentimento privato né una visione meramente consolatoria, ma un dispositivo intenzionale di generatività personale e sociale, radicato nella riflessività, nella relazionalità e nella progettualità. I modelli di speranza educativa proposti in questo contributo non si rifanno a classificazioni preesistenti, ma nascono da un'elaborazione teorica propria, sviluppata attraverso l'analisi critica dei principali paradigmi sociologici della socializzazione e dell'educazione. La proposta qui avanzata mira a offrire una base concettuale per tematizzare la speranza come categoria fondativa della sociologia dell'educazione trasformativa.

2. Genealogie della speranza educativa

Nel passaggio dalla modernità alla postmodernità, il rapporto tra socializzazione ed educazione è stato interpretato in modi differenti, dando origine a modelli teorici distinti, ciascuno con una propria visione dell'essere umano, della società e del ruolo dell'educazione. All'interno di ciascun modello, anche la speranza educativa - intesa come orizzonte implicito o esplicito di senso trasmesso culturalmente - assume configurazioni specifiche, coerenti con la concezione di soggetto e collettività che li caratterizza. Di conseguenza, ogni paradigma teorico sulla relazione socio-educativa incarna una particolare forma di speranza, che informa le pratiche educative e le finalità della formazione.

Tradizionalmente, la socializzazione è stata intesa come il processo attraverso cui l'individuo interiorizza norme, ruoli e comportamenti necessari per integrarsi nella collettività. L'educazione, invece, si configura come un processo intenzionale, orientato a promuovere la formazione integrale della persona come

⁵ M. ARCHER, *Realist Social Theory. The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.

⁶ P. DONATI, *Relational Sociology. A New Paradigm for the Social Sciences*, Routledge, London 2011.

soggetto dotato di senso e progettualità. Mentre la socializzazione tende a promuovere l'integrazione funzionale, l'educazione si orienta alla costruzione del soggetto.⁷ La crisi della loro sovrapposizione – emersa nella transizione alla post-modernità – ha reso urgente una rinnovata distinzione e articolazione tra i due processi.

2.1. La modernità: la speranza educativa come integrazione sociale e delega formativa

Il primo modello di speranza educativa si colloca nel paradigma moderno, in cui educazione e socializzazione coincidono funzionalmente. L'educazione è vista come strumento di integrazione sociale, volto a trasmettere norme, valori e competenze necessari alla riproduzione dell'ordine istituito. Il soggetto è pensato come razionale, stabile, integrato nei ruoli sociali, e la speranza educativa si configura come delega fiduciosa nei confronti delle agenzie istituzionali.

In questa prospettiva, la speranza non nasce dall'interiorità del soggetto, ma è proiettata sulle istituzioni, considerate garanti del futuro. Il bambino, il giovane, l'allievo ricevono dalla società un progetto predefinito da interiorizzare: è la scuola, insieme alla famiglia e al lavoro, a definire le tappe del percorso formativo. L'educazione non è quindi aperta alla trasformazione, ma finalizzata all'adattamento a ruoli prestabiliti.⁸

L'educatore assume qui il ruolo di trasmettitore di norme e conoscenze, e il processo educativo si sviluppa secondo un modello verticale e direttivo, che non problematizza i contenuti né la loro finalità.⁹ La speranza consiste nell'affidarsi all'istituzione: essa è normativa, impersonale, rassicurante, ma anche potenzialmente conformista e rigida.

Le principali criticità di questo modello risiedono nella sua chiusura al cambiamento: la speranza viene ridotta a fiducia passiva, e il soggetto rischia di essere educato all'obbedienza più che alla responsabilità. L'integrazione è ottenuta attraverso l'omogeneizzazione, con il rischio di riprodurre disuguaglianze e di escludere chi non corrisponde ai modelli dominanti.¹⁰

2.2. La piena modernità: la speranza educativa prometeica, dell'autosocializzazione e soggettività disincantata

Il secondo modello si sviluppa nel contesto della piena modernità, caratterizzata da una crescente autonomia dell'individuo rispetto alle strutture tradizionali. Il rapporto tra educazione e socializzazione si disarticola: l'educazione

⁷ Cf. A.M. MACCARINI, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Cedam, Padova 2003.

⁸ Cf. É. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, Alcan, Paris 1895; IDEM, *L'éducation morale*, Alcan, Paris 1922; T. PARSONS, *The school class as a social system: Some of its functions in American society*, in «Harvard Educational Review» 29 (1959) 4, 297-318.

⁹ Cf. V. CESAREO, *Sociologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1976; IDEM, *Insegnanti e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1976.

¹⁰ Cf. IDEM, *Socializzazione e controllo sociale*, FrancoAngeli, Milano 1974.

viene ridefinita come autosocializzazione individuale, svincolata da finalità collettive o normative.¹¹

Il soggetto non è più pensato come stabile e integrato, ma come strategico, flessibile, autoreferenziale. È un individuo che deve costruirsi da sé, orientarsi nel flusso delle informazioni, definire i propri obiettivi senza riferimenti stabili.¹² In questo quadro, la speranza educativa assume la forma di speranza prometeica: forza volontaristica, capacità di progettare il proprio destino, di affermarsi nel mondo grazie alle proprie risorse.

Le agenzie educative tradizionali (famiglia, scuola, comunità) perdono centralità: il soggetto apprende in ambienti informali, digitali, frammentati, in cui la figura dell'educatore diventa un facilitatore di processi di scelta, più che un punto di riferimento stabile. L'educazione si configura come navigazione autonoma in uno spazio di possibilità.¹³

Tuttavia, questo modello presenta rischi evidenti. L'enfasi sull'autonomia può degenerare in isolamento, pressione performativa e insicurezza ontologica.¹⁴ La speranza, privata di riferimenti relazionali e simbolici, si trasforma in un'autoimposizione progettuale, spesso fragile e solitaria. Il soggetto rischia di rimanere schiacciato tra l'ideale di autoaffermazione e la realtà dei vincoli strutturali non riconosciuti.

2.3. La post-modernità: la speranza educativa simbiotica, tra relazionismo e conflazione della soggettività

La configurazione postmoderna della speranza educativa può essere descritta come speranza simbiotica, espressione di una visione indistinta del rapporto tra struttura e *agency*. In tale prospettiva, i due livelli fondamentali della realtà sociale – le strutture e la capacità dell'agente – si fondono in una dimensione fluida, che rende difficile distinguere tra vincoli, responsabilità e intenzionalità.

Margaret Archer critica questa impostazione attraverso il concetto di conflazione centrale, riferito a quelle teorie che annullano le distinzioni causali tra struttura e *agency*. In tali modelli, le strutture sembrano prodotte dalle azioni individuali, mentre i soggetti risultano già determinati da quelle stesse strutture:

¹¹ Cf. A.M. MACCARINI (Ed.), *Autonomie e patti sociali oltre la modernità*, FrancoAngeli, Milano 1999; IDEM, *Il Sè nel pluriverso educativo europeo: autosocializzazione, apertura e limite*, paper presentato al convegno «Anni in salita. Speranze e paure degli italiani», VIII Congresso Nazionale AIS, Roma 11-13 novembre 2004.

¹² Cf. V. CESAREO, *La società flessibile*, FrancoAngeli, Milano 1985.

¹³ Cf. S. BRINT, *Scuola e società*, il Mulino, Bologna 1999; M. DEI, *La scuola in Italia*, il Mulino, Bologna 2000; L. RIBOLZI, *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002; L. FISCHER, *Sociologia della Scuola*, il Mulino, Bologna 2003; M. COLOMBO, *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, in «Studi di Sociologia» 49 (2006) 1, 3-20; M. COLOMBO, *Gli insegnanti in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁴ Cf. J. HABERMAS - N. LUHMANN, *Teoria della società o tecnologia sociale*, Etas Compass, Milano 1986; N. LUHMANN - K.E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988; E. BESOZZI, *Tra somiglianza e differenza*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

un circolo chiuso in cui né struttura né agente sono realmente interrogabili o trasformabili.¹⁵

Nell'ambito educativo, ciò si traduce in un modello formativo consensuale e adattivo, in cui viene meno la tensione tra interiorizzazione e riflessività.¹⁶ La speranza si riduce così a un sentimento diffuso e generico, privo di orientamento critico e progettuale.

Pierpaolo Donati evidenzia questo limite distinguendo tra relazionismo e relazionalità.¹⁷ Il primo dissolve il soggetto in una rete di interazioni fluide, in cui l'identità risulta indefinita. Anche la relazione educativa si svuota: non vi è più distinzione tra chi educa e chi è educato, tra libertà e appartenenza.¹⁸

L'approccio relazionale, come invece vedremo, conserva la distinzione tra soggetto e contesto, attribuendo alla relazione una consistenza emergente e generativa. La riflessività diviene lo strumento attraverso cui il soggetto entra in dialogo critico con il mondo, costruendo significati condivisi.

In sintesi, la speranza simbiotica, basata su una visione relazionista e sulla conflazione tra soggetto e struttura, non promuove trasformazione, ma solo adattamento passivo. Superare questo stallo richiede un modello che integri riflessività, relazionalità e distinzione tra i livelli dell'agire sociale: è quanto si intende sviluppare nella sezione successiva.

2.4. La fine della modernità e post-modernità: la speranza educativa relazionale come ricomposizione riflessiva

Il quarto modello rappresenta una possibile svolta epistemologica: propone una speranza educativa fondata sulla riflessività e sulla relazionalità generativa. Supera sia la delega istituzionale sia l'autoprogettazione isolata, per concepire il soggetto come agente relazionale, capace di discernimento critico, azione intenzionale e apertura all'altro.¹⁹

In questa prospettiva, la speranza non nasce da una garanzia esterna né da una proiezione volontaristica, ma si genera nella relazione riflessiva, cioè in un contesto in cui il soggetto può elaborare le proprie motivazioni in dialogo con altri, all'interno di legami significativi.

L'educazione si configura, così, come cura intenzionale della persona nella relazione: un processo in cui si genera senso condiviso, si valorizzano le differenze, si costruiscono orizzonti trasformativi.²⁰

Donati descrive la relazione educativa come luogo emergente di senso, dotato di proprietà proprie (fiducia, reciprocità, generatività) non riducibili né all'individuo né alla struttura. Archer, dal canto suo, attribuisce alla riflessività

¹⁵ M. ARCHER, *Culture and Agency*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹⁶ Cf. M. ARCHER, *La tripla morfogenesi dei nostri sé sociali: osservando la stratificazione sociale da una nuova prospettiva*, in C. MONGARDINI (Ed.), *Teoria sociologica e stratificazione sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996, 13-42.

¹⁷ Cf. P. DONATI, *Transcending Modernity with Relational Thinking*, Routledge, London 2021.

¹⁸ Cf. IDEM, *Alterità. Sul confine fra l'Io e l'Altro*, Città Nuova, Roma 2023.

¹⁹ Cf. IDEM, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, il Mulino, Bologna 2011.

²⁰ Cf. I. CORDISCO, *L'educatore riflessivo*, in «Orientamenti Pedagogici» 69 (2022) 4, 19-36.

la capacità di orientare il soggetto tra vincoli e possibilità, attraverso una “conversazione interiore” che permette di progettare, discernere e agire.²¹

La speranza riflessiva-relazionale nasce dunque nel punto di intersezione tra *agency* e struttura, tra interiorità e legame, tra tempo personale e tempo sociale. È una speranza che si coltiva nella relazione, ma che non vi si dissolve: apre alla trasformazione del soggetto e del contesto, fondandosi sulla responsabilità, sulla reciprocità e sulla possibilità del nuovo (Tab. 1).

I modelli delineati nella genealogia precedente mostrano come ogni paradigma socio-educativo implichi una particolare configurazione della speranza, legata a visioni diverse del soggetto, della relazione e del futuro. Tuttavia, la crisi delle categorie moderne e postmoderne – tra delega istituzionale, individualismo performativo e relazionismo simbiotico – rende necessario un salto epistemologico: occorre fondare la speranza non su automatismi sociali o strategie individuali, ma su una concezione riflessiva e relazionale della persona, propria della svolta relazionale.

La sezione che segue propone, dunque, un percorso teorico articolato che accompagna il lettore dalla crisi epistemologica contemporanea alla fondazione ontologica e antropologica della speranza educativa, attraverso l’elaborazione di un paradigma critico-relazionale capace di integrare soggettività, relazioni e trasformazione sociale.

Categoria	MODERNO Speranza delegata	PIENA MODERNITÀ Speranza prometeica	POSTMODERNO Speranza simbiotica	SVOLTA EPOCALE Speranza riflessiva relazionale
Rapporto tra socializzazione ed educazione	Coincidenza funzionale; educazione subordinata alla socializzazione	Disallineamento e autonomia individuale; educazione come auto-orientamento	Fusione indistinta tra struttura e <i>agency</i> ; confusione tra educazione e socializzazione	Distinzione dinamica e interdipendente; relazione dialogica tra i due processi
Visione del soggetto	Forte, razionale, stabilmente integrato in ruoli sociali	Ipo-socializzato, camaleontico, strategico e autoreferenziale	Fuso nel contesto, identità fluida senza riflessività critica	Agente riflessivo e relazionale, capace di trasformazione e discernimento
Forma della speranza educativa	Delega passiva nelle istituzioni; attesa normativa	Speranza individuale, auto-progettuale, fondata sull’autonomia	Speranza diffusa e adattiva, priva di orientamento progettuale	Speranza generativa, fondata sulla relazionalità e sulla riflessività
Finalità educativa	Adattamento a ruoli prestabiliti; riproduzione dell’ordine sociale	Autoaffermazione e <i>empowerment</i> individuale	Adattamento simbiotico; partecipazione senza tensione	Costruzione del sé relazionale; trasformazione del soggetto e del contesto

²¹ Cf. M. ARCHER, *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; IDEM, *Making Our Way Through the World*, Cambridge University Press, Cambridge 2007; IDEM, *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge University Press, Cambridge 2012; IDEM, *Foreword: Varieties of relational social theory*, in P. DONATI - A. MALO - G. MASPERO (Edd.), *Social Science, Philosophy and Theology in Dialogue. A relational Approach*, Routledge, London 2015, viii-xxvii.

Ruolo delle agenzie educative	Famiglia, scuola e lavoro in continuità funzionale	Molteplicità di ambienti formali e informali; influenza dei media	Agenzie indistinte e non gerarchiche; immersione in relazioni senza confini	Relazioni educative come luoghi emergenti di senso, mediazione e co-progettazione
Ruolo dell'educatore	Trasmettitore di norme e contenuti; autorità verticale	Facilitatore dell'autonomia; guida nella navigazione informativa	Mediatore simbiotico; figura sfumata senza differenziazione	Interlocutore dialogico; co-costruttore di significati e competenze
Conseguenze educative	Fiducia acritica nei dispositivi istituzionali; indebolimento della responsabilità	Retorica dell'auto-realizzazione e della resilienza individuale; rischio di isolamento	Adattamento conformista; partecipazione consensuale senza tensione trasformativa	Educazione alla riflessività, alla progettualità e al cambiamento consapevole del contesto
Criticità	Rigidità, conformismo, disuguaglianze riprodotte	Relativismo, isolamento, superficialità, mancanza di guida	Fusione confusa, neutralità etica, passività, assenza di trasformazione	Rischio di idealizzazione; necessità di contesti autenticamente relazionali

Tabella 1: Modelli teorici di socializzazione, educazione e speranza

3. La speranza educativa relazionale come educazione alle relazioni

La seguente sezione si propone di delineare un percorso teorico che accompagna il lettore dalla crisi epistemologica contemporanea alla fondazione ontologica e antropologica della speranza educativa. Si tratta di un itinerario articolato in quattro momenti principali: (§ 3.1) il confronto tra due modelli epistemologici di fondo – il costruttivismo e il realismo critico – che orientano in modo divergente la comprensione della soggettività e della speranza; (§ 3.2) il superamento critico di queste fallacie attraverso l'elaborazione di una tipologia della speranza fondata sul paradigma morfogenetico e una visione riflessiva della persona; infine (§ 3.3) la proposta di una speranza intesa come prassi trasformativa e relazionale in luoghi privilegiati.

Questo sviluppo argomentativo mira a mostrare come la speranza educativa non sia una mera emozione soggettiva o una risposta adattiva alla contingenza, ma una categoria teorica e prassica radicata nella struttura emergente della persona e nella sua capacità di abitare criticamente la realtà.

3.1. Educare alla relazione epistemologica: i modelli epistemologici della speranza

La teoria sociale contemporanea si confronta con una biforcazione cruciale: da un lato, gli approcci costruttivisti, che interpretano il soggetto e la realtà come costruzioni discorsive; dall'altro, gli approcci realistici, che riconoscono una realtà indipendente e stratificata, con cui il soggetto può interagire in modo riflessivo. Due riferimenti risultano decisivi per un'antropologia della speranza educativa: il realismo critico di Margaret Archer e il realismo critico relazionale di Pierpaolo Donati. Entrambi convergono su una visione del soggetto come

agente dotato di interiorità, riflessività e apertura relazionale, offrendo un quadro teorico per fondare una speranza educativa radicata nella dignità umana e nella relazione.

3.1.1. *Speranza come fiducia nella realtà trasformabile (realismo critico e relazionale)*

Il realismo critico si fonda su presupposti ontologici che riconoscono la realtà come indipendente dalla percezione e dal linguaggio umano. Tale realtà è stratificata: comprende un livello empirico (ciò che è osservabile), un livello attuale (ciò che accade effettivamente) e un livello reale (i meccanismi causali, anche non immediatamente visibili).²²

Questa ontologia complessa consente di distinguere tra struttura sociale e agire umano (*agency*), evitando ogni riduzionismo. Il soggetto, in questa visione, è capace di agire riflessivamente, di condurre una "conversazione interiore" e di formulare i propri "concerns", ovvero le preoccupazioni profonde che conferiscono significato alla vita. La libertà non è assoluta, ma si esercita all'interno di vincoli e risorse strutturali e culturali.²³

Il realismo critico relazionale amplia questa impostazione affermando l'ontologia delle relazioni: esse non sono semplici scambi, ma contesti generativi dotati di proprietà emergenti (fiducia, reciprocità, generatività). Le relazioni sociali, quindi, non sono solo ambienti, ma "luoghi ontologici" dove si forma il soggetto e si produce senso.²⁴

Anche la conoscenza, in questa prospettiva, è una relazione critica tra soggetto, oggetto e realtà latente: non si esaurisce nell'osservabile, ma implica un'interazione prassica con ciò che è.²⁵ Ne deriva una concezione della speranza come fiducia nella realtà trasformabile: una speranza ontologicamente radicata, progettuale e dialogica.

3.1.2. *Speranza come adattamento narrativo (costruttivismo)*

In contrapposizione, il costruttivismo concepisce la realtà come costruzione culturale e comunicativa. Il reale è ciò che viene rappresentato o narrato: l'identità è frutto di interazioni, la verità un effetto del discorso. Questo approccio, in alcune sue formulazioni, riduce la persona a funzione del sistema comunicativo, negando ogni spessore ontologico o autonomia riflessiva.²⁶

²² Cf. R. BHASKAR, *The Possibility of Naturalism*, Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead 1989; D. PORPORA, *Critical Realism as Relational Sociology*, in F. DEPELTEAU (Ed.), *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*, Palgrave Macmillan, New York 2018, 395-411; M. ARCHER, *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

²³ Cf. ARCHER, *Structure, Agency and the Internal Conversation*.

²⁴ Cf. P. DONATI, *Il concetto di Persona in Margaret Archer*, in «Politica.eu» 9 (2023) 2, 217-246; IDEM, *Margaret Archer e il personalismo sociologico*, in «Studi di Sociologia» 62 (2024) 2, 95-109.

²⁵ I. VIGORELLI (Ed.), *Identità relazionale e formazione. Fondamenti, pratiche e questioni aperte*, RoR Studies Series EDUSC, Edizioni Santa Croce, Roma 2022.

²⁶ A. GIDDENS, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, London 1991; N. LUHMANN, *Social Systems*, Stanford University Press, Palo Alto CA 1995.

La soggettività, in tale quadro, è fluida, frammentata, costantemente adattiva. La speranza si riduce a strategia narrativa per sopravvivere in contesti incerti: una forma di resilienza liquida, priva di ancoraggi ontologici. La conoscenza non nasce dal confronto con una realtà resistente, ma è interna al sistema simbolico. Ciò può condurre a un relativismo epistemico in cui ogni narrazione vale quanto un'altra.

Pur valorizzando la creatività e la pluralità dei significati, questa impostazione fatica a fondare una speranza generativa e trasformativa, poiché non riconosce un nucleo resistente del reale né una soggettività capace di agire responsabilmente dentro di esso.

3.2. *Educare al Soggetto Relazionale*

Dopo aver chiarito la cornice epistemologica, possiamo ora focalizzarci sul "chi" dell'educazione: il soggetto umano. La concezione del soggetto relazionale si colloca fra due estremi – ipersocializzazione e iposocializzazione – e integra interiorità e relazionalità come dimensioni co-originarie dell'essere umano.

3.2.1. *La speranza riflessiva interna*

Sulla scia di Margaret S. Archer, la riflessività rappresenta la via privilegiata per comprendere l'agire umano: una "conversazione interiore" che consente al soggetto di valutare situazioni, identificare i propri *concerns* (preoccupazioni ultime) e progettare l'azione entro vincoli e risorse della realtà sociale. Secondo Archer, ogni soggetto è dotato di una capacità intrinseca di riflessione su di sé in relazione al contesto sociale, esercitata mediante una conversazione interiore che attraversa diversi livelli dell'Io: dal Sé individuale al Me relazionale, fino al Noi collettivo e al Tu situato nei ruoli sociali.²⁷

La riflessività, in questa prospettiva, non è un epifenomeno sociale né un semplice prodotto delle interazioni, ma una facoltà autonoma e pre-sociale, attraverso la quale l'agente umano esercita la propria capacità critica, valutativa e progettuale. Essa costituisce la condizione per l'emergere dell'autocoscienza, del pensiero, dell'affettività e della capacità di orientare l'azione.

Tuttavia, questa facoltà non si manifesta in modo uniforme: può assumere diverse forme, a seconda dello stile relazionale e del grado di interiorizzazione. A partire dal *morphogenetic approach*, Archer elabora una tipologia articolata di riflessività: comunicativa, autonoma, metariflessiva e trascendente. Ciascuna di esse corrisponde a un modo differente di costruire l'identità e di relazionarsi al futuro. È proprio in questa dinamica riflessiva che si originano anche diverse forme di speranza: modalità plurali attraverso cui il soggetto si rapporta criticamente con il tempo, con sé stesso e con la realtà sociale (Tab. 2).

➤ *La speranza dialogica*, radicata nella riflessività comunicativa, nasce nella relazione intersoggettiva. Qui il soggetto costruisce la propria identità e orienta

²⁷ Cf. ARCHER, *Making Our Way Through the World*; IDEM, *The Reflexive Imperative in Late Modernity*.

l'azione attraverso l'interazione con altri significativi. È una speranza che si nutre del riconoscimento, della condivisione narrativa e della fiducia relazionale. Nell'ambito educativo, si manifesta nella reciprocità pedagogica, nella co-costruzione del sapere e nella relazione come spazio generativo. È la forma più diffusa e accessibile di speranza riflessiva, cruciale nei processi formativi e socializzativi.

➤ *La speranza coerente*, corrispondente alla riflessività autonoma, si fonda su un orientamento etico interiore. Il soggetto definisce i propri fini e valori indipendentemente dal consenso esterno, agendo per coerenza a sé più che per approvazione. In questa prospettiva diventa centrale la distinzione archeriana tra *concept of self* (sé definito socialmente) e *sense of self* (coscienza personale unitaria). La speranza coerente è quella del resistente, del testimone, dell'agente che mantiene continuità di giudizio e intenzionalità anche in condizioni avverse.

➤ *La speranza critica* nasce dalla riflessività metariflessiva, che non si limita a valutare le azioni o i fini, ma interroga i presupposti stessi dell'identità, delle appartenenze e dei modelli simbolici. È una forma di speranza profonda e complessa, che attraversa la crisi per aprirsi alla discontinuità creativa. Essa decostruisce narrazioni dominanti, ridefinisce il senso dell'agire e apre a possibilità nuove di vita. In ambito educativo, si traduce in discernimento critico, apertura trasformativa, e talvolta in un percorso di conversione esistenziale.

➤ *La speranza trascendente*, infine, si radica in una riflessività aperta all'altezza assoluta – metafisica, spirituale o divina. È la speranza di chi riconosce il limite strutturale della condizione umana e si affida a una fonte di senso che la trascende. Non si oppone alla realtà, ma la abita in profondità, sostenendo l'agire anche in assenza di garanzie. Questa forma di speranza – presente nei mistici, nei credenti, nei cercatori di senso – genera una forza radicale capace di fondare la perseveranza, la dedizione silenziosa e la trasformazione personale. In ambito educativo, si esprime nella cura spirituale, nell'accompagnamento vocazionale e in una pedagogia della fiducia che abbraccia il mistero della persona.²⁸

Queste quattro forme non si escludono, ma possono coesistere in misura variabile nella biografia di ogni soggetto, delineando un orizzonte plurale di speranza riflessiva. Esse offrono una griglia interpretativa preziosa per comprendere come le persone costruiscano significato, orientino la propria azione e si aprano a possibilità trasformative all'interno dei legami educativi e sociali.

²⁸ M. ARCHER - A. COLLIER - D.V. PORPORA (Edd.), *Transcendence. Critical Realism and God*, Routledge, London-New York 2004.

Forma di riflessività	Forma della speranza	Nucleo descrittivo
Comunicativa	Speranza dialogica	Si forma nel riconoscimento reciproco e nella co-costruzione narrativa del senso. Fondamentale nei processi educativi basati sulla reciprocità.
Autonoma	Speranza coerente	Radicata in valori interni; il soggetto agisce in continuità progettuale anche in contesti ostili (distinzione <i>concept vs sense of self</i>).
Metariflessiva	Speranza critica	Interroga le cornici simboliche, decostruisce narrazioni dominanti, apre spazi di discontinuità creativa.
Trascendente	Speranza trascendente	Riconosce il limite umano e si apre all'alterità assoluta; fonte di trasformazione radicale e perseveranza.

Tabella 2: Le forme di speranza riflessiva e i tipi di riflessività (approccio di M. Archer)

3.2.2. La speranza riflessiva relazionale

Accanto alla riflessività individuale teorizzata da Archer, Pierpaolo Donati propone una concezione di riflessività relazionale, fondata su una visione ontologica delle relazioni sociali come costitutive della persona.²⁹ Nella sua sociologia relazionale, la relazione non è solo un vincolo simbolico o un'interazione strumentale, ma una realtà emergente dotata di proprietà proprie: fiducia, cura, reciprocità, generatività.

In particolare, Donati introduce la nozione di “relazione-del-Noi” (*We-relation*) come nucleo generativo dell'identità umana. Il soggetto non si costituisce solo attraverso la riflessione interiore, ma nel processo dialogico di riflessività condivisa, in cui entrambi i partecipanti si prendono cura non solo di sé e dell'altro, ma della relazione stessa. La speranza, in questo quadro, nasce dalla capacità di agire sulla relazione, generando beni relazionali che vanno oltre l'utile individuale.

Un passaggio cruciale è quello dall'*idem* (identità ricevuta: origine, appartenenza, dati culturali e biografici) all'*ipse* (identità costruita nel tempo, attraverso scelte, impegno, narrazione e responsabilità). La riflessività relazionale è la pratica che consente questo passaggio: permette al soggetto di narrarsi e di costruire la propria identità attraverso legami significativi e trasformativi.

La persona, dunque, è situata (portatrice di una storia, un corpo, una cultura), relazionale (aperta all'altro in modo generativo) e riflessiva (capace di valutare e trasformare il senso dei propri legami). È in questa visione integrata che la speranza educativa si configura come prassi intenzionale di cura della relazione: non un sentimento vago, ma un orientamento etico e trasformativo che accompagna il farsi del sé nel mondo comune.

²⁹ Cf. P. DONATI - M. ARCHER, *The Relational Subject*, Cambridge University Press, Cambridge 2015; P. DONATI, *The 'Relational Subject' According to a Critical Realist Relational Sociology*, in «Journal of Critical Realism» 15 (2016) 4, 352-375.

3.2.3. *Speranza e personhood: il confine umano tra intelligenza artificiale e relazionalità*

Nel dibattito contemporaneo, la questione della *personhood* assume rilevanza crescente, specialmente alla luce delle trasformazioni introdotte dall'intelligenza artificiale (IA). In una fase più recente della sua riflessione, Margaret Archer, dialogando con la prospettiva ontologica di Lynne Rudder Baker, ha ipotizzato che anche entità artificiali dotate di riflessività e orientamento progettuale possano essere considerate "persone" a pieno titolo. La *personhood* non dipenderebbe solo dalla corporeità biologica, ma dalla capacità di assumere una prospettiva di prima persona e di elaborare *concerns* interiori.³⁰

Questa posizione solleva però interrogativi rilevanti, soprattutto se si assume una concezione relazionale della persona e della speranza. Secondo Pierpaolo Donati, ridurre la riflessività a un processo interno e auto-centrato significa trascurare il suo fondamento nella relazione sociale. La persona, per Donati, emerge nella dinamica etica della seconda persona, nel riconoscimento reciproco.³¹

Donati individua diverse criticità nell'estensione della *personhood* all'IA: la perdita della corporeità incarnata, l'assenza di reciprocità intersoggettiva, l'impossibilità di una vera amicizia, che richiede scambio simbolico e dono, e il rischio di una visione autosufficiente del soggetto umano.

Il confronto tra Archer e Donati evidenzia due concezioni divergenti della speranza: per Archer, essa può esistere anche in soggetti artificiali riflessivi; per Donati, è radicata nella relazionalità incarnata, nella fragilità del corpo e nella generatività del legame umano. Pensare l'educazione come luogo della speranza, anche a confronto con interfacce IA, richiede quindi di mantenere una visione non funzionale, relazionale, simbolica ma anche incarnata della persona, capace di promuovere fioritura, intersoggettività e un contatto costante con realtà situate.

3.3. *Educare alla cura intenzionale della relazione: gli ambiti di applicazione della speranza famiglia, scuola e professioni di cura*

La riflessività relazionale e la speranza, intese come prassi intenzionale di cura del sé e dell'altro, trovano concrete possibilità di attuazione in diversi contesti socio-educativi fondamentali. Tra questi, emergono con particolare evidenza: la famiglia, la scuola e le professioni di cura. In ciascuno di questi ambiti,

³⁰ Cf. M. ARCHER, *Bodies, persons and human enhancement. Why these distinctions matter*, in I. AL-AMOUDI - J. MORGAN (Edd.), *Realist Responses to Post-Human Society: Ex Machina*, Routledge, London 2019, 10-32; M. ARCHER, *Considering AI personhood*, in I. AL-AMOUDI - E. LAZEGA (Edd.), *Post-Human Institutions and Organisations: Confronting the Matrix*, Routledge, London 2019, 28-47; M. ARCHER, *Can humans and AI robots be friends?*, in M. CARRIGAN - D. PORPORA (Edd.), *Post-Human Futures. Human Enhancement, Artificial Intelligence and Social Theory*, Routledge, London 2021, 132-152; M. ARCHER - A. MACCARINI, *Introduction*, in M. ARCHER - A. MACCARINI (Edd.), *What is Essential to Being Human? Can AI Robots Not Share It?*, Routledge, London 2021, 56-73.

³¹ Cf. P. DONATI, *Being Human in a Virtual Society. A Relational Approach*, Peter Lang, Berlin 2024.

la speranza si manifesta come responsabilità educativa relazionale, cioè come capacità di generare beni relazionali attraverso la valorizzazione del soggetto in relazione. Analizzeremo ora tali ambiti applicativi, evidenziando come ciascuno possa diventare luogo generativo di speranza, a condizione che sia attraversato da relazioni autentiche, riflessive e intenzionalmente educative.

3.3.1. Famiglia

La famiglia rappresenta il contesto primario di generazione della speranza educativa. Non solo per la sua funzione socializzante originaria, ma per la sua capacità unica di introdurre alla relazione con sé stessi, con l'altro e con il futuro.³²

La famiglia è il primo laboratorio relazionale della persona e il nucleo fondativo della società relazionale. Essa educa non solo con ciò che trasmette, ma con ciò che è: una forma di vita centrata sulla reciprocità, sulla generatività e sull'intenzionalità relazionale.

Educare alla speranza, in ambito familiare, significa far fare esperienza al soggetto della relazionalità generativa: non solo ricevere cure, ma imparare a costruire sé stessi attraverso il riconoscimento dell'altro. È qui che si sviluppano le competenze fondamentali della vita sociale riflessiva (fiducia, dono, reciprocità, responsabilità);

Educare alla speranza, in ambito familiare, significa educare alla genitorialità generativa, intesa non solo come una funzione biologica o normativa, ma anche come una relazione educativa intenzionale, che accompagna il processo di emergenza del sé. I genitori sono agenti di mediazione simbolica, capaci di trasmettere valori, senso e orientamento all'interno di una relazione unica e irriducibile.

Educare alla speranza in ambito familiare significa anche contribuire alla produzione di un tipo specifico di capitale sociale relazionale: non strumentale né strategico, ma fondato su legami fiduciari stabili e gratuiti. Questo capitale sociale non è semplicemente una risorsa, ma un ambiente generativo che alimenta l'educazione, la coesione e l'inclusione sociale.

La famiglia contribuisce anche a promuovere una dimensione di speranza non isolata né autosufficiente, ma in relazione dinamica con la scuola e la società civile. Le reti educative tra questi attori devono essere fondate su reciprocità e co-progettazione, non su delega passiva o sostituzione.

Infine, nel quadro più ampio delle politiche sociali, la famiglia propone una visione di *welfare* relazionale, in cui essa è coinvolta attivamente nella costruzione delle risposte ai bisogni educativi e sociali, in sinergia con le istituzioni e con le comunità locali.

³² P. DONATI, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2013.

3.3.2. Scuola e reti educative

La scuola è il luogo istituzionale per eccellenza in cui la speranza può tradursi in educazione intenzionale al futuro. Perché ciò avvenga, essa non può limitarsi a trasmettere competenze funzionali, ma deve generare significati condivisi, risvegliando negli studenti il desiderio di sapere e di trasformare la realtà. In particolare, la teoria dell'educazione che emerge dalla sociologia relazionale di Pierpaolo Donati si fonda sull'idea che l'educazione sia, in modo costitutivo, relazionale: la relazione ne rappresenta l'ermeneutica, la pratica, il mezzo e l'esito. L'educazione è dunque ontologicamente ed epistemologicamente relazionale.

Questo approccio si riflette anche nel modo in cui Donati interpreta le dinamiche tra famiglia, scuola e società civile: l'efficacia educativa dipende dalla capacità di costruire un sistema integrato, in cui i soggetti sociali – famiglie e comunità – possano articolare i propri bisogni e le proprie risorse in modo attivo e progettuale, all'interno di un quadro istituzionale pluralistico.

A differenza di approcci che leggono il capitale sociale in chiave funzionalista o individualistica (come in Bourdieu o Coleman), Donati insiste sulla costituzione intenzionale di reti educative dense di significato e orientate da un progetto condiviso. La relazione educativa non è vista come strumento di vantaggio individuale, ma come luogo generativo di senso, identità e co-progettazione.

Le ricerche più recenti indicano che le scuole del settore privato sociale sono spesso più capaci di valorizzare il capitale sociale delle famiglie e delle comunità rispetto a quelle statali, grazie a una maggiore coerenza interna e apertura relazionale.

Infine, nell'orizzonte della *learning society*, l'educazione relazionale richiede una visione formativa capace di intercettare i bisogni profondi delle persone, evitando letture riduttive o funzionaliste. La formazione è, in questa prospettiva, una risposta sociale e culturale alla domanda di senso che attraversa la contemporaneità.³³

3.3.3. Professioni di cura

Le professioni educative, assistenziali e consultoriali sono oggi chiamate a un compito cruciale: generare speranza in contesti di fragilità e sofferenza. In tali ambiti, la cura non è solo tecnica, ma relazione riflessiva orientata al bene dell'altro.

Il *care giver* e *care taker* agiscono come facilitatori di riflessività: non impone soluzioni, ma accompagna il soggetto fragile nel suo processo di riorientamento, aiutandolo a riconnettersi con le proprie risorse interiori e relazionali. Ciò implica

³³ P. DONATI, *La famiglia come «soggetto educativo» nella società relazionale*, in B. VERTECCHI (Edd.), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1995, 41-78; IDEM, *Il principio di sussidiarietà e il nesso famiglia-scuola*, in «Vita e Pensiero» 80 (1997) 6, 419-445 (rist. in R. BONETTI - V. ZANI (Edd.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi*, La Scuola, Brescia 1998, 33-62; P. DONATI, *La formazione come relazione sociale in una learning society*, in G. GILI - M. LUPO - I. ZILLI (Edd.), *Scuola e società: le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2002, 443-478.

comprendere non solo il bisogno individuale, ma la rete di relazioni significative in cui il soggetto è immerso.³⁴

Donati parla di *relational steering*:³⁵ guidare le relazioni verso forme più mature di co-rispondenza. La speranza, in questo contesto, si manifesta come fiducia attiva nella possibilità di cambiamento: nonostante la sofferenza, nonostante il limite, l'altro è riconosciuto come soggetto capace di futuro.

Il professionista della cura esercita un "lavoro educativo invisibile": genera possibilità dove sembrano esaurite, riconosce nel bisogno dell'altro una *ultimate concern*, una chiamata esistenziale che chiede ascolto, presenza e responsabilità.

In tal senso, le professioni di cura diventano spazi di speranza relazionale, dove l'etica dell'incontro si coniuga con la competenza e la riflessività.

4. Conclusione: la "speranza" come categoria sociologica e pedagogica per una prassi educativa trasformativa

L'analisi condotta ha mostrato come la speranza, fondata nella riflessività personale e nella relazionalità generativa, debba essere riconsiderata non come disposizione affettiva o attesa utopica, ma come categoria teorica e prassi trasformativa nei processi socio-educativi.

In questa prospettiva, la speranza appare come competenza situata: un atteggiamento intenzionale che consente all'agente di mediare criticamente tra condizioni sociali e orientamenti progettuali, generando possibilità alternative attraverso relazioni significative.

L'educazione, allora, non è più semplice adattamento o trasmissione funzionale, ma luogo di morfogenesi soggettiva e sociale, dove il soggetto interroga il reale, attribuisce senso all'esperienza e contribuisce a trasformare il contesto. La riflessività ne costituisce il quadro epistemico ed etico; la relazione educativa, il suo spazio generativo.

In questo orizzonte, la speranza si configura come prassi relazionale fondata sull'etica del riconoscimento e sulla costruzione di beni comuni. Diventa una forza epistemica, morale e politica, capace di sostenere la formazione di soggetti agentivi, responsabili e aperti al futuro.

Le implicazioni sono rilevanti sia sul piano pedagogico che sociologico: educare alla speranza significa costruire contesti formativi in cui riflessività, progettualità e relazionalità siano promosse in modo intenzionale e sistemico.

I modelli di speranza delineati non derivano da classificazioni esistenti, ma rappresentano una proposta teorica originale, emersa dal confronto critico tra paradigmi sociologici. Essi offrono uno strumento interpretativo per ripensare l'educazione come luogo generativo di senso, responsabilità e trasformazione sociale.

³⁴ Cf. DONATI, *Il concetto di Persona in Margaret Archer*, 246.

³⁵ *Ibidem*, 247.

Beyond Socialization: hope as a Reflexive and Relational Educational Praxis

► ABSTRACT

This article explores educational hope as a theoretical category and transformative practice within the sociology of education. Starting from the distinction between socialization and education, the paper proposes a genealogy of hope articulated in four models – classic modern, Promethean modernity, symbiotic postmodern, and relational turn – each embodying a distinct conception of the subject, time, and social bond.

Going beyond functionalist and constructivist reductions, the study adopts the paradigm of critical and relational realism, engaging in dialogue with the theories of Margaret Archer and Pierpaolo Donati, in order to ground a vision of hope as a reflective and relational capacity to inhabit reality critically. A typology of hope is developed based on reflexivity (dialogical, coherent, critical, and transcendent), further enriched by the notion of relational reflexivity, which recognizes relationships as generative contexts for identity and meaning.

Hope is thus conceived as an intentional care for the person within relationships, a practice that takes shape in primary educational contexts: family, school, and care professions. The article aims to contribute to a transformative sociology of education, in which hope is not an escape from reality but a generative energy for the construction of the common good.

► KEYWORDS

Educational hope; Reflexivity; Relationality; Sociology of education; Sociology of hope.

✉ cordisco@unisal.it