

Vol. 3, n. 1, 2021

ISSN 2704-873X

Special Issue

AP

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno



Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese

Comitato editoriale

Maria Chiara Castaldi, Maria Ricciardi

Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università di Salerno

Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova

Marinella Attinà - Università degli Studi Salerno

Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo

Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ

Carlo Carboni - Università Politecnica delle Marche

Marco Catarci - Università degli Studi Roma Tre

Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)

Enrico Corbi - Università di Napoli "Suor Orsola Benincasa"

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano

Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Rocco Gervasio - MIUR, USR CAMPANIA

Antonio Giordano - Temple University Philadelphia, Università degli Studi di Siena

Marco Impagliazzo - Università degli Studi Roma Tre

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide

Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia

Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze

Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona

Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Massimo Recalcati - Psicoanalista

Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise

Maria Grazia Riva - Università degli Studi di Milano Bicocca

Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante

Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno

Alessandro Vaccarelli - Università degli Studi dell'Aquila

Revisori

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno

Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova

Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Ines Giunta - Università Ca' Foscari di Venezia

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Francesca Marone - Università degli Studi di Napoli Federico II

Paola Martino - Università degli Studi di Salerno

Silvia Nanni - Università degli Studi Roma Tre

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Staff

Maria Chiara Castaldi, Marco Giordano, Maria Ricciardi, Noemi Russo

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19

Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

redazione@attualitapedagogiche.it

info@attualitapedagogiche.it

Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti

Editors: Luciano Violante, Pietrangelo Buttafuoco

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

La politica come pedagogia

Luciano Violante

Ancora un bicchiere di cicuta

Pietrangelo Buttafuoco

Lessico Democratico

Il linguaggio del cambiamento

Per una pedagogia della nazione. Politica ed educazione in Italia nel XXI secolo

Mario Caligiuri

Il knowledge gap e come contrastarlo

Carlo Carboni

Governare ed educare al tempo della complessità

Mauro Ceruti, Francesco Bellusci

L'improvviso fiume del vivere

Maria Luisa Colosimo

Edipo, il potente impaurito. Una ipotesi di messinscena

Giuseppe Dipasquale

L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro

Giuseppe Elia

Paideia e Polis nella Repubblica di Platone

Franco Ferrari

Le scuole della pace: un modello di educazione alla democrazia e alla pace

Marco Impagliazzo

Leonardo Sciascia e Leonardo Sinisgalli

Ginevra Leganza

Pedagogia e Politica tra neoliberalismo e responsabilità educative

Maria Grazia Lombardi

L'educazione alla democrazia e l'esercizio del soft power

Serena Ricci

Pensare criticamente e educare alla democrazia

Stefano Salmeri

La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica

Fabrizio Manuel Sirignano

Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti

Editors: Luciano Violante, Pietrangelo Buttafuoco

Lessico Democratico Il linguaggio del cambiamento

Interviste di Emiliana Mannese a

Marco Damilano

Maria Grazia Riva

Massimiliano Fiorucci

Vincenzo Loia

Articoli

Democrazia, educazione e dignità: la centralità della persona nel rinnovato rapporto tra pedagogia e politica

Vito Balzano

Per una pedagogia etica e politica della complessità

Michele Cagol

Libertà, cura e generatività: le parole comuni della relazione pedagogia-politica

Maria Chiara Castaldi

Costruire Spazi di Apprendimento Inclusivi per Pensare Collettivamente: Lo sviluppo di Risorse Umane Culturalmente Intelligenti

Bice Della Piana

La escuela del siglo XXI: una oportunidad para cogenerar la educación como bien común

Donatella Donato, Sandra García de Fez

Ripensare il rapporto dialettico tra Pedagogia e Politica al tempo della complessità

Marco Giordano

Pedagogia e politica: prospettive di ricerca

Antonia Rubini

*Questo numero è dedicato al popolo afghano.
Troppa disperazione negli occhi di quei bambini e di quelle donne.
Lì ho visto tutta la disperazione del mondo.
È anche colpa nostra.*

Presentazione

di

Emiliana Mannese

Direttore Scientifico

L'ideazione e la preparazione di questo numero speciale di *Attualità Pedagogiche* mi ha emozionato, mi ha cambiata, forse perché in questo periodo è cambiata la mia vita, e così più che mai sento questo lavoro come personale, come momento autopoietico di vita e di pensiero.

Per questo devo ringraziare chi ha reso possibile tutto questo guidando il processo, indirizzandolo, dando voce a un desiderio che da tempo perseguivo. Al Presidente Luciano Violante e al Direttore Pietrangelo Buttafuoco va il mio, il nostro grazie.

Ho imparato molto ad ogni singolo incontro preparatorio che, a causa della pandemia, abbiamo tenuto online. Ma la distanza non ha impedito, in questo caso, empatia, scambio, riflessione, condivisione, stima e, per me, affetto.

Il tema proposto è centrale nell'analisi contemporanea per costruire e riflettere su quello che Edgar Morin e Mauro Ceruti, nel volume *La nostra Europa* (2013), definiscono *Umanesimo Planetario*.

La sfida è grande, da far tremare i polsi, ma quanto mai necessaria. Tutte le crisi - umanitarie, climatiche, economiche, pandemiche - attraversano questa porta stretta.

Quale categoria culturale la Politica e la Pedagogia devono attivare per vincere queste sfide estreme? Infatti la Pedagogia e la Politica sono sempre state anime interconnesse; ma per molto tempo hanno deciso di dimenticarlo, credo per superficiale comodità, fino a giungere ad un declino per entrambe.

Il tentativo di questo numero è di attivare una Rete di riflessioni, di studi e di ipotesi che possano aiutare la concreta costruzione del *Nuovo Umanesimo*. Grazie a tutti gli intellettuali e agli studiosi che hanno accettato di rispondere alla mia sollecitazione. Grazie davvero, sono profondamente onorata della vostra presenza.

Tutti hanno con me condiviso questa necessità: può la Politica ignorare questa esigenza? Può la Pedagogia, intesa come Paideia, non riflettere sulle necessità epistemologiche da attivare per mettersi al servizio della *Comunità degli Uomini*, aiutando così a costruire comunità pensanti, comunità generative, comunità includenti? Luoghi e non luoghi dove l'uomo e l'umano trovino un nuovo e più attraente baricentro.

Possono queste due categorie fondanti della progettualità umana non fare uno sforzo di verità e finalmente decidere di riflettere sui grandi temi incompiuti della contemporaneità quali i diritti fondamentali ed il principio di uguaglianza?

Mi sembra che la pandemia abbia sciolto ogni equivoco: il virus non conosce censo, latitudini, giochi di potere. È una nuova visione che richiede la nostra responsabilità rifondata e finalmente non opaca, dove la Pedagogia, *scienza di confine*, incontra e dialoga con la Politica, anima ritrovata.

Questo si potrà attuare ripartendo dall'uomo per ritornare all'uomo (Mannese 2019).

Altro non aggiungo, vi lascio alla lettura. Troverete anche in questo numero la sezione Lessico Democratico: questa volta accoglie il pensiero di intellettuali a cui sono legata, in maniera diversa, da stima, amicizia e affetto.

Emiliana Mannese

Editoriale

di

Luciano Violante¹

LA POLITICA COME PEDAGOGIA

La politica si occupa della vita delle persone che vivono insieme ad altri, nella polis, parola che ha intuibili parentele con la parola “polus” che significa molti. Nella polis infatti non si vive da soli, si vive insieme ad altri, in una comunità. La vita di una comunità è retta da due tipi di codici, quello che regola prevalentemente i rapporti tra i singoli e quello che ordina la vita complessiva della comunità.

La comunità è essenziale alla politica.

La comunità non è costituita da masse di persone disperse o totalmente estranee le une alle altre; si tratta invece di persone che hanno un reciproco vincolo di appartenenza, a un quartiere, una città, una nazione o un continente. La politica, dovendo occuparsi di una moltitudine di persone, più o meno vasta, comprende un fascio assai ampio di comportamenti tutti diretti alla organizzazione sociale: la scelta, la decisione, la persuasione, il comando, la produzione di regole, la individuazione di percorsi di vita, il riconoscimento e il premio, la stigmatizzazione e la punizione.

In ciascuno di questi comportamenti è cruciale il rapporto con l'altro e con l'intera comunità della quale si è parte. Se dovessimo indicare un comportamento chiave per il progresso civile di una comunità, e che perciò deve costituire l'oggetto specifico di una pedagogia politica, questa parola dovrebbe essere *rispetto*.

¹ Luciano Violante è stato magistrato, professore ordinario di diritto e procedura penale, parlamentare dal 1979 al 2008. In Parlamento ha ricoperto, tra l'altro, le funzioni di presidente della Commissione Antimafia (1992-1994) e di presidente della Camera dei deputati (1996-2001). È autore di diversi libri di diritto penale e su temi politici e costituzionali. Promotore e Presidente di italiadecide, associazione per la qualità delle politiche pubbliche, dalla sua fondazione nel 2008 e fino al 2018, ne è attualmente il Presidente onorario. Da gennaio 2019 presiede la Fondazione Leonardo - Civiltà delle Macchine.

Il rispetto comporta attenzione per il valore di sé stessi e dell'altro, non solo dell'altro come persona, ma anche di ciò che è fuori di noi, l'ambiente, la città, la strada, le opere. L'educazione è la forma che assumono i comportamenti umani all'interno di una comunità, quando sono orientati al rispetto; perciò Politica e Pedagogia sono destinate a incontrarsi sull'*umano*. Seppure con declinazioni differenti, hanno dovuto entrambe immaginare i paradigmi formativi adeguati per affrontare i diversi problemi del tempo nel quale l'umanità avrebbe costruito luoghi, riflessioni, speranze, basate su valori e obbiettivi.

I recenti processi più significativi, ultimi quelli determinati dalla pandemia, hanno prodotto effetti di scomposizione delle comunità e di moltiplicazione delle solitudini ("siamo collettivamente soli"), che hanno indebolito l'intreccio tra educazione e politica e hanno reso perciò urgente il bisogno di una politica orientata all'educazione nella comunità e di una pedagogia orientata ai valori dello stare insieme per vivere bene il presente e costruire futuro. Si tratta di riannodare le fila del rapporto con l'altro e con la comunità, mettendo a fuoco la fondamentale possibilità di avere cura dei pensieri e della facoltà di giudizio.

Nel tempo che viviamo occorre acquisire la consapevolezza delle dimensioni globali e interdipendenti della nostra umanità. Un gruppo di esperti ha recentemente redatto, su richiesta dell'ONU, un rapporto sulla salute (*Survival: One Health, One Planet, One Future*, G.R. Lueddeke, 2019) che sostiene la tesi per la quale esiste una sola salute: per l'essere umano, l'essere animale, l'essere vegetale, per tutti gli esseri viventi e per il pianeta tutto.

Abbiamo necessità di umanesimo, ha scritto Ivano Dionigi (*La Repubblica*, 6 giugno 2021), inteso come capacità di riscoprire il pensiero interrogante, di riappacificarci col tempo, spesso deprivato sia della memoria del passato che del progetto per i nascituri, di riappropriarci della visione dell'insieme. Politica e pedagogia, unite, possono aiutarci ad entrare in quello che Agostino chiamava "il palazzo della memoria", e quindi di porci in relazione con il continuum della storia, che ci preserva dal formare "gli uomini del momento" (Chateaubriand) e "i servitori della moda" (Nietzsche). L'educazione non si trasmette con le leggi; si trasmette con la prassi, con i comportamenti. Il comportamento del responsabile politico ha una grande capacità "educativa", di orientamento e di persuasione. Un leader volgare legittima la volgarità; un leader razzista legittima il razzismo. Il turpiloquio in Italia è stato legittimato nel mondo politico, prima che nel mondo della comunicazione.

Le attuali dimensioni del rapporto tra educazione e politica si collocano sul terreno delle connessioni profonde tra tutto l'esistente e non possono prescindere dalle interdipendenze che oggi legano strettamente ogni essere vivente all'altro essere vivente e all'intero pianeta. In tale contesto, vista la nobiltà del tema e la sua apparente oggettività, esiste la possibilità di disperdersi tra i buoni pensieri, privi di concretezza. Il rapporto tra pedagogia e politica si sviluppa invece sulle azioni, sui comportamenti necessari per realizzare i tre valori cruciali nell'intreccio tra politica e educazione: la

conoscenza, il rispetto e il coraggio. La conoscenza implica l'educazione ad essere curiosi di sapere; il rispetto comporta attenzione per la dignità dell'altro; il coraggio è frutto della capacità di non sdraiarsi sulle opinioni prevalenti. Componenti essenziali di una politica che voglia essere anche pedagogia sono l'etica della persuasione, contrapposta all'etica della imposizione, e la narrazione. L'etica della persuasione comporta la disponibilità a mettere in discussione i propri argomenti, la consapevolezza che si potrebbe essere nel torto, il rispetto per gli argomenti dell'altro. Il disastro della "avventura" afgana ci insegna il primato di questo tipo di etica: i valori della democrazia non possono essere imposti con le armi, vanno consolidati con un'attività di persuasione che convinca del primato del metodo democratico affermato con i metodi propri della democrazia.

La narrazione è un componente essenziale del rapporto tra la politica e i cittadini. Il discorso politico, attraverso un comizio pubblico o un talk show o un incontro fortuito, è rivolto a rendere gli interlocutori, insieme a chi parla, protagonisti di una storia che li riguarda direttamente, nella quale essi sono attori, partecipi, costruttori, non semplici spettatori. Un buon discorso politico è una componente essenziale di una buona trasmissione di appartenenza, identità e valori.

Il discorso politico ha due modelli principali, quello prevalentemente argomentato e quello prevalentemente emozionale. Il primo è caratterizzato dal realismo, dall'illustrazione motivata delle proprie scelte, dalla razionale confutazione delle ragioni degli avversari, dalla tendenza alla negoziazione; parla alle emozioni, ma creando partecipazione, condivisione, non contrapposizioni pregiudiziali. Il linguaggio prevalentemente emozionale, invece, si fonda su affermazioni non motivate razionalmente, energiche, reiterate e spesso aggressive, dirette a suscitare ira, sdegno, odio, non convinzioni. Il linguaggio emozionale ricorre abitualmente all'enfasi, all'esagerazione, spesso alla menzogna. In linea di massima chi ricorre all'argomentazione mette in primo piano la spiegazione, riconosce la legittimità dell'avversario, tende alla costruzione. Sempre con la stessa approssimazione, il lessico emozionale tende, invece, a definire un confine e una distinzione netta tra il «noi» e gli «altri»; non disdegna il pregiudizio, sfocia nel processo di costruzione del nemico, tende a costruire una realtà virtuale abusando di aggettivi di potenza e autocelebrativi. Entrambi i modelli si possono rinvenire nelle oratorie di tutte le parti politiche.

Una buona politica deve educare all'equilibrio tra i diritti e i doveri (L. Violante, *Il dovere di avere doveri*, 2014). I diritti sono l'essenza delle democrazie: limitano i poteri pubblici e gli arbitri privati, salvaguardano le sfere di autonomia individuale, garantiscono la crescita dei singoli e della comunità. Ma è illusorio ritenere che i diritti possano da soli sostenere una democrazia; i diritti possono affermarsi e crescere solo in una società ben ordinata che riconosca limiti e responsabilità, doveri effettivi e vincoli di solidarietà. Le democrazie si sviluppano attraverso l'affermazione dei diritti ma si consolidano attraverso la pratica dei doveri; altrimenti la lotta per i diritti si trasforma in una chiasmata rissa tra ceti, corporazioni, categorie professionali, disgrega le relazioni sociali,

non fa crescere la civiltà del paese. I diritti hanno bisogno dei doveri per vivere; quando si offusca la categoria dei doveri, l'unità politica si disarticola, prevale l'egoismo degli individui, la democrazia si sfalda, l'esercizio effettivo dei diritti rimane affidato al caso o ai rapporti di forza. Una democrazia non vive solo di diritti. Vive anche di adempimento dei doveri, di forza morale, di rispetto delle regole, di fiducia nel futuro. Il fine razionale del dovere giuridico è la realizzazione del patto democratico anche nei risvolti organizzativi della vita sociale. Quando i doveri non sono riconosciuti deperiscono tanto la società quanto le istituzioni politiche.

L'esercizio dei diritti non è una corsa senza limiti; comporta un limite morale che va oltre il vincolo puramente giuridico e riguarda la collocazione del singolo nella società, il destino della comunità nazionale, le sue possibilità di irrobustirsi e di guardare al futuro. Questo limite morale nasce, prima che dagli specifici doveri, dalla consapevolezza di essere parte di una comunità che eroga benefici ma esige limiti proprio per erogare quei benefici. È carattere comune ai doveri la vocazione a dare un orientamento etico all'esperienza umana. Il dovere è la proclamazione di un limite alla libertà di agire in nome di un valore che riguarda essenzialmente il rapporto con gli altri, l'unità politica e il principio di uguaglianza. Pertanto il diritto di ciascuno non trova un limite solo nel diritto di un altro ma anche nella necessità che ciascuno adempia ai «doveri inderogabili di solidarietà economica, politica e sociale», richiamati dall'articolo 2 della Costituzione. L'equilibrio fra diritti e doveri assicura il contesto di civiltà nel quale le persone possono realizzarsi, esercitare o esigere i propri diritti, sviluppare le proprie legittime ambizioni. I doveri costituzionali implicano senso di appartenenza a una comunità, essenziale per l'unità politica, riconoscimento dell'altro, essenziale per la coesione sociale, adesione a un sistema di valori, essenziale per l'ordine costituzionale. Unità politica, coesione sociale, ordine costituzionale creano il contesto necessario per lo sviluppo e il rafforzamento dei diritti. In ogni epoca i doveri sono chiamati a svolgere un ruolo determinante nella costruzione della comunità politica. Quando i doveri sono muti, la scena della democrazia è occupata dalla silenziosa disgregazione della società e dal fragore dello scontro fra i diritti. Fra diritti e doveri esiste perciò una stretta interdipendenza. Non solo per l'ovvia considerazione per la quale a ogni diritto di una persona corrisponde il dovere di un altro soggetto, pubblico o privato, ma anche perché l'adempimento dei doveri dà forma a una comunità rispettosa dell'altro nella quale i diritti possono essere serenamente esercitati. I privati cittadini, esercitando i propri diritti, limitano i poteri pubblici e salvaguardano l'autonomia individuale; adempiendo ai propri doveri rinsaldano la coesione sociale. Chi è incaricato di funzioni pubbliche, esercitando i propri poteri alla luce dei propri doveri, rende degne di fiducia la politica e la pubblica amministrazione. Gli uni e gli altri, così operando, contribuiscono in modo determinante alla fiducia dei cittadini nei confronti dei pubblici poteri e quindi alla tenuta della democrazia. La presenza attiva dei doveri accanto ai diritti impedisce che una democrazia diventi regime di privilegi, di corporazioni e di avidità individuali tradendo così le sue promesse. Senza una cultura e una pratica dei doveri, i cittadini si muovono come monadi isolate e rissose, perdono l'idea di appartenere a una comunità;

ciascuno agisce nel proprio esclusivo interesse avvalendosi dei propri diritti soggettivi come arma puntata contro l'altro.

Per quale finalità intrecciare politica e pedagogia?

Per trasmettere nuove dimensioni dell'obbedienza, per definire classi predestinate o per contribuire a nuove capacità di stare nel mondo nuovo come attori consapevoli?

Nella prima e nella seconda ipotesi sarebbe sufficiente che politica e pedagogia si incontrassero sul terreno disciplinare. E a volte lo fanno: gli stereotipi razzisti, i modelli sociali escludenti, l'irrisione del diverso da sé, la professionalizzazione dello sdegno sono tutti comportamenti diretti a definire confini politico-pedagogici sulla base di pregiudizi e di egoistiche convenienze.

Se invece intendiamo proporre capacità di stare nel mondo, la politica e la pedagogia devono comunicare un'idea del mondo. Papa Francesco, parlando nel 2015 ai vescovi italiani riuniti a Firenze, avvertì che non siamo in un'epoca di cambiamenti, siamo invece in un cambiamento d'epoca. In occasione del Natale, il 21 dicembre 2020, ha approfondito il concetto. *"Siamo - ha detto alla curia romana - in uno di quei momenti nei quali i cambiamenti non sono più lineari, bensì epocali; costituiscono delle scelte che trasformano velocemente il modo di vivere, di relazionarsi, di comunicare ed elaborare il pensiero, di rapportarsi tra le generazioni umane e di comprendere e di vivere la fede e la scienza. Capita spesso di vivere il cambiamento limitandosi a indossare un nuovo vestito, e poi rimanere in realtà come si era prima"*.

L'intreccio tra politica e pedagogia deve cogliere e interpretare i cambiamenti. Nel 2020 i migranti nel mondo sono stati 280 milioni, mentre nel 2000 erano 173 milioni; con la crisi afgana aumenteranno considerevolmente. Il passaggio dalla società analogica alla società digitale, la transizione energetica, l'affascinante tema della utilizzazione dei corpi celesti disegnano nuovi traguardi dell'umanità. Il Novecento è stato il secolo degli Stati-ordinamento e dell'Atlantico; forse quello in corso sarà il secolo degli Stati-egemonia e del Pacifico. Le nostre vite sono cambiate radicalmente negli ultimi trent'anni. Sino al 1990 non avevamo nessuna delle tecnologie che oggi sono parte irrinunciabile del nostro stile di vita e di lavoro. Google è del 1991; nello stesso anno compare il World Wide Web; il GPS, navigatore satellitare, è operativo dal maggio 2000 dopo un decreto del presidente Clinton; il primo iPhone è stato presentato da Steve Jobs nel gennaio 2007; nello stesso anno compare Twitter, mentre Facebook è del 2004 e Instagram è stata lanciata nel 2010. La piattaforma Zoom è stata fondata nel 2011. La corsa allo spazio, forse il punto di svolta della nostra epoca, sta diventando una gara spasmodica tra grandi potenze geopolitiche e tra grandi investitori privati. Sino a dieci anni fa non si parlava di Algorithmic Society (M. Schnilenburg, R. Peters (a cura di), *The Algorithmic Society: Technology, Power and Knowledge*, 2020).

Bisogna essere prudenti con le classificazioni, ma la prudenza non può esimerci dal dovere intellettuale di interrogarci sul senso degli anni che stiamo vivendo. Il complesso delle trasformazioni appena indicate determina mutamenti profondi nel modo di intendere il tempo, lo spazio e la vita. Non è retorico, perciò, parlare di cambiamento

d'epoca; lo ha fatto spesso l'attuale Pontefice. Le grandi scoperte geografiche, che segnarono il passaggio d'epoca dal Medio Evo al Rinascimento, furono precedute dalla invenzione della stampa, come la conquista dello Spazio è stata preceduta dalla invenzione della Rete. Tra un secolo, forse, qualcuno potrebbe considerare il nostro tempo come lo spartiacque decisivo tra un Prima e un Dopo.

Perché soffermarsi sul cambiamento d'epoca? Se è in corso una trasformazione, quelle che oggi definiamo crisi, della democrazia, della scuola, della informazione, forse non sono declini; forse sono passaggi, transizioni, fatica di abbandonare il vecchio e comprendere il nuovo. Sta a noi, a quello che riusciremo a trasmettere, se le trasformazioni saranno declini o saranno passaggi. Un nuovo compito per la politica e per la pedagogia.

Il pensiero politico e il pensiero pedagogico devono essere più dinamici, più proiettati verso il futuro, più consapevoli dei mutamenti. In passato ogni generazione ha avuto nella propria esistenza un solo salto tecnologico. Le generazioni oggi giovanissime vivranno invece più salti tecnologici. Per poter reggere questi mutamenti dovranno avere non menti erudite, ma menti agili, intelligenze dinamiche, adeguate alla velocità delle innovazioni, alle interdipendenze sempre più strette tra i diversi saperi, ai cambiamenti sociali che seguiranno, *al futuro continuo*, dove il futuro, per la velocità delle trasformazioni, è già presente.

Una umanità non attrezzata culturalmente reagisce ai cambiamenti sociali profondi con cinismo o con narcisismo, che sono forme di chiusura nei propri antichi recinti, di difesa nei confronti di ciò che non si riesce a comprendere.

La politica e la pedagogia devono partire dall'analisi delle trasformazioni della realtà e delle conseguenze sociali di queste trasformazioni.

Nel 1996 il Rettore di Harvard, Derek Bok, scriveva ai suoi studenti: "Noi non siamo capaci di prepararvi per quel lavoro che quasi certamente non esisterà più intorno a voi. Noi possiamo solo insegnarvi a diventare capaci di imparare, perché dovrete reimparare continuamente".

Disegnare continuamente i futuri probabili, insegnare a imparare continuamente, continuamente reimparare. Su questi tre campi politica, pedagogia e società devono senza sosta intrecciarsi per costruire, come è loro dovere, comunità pensanti e responsabili.

Editoriale

di

Pietrangelo Buttafuoco¹

ANCORA UN BICCHIERE DI CICUTA

Il filosofo Platone ha per primo tentato di “consigliare” il tiranno nelle sue decisioni politiche. Siamo a Siracusa nel V secolo avanti Cristo. Siracusa è città fiorente, controlla un vasto entroterra ed è snodo commerciale cruciale nel Mediterraneo.

Tiranno, in quel tempo, vuol dire autocrate, ossia qualcuno che decide da solo, che ha “i pieni poteri”. La politica è appunto creazione magistralmente greca, se *polis* – e tale è – è il luogo della nascita dell’agire per la comunità in forme differenti, autocratiche o democratiche. Al modo del governo di Pericle, grande stratega che dominò la vita di Atene per circa trent’anni.

Anche prima di Platone, i sapienti – non ancora filosofi – in verità sono anche naturalmente politici. Così Empedocle ad Agrigento e i pitagorici nelle città della Magna Grecia. Ma il rapporto politica-filosofia, in cui la filosofia è in sé pedagogia – perché l’educatore conduce il *pais*, il fanciullo, sulla retta via – è di difficile conciliazione quando i ruoli si separano: da una parte il politico, dall’altra, quasi mai ben accetto, il sapiente. E sapiente, nel tempo, assume accezioni varie e articolate. Ancor prima di Platone, per capirne bene le scelte, è la vicenda socratica – con il suo epilogo tragico ed eroico, insieme – a essere paradigmatica e foriera di successivi, infelici, svolgimenti.

Socrate è fastidioso come un tafano. Punge le coscienze, irrita i detentori del potere, che – nel suo caso – sono piccoli esponenti della fazione democratica. Oggi diremmo il sottobosco o la seconda scelta della politica, gli avventurieri tornati al potere dopo il

¹ Pietrangelo Buttafuoco è scrittore. Tra i suoi libri *Le uova del drago* (2005), *Il lupo e la luna* (2011), *Il dolore pazzo dell’amore* (2013), *Il mio Leo Longanesi* (2017), *I baci sono definitivi* (2017), *Sono cose che passano* (2021). Dirige Civiltàdellemacchine.it il quotidiano online di Fondazione Leonardo-Civiltà delle Macchine.

governo dei *Trenta Tiranni*, durato appena pochi mesi, alla fine della drammatica guerra trentennale che ha contrapposto Atene a Sparta, la guerra per l'egemonia nel Peloponneso, che segna la sconfitta e il declino di Atene (in un certo senso l'Afghanistan dei nostri giorni per gli Usa).

Il governo democratico è debole, lacerato dai sospetti, non può tollerare gli ammonimenti socratici e lo mette a morte. Così si apre la storia, documentata, del difficile e spesso drammatico rapporto tra politica e intellettuali. Platone, sgomento per il tragico epilogo terreno della vicenda che ha riguardato Socrate – “il più giusto del suo tempo” – vorrebbe dedicare la sua vita alla politica, come a risarcire il suo maestro affinché mai più eventi così ingiusti possano accadere. Ma è costretto ben presto ad accorgersi che “le leggi e i costumi, si corrompevano e si dissolvevano straordinariamente”.

Il grido di accusa del giovane Platone si muta nella constatazione del fallimento personale. Convinto di poter aiutare Dionigi il Vecchio a meglio governare Siracusa è costretto a ricredersi. Addirittura il tiranno lo costringerà a imbarcarsi su una nave per essere venduto come schiavo. Né più fortuna Platone avrà con il figlio del tiranno – Dionigi il Giovane – successore del padre al governo della città. Così deciderà di scrivere quel che non è riuscito ad attuare: nasce *Politéia* più noto come *La Repubblica*, il disegno di uno Stato ideale perché “mai sarebbero cessate le sciagure delle generazioni umane, se prima al potere politico non fossero pervenuti alla città uomini veramente e schiettamente filosofi o i capi politici non fossero divenuti, per qualche sorte divina, veri filosofi”.

Così Platone si congeda nella sua famosa *Settima lettera*, sorta di testamento umano e politico, scritta nella sua stagione senile, ricordando le vicende che avevano influenzato e indirizzato la sua giovinezza e l'intero corso della sua esistenza.

Lo spazio del politico è l'identico agone di poiesis e volontà. Non è esente di impulsi artistici e non meraviglia che anche Dante Alighieri abbia dedicato la settima delle sue *Epistole* al politico più influente della sua epoca in Europa, l'imperatore del Sacro romano impero Arrigo VII. Lo esorta a concludere velocemente la sua discesa in Italia, vincendo l'ostilità dei Comuni, in particolare quella di Firenze guelfa i cui capi politici erano responsabili del suo esilio.

Le esortazioni del poeta – e il suo cauto ottimismo – anche in questo caso furono ben presto smentiti: i Comuni si rivoltano contro l'imperatore che muore improvvisamente per un'infezione in cui alcuni sospettano un avvelenamento.

Altro secolo, altra storia, analogo epilogo, ancora più tragico. Un grande uomo di chiesa, l'arcivescovo di Canterbury Thomas More, lord cancelliere – ossia custode del Sigillo del Re – dunque uomo che gode la massima fiducia di Enrico VIII – verrà condannato a morte per alto tradimento, non avendo voluto accettare l'Atto di supremazia con cui il sovrano sanciva il suo distacco dalla chiesa di Roma, introducendo l'anglicanesimo e dunque l'autonomia della chiesa d'Inghilterra. Anche lui, come già Platone, destina alla sua famosa opera politica, *Utopia*, la realizzazione – solo teorica – di una società di giusti.

Sono solo alcuni esempi del rapporto tormentato tra politica e intellettuali. Anche nel mito greco la politica deve fare i conti con le ragioni del cuore. Ma questa volta è il sovrano a uscirne sconfitto, anche se la sua oppositrice paga con la vita la difesa delle sue ragioni. Stiamo parlando di Antigone, la fiera fanciulla che si oppone alla legge della città invocando dal canto suo i *nomoi agrifoi*, le leggi non scritte che albergano nell'essenza più profonda dell'umanità e comandano di seppellire anche il peggior reprobato. Creonte difende la legge che vieta di dare riposo alle spoglie del traditore.

Il finale è in una catarsi eternamente reiterata nella tragedia. Antigone morirà in carcere dove è stata condotta per ordine di Creonte che dovrà sopportare sia la morte del figlio, fidanzato di Antigone, sia della propria moglie che infligge a sé la morte non potendo sopportare il terribile destino dei due giovani.

La legge e il cuore, quindi. La legge e i consigli non richiesti e non accettati. La legge deve rispettare una uguaglianza formale – è uguale per tutti – e a nessun prezzo può derogare, pena la perdita del suo significato e la credibilità dei suoi legislatori.

Per restare fedele alla sentenza di morte – le leggi non si violano dice il filosofo – ne va della tenuta della comunità politica, piuttosto si cambiano. Lo stesso Socrate accetta di bere la cicuta, il veleno che lo porta alla morte, facendo coraggio ai suoi amici e allievi in lacrime: “Non piangete; io vado a morire, voi a vivere, cosa sia meglio, il Dio solo lo sa”. Robespierre incarna l'intellettuale borghese di provincia che scala le vette del potere rimanendo vittima delle sue teorie. In lui la figura dell'intellettuale si salda a quella del politico, ma la teoria diventata pratica di governo – ovvero di potere – si muta in orrore. Ogni sospettato di tramare contro la rivoluzione, senza prove né processo, deve essere ghigliottinato.

La Rivoluzione Francese come realizzazione della virtù salda in un abbraccio mortale etica e politica in cui il trionfo – effimero – del moralismo terrorizzante dei Robespierre lascerà il posto a un Napoleone, già giacobino nella giovinezza e da subito imperatore, per colpo di stato.

Anche Ugo Foscolo imparerà crudamente che la politica è – giusta temperanza – l'arte del compromesso. La gloriosa Repubblica di Venezia che aveva riposto in Napoleone la speranza del trionfo degli ideali illuministici è destinata ad essere moneta di scambio nel conflitto che oppone la Francia all'Austria. L'ode foscoliana a *Bonaparte liberatore*, diventa grido di dolore ne *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*: “Il sacrificio della patria nostra è consumato, tutto è perduto”.

Se la ragione degli illuministi prestata alla politica finisce per disumanizzarla è con il Romanticismo tedesco che spira un vento nuovo che proietta l'uomo sociale a vette sublimi.

Johann Gottlieb Fichte, fondatore dell'Idealismo, consegna ai suoi contemporanei un testo di grande forza evocativa che supera il tempo della sua stesura e rimane messaggio vivo per le generazioni a venire. *La missione del dotto* racchiude cinque lezioni che Fichte tenne all'università di Jena nel 1794 dove aveva ottenuto la cattedra di filosofia su designazione di Johan W. Goethe.

Le lezioni, rivolte ai suoi studenti, sono un'esortazione a fare della propria vita testimonianza di servizio alla comunità di appartenenza. Contro ciò che più tardi Hegel chiamerà sterile atomismo individualistico, non sopportando i liberalismi e la loro matrice kantiana e illuminista – *la legge morale dentro di me* – finalizzato a un cosmopolitismo tanto universale quanto astratto, l'uomo esiste solo come appartenenza e si connota all'interno del suo gruppo sociale. Ma l'aspirazione più alta alla quale il professore Fichte chiama i suoi allievi – la missione che affida loro – è fare della cultura strumento di miglioramento dei propri simili verso i quali l'intellettuale ha grande responsabilità.

Cultura è qui sinonimo di formazione morale, di esempio, di tensione morale.

Lo *Streben* fichtiano – l'aspirazione al continuo miglioramento di sé – è la cifra della sua opera e della sua esistenza: "la filosofia non è un'inerte suppellettile", afferma, "ma pratica di vita". E sembra di rivedere Socrate fare della sua vita ciò che il suo *daimon* gli comandava: aiutare i suoi giovani discepoli a conoscersi in se stessi, in un lavoro che richiede un'intera esistenza, senza il quale la vita – nessuna esistenza – ha senso.

Il *dotto* ha la grande responsabilità di aiutare il politico a essere migliore. Deve insegnargli la lungimiranza della prospettiva. Deve essere – e qui il compito appare arduo e anche pericoloso – "sacerdote della verità".

I discorsi alla nazione tedesca, altra grande opera di Fichte, concludono il percorso di filosofia politica del pensatore tedesco. Pronunciati all'Accademia di Berlino nell'inverno tra il 1807 e il 1808 – nel tempo periglioso dell'avanzata delle truppe napoleoniche in Prussia, quando tutto sembra perduto, quando Hegel dalla finestra del suo studio vede passare Napoleone a cavallo, questo "Spirito del mondo seduto a cavallo che lo domina e lo sormonta" – è l'invito al potere politico a compattarsi contro le armate francesi.

Sempre più Napoleone ha dismesso il volto del liberatore per indossare l'uniforme feroce del conquistatore. Sempre più Fichte, sacerdote della verità esorta il suo *volk* a non cedere, a lottare strenuamente nel nome e nella difesa dei propri valori.

L'embrione di quel concetto di Stato etico teorizzato da Hegel è in Fichte. Per lui l'uomo esiste solo all'interno di uno stato che fornisca al singolo individuo identità – e cioè usi, costumi, tradizioni, miti, lingua, consuetudini. In una parola cultura e – di nuovo – educazione.

Un'idea di stato derivata da questo principio dell'idealismo è, di fatto, un concreto palinsesto di pietra ancora oggi visibile sul frontone della Questura di Lecce. Vi sono scolpite queste parole: "Nulla fuori dallo Stato, tutto nello Stato, niente contro lo Stato". Sono la traccia di un estremo e tragico innesto di pedagogia e politica, il tentativo di costruzione etica della nazione a opera di Giovanni Gentile, il filosofo che a Firenze – il 15 aprile del 1944 – ebbe a trovare la sua cicuta sotto il fuoco di un attentato, a suggello della guerra civile. La storia di ieri, la storia di sempre.

Lessico Democratico¹

Il linguaggio del cambiamento

La Rivista Attualità Pedagogiche ospita Lessico Democratico. Si tratta di una sezione che intende raccogliere le riflessioni interdisciplinari che nascono nei Territori, nelle Istituzioni e negli spazi di vita delle nostre Comunità.

¹ I contributi presenti in questa sezione non sono sottoposti a processi di *double blind peer review*.

Mario Caligiuri¹

Per una pedagogia della nazione Politica ed educazione in Italia nel XXI secolo

PREMESSA

Il rapporto, assai stretto, tra politica ed educazione è profondamente cambiato. Nel XXI secolo come la politica non è più il luogo centrale delle scelte sociali, la scuola e le università non sono più gli ambiti principali dell'educazione.

Nel primo caso, il problema è generale e anche in Italia trova una rispondenza evidente. Ulrich Beck, prima ancora della caduta del muro di Berlino, aveva lucidamente affermato: "La politica non è più l'unico luogo, e nemmeno quello centrale dove si decide il futuro della società" (Beck, 2000, p. 320) aggiungendo che "le istituzioni politiche diventano [...] amministratrici di uno sviluppo che non hanno pianificato né sono in grado di strutturare, ma che nondimeno devono in qualche modo giustificare" (Beck, 2000, p. 260).

Nel secondo caso, i dati relativi alla qualità dell'istruzione del nostro Paese, dagli analfabeti funzionali ai NEET, dal numero dei laureati a quello dei dottorati all'estero, dalle differenze territoriali tra Nord e Sud alle competenze sulle abilità di base, sono eloquenti più di qualunque argomentazione (Caligiuri, 2018, pp. 25-26).

In particolare, la crisi della politica si manifesta nelle democrazie, confermando come la democrazia sia un'ideologia, al pari del nazismo, del comunismo e del fascismo, e come tutte le ideologie abbia dei limiti (Zakaria, 2003).

Infatti la democrazia si basa su due presupposti fondamentali, che richiedono entrambi l'apporto determinante dell'educazione: la consapevolezza dei cittadini e la responsabilità delle élite (Caligiuri, 2008).

¹ È professore ordinario di pedagogia generale e sociale. Insegna pedagogia della comunicazione all'Università della Calabria, dove è coordinatore del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche. Direttore della collana della Rubbettino Editore "Pedagogia anima mundi". Tra i suoi scritti *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione* (2019), *Omaggio al disagio. Pedagogia ultima spiaggia?* (2021).

Di conseguenza, i cittadini dovrebbero essere in grado di individuare, controllare ed eventualmente sostituire i propri rappresentanti, mentre le élite dovrebbero gestire la cosa pubblica il più possibile in funzione degli interessi generali.

In assenza di queste condizioni, la democrazia è soltanto una semplice procedura elettorale, determinata da coloro che decidono le candidature e che procede per inerzia in assenza di alternative producendo effetti solidi in una società liquida (Caligiuri, 2008, pp. 169-172).

Tali dinamiche adesso vanno inserite all'interno di una profonda mutazione antropologica, per cui ogni persona vive contemporaneamente in tre dimensioni: fisica, virtuale e aumentata (Caligiuri, 2019, p. 30).

Al contrario, la partecipazione politica e i processi educativi sono di fatto basati su un'impostazione analogica, che non coglie la profondità delle trasformazioni in atto.

Il problema è che affrontiamo i concetti di educazione e di politica con categorie mentali e concetti culturali di un mondo che non c'è più.

In tale ottica, va approfondito il tema dei tempi educativi e cioè delle conseguenze nel medio e lungo periodo generato dalle riforme dell'istruzione.

Va preso atto che in un mondo iperconnesso, in cui la dimensione del cyber spazio sembra essere quella educativa prevalente, la democrazia e l'educazione dovrebbero mettere in condizione le persone di esercitare un pensiero critico. Questo mette in evidenza il tema decisivo dell'identità, senza la quale tutto diventa indistinto e omologato, quindi più facilmente manipolabile.

In tale prospettiva, in Italia occorrerebbe presto riflettere sulla definizione di una *pedagogia della nazione*, intesa su come il nostro Paese forma i propri cittadini e racconta sé stesso alla propria comunità e al mondo (Caligiuri, 2021).

Questo saggio intende approfondire tale proposta. Di conseguenza, la definizione di una *pedagogia della nazione*, se condivisa e irrobustita da ampi apporti, potrebbe rappresentare il pretesto per avviare un dibattito politico e culturale nel nostro Paese.

In definitiva c'è urgente bisogno di acquisire la reale consapevolezza che occorre rinnovare un sistema educativo investito per decenni da interventi di dettaglio senza alcuna visione d'insieme e soprattutto senza averne valutato le ricadute nel tempo.

ANCORA SU DEMOCRAZIA ED EDUCAZIONE

Mentre in Europa si combatteva la prima guerra mondiale, John Dewey poneva in relazione democrazia ed educazione (Dewey, 2004).

A distanza di più di un secolo questa intuizione è ancora fondante, ma va necessariamente aggiornata, in quanto fa riferimento a modelli sociali superati.

Infatti, siamo di fronte contemporaneamente alla crisi della democrazia e dell'educazione e bisogna indagare in quale misura esse siano collegate e si alimentino a vicenda.

Allora, in questa fase storica democrazia ed educazione più che soluzioni ai problemi sociali forse ne rappresentano i problemi principali.

Di fronte a metamorfosi profonde (Beck, 2017) sia per l'educazione che per la democrazia, occorrerebbe individuare ricette radicali, per cui è inutile la semplice manutenzione del dolore, cioè riforme dimostrative che lascino inalterati i problemi di fondo.

Al contrario, c'è bisogno di interventi strutturali che determinino trasformazioni profonde, in modo da porre in condizione le persone di comprendere prima e abitare poi la complessità del nostro tempo.

Dewey opportunamente argomenta che proprio attraverso una costante ricerca scientifica e filosofica sia possibile individuare la certezza dei valori dell'esistenza, evitando però di interpretare la realtà attuale con la mentalità e la cultura del passato (Dewey, 1968).

Applicando proprio questo suo pensiero, va preso atto che la democrazia del XXI secolo si sta manifestando in modo inedito, essendo fortemente influenzata da internet, dalla propaganda e dagli interessi delle multinazionali finanziarie.

Nello stesso periodo, scuole e università si sono progressivamente trasformate in ammortizzatori sociali, orientati ad alimentare una democrazia ridotta al suo stato finale di società dei consumi (Fumaroli, 1993, pp. 260-273)

Pertanto, le istituzioni dell'istruzione sono finalizzate alla formazione di persone destinate a svolgere un'attività lavorativa, sempre più precaria (Stending, 2012) ma che comunque produce un reddito che consente di consumare.

Il processo parte già con il piano Marshall² e l'*invenzione dei giovani* intesi come consumatori (Savage, 2009) e ha trovato uno slancio straordinario con il web, che permette di acquistare prodotti e servizi in ogni momento del giorno (Crary, 2015), coinvolgendo soprattutto i bambini (Bakan, 2012). La stessa partecipazione politica è caratterizzata dall'*effetto sciame*, con una possibilità di incidere concretamente sulla realtà estremamente ridotta³, sostituendo la partecipazione con l'illusione della partecipazione⁴.

² "A partire dal 1945, il piano Marshall, ufficialmente destinata ad aiutare l'Europa devastata dalla guerra, apre la strada alla società dei consumi, identificata con la società del benessere [...]. Consumare qualsiasi cosa, ma consumare". R. VANEIGEM, *La scuola è vostra. Dedicato agli studenti*, Marco Tropea Editore, Milano 1996, pp. 56-57.

³ "Le ondate di indignazione sono molto efficaci nel mobilitare e mantenere desta l'attenzione [...] tuttavia non sono in grado di strutturare il discorso [...] montano all'improvviso e si disfano altrettanto velocemente". B.-C. HAN, *Nello sciame. Visioni del digitale*, Nottetempo, Milano 2015, p. 18.

⁴ "Gli sciami [...] vengono riuniti e dispersi quasi spontaneamente con la stessa facilità [...]. Il mio sospetto (e prego di sbagliarmi!) è che qualunque azione mediata da internet possa al più sostituire l'impolitica con l'illusione della politica [...]. Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, (con R. Mazzeo), Erikson, Trento 2012, p. 88. Dello stesso autore, vedi Z. BAUMAN, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erikson, Trento 2007.

Con cittadini che vengono formati per consumare compulsivamente e partecipare in modo emotivo alla vita sociale (Davies, 2019), c'è da riflettere molto sul rapporto attuale tra educazione e democrazia. Le stesse dinamiche della globalizzazione indeboliscono il sistema democratico, da un lato provocando la decadenza della sfera pubblica (Baldassarre, 2002) e dell'altro producendo asimmetrie che favoriscono gli antimondi del potere finanziario fuori controllo e della criminalità (Naím, 2006).

Non a caso, nella dialettica tra Washington consensus e Beijing Consensus⁵, le vicende della pandemia stanno confermando come il secondo dimostri maggiore efficienza e vitalità, ponendo in primo piano il tema centrale della formazione e selezione delle élite (Bell, 2019).

LE TRE DIMENSIONI

Nel 1964 Herbert Marcuse scrive un testo che diventerà un punto di riferimento nelle rivolte giovanili: "L'uomo a una dimensione", in cui argomenta che la persona viene ridotta alla sola funzione economica di produttore e consumatore di beni (Marcuse, 1999). Questo aspetto è incontenibilmente esploso con l'economia digitale, guidata dagli algoritmi che profilano gli utenti (Wylie, 2020).

Infatti, probabilmente si sta profilando l'algoritmo sovrano, che tende a programmare sé stesso (Domingos, 2016), in una situazione in cui c'è una progressiva ibridazione tra biologia e tecnica, dando vita a una umanità futura assai diversa da quella attuale (Longo, 2003).

Gli sviluppi sono in corso con esiti imprevedibili. In questo scontro di intelligenze l'uomo manterrà la sua supremazia o è destinato progressivamente a soccombere di fronte all'intelligenza da lui stesso creata? È questo il nodo centrale dei nostri giorni. Le opinioni si confrontano e c'è chi sostiene addirittura il possibile avvento di due distinte razze umane: una ristretta minoranza che progetterà l'intelligenza artificiale per potenziare le proprie facoltà umane e le moltitudini che saranno invece guidate dagli algoritmi⁶, che rappresentano il più potente agente politico contemporaneo (Talia, 2018).

Di sicuro, oggi l'uomo vive simultaneamente in tre dimensioni: fisica, virtuale e anche aumentata, essendo già di fatto ibridato con le tecnologie, che solo per il momento sono fuori dal corpo. Basti pensare agli esperimenti in corso sulle interfacce neurali che consentono la trasmissione del pensiero attraverso piattaforme digitali (Watson, 2013, pp. 128-131).

⁵ *Washington consensus Cina: 'Washington Consensus' e 'Beijing Consensus'*, Atlante Geopolitico, Enciclopedia Italia, Istituto Treccani, Roma 2012, https://www.treccani.it/enciclopedia/cina-washington-consensus-e-beijing-consensus_%28Atlante-Geopolitico%29/

⁶ "Quando gli algoritmi avranno estromesso gli umani dal mercato del lavoro, la ricchezza e il potere potrebbero risultare concentrati nelle mani di una minuscola élite che possiede i potentissimi algoritmi, creando le condizioni per una disuguaglianza sociale e politica senza precedenti". Y.N. HARARI, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano 2017, p. 490.

In tale scenario, quello che noi trasmettiamo nelle istituzioni educative sono archeologie del sapere (Foucault, 1971)⁷, affascinanti rovine⁸ e decrepiti percorsi disciplinari (Piperno, 2008, p. 175), mentre le nuove generazioni tramite l'esposizione alle tecnologie stanno apprendendo in modo diverso da quelle precedenti, con la prospettiva che "le scuole diventeranno luoghi nei quali imparare piuttosto che insegnare" (Stoll, 2000, p. 23).

L'istruzione risulta dunque in difficoltà rispetto al *cyber* che è diventato il luogo formativo prevalente, in quanto le giovani generazioni sono concentrate per più tempo sugli schermi dei rispettivi *device* che nel dialogo con i propri insegnanti e familiari. E l'esposizione al mezzo determina il modo di pensare, ricordando che Marshall McLuhan lo aveva già profetizzato: il mezzo è il messaggio (McLuhan, Fiore, 1968)

In tale scenario, è facile constatare che la scuola e la politica sono invece impostate in modo analogico, tenendo conto solo parzialmente di queste trasformazioni.

Infatti, siamo di fronte a trasformazioni epocali, di fronte alle quali non abbiamo nemmeno le parole per descriverle compiutamente.

Arjun Appadurai ha coniato il concetto di *cedimento linguistico*, ritenendo che la crisi del 2008 sia stata una conseguenza delle imprecisioni contenute nei contratti economici, perché le modalità degli scambi finanziari sono diventate talmente complesse che non ci sono i termini esatti per descriverli con precisione (Appadurai, 2016).

Questa interpretazione si estende a tutti i campi, essendosi constatato che dalle imprecisioni delle parole si originano crisi politiche, aumento dello spread e finanche della corruzione, che, secondo Giorgio Galli, è diventata la struttura sociale prevalente della comunità nazionale (Galli, 2015).

GLI INSOSTENIBILI TEMPI DELL'EDUCAZIONE

Le conseguenze delle politiche educative si riscontrano dopo decenni (Gravemeijer, 2012, p. 30). Nel nostro Paese avremmo degli esempi chiari, se assumessimo tale prospettiva. È la riforma dell'istruzione di Giovanni Gentile del 1923 che forma le classi dirigenti che redigono la Costituzione, contribuiscono alla ricostruzione del Paese dopo una rovinosa guerra perduta facendoci diventare, in pochi anni, una delle principali potenze industriali mondiali, pagando il prezzo della democrazia (Galli, 2003, p. 264) e creando inoltre le premesse culturali delle contestazioni giovanili del Sessantotto, che poi si estremizzeranno nell'eversione terroristica.

Questo pone il tema fondamentale dei tempi di apprendimento. Da un lato abbiamo quella che potremmo definire la *bioeducazione*, con processi di apprendimento umani scanditi dall'età e dalla capacità cerebrali (Caligiuri, 2018, pp. 17-35); dall'altro c'è l'evoluzione sociale sempre più frenetica, con innovazioni continue che superano di gran lunga la nostra capacità cerebrale di adattamento.

⁷ L'edizione originale in francese è del 1969.

⁸ "Presto delle affascinanti rovine" è stato uno degli slogan del Sessantotto.

Non a caso, proprio il Darpa, l'agenzia americana del Pentagono che nel 1969 avviò lo sviluppo di internet, si è posta il problema di come potenziare le capacità cerebrali umane, dando vita nel 1994 all'Augmented Cognition Program (AugCog), che consiste nella sperimentazione dell'integrazione fra tecnologie ed esseri umani per potenziarne le capacità cerebrali⁹.

Da poco, Google ha lanciato la sua "università" dove intende formare in sei mesi laureati in informatica¹⁰. Al di là delle polemiche che questa dichiarazione ha suscitato, non è certo campata in aria la questione della riduzione dei percorsi di studio, poiché quelli tradizionali sono a volte troppo lunghi con l'insegnamento di materie inutili e non aggiornate.

Infatti, gli studenti di economia di Cambridge hanno chiesto ai loro professori di variare gli insegnamenti in quanto le teorie che vengono ancora espresse sono state smentite dalla crisi economica del 2008¹¹.

Vanno, di conseguenza, necessariamente rivisti i contenuti degli insegnamenti, inserendo tra le discipline pedagogiche quelle relative agli effetti della comunicazione, al metodo dell'intelligence (Caligiuri, 2020, pp. 791-795) al funzionamento dell'intelligenza artificiale e, soprattutto agli aspetti biologici e sanitari. Non a caso c'è chi sostiene che la pedagogia sarà presto destinata a diventare una branca della medicina (Alexander, 2018, p. 14).

In particolare, l'intelligenza artificiale si sta sviluppando in modo talmente rapido che è in grado di svolgere gran parte dei lavori umani, non solo ripetitivi ma anche intellettuali, a cominciare da quelli più raffinati, come il medico, il magistrato, l'insegnante.

Di conseguenza, c'è il rischio di avere troppi laureati per lavori che non ci sono più¹², accentuando lo scollegamento strutturale tra formazione lavoro, aspetto strutturale del nostro Paese, come confermato di recente¹³.

Peraltro, l'intelligenza artificiale gode pure di un certo credito in riferimento alla sostituzione della classe politica.

Secondo una recente ricerca del Center for the Governance of Change dell'IE University di Segovia, il 51 per cento degli europei preferirebbe una riduzione dei parlamentari

⁹ D.D. SCHMORROW, A.A. KRUSE, *DARPA's Augmented Cognition Program-tomorrow's human computer interaction from vision to reality: building cognitively aware computational systems*, 19.9.2002, <https://ieeexplore.ieee.org/document/1042859>.

¹⁰ C. GERINO, *Una laurea in 6 mesi: Google lancia la sua università*, 25.8.2020, https://www.repubblica.it/tecnologia/2020/08/25/news/una_laurea_in_6_mesi_google_lancia_la_sua_universita_-265460490/amp/?__twitter_impression=true.

¹¹ D. PILLING, *È ora di cambiare il modo di insegnare economia. Nei corsi tradizionali non c'è traccia della crisi*, 4.10.2016, in <http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-10-03/e-ora-cambiare-modo-insegnare-l-economia-corsi-tradizionali-non-c-e-traccia-crisi-201922.shtml?uid=ADwqEaVB>.

¹² A. SEIBEL, *Produciamo troppi laureati per lavori che non esistono più?*, 21.4.2021, https://www.repubblica.it/esteri/2021/04/21/news/leading_european_newspaper_alliance_lena_produciamo_troppi_laureati_per_lavori_che_non_esistono_piu_die_welt-297236294/amp/

¹³ A. BERLINI, *Le imprese cercano oltre un milione di lavoratori da assumere ma non ci sono abbastanza "tecnici"*, 17.7.2021, <https://www.today.it/economia/imprese-assumono-figure-richieste.html>.

sostituendoli con gli algoritmi. In Italia “il 59 per cento degli intervistati ha affermato di preferire idealmente l'intelligenza artificiale a un politico in carne e ossa”¹⁴.

Nel nostro Paese, trova una plastica attuazione la società della disinformazione, che si materializza in modo molto preciso: la dismisura delle informazioni da un lato e il basso livello sostanziale di istruzione dall'altro. Se si pensa che in Italia circa il 75 per cento dei nostri connazionali non comprende un testo complesso scritto in lingua italiana e che quasi il 27 per cento è analfabeta funzionale, c'è seriamente da chiedersi sull'attendibilità e sul reale significato delle competizioni elettorali (Caligiuri, 2019, p. 68).

I casi sono innumerevoli. Basti pensare che nel gennaio del 2015 quando “Il Fatto” propose una consultazione *on line* per verificare chi avesse maggiore gradimento come Capo dello Stato, giganteggiava su tutti il conduttore televisivo Giancarlo Magalli¹⁵.

Ma la pubblica opinione italiana, come quella mondiale, è attratta inevitabilmente da alcuni modelli rispetto ad altri. Basti pensare ai seguaci su Instagram che ha in lingua italiana papa Francesco (8,2 milioni) e quelli che ha l'*influencer* Chiara Ferragni (24,3 milioni), con il prolungamento del suo cagnolino Matilde (417 mila)¹⁶.

E va evidenziato inoltre che quando Chiara Ferragni, suscitando polemiche sui social, visita la Galleria degli Uffizi a Firenze¹⁷ si riscontrano indiscutibili effetti sull'aumento dei visitatori¹⁸.

Ma c'è una prova inequivocabile che dimostra il fallimento del sistema educativo italiano. Ed è il concorso in magistratura, probabilmente il più importante del nostro Paese, poiché individua uno dei tre poteri costituzionali: quello giudiziario.

Infatti, non raramente è avvenuto che il numero dei candidati che ha superato lo scritto sia stato minore dei posti messi a concorso, non solo per la necessaria severità delle selezioni ma essenzialmente per la grossolana impreparazione dei candidati¹⁹.

¹⁴ Meglio un algoritmo di un politico: il 59% degli italiani preferirebbe l'intelligenza artificiale al posto di un parlamentare, 7.6.2021, <https://amp.today.it/innovazione/digital-life/meglio-un-algoritmo-di-un-politico.html>.

¹⁵ V. RUSSO, *Quirinarie del Fatto: Magalli, il vero candidato che viene dal basso*, 21.5.2015, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/01/21/quirinarie-fatto-quotidiano-magalli-vero-candidato-viene-dal-basso-storify/1360182/>.

¹⁶ Dati verificati dallo scrivente in data 18.7.2021 sui rispettivi profili di Papa Francesco, Chiara Ferragni e Matilda “Ferragni”.

¹⁷ Firenze, “effetto Chiara Ferragni” agli Uffizi: boom di visitatori, +27 per cento di giovani, 20.7.2020, <https://www.lastampa.it/cultura/2020/07/20/news/firenze-effetto-chiara-ferragni-agli-uffizi-boom-di-visitatori-27-per-cento-di-giovani-1.39104516>.

¹⁸ C. FOSCHINI, *Effetto Ferragni sugli Uffizi, boom di visite dei più giovani. Il direttore Schmidt: "Crescita stabile per la fascia 19-25 anni"*, 2.4.2021, https://firenze.repubblica.it/cronaca/2021/04/02/news/firenze_ferragni_uffizi_influencer_boom_di_visite-294813857/.

¹⁹ F. GATTI, *Le toghe ignoranti*, 7.9.2010, <https://espresso.repubblica.it/attualita/cronaca/2010/09/07/news/le-toghe-ignoranti-1.23830/>; *Aspiranti giudici ma un po' somari Oltre il 90% bocciati agli scritti*, 11.05.2018, <http://www.repubblica.it/2008/01/sezioni/cronaca/magistrati-concorso/magistrati-concorso/magistrati-concorso.html>.

LA DEMOCRAZIA ITALIANA DEL XXI SECOLO: PER UNA *PEDAGOGIA DELLA NAZIONE*

Robert Dahl ipotizzava che la democrazia nel XXI secolo poteva registrare “cambiamenti profondi e persino rivoluzionari” (Dahl, 2006, p. 195). E aveva precisato che “è aumentata anche la complessità delle questioni pubbliche, oltrepassando, forse, i benefici dell’aumentato livello di istruzione” (Dahl, 2006, p. 196).

Proviamo a individuare quali sono alcune delle caratteristiche della democrazia italiana, inserite nell’ambito delle democrazie occidentali.

La prima è il dominio culturale degli algoritmi. Infatti si confonde la politica con l’intelligenza artificiale, in quanto ad ispirare le dichiarazioni dei vari esponenti politici sono piattaforme digitali: per i 5 Stelle “Rousseau” di Casaleggio e per la Lega “La bestia” di Luca Morisi. Ma sono situazioni che si trasformano con grande velocità, per cui questi strumenti sono ad alto tasso di obsolescenza, venendo sostituiti da altri dello stesso tipo più evoluti.

Nella sostanza siamo di fronte a quello che Noam Chomsky definisce “consenso senza consenso”, poiché quando un numero rilevante della popolazione “è convinto che il sistema democratico è un inganno e che l’economia è «intrinsecamente ingiusta», il «consenso dei governati» è destinato a diventare una parola vuota” (Chomsky, 1999, p. 81).

Nelle recenti elezioni amministrative francesi, solo un terzo si è recato alle urne²⁰, ma questi comportamenti più che indebolire il sistema politico finiscono per rafforzarlo, inducendolo ad avvitarci ulteriormente su sé stesso secondo la logica dei sistemi, in base alla quale ogni organizzazione è strutturalmente autoreferenziale (Luhmann, 1990).

Il secondo aspetto è il sistema elettorale, che dal 1993 in poi è andato riducendo la possibilità di espressione dei cittadini, arrivando all’attuale situazione delle liste totalmente bloccate, in cui vengono decisi a priori la maggioranza degli eletti.

Un altro elemento è la sostanziale assenza dei partiti dai territori, che invece occupano i media trasmettendo senza sosta messaggi propagandistici per rendere credibile il sistema politico.

Tendenza che già nei primi anni Novanta aveva ben intuito Jacques Séguéla, uno dei più importanti pubblicitari del Novecento, che aveva sostenuto che un ministro non è altro che “una pagina di pubblicità” (Debray, 2003).

Sotto questo profilo, la narrazione della pandemia è la materializzazione evidente della società della disinformazione, con un afflusso incontenibile di informazioni contraddittorie e la mancanza di competenze specifiche per poterle comprendere.

A questo punto andrebbe precisato il concetto di identità nazionale. L’Italia si trasforma da “espressione geografica” in Stato Unitario nel 1861, grazie a sostanziali apporti esteri, così come dopo aver perso la seconda guerra mondiale siamo un Paese in parte a sovranità limitata.

²⁰ V. VIRIGLIO, *Secondo turno di regionali in Francia, astensionismo record al 65%*, 27.6.2021, <https://www.agi.it/estero/news/2021-06-26/regionali-francia-secondo-turno-spettro-astensionismo-13059981/>

In tale scenario, quali elementi uniscono emotivamente il nostro Paese, oltre alla lingua e alla storia? Secondo lo storico Giovanni De Luna la nostra è una “repubblica del dolore”. Nella sua analisi la comunità nazionale si è andata identificando progressivamente nel ricordo dei caduti delle guerre mondiali, dei martiri della Shoah, dei morti delle foibe, degli eccidi delle stragi nonché delle vittime dei terremoti, delle mafie e del terrorismo (De Luna, 2011). Tutti accadimenti negativi.

A questi sentimenti si aggiunge il coinvolgimento emotivo provocato dal gioco del calcio, che è dovunque un consumo culturale di massa (Porro, 2004, pp. 9-18), una sorta di religione laica²¹, che in Italia abbiamo recentemente sperimentato in occasione della vittoria della nostra nazionale nel campionato europeo²².

Ben prima dell'avvento di internet, Jorge Louis Borges commentava che le persone si occupavano di cose volgari, come la politica e il calcio²³, mentre Winston Churchill era più specifico: “Gli italiani perdono le partite di calcio come se fossero guerre e perdono le guerre come se fossero partite di calcio”²⁴.

Altro aspetto è la questione territoriale. Secondo me, più che quella annosa *meridionale* e quella più recente *settentrionale*, quella davvero centrale è la *nuova questione romana*, che nella forma originale del rapporto della Chiesa con gli altri stati preesisteva storicamente alle altre.

Con l'espressione *nuova questione romana* intendo oggi definire la circostanza di un ridottissimo territorio del Paese che ingoia enormi risorse della nazione, fornendo prestazioni istituzionali scadenti che minano la credibilità della Repubblica e rendono fragile la democrazia. Ed è proprio nella capitale che si verifica il corto circuito tra politica, criminalità e malaffare, del quale la banda della Magliana ha costituito finora l'esempio più evidente²⁵.

Questo aspetto richiama in ballo un tema fondante, che investe in pieno gli aspetti educativi: il rapporto tra le classi dirigenti e la criminalità²⁶, che, secondo alcune interpretazioni, si consolida con il Trattato di pace del 1947 (Cereghino, G. Fasanella, 2020, pp. 24-25).

²¹ L. BOFF, *Calcio come religione laica universale*, <https://storiadicalcio.altervista.org/blog/calcio-religione-laica-universale.html>, tratto da <http://leonardoboff.wordpress.com>.

²² A. POLITO, *Italia campione d'Europa. Azzurri «Fratelli tutti»: questa volta è stata vera unità Nazionale*, 21.7.2021, https://www.corriere.it/sport/calcio/europei/21_luglio_13/italia-campione-d-europa-azzurri-fratelli-tutti-questa-volta-stata-vera-unita-nazionale-9746b3da-e32c-11eb-aa6d-02d6b05969fd.shtml.

²³ M. CALIGIURI, *Operazioni psicologiche e strategie ingannevoli: il ruolo dell'intelligence*, in U. GORI (a cura), *Cyber Warfare 2017. Information, Cyber e Hybrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni*, Angeli, Milano 2018, pp. 27-43.

²⁴ Citata anche nel mio, M. CALIGIURI, *Comunicazione pubblica, formazione e democrazia*, Rubbettino, Soveria mannelli 2003, p. 262. Con interpretazioni opposte della frase vedi L. LONGHI, *Trionfa l'Italia all'Europeo che ha smentito Churchill*, 12.7.2021, https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/Trionfa_Italia_Europeo.html, e A. PIAZZOLLA, *Churchill non si sbagliava circa gli italiani e il calcio*, 17.12.2018, <https://lagoleada.it/churchill-italiani-calcio/6501/>.

²⁵ Tra gli altri, G. FLAMINI, *La Banda della Magliana*, Kaos, Milano 2002 e P. WILLAN, *L'Italia dei poteri occulti. La mafia, la massoneria, la banda della Magliana e l'oscura morte di Roberto Calvi*, Newton Compton, Roma 2008.

²⁶ Tra gli altri vedi, L. VIOLANTE (a cura), *La criminalità*, Annali della Storia d'Italia, Einaudi 1997 e I. SALES, *Storia dell'Italia mafiosa. Perché le mafie hanno avuto successo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015.

In tutto questo, il sistema dell'istruzione è fondamentale, in quanto non sviluppando il pensiero critico e la profondità dei concetti, rende manipolabili e orientabili le persone. La debolezza del sistema educativo e i divari territoriali, che peraltro si manifestano in modo clamoroso nel settore dell'istruzione (Asso, Azzolina, Pavolini, 2015), segnano la qualità della democrazia in Italia.

La riduzione delle strutture dell'istruzione ad ammortizzatori sociali trova nel Sud una maggiore accentuazione. Occorrerebbe approfondire gli studi su come, per esempio l'autonomia scolastica oppure quella universitaria abbiano effettivamente inciso sullo sviluppo dei rispettivi territori meridionali, in base a un rapporto tra costi e benefici.

Parallelamente si potrebbe studiare come abbiano contribuito al reale sviluppo educativo dei territori le Regioni, che hanno competenze importanti e specifiche a cominciare da quelle della prima infanzia, dove si formano le capacità cognitive delle persone.

In questi tempi che volgono all'impossibile, occorrerebbe individuare una possibile strategia dotata di visione, senza farsi troppo condizionare dagli interessi e dalle rendite precostruite.

Pur con tutti i limiti e le incertezze, l'educazione potrebbe essere una chiave che può produrre un cambiamento, tenendo conto dei tempi di attuazione delle riforme educative e della necessità di intervenire prima e contemporaneamente nel contesto extrascolastico. In tale caso, bisogna investire molto sulla formazione e selezione di insegnanti e dirigenti, che sono l'unica variabile che può trasformare positivamente il processo educativo (Daniele, 2021).

Allora una *pedagogia della nazione* significa ritornare a un secolo fa, cioè prospettare una riforma organica, come quella che propose Giovanni Gentile e non innumerevoli interventi minimali che hanno peggiorato sistematicamente il sistema dell'istruzione.

Una riforma strutturale potrebbe porre le premesse per una maggiore valorizzazione del capitale umano, storico e sociale del nostro Paese. Con indubbe ricadute sullo sviluppo economico, che deve essere la conseguenza e non la premessa del progresso delle comunità e delle persone.

In tale dimensione, l'Italia ha due straordinarie caratteristiche sulle quali puntare. La prima è rappresentata dalla bellezza, frutto dell'elaborazione culturale che, attraverso i secoli, stati e comuni hanno prodotto.

La seconda è la vocazione verso il mare, che non a caso Jacques Attali individua come cifra per lo sviluppo italiano, sulla scia della storia delle gloriose Repubbliche marinare di Venezia e di Genova: La prima indirizzata verso il Mediterraneo e la seconda, seguendo lo sviluppo del suo porto dall'Ottocento in poi e collegata con la piazza finanziaria di Milano del Novecento, verso il Sud America (Attali, 2007, pp. 223-228).

Da un lato, pertanto, dobbiamo agire su come formiamo realmente i cittadini, dall'altro come ci raccontiamo alla nostra comunità e agli altri, perché il tema dell'identità è decisivo nella globalizzazione.

In definitiva, dobbiamo fare i conti con noi stessi, cercando di metterci in connessione con la nostra storia, superando le fratture nazionali: l'Unità, il fascismo, la guerra

perduta, tangentopoli. Se non superiamo questi passaggi, guarderemo sempre all'indietro e continueremo a vivere a disagio il presente, risultando incapaci di disegnare l'avvenire.

Appunto per questo, occorre definire una *pedagogia della nazione* in antitesi alle *antipedagogie della nazione*, che hanno offerto e offrono una visione distorta del nostro Paese, formando in modo inadeguato le élite, che si sono in parte formate in contesti diversi da quelli scolastici e universitari statali (Cerasi, 2012).

Occorre quindi cercare di affrontare i nodi irrisolti che ci accompagnano dal 1861 in poi: dal dualismo territoriale alla criminalità, dal recupero del merito alla corruzione come struttura sociale (all'interno della quale la "questione romana" assume una funzione centrale e totalmente sottaciuta).

Questi aspetti rappresentano le premesse del resto, poiché attualmente ci si sofferma sugli effetti trascurando completamente le cause. Non per nulla, la società della disinformazione schiaccia sulle urgenze del presente e il consenso politico, che si ottiene solo a breve termine, va continuamente riconquistato attraverso la propaganda.

CONCLUSIONI

La gestione del potere nella storia è sempre stata oligarchica (Bobbio, Matteucci, Pasquino, 1990, p. 293). Per cui l'efficienza dei sistemi pubblici e la qualità del capitale sociale, che caratterizza la dimensione collettiva (Putnam, 1993), dipende in larga misura da chi le gestisce e rappresenta. In questo quadro, ritengo che la crisi della democrazia sia da addebitare in gran parte ai metodi di formazione e selezione delle classi dirigenti (Caligiuri, 2008)

Ne consegue che l'ambito educativo sia prioritario, poiché "l'acquisizione e il continuo rinnovamento delle conoscenze sono sempre più necessarie. Proprio quando la scuola ha il massimo d'influenza essa diventa sempre meno il luogo della speranza" (Touraine, 2000, pp. 7-8).

Non a caso, Robert D. Steele afferma che "la migliore arma di una nazione è una cittadinanza istruita" (Steele, 2002, p. 160).

Diventa dunque fondamentale costruire comunità pensanti, in grado di essere protagoniste della identificazione e della difesa della identità nazionale.

Si pone a questo punto il problema centrale dell'intelligenza collettiva che "è la capacità dei gruppi di prendere delle decisioni assennate - scegliere che cosa fare e con chi - combinando le capacità umane con quelle delle macchine" (Mulgan, 2018, p. 281) poiché "la diffusione di internet e, parallelamente, degli strumenti di analisi, ricerca e memorizzazione, ha enormemente potenziato la capacità di pensare del mondo" (Mulgan, 2018, p. 282).

Possono risultare illuminanti le considerazioni di Geoff Mulgan quando ricorda che "gli esempi più riusciti di intelligenza collettiva sono da interpretare come assemblaggi di molteplici elementi [...]. Eppure alcuni tra i campi più importanti - tra cui la politica,

l'università e la finanza - mancano di questa capacità di rimescolamento che li rendono meno efficienti di quanto sarebbe possibile. A livello globale, si registra un bisogno di nuovi assemblaggi capace di applicare l'intelligenza collettiva alle sfide globali, dal cambiamento climatico alla prevenzione delle pandemie, dalla soluzione dei problemi della disoccupazione alle questioni legate all'invecchiamento" (Mulgan, 2018, p. 282). Le sfide in corso sono complesse e lo saranno progressivamente di più. Elaborare una proposta culturale come la *pedagogia della nazione* a quasi cento anni dalla riforma Gentile, può essere un'utile occasione di riflessione sul presente e sul futuro del nostro Paese, cominciando a chiarire gli scopi sociali dell'istruzione: un ammortizzatore sociale e luogo di formazione di consumatori, oppure occasione di valorizzazione delle risorse e di mobilità sociale.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*. Torino: EDT
- APPADURAI, A. (2016). *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell'epoca della finanza derivata*. Milano: Cortina
- ASSO, P.F., AZZOLINA, L., PAVOLINI, E. (Eds.) (2015). *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*. Roma: Donzelli
- ATTALI, J. (2007). *Breve storia del futuro*. Roma: Fazi
- BAKAN, J. (2012). *Assalto all'infanzia. Come le Corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati*. Milano: Feltrinelli
- BALDASSARRE, A. (2002). *Globalizzazione contro democrazia*. Roma-Bari: Laterza
- BAUMAN, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*, (con R. Mazzeo). Trento: Erikson
- BAUMAN, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- BECK, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza
- BECK, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci
- BELL, D. (2019). *Il modello Cina. Meritocrazia politica e limiti della democrazia*. Roma: Luiss University Press
- BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. (Eds.) (1990). *Dizionario di politica*. Torino: UTET
- CALIGIURI, M. (2021). *Pedagogia meridiana per una pedagogia della nazione*, in "Formazione & Insegnamento", n. 3-2021 (in corso di editing).
- CALIGIURI, M. (2020). *Intelligence*, in "Enciclopedia Italiana", X Appendice, Volume I, Roma 2020.
- CALIGIURI, M. (2019). *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- CALIGIURI, M. (2019). *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- CALIGIURI, M. (2018). *Il facilismo amorale. Le conseguenze educative del Sessantotto*, in "Formazione & Insegnamento", n. 1-2018
- CALIGIURI, M. (2018). *Introduzione alla società della disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino

- CALIGIURI, M. (2018). *Operazioni psicologiche e strategie ingannevoli: il ruolo dell'intelligence*, in U. GORI (a cura), *Cyber Warfare 2017. Information, Cyber e Hibrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni*. Milano: Angeli
- CALIGIURI, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- CALIGIURI, M. (2003). *Comunicazione pubblica, formazione e democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- CERASI, L. (2012). *Pedagogie e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento*. Brescia: La Scuola
- CEREGHINO, M.J., FASANELLA, G. (2020). *Le menti del doppio Stato. Dagli archivi angloamericani e del Servizio segreto del Pci il perché degli anni di piombo*. Milano: Chiarelettere
- CHOMSKY, N. (1999). *Sulla nostra pelle*. Milano: Tropea
- CRARY, C. (2015). *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*. Torino: Einaudi
- DAHL, R.A. (2006). *Sulla democrazia*. Roma-Bari: Laterza
- DANIELE, V. (2021). *Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty*, "Intelligence", Vol. 84/2021
- DAVIES, W. (2019). *Stati nervosi. Come l'emotività ha conquistato il mondo*. Torino: Einaudi
- DE LUNA, G. (2011). *La Repubblica del dolore. Memorie di un'Italia divisa*. Milano: Feltrinelli
- DEBRAY, R. (2003). *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*. Roma: Editori Riuniti
- DEWEY, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni
- DEWEY, J. (1968). *La ricerca della certezza. Rapporto tra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia
- DOMINGOS, P. (2016). *L'algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo*. Torino: Bollati Boringhieri
- FLAMINI, G. (2002). *La Banda della Magliana*. Milano: Kaos
- FOUCAULT, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli
- FUMAROLI, M. (1993). *Lo stato culturale. Una religione moderna*. Milano: Adelphi
- GALLI, G. (2015). *Il golpe invisibile. Come la borghesia finanziario-speculativa e i ceti burocratico-parassitari hanno saccheggiato l'Italia repubblicana fino a vanificare lo stato di diritto*. Milano: Kaos
- GALLI, G. (2003). *Il prezzo della democrazia. La carriera politica di Giulio Andreotti*. Milano: Kaos
- GRAVEMEIJER, K. (2012). *Aiming for 21st Skills*, in S. KAFOUSSI, C. SKOUMPOURDI, F. KAVALAS. *Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices*, "International Journal for Mathematics in Education", Vol. 4, 23-27 July 2012.
- HAN, B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo
- HARARI, Y.N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani
- LONGO, G.O. (2003). *Il Simbionte. Prove di umanità futura*. Roma: Meltemi
- LUHMANN, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: il Mulino
- MARCUSE, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi
- MCLUHAN, M., FIORE, Q. (1968). *Il medium è il massaggio. Un inventario di effetti*. Milano: Feltrinelli
- MULGAN, G. (2018). *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*. Torino: Codice
- NAÍM, M. (2006). *Illecito. Come trafficanti, falsari e mafie internazionali stanno prendendo il controllo dell'economia globale*. Milano: Mondadori

- PIPERNO, F. (2008). '68. *L'anno che ritorna*. Milan: Rizzoli
- PORRO, N. (2004). *Le metamorfosi del calcio come fenomeno sociale*, in "Quaderni di sociologia", n. 34-2004.
- PUTNAM, R.D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori
- SALES, I. (2015). *Storia dell'Italia mafiosa. Perché le mafie hanno avuto successo*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- SAVAGE, J. (2009). *L'invenzione dei giovani*. Milano: Feltrinelli
- STEELE, R.D. (2002). *Intelligence. Spie e segreti in un mondo aperto*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- STENDING, G. (2012). *Precari. La nuova classe esplosiva*. Bologna: il Mulino
- STOLL, C. (2000). *Confessioni di un eretico high-tech*. Milano: Garzanti
- TALIA, D. (2018). *La società calcolabile e i Big Data. Algoritmi e persone nel mondo digitale*. Soveria Mannelli: Rubbettino
- TOURAINÉ, A. (2000). *Se democrazia e istruzione di massa non coincidono*, in M. MOUSSANET (Ed.), *Due mila verso una società aperta, 3. Istruzione, scienza, linguaggio*, Il Sole 24 Ore, Milano 2000.
- VANEIGEM, R. (1996). *La scuola è vostra. Dedicato agli studenti*. Milano: Marco Tropea Editore
- VIOLANTE, L. (Ed.) (1997). *La criminalità*. Annali della Storia d'Italia. Torino: Einaudi
- WATSON, R. (2013). *50 grandi idee. Futuro*. Bari: Dedalo
- WILLAN, P. (2008). *L'Italia dei poteri occulti. La mafia, la massoneria, la banda della Magliana e l'oscura morte di Roberto Calvi*. Roma: Newton Compton
- WYLIE, C. (2020). *Il mercato del consenso. Come ho creato e poi distrutto Cambridge Analytica*. Milano: Longanesi
- ZAKARIA, F. (2003). *Democrazia senza libertà in America e nel resto del mondo*. Milano: Rizzoli

WEBGRAFIA

- <http://leonardoboff.wordpress.com>.
<http://www.ilsole24ore.com>
<https://amp.today.it>.
<https://espresso.repubblica.it>.
<https://firenze.repubblica.it>.
<https://ieeexplore.ieee.org>.
<https://lagoleada.it>.
<https://storiedicalcio.altervista.org>.
<https://www.agi.it>.
<https://www.corriere.it>.
<https://www.ilfattoquotidiano.it>.
<https://www.lastampa.it>.
<https://www.repubblica.it>.
<https://www.today.it>.
<https://www.treccani.it>.

Carlo Carboni¹

Il knowledge gap e come contrastarlo²

LE DISUGUAGLIANZE DEL NUOVO SECOLO: IL KNOWLEDGE GAP

Le disuguaglianze sociali sono divenute plurime e puntiformi tanto da contribuire a determinare isolamento e solitudine delle persone. Le politiche pubbliche italiane dovrebbero assolvere l'impegno complesso di contrastare severi *cleavages* sociali causati dalle disuguaglianze socio-economiche, territoriali, di genere, generazioni, sanitarie, d'istruzione, d'etnia. Negli ultimi anni hanno subito un peggioramento, con il rischio di diventare punti ciechi nazionali. Si tratta di emergenze nazionali da affrontare³.

In tutto l'Occidente, stanno venendo inoltre a galla nuove disuguaglianze, come il *digital divide*, che è correlato con le disparità menzionate, ma soprattutto con quelle generazionali, socioeconomiche e territoriali. Nel futuro prossimo, il *digital divide*, potrebbe ridursi, perché la maggior universalizzazione di internet dovrebbe costituire un'opportunità di comunicazione realmente di massa. Tuttavia, per ora, il *digital divide* è una sfida da vincere. È una componente di una disparità più ampia, allo stato semi-latente: il *knowledge gap*, la disuguaglianza di informazione, conoscenza e sapere. Si manifesta come deficit di conoscenze e d'informazione di gran parte dei cittadini, prima ancora che come scarsa diffusione di competenze e di saperi scientifici e tecnologici. Al contrario del *digital divide*, è destinato a diventare sempre più esteso e marcato, perché l'analfabetismo funzionale è in crescita. Secondo la *survey PIAAC (Programme for the*

¹ È professore ordinario, insegna *Sociology of entrepreneurship* e Sociologia delle nuove tecnologie presso l'Università Politecnica delle Marche di Ancona. Già *Ford Foundation Phellow*, nel 2007 ha vinto il premio Capalbio con *Élite e classi dirigenti in Italia* (Roma). Editorialista de *Il Sole 24 ore*, il suo ultimo libro è *Magia nera. Il fascino. Pericoloso della tecnologia* (2020).

² Lo scritto in parte estrae alcune pagine in anteprima del mio volume *La vita verosimile. Più veloce della verità*, Luiss University Press, in uscita 2022.

³ Sul tema delle disuguaglianze demo-socio-economiche esiste una cospicua letteratura sociale. Nello scenario italiano, si veda per tutti Franzini e Pianta (2016); per saperne di più, bisogna almeno cominciare dai due *bestseller* scritti da Joseph Stiglitz (2012) e da Thomas. Piketty (2013).

International Assessment of Adult Competencies) del 2021, poco meno di 1/3 degli italiani non è in grado di comprendere un testo informativo. Gli scienziati sociali da circa cinquanta anni studiano cause ed effetti del mondo variegato del *knowledge gap*, ma resta ancora molto da conoscere, soprattutto sui cambiamenti nelle disuguaglianze di conoscenza nel tempo (Tichenor, Donohue, and Olien 1970, Ettema and Kline 1977, Gaziano 2010).

UNA RI-TRIBALIZZAZIONE

Con l'ingresso nella società della conoscenza, paradossalmente, sono enormemente aumentate le disparità cognitive, che oggi s'accompagnano e si sovrappongono alle tradizionali disuguaglianze socio-economiche. Il *knowledge gap*, come l'acqua, s'infiltra ovunque: negli affari pubblici e nelle elezioni, nelle scienze e nella salute, nelle epidemie e nei disastri naturali. Riguarda uno scenario sempre più polarizzato tra quanti sanno e coloro che coltivano credenze sulla base di convinzioni e percezioni emotive spesso distorte, di *biases* di conferma: cercano solo informazioni e fatti a conferma di quanto essi credono o preferiscono (Nichols 2018). Esiste di conseguenza un sapere scientifico ritenuto oggettivo e conoscenze verosimili, soggettive (Carboni 2022). Si pensi alla forte disparità di competenze tra gli ideatori e i potenziali utilizzatori delle nuove tecnologie. O all'abisso che separa chi possiede conoscenze e competenze specifiche e chi non le ha e non sempre è confortato dal buon senso.

Queste differenze di conoscenze hanno provocato una reazione risentita contro esperti e competenze, ma hanno anche alimentato, a esempio in Italia, l'esaltazione delle proprietà dell'uomo comune nel M5S, almeno fino al 2018, e la convinzione populista della "prima ora" che non sono certo gli esperti né i libri a doverci dire cosa si deve fare". Nella società dei media, ognuno è informato e intelligente al pari di chiunque altro.

Se il *knowledge gap* attraversa il declino della competenza di cui scrive Nichols (2018), esso è anche prodotto e complice della società di sorveglianza, essendo le disparità di conoscenza sempre più rilevanti per l'esercizio del potere di controllo. Al tempo stesso, è un vettore della realtà verosimile. Il *knowledge gap* si dipana proprio nella differenza tra conoscenze e credenze, tra sapere scientifico "oggettivo" e sapere "soggettivo", un punto di vista verosimile. Le manifestazioni a marchio no-vax che hanno punteggiato il periodo di pandemia mostrano come anche i movimenti siano di soggettività e fomentate da convinzioni e credenze. Hindaman (2009) sostiene che mentre il sapere è un valore libero e di libertà misurabile oggettivamente, le credenze sono convinzioni determinate da valori religiosi o ideologici che portano a pregiudizi e predisposizioni comportamentali distorti, inculcati dai media. Al punto che, di fonte all'evidenza dei fatti, non è detto che la gente automaticamente si ravveda e cambi le sue credenze e i

significati sull'accaduto. I movimenti no-vax, movimenti di soggettività (Leccardi e Volontè 2018), lo dimostrano.

Una convinzione politico-ideologica può essere più forte dell'istruzione ricevuta dal soggetto, soprattutto quando parliamo di affari pubblici, ma non solo. Nella pandemia, a esempio, le convinzioni negazioniste non si sono certo spente, nonostante l'elevato numero di decessi, che hanno assegnato a Sars CoV-2 il triste podio in quanto terza causa di morte nel mondo occidentale⁴. La crescente polarizzazione socioeconomica e nell'opinione pubblica vede cimentarsi convinzioni contrapposte, entrambi di frequente deficitarie di conoscenze. Questo avviene poiché nella società cresce la frammentazione delle informazioni, che, a sua volta, crea differenze che accrescono e diffondono le divisioni culturali, ideologiche, religiose.

Il *gap* di conoscenza, più che di scienza, crea una realtà verosimile, di ri-tribalizzazione, figlia di credenze sociali in ambienti tecnologici, dove scorrazzano percezioni distorte (Ipsos 2020), *biases* cognitivi di conferma e solo barlumi di significati di riconoscimento identitario che s'inseguono come convinzioni. Si pensi all'analfabetismo dei cittadini rispetto alle tematiche della salute. O alla nostra comune incompetenza mentre compriamo in borsa azioni solo in apparenza "affidabili". O a quella parte consistente di elettori che vota senza saperne alcunché: nessuna informazione sul programma, niente sul curriculum dei candidati. Anche questa però è democrazia: accettare come paritaria l'opinione di chi vota senza competenza.

Com'è noto, quando si è in campagna elettorale i media prestano elevata attenzione alla politica, l'interesse verso di essa aumenta. In Italia, si passa da metà della cittadinanza che s'occupa di politica in periodi senza elezioni, a tre quarti durante i periodi elettorali. Con la pandemia, l'attenzione verso l'informazione sanitaria e sulla salute è notevolmente aumentata da quel 9 gennaio in cui su RaiTre *Leonardo* dette la prima informazione a un pubblico avvezzo al verosimile, a proposito di strane polmoniti cinesi. Nella pandemia, il divario d'informazione sanitario si è ridotto da allora, anche se il ritmo infodemico ha spesso condotto a brucianti distorsioni. Come mostrano i periodi elettorali e la pandemia, il divario informativo, in buona parte, dipende dall'attenzione prestata dai media all'evento, misurata in quantità e qualità. Se i media diffondono giornalmente il numero dei morti per Covid. 19 e non quelli, più numerosi, per cause tumorali o cardiovascolari, la gente si fa comunque un'idea parziale delle cause di morte.

Alcuni sociologi con cui lavoro hanno evidenziato che l'aumento dei morti riscontrato nella primavera del 2020, rispetto all'anno precedente, era attribuibile, in Italia, per poco più della metà dei casi a Sars-CoV-2, mentre in Germania questa percentuale era circa il 90 (Lucantoni, Orazi, Sofritti 2020). La disparità tra Italia e Germania. va attribuita

⁴ I media hanno utilizzato l'allarme rosso per la Covid 19, ma hanno continuato a tenere fatalisticamente in segreto le morti quotidiane per malattie cardiovascolari e per tumore, assai più numerose di quelle a causa del nuovo virus.

alla bassa efficienza delle nostre strutture sanitarie, che nel periodo pandemico sono state costrette a trascurare altri tipi di mali letali, di conseguenza incrementando il numero dei morti non da Covid 19. Si può far meglio e si può diffondere una cultura sociale in modo tale che il concetto d'incertezza sia comunque ben radicato nella nostra mentalità e ci spinga a creare nuove strutture sanitarie adeguate al nuovo secolo.

DISINFORMAZIONE

La disinformazione, a differenza del passato quando si utilizzava la censura, si basa su un effluvio eccessivo, quanto intenzionale, d'informazioni irrilevanti, di bassa qualità, spesso distorte e false. Secondo una ricerca del MIT (2018), bugie e pettegolezzi sui *social* si propagano sei volte più velocemente della buona informazione, provocando un'"ignoranza intenzionalmente indotta" (R. Proctor, L. Schiebinger 2008). Quest'ultima consiste nel non sapere di non sapere costitutivo della realtà verosimile, nel cui ambito lo spazio pubblico si è deteriorato a causa della disinformazione e dell'individualismo. Gli individui oggi sono pieni delle loro credenze e convinzioni, sono "sprezzanti" dell'educazione formale e del valore dell'esperienza (Nichols 2018). Il negazionismo che gruppi minoritari in Europa e i due leader dei paesi angloamericani avevano adottato nella primavera del 2020, ha radici in questa smania di anteporre il proprio narcisismo, anche di fronte a competenze scientifiche, che, pur non essendo padrone della verità, ci dicono quel che possiamo dire di più esatto e fare di più appropriato.

Per altro, l'asticella di accesso a conoscenze e competenze a una vita attiva è posta sempre più in alto, creando un effetto sociale barriera. Non ci sono solo le disuguaglianze tradizionali (economiche, di genere, etniche, culturali e generazionali⁵), ma le disparità riguardano le capacità mentali d'apprendimento e finiscono per svuotare di senso i diritti civili politici e sociali di cittadinanza.

Gli effetti lesivi del *knowledge gap* non si limitano all'impatto sull'ordine politico democratico, ma incidono direttamente sulla sfera individuale dei cittadini, impedendo loro, di fatto, di partecipare agli affari pubblici, di votare e di essere eletti. Come dimostrato da numerosi studi e analisi, campagne di disinformazione mirate contro alcuni gruppi di individui, soprattutto minoranze etniche, razziali e religiose, vengono spesso organizzate per impedire o limitare l'esercizio del diritto di voto attivo di questi gruppi. A esempio, durante la campagna presidenziale USA del 2016, gli afroamericani sono stati oggetto di una massiccia campagna di disinformazione, mediante la quale

⁵ Se prediamo l'esempio delle disuguaglianze generazionali, esse sono sottolineate da un'iniqua differenza socio-economica dei giovani rispetto alle generazioni precedenti. L'indice del divario generazionale (Idv), fatto 100 il livello del 2004, ha raggiunto 128 punti nel 2018 secondo l'annuale rapporto della Fondazione Bruno Visentini (2019). Tuttavia, questo divario sta crescendo anche per via di idee, valori e cultura tecnologica che separano le generazioni giovani dalle precedenti.

venivano diffuse informazioni errate sulle procedure di registrazione nelle liste elettorali allo scopo di rendere nullo il loro tentativo di partecipare al voto. Campagne disinformative mirate contro alcuni individui possono anche inficiare il diritto di voto passivo, ovvero il diritto di essere eletto. Come sottolineato da *Amnesty International* in *Toxic Twitter*, i social media possono rappresentare uno spazio ostile per determinate categorie di individui - in particolar modo donne, dissidenti politici o persone appartenenti a minoranze - e il dibattito all'interno di tali piattaforme può diventare talmente aggressivo e "tossico" da spingere alcuni candidati a ritirarsi dal confronto elettorale. Inoltre, incita all'odio e alla violenza contro i destinatari, con la forza e la presunzione che fatti e supposizioni presentati siano veri e corretti. Il carattere ostile dello spazio digitale, alimentato da campagne disinformative e da notizie false più o meno organizzate, può indurre alcuni individui a rinunciare volontariamente all'esercizio dei propri diritti, a esempio civili, per paura di subire ulteriori aggressioni online o offline⁶.

In Guatemala, un'attivista dei diritti umani ha denunciato le massicce campagne di disinformazione nei confronti dei manifestanti contro il regime, campagne tese a stigmatizzare i manifestanti stessi, facendoli apparire, agli occhi del resto della popolazione, come criminali, costituenti minaccia alla sicurezza nazionale, al punto tale da spingerli a non scendere più in piazza per sfuggire al clima di ostilità creatosi contro di loro. Tuttavia, a volte questi tentativi di limitare l'esercizio del diritto di associazione e di assemblea non hanno il successo sperato, come dimostrato dalla situazione a Hong Kong. Nonostante il governo cinese abbia messo in atto una veemente campagna di disinformazione contro i manifestanti, impiegando appellativi denigratori e utilizzando i social media ed i canali di informazione tradizionali per aumentare la diffusione del messaggio, le proteste sono continuate, grazie anche al fatto che questa campagna di disinformazione non ha fatto presa sulla popolazione di Hong Kong.

⁶ Esempi provenienti dal Bahrain e dall'India mostrano come la disinformazione possa minacciare il godimento proprio di questi diritti. Nel primo caso, recentemente, alcuni giornalisti vittime di campagne di disinformazione online sono poi divenuti bersaglio di aggressioni fisiche, tali da comportare addirittura la perdita di un occhio da parte di una giornalista e l'impossibilità, per altri reporter, di muoversi liberamente nel paese per paura di attacchi alla propria incolumità fisica. Nel caso dell'India, invece, nel 2018, a seguito del rapimento di un bambino in un villaggio a nord del paese, la diffusione di notizie false in ordine alla presunta colpevolezza di uno straniero non conosciuto alla comunità ha alimentato il sentimento di odio e violenza a tal punto da indurre il villaggio ad uccidere per lapidazione pubblica il presunto colpevole. Questo fenomeno di limitazione e restrizione endogena dei propri diritti o di autocensura è chiamato *chilling effect*, ovvero effetto di raffreddamento, e costituisce una minaccia ancora più seria e pericolosa per i diritti umani rispetto ad una diretta violazione degli stessi. La complessità nell'analisi del *chilling effect* discende dal fatto che, basandosi sulla percezione soggettiva del rischio e del pericolo derivanti dall'esercizio di un determinato diritto, si tratta di comportamenti di difficile individuazione e quantificazione e, dunque, anche di difficile prevenzione.

INFORMAZIONE, EDUCAZIONE ED ÉLITE POLITICHE

Il *knowledge gap* è causato da molti fattori strutturali, culturali, motivazionali, ma due sono le cause e, al tempo stesso, le porte girevoli per contrastarlo: l'istruzione e l'informazione⁷. Tanto più il sistema educativo è adeguato alla società tecnologica e della conoscenza, tanto più è diffusa un'educazione al *fact-checking*, quanto minori saranno le probabilità di un marcato *knowledge gap*: l'antidoto è offrire un'educazione culturale e un'alfabetizzazione digitale di base. Inoltre, il contrasto alla distribuzione della disinformazione, già di per sé, diminuirebbe il *knowledge gap*, prodotto anche da notizie e informazioni a metà strada fra vero e falso o del tutto mendaci: ma occorre fare di più, al di là degli attuali strumenti di controllo di cui il governo dispone. Educazione e informazione sono i due grandi livellatori che possono offrire la miglior soluzione per un'equa distribuzione delle conoscenze e delle informazioni.

Alla luce della pandemia - e dell'insidiosa infodemia correlata -, ci sono molte ragioni che dovrebbero spingerci a investire nella tutela e nella promozione delle capacità cognitive dei cittadini: come sosteneva già John Dewey (1961), una cittadinanza educata, competente e informata è il presupposto di una società aperta e liberale. Infrastrutture, risorse umane e regole dell'istruzione, della salute e dell'informazione dovrebbero costituire priorità sociali per il rilancio del Paese di fronte alle sfide del XXI secolo.

Pandemia e infodemia possono quindi essere contrastate più efficacemente con l'educazione civica, con la formazione di competenze di base e un continuo aggiornamento all'altezza delle tecnologie e del tempo rischioso e incerto che la globalizzazione ci sta proponendo da inizio secolo. Piero Dominici (2018) ha sottolineato quanto sia importante diffondere tra i *netizen (net+citizen)* una cultura del dubbio e della responsabilità che faccia capo al metodo scientifico e a un approccio investigativo, in grado di misurarsi con situazioni complesse. Per avere consapevolezza di sapere di non saperne mai abbastanza e, di conseguenza, impegnarsi a saperne di più dobbiamo ricorrere alle nostre istituzioni scolastiche e universitarie. Alla stessa destinazione ci porta il discorso sulla qualità delle élite politiche.

Il problema italiano non è che classe dirigente non ci sia, tanto meno che vi sia stata in passato, visti i progressi fatti in oltre settanta anni di repubblica, ma la qualità dell'élite politica, della classe dirigente per eccellenza. (Newell 2015), è oggi scarsa. Nei circuiti elitari non politici non manca la qualità, che, in questi settori, dispone di altri filtri di formazione e reclutamento. Un esempio, ben noto non politico è la Banca d'Italia, dalla quale oltre ministri, sono usciti leader come Ciampi e Draghi. Grazie alla magia di Mattarella, che dalla vittoria elettorale del populismo del 2018 è riuscito a passare alla

⁷ Nel corso degli ultimi quattro decenni in cui sono state studiate, le disuguaglianze di conoscenza, molto è stato appreso per migliorare la distribuzione dell'informazione nelle comunità e nelle società (Gaziano 2020).

soluzione migliore, Draghi Presidente del Consiglio segnala l'impasse delle élite politiche, la loro scarsa qualità politica ha costretto a una soluzione tecnico-politica. Se vogliamo avere una classe dirigente politica ben preparata dobbiamo comunque affidarci a un'istruzione, soprattutto terziaria, che sia molto più inclusiva in modo da consentire maggior mobilità sociale. Da decenni la nostra università assorbe studenti quasi esclusivamente dal ceto medio e dalla società "di sopra". L'istruzione superiore deve essere più selettiva nel merito e non adottare in modo formale-burocratico criteri meritocratici. Solo da poco più un decennio qua e là nel nord-centro Italia si sono affermati dipartimenti universitari eccellenti ai quali la selettività magari non fa difetto, ma costituiscono realtà di formazione esclusiva e perciò costosa, sono esclusivi. Non inclusivi.

Di conseguenza, possiamo dire che l'altra faccia del *knowledge gap* sia proprio la bassa qualità degli eletti, almeno nel prisma dell'istruzione. Una scuola e un'università più inclusive e più selettive sarebbero funzionali sia alla società "di sotto" sia alla formazione della futura classe dirigente, dato che non è un mistero che in molti casi la vittoria politico elettorale populista ha consentito l'accesso dell'uomo comune agli scranni parlamentari. Come ordinariamente accade, egli spesso non ha le carte in regola per esercitare un ruolo d'élite parlamentare o governativa. Se alziamo l'alta marea dell'istruzione, a tutte le barche sarà consentito navigare e la regata sarà vinta da chi merita.

RIVALUTARE IL SOCIALE

Rivalutare il sociale e stare dalla sua parte, significa certamente militare tra coloro che sostengono un contrasto alle disuguaglianze socioeconomiche, ma anche affrontare il *knowledge gap*, il ritardo informativo, educativo, formativo della società. Le marcate lacune di conoscenza non descrivono una situazione senza speranza. In primo luogo, perché gli svantaggiati sono comunque favoriti da un'informazione diffusa e disponibile, costitutiva dell'"infosfera" come chiama Floridi (2020) la sfera dei flussi dell'informazione umana. In secondo luogo, possiamo cambiare strada e porci l'obiettivo di elevare le competenze della cittadinanza, curandone l'informazione nel campo sanitario, dei risparmi, degli affari pubblici e delle elezioni. Inoltre, c'è l'istruzione e l'educazione, la scuola e l'università, che costituiscono presidi importanti del diritto civico e sociale. È urgente una riflessione sul fatto che la DAD, la didattica a distanza, praticata a maggioranza, a scuole chiuse, è stata una didattica di emergenza improvvisata, con persistenti gravi carenze; per cui si deve mirare a una progettazione chiara e rigorosa della didattica.

Se sul versante sociale, l'obiettivo è la creazione di una *great community* nazionale ed europea, dall'altro lato, della *great society*⁸, c'è un bisogno lampante di una classe

⁸ Uso i concetti di *great society* e di *great community* come in J. Dewey (1971).

dirigente e non di una sequela di élites senza disegno, senza un progetto sociale comunitario né di crescita. Queste élite politiche autoreferenziali si sono consumate nella trincea della reciproca sfiducia e disprezzo con i cittadini, dando spazio all'alba senza luce di élite populiste, con le elezioni politiche in Italia del 2018. Dopo tre anni di rocamboleschi cambi di composizione di governo delle élite populiste, l'ascesa di Mario Draghi del 2021 appare la conseguenza della loro implosione su quella trincea in cui non c'era più linguaggio comune né scambio con i cittadini.

Quanto alla sociologia deve uscire dal suo spaesamento e contribuire a svelare una realtà sociale divenuta verosimile e alienata, a causa di un complesso di fenomeni: gli eccessi dell'iperconsumismo "usa e getta"; il neoindividualismo, per cui la libera scelta è perimetrata dal mercato; una mercificazione che commercia i nostri stessi dati personali; una finanza il cui valore irrealisticamente è molte volte quello dell'economia reale; una manipolazione mediatica che alimenta il *knowledge gap*, che, a sua volta, ostacola l'insorgenza di una nuova consapevolezza sociale di quanto sta accadendo nel mondo del XXI secolo.

BIBLIOGRAFIA

- Carboni, C. (in corso di stampa). *La vita verosimile. Più veloce della verità*. Roma: Luiss University Press
- Dewey, J. (1926, 1961). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1906, 1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia
- Dominici, P. (2018). "Fake News and Post-Truths? The "real" issue is how democracy is faring lately", in *Nova Il Sole 24 ore*, 11 maggio 2018
- Ettema, J. S., Kline, F. G. (1977). "Deficits, Differences, And Ceilings. Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap", in *Communication Research*, vol. 4, n. 2, 1977
- Floridi, L. (2020). *Il verde e il blu. Idee ingenuie per migliorare la politica*. Milano: Raffaello Cortina
- Franzini, M., Pianta, M. (2016). *Disuguaglianze. Quante sono, come combatterle*. Roma-Bari: Laterza
- Gaziano, C. (2010). "Revisiting the knowledge gap hypothesis: A meta-analysis of thirty-five years of research.", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 87, 2010, 615–632
- Hindman, D.B. (2009). "Mass media flow and differential distribution of politically disputed beliefs: The belief gap hypothesis". *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 86, 2009, 790–808
- IPSOS (2017). *Perils of Perception 2017: l'indagine sul pericolo delle percezioni*. Roma: Edizioni Ipsos
- Leccardi, C., Volonté, P. (Eds.) (2018). *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*. Milano: Egea
- Lucantoni, D., Orazi, F., Sofritti, F. (2020). "La pandemia nell'area Medio-Adriatica: risultati e scenari di una web survey", in *Culture della sostenibilità*, n. 26, 2020
- Newell, J. L. (2015). "La classe dirigente", in E. Jones, G. Pasquino, *The Oxford Handbook of Italian Politics*. Oxford: Oxford University Press

- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press
- Piketty, T. (2016). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani
- Proctor, R., Schiebinger, L. (2008). *Agnology: The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford: Stanford University Press
- Stiglitz, J. E. (2014). *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*. Torino: Einaudi
- Tichenor, P. J., Donohue, G.A., Olien, C.N. (1970). Mass media and differential growth in knowledge", in *Public Opinion*, n.34,1970, pp. 158-170

Mauro Ceruti¹, Francesco Bellusci²

Governare ed educare al tempo della complessità

LA SFIDA POLITICA DI FRONTE ALLA SFIDA DELLA COMPLESSITÀ

Il destino del mondo dipende dal destino politico, che dipende dal destino del mondo. L'attuale inedita potenza e interdipendenza della condizione umana, a livello planetario, rende evidente l'inadeguatezza del paradigma che continua a orientare le relazioni fra i popoli della Terra nonché le relazioni dell'umanità intera con la Terra, e che determina il "gioco" dell'azione politica, più mascherato che mitigato dagli sviluppi recenti del diritto internazionale e della cooperazione internazionale. È il paradigma che più di ogni altro ha alimentato l'intera sua storia. Il paradigma dei "giochi a somma zero": "vinco io, perdi tu". Ciò è accaduto sia nel rapporto fra i popoli, sia nella vita delle singole società nazionali, sia nel rapporto fra umanità e ambiente. Si tratta di "giochi" in cui una parte vince a spese delle altre, che perdono. Ma oggi, nell'età dell'interdipendenza planetaria, continuare questi "giochi" è disastroso. Gli attori dei "giochi a somma zero", in realtà, oggi possono perdere tutti.

L'evento sconvolgente e inatteso della pandemia ne sta fornendo una prova. Accaparrarsi per il proprio Paese più mascherine, più vaccini, più attrezzature sanitarie, non assicura dalle minacce di un virus che, come il riscaldamento globale, non ha bisogno di passaporto per fare il giro del mondo, per riprendere le parole del Premio Nobel Joseph Stiglitz, e che, avendo la possibilità di replicarsi nelle parti del mondo meno ricche, più popolate e con sistemi sanitari più fragili, ha la possibilità di mutare. L'umanità, per la prima volta nella sua storia, si trova in certo senso obbligata a uscire dal paradigma dei "giochi a somma nulla" per generare un paradigma dei "giochi a

¹ Professore Ordinario di Filosofia della scienza presso l'Università IULM di Milano. È stato: Ricercatore presso la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation dell'Università di Ginevra, e, a Parigi, presso il Centre d'Études Transdisciplinaires - Sociologie, Anthropologie, Politique del CNRS. Senatore della Repubblica, XVI Legislatura.

² Professore di filosofia e storia al Liceo classico "Isabella Morra" di Senise (PZ). Già docente a contratto di Didattica della filosofia presso l'Università degli studi di Basilicata. È curatore dell'edizione italiana di alcuni testi di Edgar Morin. Ha scritto, con Mauro Ceruti: *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune* (Mimesis edizioni, 2020).

somma positiva". Il vero rischio è che non ci possano più essere vincitori e vinti, ma solo vinti.

La natura globale e multidimensionale delle crisi del mondo contemporaneo estende l'ambito di decisione e di azione della politica praticamente a tutto ciò che è umano e al servizio dell'umano e, quindi, a ciò che vi è di più complesso, intricato e prezioso, con un aumentato grado di incertezza riguardo agli effetti e ai risultati conseguibili. Occorre che la politica si innalzi al livello di questa complessità. Conoscere per decidere e agire diventa più urgente nella prassi politica, proprio perché in essa continuano a regnare le idee più sempliciste, meno fondate, più brutali o demagogiche.

Il pensiero complesso conduce a un altro modo d'agire, a un altro modo d'essere. Certamente non c'è deduzione logica dalla conoscenza all'etica, dall'etica alla politica, ma vi è comunicazione e comunicazione più ricca, perché cosciente, nel regno della complessità di quanta ve ne sia nel regno della semplificazione. L'*appeal* della semplificazione ha radici storiche e culturali profonde. Ha rappresentato il paradigma di pensiero dominante nei secoli della modernità. La sua logica non ha modellato solo il discorso scientifico classico, almeno fino alle rivoluzioni scientifiche del '900, ma anche i discorsi e le pratiche sociali, politiche, istituzionali. Tracciare confini, fissare la propria identità nell'opposizione all'alterità, così come trovare una soluzione univoca, semplice, astratta, quantificabile, hanno intessuto un abito mentale talmente radicato da far apparire estraneo e difficoltoso un altro modo di pensare, come quello complesso.

Nel tempo della complessità, il "politico di vocazione" non è chiamato a trovare soluzioni preconfezionate in anticipo, ma a tracciare e percorrere vie nella cornice di una "responsabilità prospettiva", muovendosi nelle *contraddizioni* tra temporalità e processi diversi e circolari (tempi delle amministrazioni, tempi dei cicli economici, tempi dell'elaborazione dati, tempi dei sistemi ecologici, tempi delle epidemie...) e resistendo alla tirannia del "breve termine" e del presentismo, che quasi sempre fanno da *pendant* alla tentazione semplificatrice nella formulazione e nel trattamento dei problemi. Inoltre, la pandemia da Coronavirus ha confermato che l'imprevedibile è sempre alle nostre porte.

Oggi che stiamo sperimentando a livello planetario una condizione di estrema vulnerabilità a dispetto dell'eccezionale livello di potenza tecnologica raggiunto, una via sembra imporsi prima di altre, capace al anche di rilanciare la *politica* come "gusto dell'avvenire" (secondo la celebre espressione weberiana): trasformare l'interdipendenza economica in "interdipendenza umana".

"Siamo tutti sulla stessa barca" non è solo una immagine suggestiva: è la condizione reale di una umanità giunta per la prima volta nella sua storia evolutiva alla soglia di una coscienza inedita e simultanea della sua unità vitale con la Terra, della sua unità umana e delle minacce globali a cui è esposta permanentemente in un contesto incerto e non più pienamente controllabile e prevedibile con le potenze della scienza e della tecnica (Ceruti, 2020). Trasformare l'interdipendenza mondiale creata dal mercato e dalla tecnica in una interdipendenza umana deve tradursi in obiettivi politici e sociali concreti, sia imprimendo a livello globale una svolta nelle forme della cooperazione

internazionale, che facciano entrare stabilmente il “pianeta” nell’agenda politica, sia a livello nazionale-locale estendendo le forme della poliarchia e della partecipazione democratica con il ruolo dei corpi intermedi e di nuovi “consigli”, con cui integrare le istituzioni rappresentative dello Stato costituzionale-liberale classico. L’idea di interdipendenza umana si completa con l’idea di *comunità di destino* planetaria che è ormai un fatto e un valore, e può avere la stessa forza coesiva dell’idea ottocentesca di Nazione, prima che fosse tragicamente distorta e semplificata in “nazionalismo” alle soglie del XX secolo. Come ha dimostrato la vicenda della negoziazione e della costruzione del programma *Next Generation EU*, occorrono molta energia, molta dedizione alla causa, molta ricchezza di pensiero e di visione, per passare dal riconoscimento delle interdipendenze a una *solidarietà* effettiva: l’ethos fondamentale per abitare la complessità e affrontare l’imprevedibile (Ceruti, Bellusci, 2020).

SUPERARE IL PARADIGMA TECNOCRATICO

Riformare il pensiero è allora indispensabile per riformare la politica, che è indispensabile per riformare l’educazione, che a sua volta è indispensabile per riformare il pensiero e la politica (Morin, 2012). Il tempo della complessità ci sta facendo prendere coscienza della impossibilità che tecnocrazia e tecnoscienza siano motore automatico di progresso. Il che rimette al centro la democrazia, la partecipazione politica, la passione di tutti per gli affari comuni (Ceruti, Bellusci, 2020, pp. 117-123) e il ruolo chiave dell’educazione per una sfera pubblica, istituzionalizzata e informale, vitale e critica (Habermas, 1980, pp. 53-60).

Il paradigma tecnocratico, sostenuto dall’ideologia neoliberale, parte dal falso presupposto di una disponibilità illimitata di energia e di mezzi utilizzabili, della loro rigenerabilità immediata e della possibile “riparazione” tecnica dei danni ecologici come conseguenza del progresso. Questo paradigma poggia su un fondamento scienziata, il mito dell’onniscienza (Ceruti, 2014), e sulla tendenza alla specializzazione e alla frammentazione dei saperi (Bocchi e Ceruti, 2004). Entrambi, in modo più o meno esplicito, regolano ancora sia l’organizzazione della ricerca e della produzione della conoscenza, sia l’organizzazione dell’amministrazione statale.

Oggi, ne registriamo i limiti in un contesto di crescente complessità e incertezza (Ceruti, 2018). Come stiamo constatando anche con la crisi della pandemia, la sfida della complessità costringe a ridisegnare i rapporti tra esperti e scienziati, funzionari dell’amministrazione, decisori. Il funzionario ha bisogno dell’esperto, così come l’esperto ha bisogno del funzionario e insieme possono migliorare le conoscenze sullo sfondo di una realtà non del tutto conoscibile in anticipo e prevedibile, e possono apprendere insieme a rispondere alle circostanze e all’imprevisto, come nel caso di una pandemia. Come ha scritto la filosofa e scienziata Isabelle Stengers, la prima domanda che un esperto dovrebbe porre appena consultato è: dove sono i miei co-esperti? (Stengers, 1997, pp. 97-98).

In un inizio secolo in cui verificiamo, paradossalmente e a volte tragicamente, il potere *impotente* della tecnoscienza e in un mondo dove la complessità oltrepassa le nostre possibilità di conoscenza e dove i margini di incertezza e di opzioni possibili rendono più onerosa la decisione del legislatore o le scelte di un attore politico o sociale, nonché spesso impossibile il controllo degli effetti di queste decisioni o scelte, è importante rafforzare il senso comune, l'opinione pubblica, il dibattito democratico sulle questioni del bene comune, proprio perché queste non si possono delegare agli "esperti". Da questo punto di vista, sono nocivi tanto l'ostilità preconcepita degli specialisti nei confronti del senso comune, tanto l'atteggiamento demagogico e plebiscitario della politica che intende orientarlo, prefabbricarlo, manipolarlo, magari screditando il mondo della scienza e degli esperti (Stengers, 2020).

Ecco perché, nell'ottica del superamento del paradigma tecnocratico, diventa decisivo reimpostare l'educazione e la formazione intorno ai pilastri dell'interdisciplinarietà e dello spirito critico di cittadinanza. *Imparare a imparare*, oggi, significa imparare a vivere in un mondo complesso e vulnerabile, a trasformare la vulnerabilità in resilienza, a pensare senza la sicurezza delle nostre dimostrazioni "logiche" e "scientifiche", ad abitare un mondo intrinsecamente problematico, ma anche più libero, tollerante e aperto, senza quelle promesse secolarizzate di salvezza che nel secolo scorso si sono rovesciate nell'incubo totalitario.

SAPERI TRASVERSALI PER UNA CITTADINANZA COSMOPOLITICA

La sfida politica del futuro ingloba la sfida educativa del futuro, che dovrà essere principalmente orientarsi a insegnare a vivere e a pensare nel tempo della complessità, ad acquisire un'attitudine all'interrogazione e all'indagine razionale, secondo un modello di ragione aperta che riconosca e dialoghi con l'a-razionale, e a sviluppare lo spirito di una identità multipla e globale (Bocchi, Ceruti, 2004). Entrambe le sfide si riconducono alla sfida antropologica generale di agevolare l'avvento dell'*uomo planetario* e a promuovere una "intelligenza della complessità".

Si possono provare a elencare indicativamente alcuni possibili percorsi trasversali di contenuto e di metodo, che possiamo ricavare come "lezioni" dalla crisi della pandemia e dal suo carattere *esemplare* di crisi complessa in se stessa e, a un tempo, rivelativa del contesto e del complesso planetario, da cui è emersa.

Di fronte alla prima malattia dell'Antropocene è ormai indispensabile raccordare le discipline per offrire allo studio dei ragazzi quegli "oggetti", naturali e culturali insieme, ibridi e complessi, come il *mondo* (globalizzato), la *Terra*, la *vita*, l'*umanità*, occultati o frantumati in quanto tali dalla divisione disciplinare tradizionale. E, in particolare, relativamente all'umanità, deve essere favorita la conoscenza dell'avventura storica che l'ha condotta all'*era planetaria* (Ceruti, 2018).

Virus che si evolvono, mutano, resistono, scompaiono, insomma che obbediscono poco alle "leggi naturali" e che possono rendere più tortuoso e fallibile il lavoro della ricerca

scientifico, costituiscono l'*experimentum crucis*, anche traumatico e inatteso, da cui partire per comprendere a scuola come sia necessario interrogare il nostro modo di guardare il mondo e le cose, come sia importante conoscere, ma anche conoscere i principi organizzatori della conoscenza. Attraverso la "conoscenza della conoscenza", educiamo a forgiare una "mente" complessa che problematizza se stessa e i suoi limiti, che contestualizza e globalizza, sforzandosi di inserire ogni informazione o ogni conoscenza nel suo contesto e nel suo insieme. E, oggi, il contesto di ogni conoscenza politica, economica, antropologica, ecologica è il mondo stesso.

Se ci lasciamo alle spalle l'"utopia" moderna di un controllo totale del mondo e accettiamo una quota permanente di indisponibilità del mondo che abitiamo, diventa essenziale educare all'incertezza, educare a scendere a patti con il disordine, che non esclude di per sé la possibilità dell'ordine e la coesistenza con l'ordine. Insegnare, quindi, che dovremo navigare non solo nella Rete, ma, come pregnantemente ha scritto Edgar Morin, "in un oceano di incertezze attraverso provvisori arcipelaghi di certezze", quelle che ci danno i saperi acquisiti.

Occorre praticare nella didattica, con coraggio, sconfinamenti, ibridazioni, estrapolazioni, traduzioni tra le singole discipline, perché fanno progredire la conoscenza complessa e favoriscono l'apprendimento creativo. È tempo di aprire le porte e coltivare spiriti "terzo-istruiti" (Serres, 1992, p. 92) e nutriti di "pensiero complesso" (Morin, 2015, pp. 71-90), di percorrere l'avventura creativa dell'interdisciplinarietà, della polidisciplinarietà e della transdisciplinarietà, di invertire la biforcazione tra *colti ignoranti* (donne e uomini di lettere) e *istruiti incolti* (donne e uomini di scienza). Si tratta, cioè, da parte degli insegnanti, di favorire scambi e cooperazioni tra le discipline, ovvero di aggregare discipline in virtù di un progetto o di un oggetto che è loro comune, ovvero di identificare ed evidenziare schemi cognitivi che possono attraversare le discipline (Morin, 1990).

Nell'attuale scenario irreversibile dello sviluppo dell'intelligenza artificiale e dell'algorithmizzazione (anche delle decisioni pubbliche), educare allo spirito critico significherà educare a un nuovo spirito critico che intenderà mettere l'intelligenza artificiale al servizio dell'intelligenza collettiva e riflessiva.

La competenza chiave o metacognitiva da "allenare" si conferma quella di *imparare a imparare* e anche, se occorre, a disimparare ciò che si è imparato. E non solo per affrontare un tempo di incertezza e di evoluzione repentina di saperi, tecniche, professioni, lavori. "Imparare a imparare" diventa l'esperienza privilegiata della *libertà*, nel momento in cui il ragazzo può sentire che il pensiero razionale non è affatto il risultato meccanico di un processo pedagogico, ma ha origine unicamente dalla sua volontà di attenzione, unicamente dalla sua concentrazione e dallo spirito nella sua interezza.

Quello che abbiamo appreso in questi mesi di crisi sanitaria è che non è questione solo di sopravvivenza: la condizione umana è più complessa. L'ossessione del rischio del contagio e della malattia non deve nascondere la verità olistica della vita umana. La vita umana non è solo biologica, ma anche psichica, economica, sociale. La vita va difesa nel

suo valore indivisibile e per proteggere la vita umana abbiamo bisogno di un nuovo umanesimo capace di concepire l'indivisibilità della vita, che non è riducibile al tutto-biologico, al tutto-sanitario, ma che è anche vita simbolica e sentimentale, vita democratica, libertà di espressione... La nostra vitalità dipende ormai dall'abitare tanto la biosfera, quanto l'infosfera (Floridi, 2020). Siamo esseri complessi che vivono nella dimensione fisica e biochimica della Terra e nell'*habitat* spazio-temporale e fluido dei media (e chi più del "nativo digitale" lo sa?), e soprattutto nella con-fusione tra queste sfere (Simonigh, 2020). L'educazione futura dovrà essere senz'altro inquadrata in questa cornice umanistica: umanesimo della cura e umanesimo planetario (Ceruti, Bellusci, 2020, pp. 141-156).

In definitiva, abitare la complessità del nostro tempo costringe certamente a mettere in agenda una riforma del sistema educativo e formativo. Non l'ennesima. Forse la prima vera riforma dell'era digitale e planetaria, il cui punto archimedeo dovrebbe essere: legare le conoscenze, per affrontare un mondo complesso e per legarci ancora più consapevolmente, solidalmente e creativamente in un destino comune.

BIBLIOGRAFIA

- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (BI): Qiqajon
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina
- Habermas, J. (1980). *Cultura e critica*. Torino: Einaudi
- Morin, E. (1990). *Sur l'interdisciplinarité*, in: *Carrefours des sciences*. Actes du Colloque du CNRS
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina editore
- Morin, E., Ceruti, M. (2013). *La nostra Europa*. Milano: Raffaello Cortina
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*. Venezia: Marsilio
- Simonigh, C. (2020). *Il sistema audiovisivo. Tra estetica e complessità*. Roma: Meltemi
- Stengers, I. (1999). *Science et pouvoirs. La démocratie face à la technoscience*. Paris: Editions La Découverte
- Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de debacle*. Paris: Editions La Découvert

Maria Luisa Colosimo¹

L'improvviso fiume del vivere

Nella lingua greca c'è una parola misteriosa e terribile che intreccia la nobiltà dell'uomo alla sua inquietudine, la volontà alla malinconia. Questa parola i greci la chiamavano "daimon". Impossibile tradurla in modo quieto perché "daimon" non indica ciò che è compiuto, ma rimanda a qualcosa che fluisce e che procede inesorabile come un presagio tragico che sussurra che qualcosa di tremendo accadrà. Il daimon rende inquieto il cuore ed offusca lo sguardo, come una nebbia che perfino il sole mal sopporta.

Nelle grandi tragedie greche il daimon parla e ancora oggi ci agita e ci inquieta.

Dalla prima rappresentazione dell'Edipo Re, quell'inquietudine – da secoli – insiste nel profondo.

L'inizio dell'opera mostra l'unità tra Edipo e il suo mondo, Edipo ha preso il potere e governa la sua città con buone leggi.

È un re che vede e che conosce il suo popolo.

È un buon marito ed è un uomo che ha generato quattro figli.

La sua vita è una buona vita. Ogni cosa è in ordine eppure lo sguardo del daimon offusca la vita, spinge l'orecchio di Edipo verso quella voce che chiama dal fondo dell'Essere e che scuote tutte le vicissitudini della vita. In un istante, in un istante preciso tutto crolla e si dissolve. Giocasta per prima vede e conosce che Edipo è suo figlio. Si impicca nella sala del trono. Edipo vede se stesso gettato come un rottame nel fiume della vita. Si acceca con lo spillone della cinta. I figli lo maledicono. Antigone raccoglie le miserie umane di cui non ha colpa. Non c'è nessun balsamo per il dolore tremendo che tutti travolge. Edipo ora è un vecchio cieco che vivrà chiedendo l'elemosina all'ombra dei templi. Qui, ora, ci parla Aristotele e della sua Poetica ancora chiede se qualcuno può dire, dopo aver conosciuto la storia di Edipo "Non mi interessa l'istante che ha mutato

¹ Laureata in Filosofia all'Università "La Sapienza" di Roma, insegna Storia e Filosofia presso il liceo "Vito Volterra" di Ciampino. È originaria di San Martino di Finita (CS), una delle comunità di lingua albanese della Calabria. Le sue poesie parlano dei poveri, degli abitanti delle periferie cittadine, delle donne "cadute" con le quali la stessa autrice ha condiviso esperienze importanti. È autrice di racconti, poesie e testi teatrali.

per sempre la vita del Re perché quell'istante non mi riguarda. La mia vita è capace, sempre, di procedere senza danni".

Chi nella vita può dirsi fuori da ogni pericolo per sempre? Chi può credere di poter abitare questa terra e rimanere fuori da ogni *insecuritas*?

Edipo insegna, dice Aristotele, che gli uomini stanno di fronte a ciò che vogliono, che progettano e che costruiscono, ma il vento che spinge la nave della vita non appartiene a loro.

Edipo insegna, dice Aristotele, che quello che è accaduto a lui, può accadere a tutti.

La "tyche", il destino, è enigmatico e terribile e si cala nel fondo dell'Essere sconvolgendo ogni prospettiva. Edipo insegna, dice Aristotele, la compassione.

Ma insegnare è educare. Come educa la compassione?

Ancora ci parla Aristotele della sua *Politica* e ci dice delle mense e dei pasti comuni.

Ci dice che il pasto in comune è una consuetudine buona dove ogni differenza sociale è cancellata. Le spese sono ripartite in modo giusto tra tutti i partecipanti. Chi non ha niente, niente dà. Il cibo e le bevande sono frugali, ma sufficienti per tutti. Nessuno è escluso dal banchetto. Ricchi e poveri mangiano insieme e insieme si siedono attorno ad un unico tavolo. Lo Stato si preoccupa che tutti abbiano il cibo necessario. Ma lo Stato si preoccupa anche di distribuire a tutti il cibo dell'anima. Così come organizza le mense comuni organizza anche le rappresentazioni teatrali, spesso molto costose, alle quali tutti, ma soprattutto i giovani, devono partecipare.

È così che lo Stato educa.

Esiste un conoscere che si concede agli uomini solo attraverso il dolore. Le grandi trame tragiche non si comprendono con l'intelletto. Esse insegnano che il destino è inquieto ed instabile. Mostrano che le sventure appaiono all'improvviso nel fiume del vivere. Insegnano che non è sufficiente agire bene per assicurarsi l'eudaimonia. Per questo Aristotele ancora oggi potrebbe domandare "Chi non ha compassione per Edipo? C'è un uomo che può disprezzare lui e la sua storia?".

Educare significa fare comprendere il destino dell'infelice Edipo può essere il proprio destino, perché le vicissitudini della sorte stanno sotto i piedi di ognuno e possono fare sprofondare il terreno su cui stiamo in ogni istante. La compassione insegna che la sofferenza dell'altro è parte significativa della propria vita perché nella compassione non c'è più differenza tra chi soffre e chi prova emozione per la sofferenza dell'altro. Per questo, è ancora Aristotele che ci parla, la pubblica educazione deve fare crescere nei giovani la capacità di immaginare le esperienze degli altri e partecipare alla loro sofferenza.

Tutto questo insegnano le tragedie e la poesia?

Sì, tutto questo insegnano le tragedie e la poesia quando l'educazione, cibo dell'anima, sceglie la virtù e non l'utile.

Aristotele ha pensato molto tempo fa, ma per questo dobbiamo rinnegare le sue meditazioni?

L'educazione, diceva, si lega a scelte e questioni pubbliche e politiche. Come educare? All'utile o alla virtù? Al servizio di una professione o alla formazione dell'uomo?

Educare è formare. Formare l'uomo nella sua interezza, formarlo alle sue virtù riconoscendo il ruolo indissolubile che lega le idee alla vita, i pensieri alle immagini.

BIBLIOGRAFIA

Colosimo M. L. (2017). *L'azzurro e l'obliquo*. Roma: Lebeg Edizioni

Giuseppe Dipasquale¹

Edipo, il potente impaurito. Una ipotesi di messinscena

Il Teatro ha in sé un valore pedagogico ed educativo già consacrato all'atto della sua nascita. Il grido ad Oceano di un Prometeo afflitto dall'aquila che gli rode il fegato determina il gesto sociale del teatro, *derkou theama*, dice il dio dannato ed incatenato, "guarda questo spettacolo", fornendo a se stesso e a noi che guardiamo l'assunto cardine che regola ogni atto, ogni gesto, ogni parola si svolga sulla scena. Come un ripetersi infinito di *exempla* su cui cauterizzare le nostre esperienze che si riflettono al pari di un gioco in quelle dei personaggi di cui *guardiamo* l'azione, il teatro ci offre una palestra pedagogica dai confini inaspettati. Essere eroi, o demoni, o briganti o re dannati per una sera, fa di noi spettatori (**spectator**, ovvero colui che guarda) dei privilegiati che possono apprendere dall'esperienza vissuta da un altro, ma condivisa in esclusiva con noi, il percorso della nostra interiorizzazione, acquisizione e sublimazione della realtà, sia pur essa *finta* nella sua credibilità scenica.

Il teatro mette in modo un processo culturale indotto di cui non si sono ancora studiati per intero i contorni. Esso è una virtuale macchina antropologica che pone di fronte all'esperienza della crescita interiore un modello conforme ed eteroclitico atto a costruire i percorsi educativi profondi come quelli subliminali. Il testo è il pensiero strutturato e profondo che viene manifestato attraverso il medium della scena e dell'attore, unico vero veicolo del senso semanticamente inteso del testo. L'attore e la parola da questi agita sulla scena è il segno attraverso il quale lo *spectator* riconosce il testo e lo accoglie e rifiuta in base ad una serie di convenzioni non dette.

Si può affermare che il pubblico di tutti i tempi ha sempre saputo di andare a vedere uno spettacolo il cui attore appartiene al tempo vissuto sincronicamente da entrambi, quello del *hic et nunc*, e può contestualizzare tutto ciò che vede nel tempo sociale e storico che

¹ Regista e autore teatrale: lavora in teatro dal 1981. È stato Direttore artistico del Nuovo Teatro Regina Margherita di Racalmuto e Direttore del Teatro Stabile di Catania. Tra le sue pubblicazioni: *Il birraio di Preston*, *La cattura*, *La concessione del telefono* (con Andrea Camilleri), Lombardi Editori, Palermo 2003, *Troppu Trafficu ppi nenti*, (con Andrea Camilleri) Mondadori Editore, Milano 2010.

vivono simultaneamente, secondo un convenzionale codice di interscambio comunicativo di natura sociale (i loro gesti - i loro toni - le loro intonazioni), anche se dovesse trattarsi di una vicenda ambientata nel passato o nel futuro. Dunque si riconoscono per appartenenza o per differenze, per segni culturali di gruppo, per relazioni di parentela semantica, al fine di trovare in ciò che vedono ciò che sono.²

Il teatro non si pone di fronte al suo pubblico per offrire una felicità di conoscenza, né l'ambizione di assoluto godimento artistico, esso non si rivolge al soprannaturale e non ricerca la verità, né si pone il problema della trascendenza, ma semplicemente reitera nello spazio di un tempo finito l'immagine che ha della vita e la fa vedere al suo pubblico. E qui scatta il processo di formazione che lo *spectator*, in assoluta autonomia, compie su di sé. Egli deciderà se l'*exemplum* visto ha o possa avere influenza morale per la sua vita, o se addirittura non abbia assistito ad una rappresentazione di se stesso riconoscendosi nel personaggio di quella tragedia o commedia cui ha assistito quella sera. Ha guardato il suo spettacolo e da questo ne ha tratto l'imput per un processo di crescita, o financo di maturazione che si aggiungerà alle tappe della sua vita. Lo sapeva molto bene Jerzy Grotowski, un maestro pedagogo assoluto del teatro³. Teatro e vita in una osmosi ineffabile e inarrestabile affinché il principio dell'arte serva quello della vita.

Al fine di trovare ragione di questa propensione pedagogica del teatro ci concentreremo a livello del testo su un modello di analisi del potere contaminato quale si può rintracciare nell'*Oedipus* di Lucio Anneo Seneca.

L'*Oedipus*, è una delle nove tragedie coturnate del corpus di dieci tragedie senecane, considerando anche la praetexta e presumibilmente spuria *Octavia*, ripresa sul calco dell'Edipo re di Sofocle, ma da questa diversa per filosofia morale e per collocazione sincronica col concetto di potere.

Edipo, diventa re di Tebe dopo una fortunata prova con la Sfinge che teneva sotto assedio della peste la città. Inconsapevole uccisore del padre naturale Laio al quadrivio della Focide e altrettanto inconsapevole marito e amante della madre Giocasta che sposa dopo essere assurto al vertice del potere sulla città, si trova a dovere affrontare una seconda prova attraverso le parole del cieco Tiresia che gli pone dinnanzi una verità inaccettabile.

² W. Shakespeare, Hamlet, A III, sc. 2: "...the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is to hold, as 'twere, the mirror up to nature".

³ J. Grotowski, "Per un teatro Povero" (Bulzoni Editore 1970) "Perché spendiamo così tante energie per la nostra arte? Non certo allo scopo di farci maestri degli altri, ma per imparare con loro che cosa debbano darci la nostra esistenza, il nostro organismo, la nostra esperienza personale e irripetibile; imparare ad infrangere le barriere che ci circoscrivono e a liberarci dalle fratture che ci ostacolano, dalle bugie su noi stessi che costruiamo ogni giorno per noi stessi e per gli altri; a rimuovere i limiti generati dalla nostra ignoranza e dalla nostra mancanza di coraggio; in breve, a riempire il nostro vuoto, a realizzare noi stessi. L'arte non è né una condizione dell'anima (nel senso di un momento straordinario e imprevedibile di ispirazione) né una condizione dell'uomo (nel senso di una professione o di una funzione sociale). L'arte è una maturazione, una evoluzione, un elevamento che ci permette di emergere dall'oscurità in un bagliore di luce."

Con Edipo abbiamo l'esempio per eccellenza della prova dell'uomo di fronte alla dolorosa verità dei fatti accaduti. Una prova che determina il valore morale dell'uomo che li affronta misurando la propria natura su quella degli eventi che la attraversano.

Assumendo come unico elemento d'analisi il testo drammatico letterario 'Edipo' di L. A. Seneca, da esso dobbiamo partire e in esso dobbiamo muoverci per affrontare l'idea di una ipotesi di messa in scena. È forse inutile premettere che risultato di questo ipotetico percorso è (o sarebbe) soltanto la messa in scena in quanto tale, e che ogni determinazione, scelta interpretativa, valutazione e impostazione del testo e della messa in scena "in potenza" avrà un valore relativo: cosciente cioè del fatto che agisce in assenza del momento fondamentale della propria realtà d'essere, ovvero l'evento dello spettacolo.

La scelta della tragedia di Seneca corrisponde a una precisa volontà d'uso del testo. La sua presunta letterarietà⁴, viva nell'alveo di un discorso dichiaratamente non performativo, spinge al desiderio di usare il testo, invece nel suo contrario. Vale a dire di rendere il codice primario - quale appunto dichiara essere il testo in quanto parola - come codice interagente e non condizionante per la comunicazione del Testo in quanto Spettacolo. Il compito sembra arduo e bisognerà spiegare appresso in che modo e secondo quali precisi termini ciò avverrà.

Il testo si presenta composto in 1061 versi⁵, non suddiviso in scene, con otto *personae* più un coro.

Sappiamo che il calco di questa tragedia è sull'altra quasi omonima di Sofocle.

Quasi simile nel *plot* drammaturgico, presenta diverse fondamentali variazioni:

- a) nella struttura drammaturgica: laddove la tragedia greca presenta suddivisioni strutturali in *parodo*, *stasimi*, *episodi* ecc. (in base a corrispettivi ingressi scenici) la tragedia senecana non presenta queste suddivisioni.
- b) nell'impostazione e rapporto tragico con il Fato del personaggio di Edipo, sì da risaltarne (in Seneca) il coefficiente di eroe tragico.
- c) in Seneca Tiresia è accompagnato da un personaggio nuovo: Manto.
- d) in Seneca Tiresia compie il sacrificio per conoscere la strada che porta alla verità (evocazione di Laio dagli Inferi). Niente di tutto ciò in Sofocle.
- e) in Sofocle è molto presente il rapporto Edipo-coro, Creonte-CORO; in Seneca invece è nullo o quasi nullo.

⁴ Parlo di letterarietà del testo in rapporto alla sua fisionomia originale: ché il problema delle traduzioni assume un aspetto leggermente diverso. Basti pensare agli egregi tentativi di un Sanguineti (Cfr. Fedra 1968-69) nel rendere il testo senecano – e precisamente la sua parola - "teatralmente citabile". Ma non è questa tuttavia la situazione ideale per discutere sulla letterarietà o meno di un testo drammatico.

⁵ L. A. Seneca, *Oedipus*. Ed. critica curata da F. Leo (1878-1879).

f) la colpa di Laio: la Nemese sulla sua stirpe che - presente in Sofocle - viene appena accennata in Seneca (vv.709-710: ***Non tu tantis causa periclis/ Non hinc Labdacidas petunt/Fata...***).

g) Giocasta è in Sofocle determinante - oltre che più partecipe - al tentativo di distogliere Edipo dalla sua colpa: mentre in Seneca è quasi un pretesto dell'azione.

h) Creonte è in Seneca strumento di verità, più vicino a Edipo di quanto non lo sia in Sofocle, dove sembra essere l'altro elemento di una dialettica di potere.

Queste le differenze: non uniche, certo, ma sicuramente quelle che più interessano al nostro discorso. Il nostro Edipo - sarà bene precisarlo subito - verrà interpretato come Edipo unicamente senecano (vale a dire senza dovute considerazioni al "mito Edipo"), pur nel rovesciamento stesso della sua fisionomia di Mito-Eroe-Tragico, legato in parte allo stoicismo del filosofo aristocratico, e che poco ha a che vedere con la concezione greca di Edipo.

Tuttavia il personaggio di Edipo in Seneca è un prototipo negativo dello stoicismo romano soprattutto sul piano dell'etica, per il fatto stesso che si comporta come mai si sarebbe comportato uno stoico. Seneca stesso altrove⁶ condanna quella paura degli eventi con cui invece ci presenta Edipo a inizio di tragedia:

cuncta expavescomeque non credo mihi. (v. 27);

ed egli stesso, all'interno della tragedia, si pone nel Coro come contrappunto filosofico alla vicenda:

***Fata si liceat mihi
fingere arbitrio meo
temperem zephyro levi
vela... (vv. 882-885)***

***tuta me media vehat
vita decurrens via... (vv. 890 – 891)***

***quidquid excessit modum
pendet instabili loco (vv. 909-910).***

Lo stoico, avverte Seneca, rifiuta quel *furor* che pone l'uomo come dinanzi a un deserto senza orizzonte; la *ratio* è quella che deve far prendere coscienza della natura dolorosa

⁶ L.A. Seneca, De tranquillitate animi, XI: *Qui mortem timebit nihil umquam pro homine uiuo faciet.*

degli eventi; il coraggio fa affrontare gli scherzi del Fato attendendo il colpo senza togliere il collo.

È evidente, Edipo non è questo: Edipo ha paura del suo Fato, fugge il suo destino (è fuggito dalla reggia di Polibo, e lo dichiara), si fa preda del suo *furor*. Solo alla fine, dopo l'accecamento e la morte di Giocasta, sembra quasi recuperarsi: accetta l'esilio con coraggio, (ben poco, ormai!).

Tuttavia non è importante tanto cercare tracce di stoicismo romano in Edipo, quanto valutare il suo rapporto con il Fato, con l'accaduto, con la tempesta di eventi con cui l'uomo che ha potere e lo governa, deve confrontarsi. Ai fini del nostro discorso è questo che importa.

L'Edipo romano non è in ciò come l'Edipo greco. Eschilo vedeva in Edipo (*Sette a Tebe*) la giusta vittima di una Dike risoltrice del volere di Zeus; Sofocle in cui il personaggio assume l'aspetto del simbolo di una *gnome* che non può valicare - e senza averne colpa - i limiti della condizione umana. No, Edipo è in Seneca, in questo suo rapporto col destino, più vicino all'uomo euripideo nel suo rapporto con la *tyche*: l'evento senza giustificazione (v'è in questo un recupero stoicistico).

Una sorta di dialettica tra l'uomo razionale (in possesso -in questo caso- di un potere sociale: la sua condizione di re) e l'*étyèhen hoti étychen* (è accaduto perché è accaduto) di marca anassagorea.

Edipo soccombe agli eventi: gli eventi lo fagocitano.

In questa inesorabile tautologia sta il punto di una possibile interpretazione dell'Edipo di Seneca sotto la luce di un rapporto possibile tra pedagogia, potere e teatro: il rapporto di Edipo con il potere di cui è incarnazione risulta nella sua prassi errato, contaminato e contaminante; e da esso nasce l'idea (e l'azione) di una Morale che giudicheremo ingannatrice proiettando Edipo in quanto tautologia di se stesso, rifrazione di una figura di re che cerca nel caos il suo ruolo di re.

Edipo è per Seneca un antieroe, o quantomeno lo diviene attraverso le sue azioni partendo proprio da una condizione di Potere Illuminato alle prese con il proprio declino; un Potere Illuminato che, fallendo le modalità di approccio nella ricerca della verità (modalità che in proiezione storicistica assumono proporzioni gigantesche: verità intesa come elemento salvifico di una collettività in crisi), si trova ingabbiato dagli eventi e da una sorta di inganno di una Morale giustificatrice, evocata come risoluzione fittizia alla propria tragedia. Causa di questo fallimento è la condizione di una ragione contaminata; conseguenza di ciò, invece, la perdita graduale, ma totale, del logos.

Edipo in quanto personaggio è il simbolo per eccellenza di un Potere, nella sua accezione di illuminato, storicisticamente non definito in base a nessuna categoria classica (borghesia, ceto intellettuale, principato ecc.) perché simbolo polivalente nelle sue infinite possibilità storiche.

Un potere inteso come rapporto di forza (positivo o negativo che sia) tra uomo e uomo: uomo e collettività; uomini e uomini.

La costituzione di una società impone di necessità la costituzione di un Potere: cambiano le forme in cui esso si realizza, ma nulla può confutare la sua necessità.⁷

Il concetto di Potere Illuminato ha origini, è vero, fondamentalmente illuministiche: poiché allora si concretizza la chiara visione di una potenzialità dell'intellettuale ormai borghese (particolarmente nella Francia dei *Philosophes*) che a fianco del sovrano conduca lo Stato sulla strada di un moderato riformismo.

Edipo è l'incarnazione di una forza sociale che vive su una componente quasi assoluta del suo essere: la *ratio*. È una realtà estrapolata dalla storia su un piano di pura analisi.

Il concetto di *ratio* invece, è la *conditio sine qua non* della fisionomia di un Potere in quanto Illuminato. La sua capacità autoregolatrice, analitica e profondamente realistica nella guida di una collettività.

Edipo diviene effettivamente simbolo in questo senso nel momento in cui si autodetermina come Potere: sciogliendo l'indovinello posto dalla Sfinge, e liberando il popolo di Tebe dalla loro calamità. Edipo - questo è importante - sfrutta una forza propria per l'acquisizione di una forza esterna che vuole e può controllare inizialmente secondo volontà. Referente primario di questa forza esterna (il governo di Tebe) è il popolo di Tebe, di cui egli viene posto - e si pone - guida e depositario del governo.

Questa è la condizione in cui troviamo Edipo all'incipit della nostra tragedia (in base a recuperi accolti dalla tradizione del mito). Edipo ricorda la vittoria dinanzi alla Sfinge: la ricorda con coraggio - quello che poche battute prima gli era venuto a mancare - e ne ha esortante conferma da Giocasta:

... laudis hoc pretium tibi

sceptrum ei pereptae Sphingis haec merces datur. (vv. 104-105)

Una condizione che appare però già minata dai dubbi di una coscienza impaurita, già malata e volta pavidamente alla ricerca della verità.

Edipo esordisce con l'immagine di un futuro terribile, catastrofico:

lam iam aliquid in nos fata moliri parant (v. 28)

Sfiduciato, debole, insicuro della propria forza, del proprio potere

Quisquamne regno gaudet? (v.6).

Il punto di partenza è già negativo, antieroico, e in questo Seneca ci aiuta, come uno spaccato di un potere malato e afflitto dal suo stesso male: la perdita della *ratio*, forza essenziale e vitale per la propria sopravvivenza. La causa della sua malattia Edipo la porta in sé, la cercherà altrove rovinando, e Seneca la rivela nelle parole del suo antistoico personaggio:

⁷ D. Diderot, *Encyclopédie* 1766, tomo XIII: "Il consenso degli uomini uniti in società è la base del potere".

**cum magna horreas
quod posse fieri non putes metuas tamen:
cuncta expaveco meque non credo mihi. (vv.25-27)**

La situazione che Edipo si trova ad affrontare è quella della peste che sconvolge la città del suo popolo. Anch'essa - in relazione a Edipo - diviene per noi simbolo di un male sociale che infesta e corrode senza che se ne riesca a trovare apparentemente la causa razionale; è l'agonia di una collettività contagiata: Edipo già pensa possa esserci una connessione tra la peste e il suo male (l'angoscia di una profezia!).

mihi parcit uni? cui reservarmur malo? (v.31)

Seneca ci mostra un eroe già sconfitto, che dovrà superare prove di verità per conquistare il suo alloro d'eroe. Ma queste prove - determinate da una contaminata ricerca della verità come rimedio al proprio e all'altrui male - saranno prove di sopravvivenza. Il Potere Illuminato, intaccato dai germi irrazionali della paura, comprende nel suo delirio che la via d'uscita sia la luce, la coscienza chiara e ordinata delle cause.

Ma qui sta l'origine del fallimento: dove cercare l'origine degli eventi? come approdare alla verità che da questi si trarrà? E, una volta raggiunta, come verificarsi in essa? Risulta così chiara la concezione della Storia da parte del Potere Illuminato. Seneca ci offre un Edipo che sbaglia il suo rapporto con la Storia (gli eventi che egli affronta costituiscono simbolicamente la Storia dinanzi a uno spaurito Potere).

Edipo sbaglia quando crede di essere il fine ultimo della Storia:

ambigua soli noscere Oedipodae datur (v.216)

Una posizione curiosamente illuminista! E sbaglia nel non credere – conseguenzialmente - alla determinazione dell'uomo nella Storia⁸.

Nel suo *incertus animus* egli non ha fiducia, fin da principio, nella sua *ratio* come mezzo d'indagine per la ricerca delle cause del male; così come nel suo *incertus animus* il concetto che ha di se stesso come potere si sottomette ai voleri di una incerta Fortuna:

Imperia sic excelsa Fortuna obiacent (v.11).

⁸ “La storia degli uomini sono gli uomini che la fanno, perseguendo ognuno i suoi propri fini consapevolmente voluti; e sono precisamente i risultati di queste numerose volontà operanti in diverse direzioni, i risultati delle loro svariate ripercussioni sul mondo esteriore, che costituiscono la storia” (F. ENGELS, *Ludwig Feuerbach*, trad. P. Togliatti, 1950, p. 64)

Dunque i modi che Edipo potrebbe seguire nella sua *quête* sono due, uno esterno alla vicenda; l'altro interno, determinato dall'azione stessa:

- a) affidarsi a se stessi nella ricerca della verità (come a se stessi ci si era affidati nella conquista del potere);
- b) affidarsi a una coscienza esterna che sveli la via.

Questa seconda opzione appare all'Edipo ormai re più sicura di quanto l'Edipo non ancora re aveva fatto: convoca Tiresia e ne subisce il rituale sacrificio, affronta l'evocazione di Laio dagli Inferi da parte di Creonte. E questa seconda via lo porterà a perdere totalmente l'ordine stesso della sua *ratio* -nell'effetto più esplicito di perdita del Logos -, l'ordine essenziale di un Potere Illuminato che troverà di fronte a sé una verità incontrollabile (l'assassinio del padre, l'incesto con Giocasta).

Ma si tratta di una verità resa tragica e incontrollabile poiché affrontata ormai attraverso le lenti di una Morale giustificatrice di una *ratio* contaminata, dispersa e vagolante verso la estrema fine. Edipo ha innanzi una verità che egli stesso ha cercato, ma di cui non riconosce ormai i termini di controllo. La sua è stata una *quête* delirante che ha affidato i dati di conoscenza a un lato senza volto, mai conciliabile con le categorie di un intelletto autoregolatore. Edipo ha errato nella *praxis* e pur sapendo individuare il punto di prospettiva teoretico (il vero, l'origine reale dei fatti) non ha permesso all'azione di conseguire le scelte. È questa impreparazione, questo errore storico (in quanto progressivamente riproduttivo) che non si fa perdonare.

Egli comprende che il male sociale ha origine anche dal suo male (gli occhi malati di un governo uccidono la collettività), ma non ha il coraggio e la forza sufficiente per operare verso l'analisi fredda, controllata dei fatti.

Secondo questo risultato si può spiegare come la risoluzione morale che Edipo accoglie passivamente sia una risoluzione di ripiego e ingannevole. La sua *ratio* è contaminata fin dall'inizio in ciò: il peso di una colpa che prescinda da se stesso.

Seneca non ci dice però della Nemese che grava sulla stirpe di Laio, lasciando il peso della profezia solo sulla coscienza di Edipo. Ed è questo che lo fa apparire più tragicamente sconfitto, più tragicamente contaminato di quanto non fosse l'Edipo greco.

E se in Sofocle la ricerca del vero di Edipo e la colpa di Laio era anche un espediente drammaturgico - o letterario *tout court* - che poneva maggiormente in risalto l'aspetto eroico di Edipo: la colpa così presente evidenzia l'espiazione tragica (accecamento), in Seneca l'intento è opposto. L'evoluzione della colpa in tal senso è solo la conseguenza fittizia di una Morale fittizia. Edipo dovrà certo uscirne da eroe - o *mithos dokei* - espiano la sua colpa con una punizione (gli occhi che non hanno saputo vedere il male devono essere estirpati), ma ciò non toglie che agisca in modo antierico per ripiego di fronte a una *ratio* che più non controlla gli eventi, sempre più morente. La sua Morale è la creazione di *falsa rerum imagine*: egli prova senso di colpa per l'assassinio solo

quando viene a sapere che l'uomo ucciso è il padre (cade l'elemento di un ordine sovrastrutturale). Così come prova senso di colpa solo quando conosce la donna amata come sua madre. Ma aveva già prima di sapere ciò egli ha ucciso e amato senza che ciò comportasse, come dire, una colpa naturale. Allora questa risiede nella coscienza delle cose: la condanna degli eventi. La legge morale condanna l'azione solo quando questa contravviene a una convenzione collettiva (legge morale: non uccidere, in questo caso, il padre, ma non: non uccidere, *tout court!*) e per ciò stesso si definisce come sovrastruttura che giustifica, punendola, l'azione di fronte a una convenzione.⁹

L'ordine stesso della *ratio* ha come unica legge quella imposta dalla verità dei fatti, ma non sottomette ad essi la fittizia evocazione di uno *streben* ingannevole e insidioso. In questo senso, per concludere l'analisi, va rovesciata l'esortazione Seneca dell'ultimo coro:

fatis agimur: cedit fatis. (v.980)

Ma come può a questo punto il teatro rendere questa analisi oggetto materiale di visione per lo spettatore? Quanto il dettato testuale si traduce nell'azione che un palcoscenico impone ad attori in carne ed ossa che vivono lo stesso presente dello spettatore?

Il dado potrebbe essere tratto solo nell'atto stesso della sua esecuzione, ovvero quando si aprirebbe il sipario su una forma spettacolo raggiunta dopo settimane e settimane di prove dove la ricerca del senso in relazione all'ipotesi è stata la fatica di un'intera compagnia di artisti.

Tuttavia l'ipotesi deve essere data in precedenza. Bisogna partire da qui per poi giungere alla fine del percorso di ricerca teatrale.

L'obiettivo finale per rendere concreta l'ipotesi di un potere contaminato è perseguire nel personaggio di Edipo perdita del *Lògos*. Questo è l'effetto della vera colpa di Edipo, che si contrappone all'atto della sua punizione, ovvero l'accecamento.

Questo processo avverrà scenicamente in tre Fasi:

- a) uso patologico del discorso.
- b) perdita dell'identità del significante (dalla irriconciliabilità dello stesso all'uso di *epofonemi*).
- c) perdita assoluta della *phoné*.

⁹ F. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto*, LATERZA p.123: "Un avvenimento, una situazione che si è prodotta, è una concreta realtà esteriore, la quale, quindi, ha in sé, indeterminabilmente molte circostanze. Quindi ogni singolo momento, che si mostra come condizione, fondamento, causa di una tale situazione, può ritenersi che ne sia cagione, o almeno che vi abbia parte. Pertanto l'intelletto formale, in un ricco avvenimento (per es. nella Rivoluzione francese) ha la scelta, in un innumere quantità di circostanze, che esso voglia affermare come una che ne sia causa".

Ma quali sono le principali linee codiche, e quale l'idea base, secondo cui può tradursi l'interpretazione della tragedia senecana più su analizzata?

- IDEA BASE: Deflagrazione e destrutturazione dell'ordine razionale di un potere Illuminato, tradotto scenicamente nel progressivo e totale sdoppiarsi del personaggio di Edipo fino a diventare allo stesso tempo Coro-Edipo-Parlante e, successivamente, coro-Edipo-Mimico.
- LINEA DI GENERE: Si cercherà di seguire coerentemente una impostazione che giunga ai limiti del grottesco, ma mai superandoli, lasciandosi trascinare in punti precisi da risoluzioni tragiche. Perché è solo grottesco osservare il disgregarsi di un ordine sociale di fronte alla sua storia; come dire a se stessi: avviene sempre che la forza solida di una coscienza sociale in possesso di un potere annaspi di fronte ai suoi stessi errori.
- LINEA PROSEMICA: Sarà fondamentale nel sistema pluricodico dello spettacolo il rapporto che attraverso gli attori-interpreti del testo si creerà con lo spazio scenico. Questa linea dovrà tenere molto conto dell'idea base. Il disgregarsi della *ratio* edipica si rifletterà su una destrutturazione dell'ordine scenico, ma poiché non è previsto alcun tipo di *décor* fisso, ciò avverrà nel rapporto attore-spazio scenico. L'uso del testo nella sua valenza primaria (parola) viene così ricondotto in un contesto *pluricodico* stilisticamente motivato.
- LINEA DI RECITAZIONE: In via generale l'impostazione verterà su una ricerca espressiva del discorso in parte psicologizzato: il discorso, in quanto struttura testuale trascritta in codici sincreticamente attoriali, deve essere trattato secondo tre fondamentali assunti:
 - Rimettere in questione la volontà di verità del discorso.
 - Restituire al discorso il carattere d'evento.
 - Privare della sovranità assoluta il significante.

Ciò si lega a quello sviluppo confuso che Edipo fa nella ricerca della sua verità: anche la verità dei segni, dopo aver comunicato il messaggio scelto come principe allo spettatore, dovrà tendere a un disordine ordinato.

- LINEA COREUTICA: Linea primaria nella seconda parte. Vedi idea base.

Fondamentale anche come visione di uno spettacolo essenzialmente corale, dove i protagonisti non sono -in quanto singoli- che elementi occasionali della Storia. Ci si avvarrà di un coro mimico.

PROSPETTO TESTUALE (suddiviso in scene in base alle entrate dei personaggi)

SCENA I: Edipo - Giocasta: **E. prende coscienza del male sociale (peste). Il suo ordine già vacilla, ha paura. G. lo esorta.**

SCENA II: Coro.

SCENA III: Edipo-Creonte: **C. porta la notizia dell'oracolo: bisogna scoprire l'uccisore del re Laio se si vuole evitare la peste.**

SCENA IV: Edipo-Tiresia-Manto: **Sacrifici che rivelano la necessità di evocare Laio dagli Inferi.**

SCENA V: Coro.

SCENA VI: Edipo-Creonte: **C. porta il responso dell'interrogazione agli Inferi; Edipo è il colpevole. E. accusa C. di colpo di stato. C. viene arrestato.**

SCENA VII: coro.

SCENA VIII: Edipo-Giocasta: **E. chiede a G. quando e come Laio sia stato ucciso. Ricorda il suo assassinio.**

SCENA IX: Edipo-Vecchio: **Notizia della morte di Polibo.**

SCENA X: Edipo-Vecchio-Forbante(pastore): **Conferma che i suoi genitori sono Laio e Gocasta.**

SCENA XI: Coro

SCENA XII: Nunzio: **Sull' accecamento di Edipo.**

SCENA XIII: Coro

SCENA XIV: Edipo-Coro-Giocasta: **Morte di G. Esilio di E.**

Seguiamo il testo nella suddivisione in scene, considerando man mano la sua ipotesi di messa in scena.

SCENA I: Edipo-Giocasta

In questa scena d'apertura Edipo deve essere presentato come un personaggio forte, saldo e ancora sicuro del suo ordine. Egli sta prendendo coscienza del suo male e del

male sociale, ma è -nel discorso- già uno sconfitto. Tuttavia deve non apparire così inizialmente: in contrapposizione al significato del suo discorso deve apparire sicuro del suo ordine razionale.

Si potrebbe a riguardo porre l'attore che ne interpreta la parte (che nella seconda parte della tragedia diverrà più una sorta di corifeo che un personaggio vero e proprio) in un punto fisso dello spazio scenico e lì immobilizzarlo, isolandolo da tutto il resto (spazio e pubblico); la sua recitazione

potrebbe dover vertere su una lotta effettiva con il significato del testo: creare cioè una dialettica semantica in grado di portar fuori l'opposizione tra due realtà (quella di essere ancora in grado di potere contro quella contraddittoria di essere l'opposto di ciò che si crede di volere). Inoltre bisognerebbe privare l'attore, almeno per questa prima scena, di ogni possibile gesto e movimento. Solo dopo l'ingresso di Giocasta l'attore potrà riprendere la sua possibilità d'azione, ma badando bene a controllarla secondo quella linea privata totalmente dalla sua logica.

Giocasta invece, nell'attrice che la interpreterà, seguirà la sua parte lasciandosi letteralmente trascinare dal senso logico/psicologico di essa. Ciò potrebbe servire - giustificato dalla impostazione espressiva- a esasperare scenicamente la componente volontaria del personaggio di Edipo: come dire, Edipo vuole perché può a prescindere dalla logica di ciò che vuole potendo!

SCENA II: Coro

Già dalla tirata di Edipo sarà entrata in scena un personaggio non previsto da Seneca: la Peste. È una signora vestita di bianco (qualcosa tra una monaca e un'infermiera) che passa con un carro a ritirare scatole piene di cenere. Queste saranno appunto il prodotto materiale del coro, che, composto a mo' di catena di montaggio, eseguirà ossessivamente per tutta la durata della scena gli stessi predisposti movimenti atti a costruire delle scatole (quelle che appunto ritirerà, passando, la signora in bianco). L'azione ossessiva potrebbe continuare anche per la scena successiva spostando il coro eventualmente sul fondo.

Il coro è simbolo della Collettività malata di Tebe: parlo costantemente in rapporto scenico con Edipo.

Anche nella recitazione si cercherà una risultante ossessiva del significato del testo, risolvendo-almeno in parte-ritmicamente.

SCENA III: Edipo- Creonte

Lasciando a Edipo la possibilità di gesti e movimenti (linea non logica) si dovrà metterlo di fronte a Creonte creando e avvalorando di più l'idea di un Edipo-Potere.

Creonte seguirà come Giocasta la sua parte esasperandone la logica.

Si farà uso qui dell'azione del coro.

SCENA IV: Edipo-Tiresia-Manto

Ha inizio la crisi di Edipo: dovrà essere qui molto chiara la portata del suo errore di fronte agli eventi.

Tiresia sarà Edipo: Edipo sarà Tiresia. Non uno scambio di ruoli, ma entrambi interpretati dallo stesso attore che interpreta Edipo: bisogna evidenziare in questa tautologia scenica l'idea di un Edipo che si illude di sostituirsi alla fonte della sua verità, non riuscendo a vedere il bivio offerto dalla Storia. Il bivio sarà presentato scenicamente attraverso:

a) la narrazione di Manto del sacrificio che si compie:

b) l'azione del sacrificio interpretata dal coro mimico che avrà come trama una opposta, o almeno dissimile, a ciò che dice Manto.

Edipo è nella sua cecità (la *ratio*, la *ratio* e non l'effetto di una punizione!) vittima della sua stessa contraddizione: volendo non sa volere secondo l'ordine delle cose. Inoltre bisognerà porre Manto sulla stessa linea di Giocasta e Creonte.

SCENA V: Coro

Edipo rimane in scena a partecipare all'azione - canto del coro.

Incomprensione tra i due: si dovrà consegnare al coro un testo in parte irriconoscibile quando viene a contatto con Edipo.

In questa scena passa la signora in bianco (Peste).

SCENA VI: Edipo-Creonte

Il declino è avviato.

Mostrare tutta la debolezza e le conseguenze di Edipo simbolo di Potere Illuminato:

a) E. recupererà la naturalezza psicologizzata della sua azione (secondo la nostra linea è già una evidente perdita di potere);

b) E. si mostrerà - come in nessun momento aveva fatto - tiranno (è l'uso particolare del potere negativo per il suo essere Illuminato);

c) E. inizierà - come prima fase per la perdita totale del *lògos* - a usare arbitrariamente il discorso. Ci si potrà a riguardo aiutare ripensando ai registri patologici oggi in uso presso la nostra società; quelle che, secondo una comoda classificazione ripresa da Foucault, corrispondono a:

discorso di esclusione

" di partizione

" di verità

" di rituale

" di appropriazione sociale;

SCENA VII: Coro

Vedi scena V; ma qui c'è di fondo un tema da sviluppare: Eros.

ISCENE VIII-IX-X

E' il momento questo (Sc VIII) in cui Edipo ormai preso nella rete dell'inganno, non più detentore del proprio ordine si deflagra. E' qui che avviene l'inizio della sua completa destrutturazione: E. subisce lo smembramento incontrollato, incontrollabile che patisce una coscienza malata che non più riconosce i termini della propria esistenza.

Edipo diverrà man mano le tre scene Coro-Edipo ancora in grado però di emettere segni riconoscibili; ma l'uso del suo discorso sarà sempre più arbitrario.

Da qui si dovrà impostare con il Coro-Edipo parlante un procedere, in termini prossemici e semantici, che dia chiara idea della crisi in atto di una smembrata coscienza alla disperata ricerca dell'ordine non raggiungibile.

Questa destrutturazione, imposta dall'esterno, servirà a contrapporsi all'atto dell'accecamento sgravandolo così della sua valenza eroica.

Si tenterà di analizzare cioè l'atto in sé (Edipo si toglie quella luce che non gli ha saputo - punizione! - far riconoscere la verità) estrapolato dall'azione del singolo personaggio e posto in secondo piano (risoluzione critica) rispetto alla vera causa della sua colpa.

SCENA XII: Nunzio

Bisognerà altresì considerare il Nunzio alla stregua di uno speaker televisivo: qualunque possa essere il significato del discorso che pronuncia - significato soprasegmentale - egli ne segue soltanto uno: darne notizia. Servirà questo a evidenziare la linea anti eroica: mettere in secondo piano la punizione di Edipo.

SCENA XIII Coro

Il coro patirà un unico corifeo; il resto del coro diventerà Coro-Edipo-mimico del coro-Edipo parlante.

SCENA XIV: Edipo-coro-Giocasta

Edipo è ormai scisso in due; Coro-Edipo parlante (Lògos morente) - coro-Edipo mimico (Azione, streben positivo). L'uno sarà interprete dell'altro: alle parole dell'uno corrisponderanno precisi gesti/movimenti dell'altro, nell'ottica del compito primario del coro-Edipo mimico: uccidere il coro-Edipo parlante.

É in questo punto, determinato dall'assassinio di Giocasta, che avviene la seconda e terza fase della perdita totale del lògos più su descritta.

Il Coro-Edipo parlante passerà a immotivare il significante del discorso fino a renderlo, emettendo solo convulsi suoni, irriconoscibile.

Scena finale, conclusiva - confortati dal fatto che Diderot consigliava di chiudere uno spettacolo con un'azione anziché con una frase - il Coro-Edipo mimico ucciderà il Coro-Edipo parlante.

Ebbene questa la partitura definita che verrà consegnata agli interpreti, e su questo pentagramma del senso appositamente motivato si svolgerà il tentativo di rendere vita un'idea nata dalla analisi di un testo come l'Edipo senecano.

Nessun risultato è dato anticipatamente. Nessuna soluzione in teatro, affinché la sua funzione pedagogica abbia corpo ed efficacia, può dirsi concreta se non passerà dal corpo e dalla voce dell'attore.

Il teatro è ineffabile e irripetibile, ma la sua forza consiste nel dire e nel ripetersi.

BIBLIOGRAFIA

Diderot, D. (1766). *Encyclopédie*, tomo XIII

Engels, F. (1950). *Ludwig Feuerbach*, trad. it. P. Togliatti

Grotowski, J. (1970). *Per un teatro Povero*. Roma: Bulzoni Editore

Hegel, F. (2004). *Lineamenti di filosofia del diritto*. Roma-Bari: Laterza

Seneca, L.A., *De tranquillitate animi*, XI; tr. it. (2014). *La tranquillità dell'animo*. Segrate (MI): Bur

Seneca, L. A. (1878-1879). *Oedipus* (Edizione critica curata da F. Leo)

Shakespeare, W., *Hamlet*; tr. it. (2013). *Amleto*. Milano: Feltrinelli

Giuseppe Elia¹

L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro

PREMESSA

Sen identifica nella democrazia il contesto socio-politico più adeguato per lo sviluppo umano, in quanto in grado di promuovere libertà sostanziali e non meramente formali. Difatti, i caratteri fondamentali della democrazia hanno implicazioni capaci di espandere le libertà e con esse le possibilità di crescita dell'essere umano. Tali implicazioni riguardano in particolare: lo spirito del dialogo, la tolleranza, l'apertura alla diversità, lo spirito inclusivo e ugualitario, lo spirito di solidarietà. Tutti questi aspetti fanno di un Paese democratico un luogo dove le prospettive di sviluppo dell'uomo sono decisamente migliori (Sen, 2001, p. 126).

Si richiama in tal modo la fondamentale lezione di J. Dewey: la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è prima di tutto un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (da quella politica, più vasta, ai vari gruppi e associazioni dei quali i soggetti possono fare parte) (Dewey 2000, p. 45). Per Dewey, come per Sen, la democrazia rappresenta dunque il presupposto per lo sviluppo umano.

¹ È professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione dell'Università degli Studi "A. Moro" di Bari, riveste la carica di direttore dello stesso dipartimento. È autore di numerosi volumi, saggi e articoli pubblicati su riviste nazionali e internazionali. Vincitore Premio SIPED (Società Italiana di Pedagogia, 2017) per il volume *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari, 2016.

EDUCAZIONE ALLA POLITICA E BENE COMUNE

L'educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell'educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con se stessi e con la società. "Quando si parla di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non si fa riferimento al significato giuridico dei termini, ma al legame, all'intreccio di rapporti, alla relazione e al peso della responsabilità verso se stessi e verso gli altri come gruppo in senso più ampio come società" (Salmeri 2015 pp. 107-108).

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data. "[...] Non ci si deve accontentare di 'essere umani' ma si tratta di 'diventare umani' e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani" (Elia 2014, p. 67). In tale itinerario formativo che coinvolge la dimensione sociale dell'essere umano, enorme è la responsabilità che grava sulla "Pedagogia" e sulla "Scuola", entrambe chiamate ad un rapporto attivo e sinergico con la "Politica", nel comune intento di contribuire, ciascuno per il proprio ambito di intervento, alla formazione di un uomo che sappia vivere la propria soggettività in rapporto con l'alterità per contribuire in modo attivo, critico e costruttivo al bene collettivo.

La vita politica è proprio di coloro che amano stare con le altre persone, non sopra, nemmeno accanto o, peggio, altrove; di coloro che conducono la loro vita insieme a quella degli uomini e delle donne comuni, stando dentro le relazioni personali e di gruppo, quelle relazioni che, nel loro insieme, fanno, di una semplice somma di individui, una società (Arendt 2001, p. 7).

Sia l'analisi politica che quella pedagogica si presentano comunque come incerte e inquiete, spinte a confrontarsi con una fragilità che dipende dalla mutevolezza degli accadimenti e dalla loro ambizione a tenere in considerazione la complessità degli eventi, senza semplificarli, costringendoli in modelli di prevedibilità utili più all'armonia e alla correlazione delle scienze che alla comprensione del fenomeno pedagogico o politico. "La correlazione tra l'educazione e la politica costituisce una sorta di garanzia per entrambe. Da un lato, in quanto la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo giungeva a concepire. Dall'altro lato, l'educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdersi in discorsi troppo astratti o moralistici, in quanto la

sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana" (Bertolini, 2003, p. 3).

Le considerazioni relative a riconoscimento, rispetto ed educazione alla politica conducono alla definizione dei processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l'indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione nella vita delle persone all'interno di sistemi nazionali e internazionali. È quindi indispensabile un grande impegno per un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti. È l'educazione alla politica a porsi a baluardo e difesa contro il brutale clima di contrapposizione all'altro e la violenza che ne deriva e a rappresentare uno degli aspetti di maggiore interesse di un percorso formativo fecondo e produttivo, capace di comprendere e tradurre le continue innovazioni del presente nonché di programmare avendo chiara e salda consapevolezza dei propri principi di fondo.

Da ciò la necessità di dare concretezza a uno sforzo formativo orientato alla realizzazione di un'educazione alla politica ancorata a principi saldi, definiti, semplici, e contemporaneamente difficilissimi, nella loro sostanzialità: la preminenza del decoro, dell'onore, della reputazione di ogni individuo, prima di qualsiasi impedimento generato dalla condivisione di spazi e di risorse. L'educazione alla politica si dirige verso una meta ben definita nel tentativo di aiutare una attiva presenza sociale e civile finalizzata a una crescita del bene comune. Tutto ciò appare maggiormente evidente nel momento storico attuale in cui assistiamo all'assenza di una funzione pedagogica dei partiti; al contrario, forti sono le spinte per incanalare sempre più la politica nella prospettiva di occupazione di cariche e fonti di arricchimento. Forse, il degrado della politica sta proprio nel pensare di essere soli e nel pensare solo a se stessi.

Purtroppo, nella realtà attuale stiamo assistendo impotenti alla concretizzazione dei timori di Eisenstadt: nell'indifferenza pressoché totale dei più, alimentata dalla grave compromissione del rapporto cittadino – classe politica, ci avviamo inesorabilmente verso la fine de: *'L'Era della democrazia'* (Eisenstadt, 2002) e verso l'avvento di una nuova epoca storica: l'era della Postdemocrazia (Rosanvallon, 2012) caratterizzata da una profonda crisi della rappresentanza politica e da una forma di democrazia che perde la sua vera essenza e diventa sempre più «scenica e recitativa [...] ha per palcoscenico lo Stato, come attori protagonisti i governanti, e come comparsa occasionale il popolo sovrano, che entra sul palco solo per la scena delle elezioni, mentre per il resto del tempo assiste allo spettacolo come pubblico» (Gentile, 2016, p. XII).

I maggiori pericoli per la stabilità delle future società democratiche venivano rinvenuti da Eisenstadt nella "erosione o crollo della fiducia". Solo un sinergico e costante rapporto con la categoria dell'educazione può affrancare la riflessione politica dal contingente proiettandola in una più ampia dimensione metapolitica in vista della attuazione del bene comune (Mortari, 2007).

Il rapporto tra educazione e politica diventa nello specifico rapporto tra educazione e democrazia: la linfa vitale che fluisce da questa interazione reciproca rafforza la democrazia mediante la formazione di opinioni libere, di persone consapevoli e responsabili che sappiano conferire un senso sociale alle azioni individuali.

Purtuttavia, nei tempi attuali, probabilmente per uno sconsiderato processo di emancipazione della politica dalla pedagogia, tale virtuoso rapporto si è pericolosamente incrinato.

Spetta alle agenzie educative, in particolare alla scuola, il compito di rinsaldarlo: quest'ultima, in quanto agenzia capace di progettare specifici interventi educativi finalizzati, innanzitutto, alla costruzione di relazioni solide fondate su un'ampia e condivisa visione etica, può e deve costituirsi luogo privilegiato di educazione alla e per la democrazia, nonché di reale esercizio alla democrazia.

Si riafferma con forza la stretta relazione tra l'educazione e la politica: entrambe condividono le stesse dimensioni teorico-pratiche, hanno senso solo se ogni pensiero è seguito da un'azione prassica orientata all'affermazione di un individuo che, dopo aver nutrito e sviluppato le proprie potenzialità, le estrinseca nel tessuto sociale.

Oggi, al contrario, la politica si è inaridita risolvendosi in fredda prassi al servizio di interessi economici di singoli e di gruppi dominanti. Occorre, dunque, secondo il condivisibile pensiero dell'autrice, che lo "Spirito" informi nuovamente la politica che deve e può assumere le forme della cura della comunità e che solo il politico che sa coltivare una sana formazione spirituale può agire

Occorre, però, specificare, al fine di evitare fraintendimenti o distorsioni di tale concetto accolto nella sua pienezza nel presente lavoro, che lo "Spirito" è e deve essere interpretato in una accezione completamente avulsa dal sacro, così come comunemente inteso. Sarebbe veramente devastante, oltre che completamente estranea all'intendimento maturato, una interpretazione della politica in chiave teocratica. Nel momento in cui si parla di spiritualità l'accento non viene posto sul trascendente, ma sull'immanente capacità umana di ricercare inesauribilmente l'apporto della creatività, dell'immaginazione, dell'apertura all'Esserci, della speranza di orientare l'azione politica al bene, alla cura verso i bisogni dell'altro (Mortari, 2018).

PEDAGOGIA E POLITICA NELLA COSTRUZIONE DI UNA CITTADINANZA PARTECIPATA

Le differenti modalità d'azione delle due scienze nell'accompagnare l'uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione consentono all'una di essere di supporto all'altra e viceversa. La pianificazione-programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia si avvale dell'osservazione e dell'analisi del pensiero politico, perché ciò le consente di dare una prospettiva storica alla propria azione, evitando che sia vanificata in attuazione di opere di scarsa incisività.

«Educare è realizzare una realtà in cui l'individuo, nelle relazioni brevi e in quelle lunghe, sia certo di vedere riconosciuti e rispettati i propri diritti. È in questa espansione dell'orizzonte di riferimento che trova la sua collocazione più propria il dialogo tra pedagogia e politica: è necessario che la pedagogia operi per il superamento del disagio della paura e del rifiuto nei confronti dell'altro, unico modo di evitare ciò che nega l'autenticamente umano» (Elia, 2010, p. 32).

Solo un progetto educativo consapevole e condiviso può contribuire a far sì che gli individui sappiano e possano opporsi al dolore, alla devastazione umana e sociale, alla violenza, all'ingiustizia; può renderli capaci di riconvertire, nel giusto ordine, quella legge morale che ci contraddistingue fin dal momento in cui veniamo 'gettati' nel mondo attraverso la nascita.

A tal fine, occorre un progetto ampio, fondato innanzitutto su una diffusa condivisione di orizzonti di valore che possano collocarsi al di là di uno sterile prospettivismo nel tentativo di arginare gli aspetti passivi di quella dimensione nichilista intrinseca alla postmodernità. Innanzitutto, bisogna ricostruire il confine ormai sbiadito tra ciò che, oltre qualsivoglia relativismo, possa unanimemente definirsi bene o male. Solo attraverso un punto di vista scevro da confusioni e promiscuità generate da un relativismo estremo è possibile evitare che eventi già giudicati dalla storia come crimini contro l'umanità trovino elementi giustificativi o che, addirittura, vengano letti con indifferenza dalle generazioni presenti sempre meno partecipi alla vita politica.

È la stessa sopravvivenza dei sistemi democratici a richiedere con forza e determinazione che la politica si riappropri del «[...] confronto, [della] relazione tra persone che insieme collaborano e concorrono alla ricerca delle soluzioni migliori a vantaggio del bene comune, [perché solo] attraverso questa pratica, le persone raggiungono alla realizzazione del proprio sé» (Elia, 2016 p. 46)

Ma la teoria della società come 'organismo sociale' vede, al contrario, gli individui come esseri sociali, asserendo che l'individuo in sé – avulso dal contesto sociale – costituisce una mera astrazione. Quindi la democrazia, in quanto forma della società, garantisce una volontà comune, la cui realizzazione è basata sulla formazione di una maggioranza attraverso un processo di libera discussione, entro il quale sono considerate anche le prospettive delle minoranze. Pertanto, realizzando il massimo consenso possibile, la democrazia risulta la più stabile forma di governo» (Baldacci 2017, p. 30).

Si stabilisce, quindi, un'interazione feconda tra pedagogia e politica che consente alla pedagogia stessa di riappropriarsi dell'arduo compito di supportare e integrare la politica. La supporta mediante l'attività essenziale di trasmissione e di contributo alla elaborazione di modelli democratici, di impulso alla partecipazione degli individui a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità, la integra alimentando la forza dell'opinione pubblica.

È l'educazione alla politica a porsi a baluardo e difesa contro il brutale clima di contrapposizione all'altro e la violenza che ne deriva, e a rappresentare uno degli aspetti di maggiore interesse di un percorso formativo fecondo e produttivo, capace di comprendere e tradurre le continue innovazioni del presente, e di programmare avendo

chiara e salda consapevolezza dei propri principi di fondo (Rubini, 2010, pp. 78-79).

«Le differenti modalità d'azione delle due scienze nell'accompagnare l'uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione consentono all'una di essere di supporto all'altra e viceversa. La pianificazione-programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia si avvale dell'osservazione e dell'analisi del pensiero politico, perché ciò le consente di dare una prospettiva storica alla propria azione, evitando che sia vanificata in attuazione di opere di scarsa incisività» (Elia, 2012 p. 14).

Ciò che necessita è il richiamo alla buona politica, cioè il senso di una democrazia capace di rinnovarsi; si tratta di passare dall'indifferenza per la politica all'amore per la politica perché soprattutto oggi necessita da parte di tutti un *interesse* per la politica che si traduca nell'organizzare e costruire la nostra vita al fine di evitare che essa stessa (la politica) corra il rischio di essere privatizzata e perché è la stessa condizione umana che per esistere con pienezza ha bisogno di una società politica: «gli uomini possono esistere solo dove esiste il mondo e questo esiste solo dove la pluralità della razza umana è più della mera moltiplicazione di esemplari di una specie» (Arendt, 1995 p. 70).

Pensare la politica come caratteristica di una cittadinanza partecipata richiede una rivisitazione critica dello stesso significato della stessa. «La politica non è tecnocratism, sopraffazione, esercizio della violenza. Non è un potere ordinante e disciplinante, non è una forma di dominio, ma è pratica di relazioni attraverso la quale si costruiscono spazi di civiltà al cui interno edificare mondi nuovi» (Mortari, 2008 p. 12).

«La partecipazione politica è essenziale perché si costruisca civiltà. Si può delegare ad un tecnico la progettazione di uno strumento, ma non esistono tecnici cui delegare la responsabilità sia di disegnare sia di gestire il mondo in cui viviamo. È questo un compito che appartiene a tutti. Della partecipazione politica c'è una necessità plurale e una necessità singolare: plurale perché nessuna comunità può esistere senza che i suoi membri s'impegnino a darle forma; singolare perché la pratica politica conferisce senso all'esistenza» (Mortari, 2008 p. 7).

Appaiono evidenti e attuali il monito e la riflessione di Hannah Arendt circa l'esigenza che la politica debba riguardare tutti gli uomini che si muovono dalla condizione di individui a quella di cittadini, nella misura in cui sentono ed esercitano la responsabilità politica alla quale si addiende attraverso la partecipazione che diviene la *cifra* della socialità all'interno della comunità; questo per evitare quel professionismo deterioro del fare politico che purtroppo tende a delegittimare la valenza costruttiva insita nel coinvolgimento e nell'impegno nella vita pubblica per la realizzazione dei valori di democrazia e di promozione della partecipazione.

CONCLUSIONE

Non è dunque la "sociabilità" ad essere in pericolo, anche a seguito dell'isolamento o del distanziamento sociale preso come misura di prevenzione del contagio di questo

virus imprevedibile e sconosciuto, quanto piuttosto la stessa possibilità di un “futuro buono” e di una “solidarietà”. Ad essere compromesso è il senso naturale di fiducia e speranza tanto nel destino quanto nella solidarietà, nel “Noi”: l’insicurezza e la “polemica” in senso greco, “la guerra” diventano, allora, uno stato mentale permanente e la cifra qualitativa dell’esistenza.

Ostilità, imprevisto e imprevedibilità negli eventi e nelle decisioni politiche che compromettono lavoro e mezzi di sussistenza per gli uomini e le donne del pianeta creano una sorta di “guerra camaleontica” che, come conseguenza fatale, produce il venir meno “del senso di corresponsabilità collettiva in settori della popolazione frustrati nelle loro aspettative di una “pronta ripresa” (Rusconi 2020, p. 17) non solo economica ma di con-vivenza, dell’esser-con.

Eppure, nonostante queste nuove convinzioni e condizioni esistenziali, il bisogno di comunità resta. E con essa, il bisogno di prossimità.

Di conseguenza è anche “l’essere sociale” che in questo scenario digitale e globale, aggravato ed esasperato ancora di più dalla pandemia e dal distanziamento sociale, sta mutando: “la comunità è anche quell’entità in cui ciascuno di noi impara “l’essere sociale” e continua a mettere in pratica ciò che ha appreso. Imparare ad essere sociale non è una semplice questione di studio, come imparare la grammatica o il codice della strada. Si tratta di un processo di iniziazione (...) in cui impariamo come si convive con gli altri, le “modalità” giuste di comportamento” (Aime, 2019 p. 12). Abbiamo la necessità di riscoprire un *noi pedagogico* che trovi nella diversità la forza propulsiva per rigenerare la politica e l’educazione.

Formare dei giovani allo studio delle dinamiche politiche significa innanzitutto ripensare la politica non come occupazione di cariche e fonte di arricchimento ma come momento di crescita sociale e di cambiamento, come prospettiva di reali processi di democratizzazione e senso di responsabilità, come esercizio della cittadinanza e delle attività che essa implica.

BIBLIOGRAFIA

- Aime M., *Comunità*, il Mulino, Bologna 2019.
- Arendt H., *Che cos’è la politica*, tr. it. Edizioni di Comunità, Milano 1995.
- Baldacci M., *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del ‘900*, RomaTre Press, 2017.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Guerini, Milano 2003.
- Bontempi M., D’Andrea D., Mannori L. (a cura di), *Pensare la politica. Una ricognizione interdisciplinare*, il Mulino, Bologna 2020.
- Corrado A, Longo M., Tornesello R., Vannucci A. (a cura di), *Le sfide della democrazia, la paura e la lusinga*, Editori Laterza, Bari-Roma 2019.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Eisenstadt S. N., *Paradossi della democrazia: verso democrazie illiberali?* il Mulino, Bologna 2002.
- Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell’educazione*, Angeli, Milano 2014.

- Elia G., *Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale*, METIS, N. 2, Anno II, 12/2012.
- Elia G., *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica*, Guerini, Milano 2010.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- Elia G., (a cura di), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Progedit, Bari 2021.
- Gentile E., *In democrazia il popolo è sempre sovrano. Falso!*, Laterza, Bari-Roma 2016.
- Mortari L. (a cura di), *Spiritualità e politica*, Vita e Pensiero Milano 2018.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Rosanvallon P., *Controdemocrazia. La politica nell'era della sfiducia*, Castelvecchi, Roma 2012.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010.
- Rusconi G. E., *Vivere nell'insicurezza*, il Mulino, Bologna 2020.
- Salmeri S., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa, 2015.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori, Milano 2001.

Franco Ferrari¹

***Paideia e Polis* nella Repubblica di Platone**

INTRODUZIONE

Il nesso tra *paideia* e *polis* conosce la sua prima attestazione esplicita nell'opera di Platone, e in particolare nella *Repubblica*. Ciò non significa, naturalmente, che prima di Platone il ruolo dell'educazione nella formazione dell'individuo e del cittadino non sia stato oggetto di riflessioni di una certa consistenza teorica (basti pensare alla sofistica). Ma non c'è dubbio che solo nei dialoghi del grande filosofo ateniese la relazione tra questi due ambiti viene tematizzata in maniera approfondita e assume una rilevanza formidabile all'interno del suo progetto di riforma etica, politica e antropologica dell'uomo e della sua vita associata.

Del resto, l'importanza dell'educazione all'interno della *Repubblica* viene in un certo senso certificata dal fondatore stesso della pedagogia moderna, Jean Jacques Rousseau, il quale nell'*Emilio* arriva a considerare il dialogo platonico come «il più bel trattato di educazione pubblica che sia mai stato scritto».

La presenza del motivo pedagogico è nella *Repubblica* pervasivo e attraversa l'opera nella sua interezza, a partire dal II libro, con il celebre e famigerato bando comminato alla poesia epica (Omero ed Esiodo) dalla città in via di costruzione discorsiva, fino al X, con l'altrettanto nota (seconda) critica alla poesia mimetica. La questione della formazione dei guardiani (*phylakes*) destinati a governare la «città bella» (*kallipolis*), e in subordine degli altri cittadini, percorre l'intero dialogo e può effettivamente venire considerato come uno dei motivi centrali dell'opera. Non c'è dubbio, infatti, che Platone reputi l'educazione come uno dei punti di snodo fondamentali del suo progetto, tanto che non sembra affatto azzardare sostenere che la transizione alla *kallipolis* richieda prima di tutto l'attuazione di un nuovo modello educativo, radicalmente diverso rispetto a quello praticato ad Atene e nelle altre città greche. Si direbbe che la sua attitudine

¹ È professore ordinario, insegna Storia della Filosofia Antica presso l'Università degli Studi di Pavia. È uno specialista di Platone, di cui ha tradotto e commentato il *Parmenide*, il *Teeteto* e il *Menone*. A Platone ha recentemente dedicato un volume espositivo: *Introduzione a Platone* (Il Mulino: 2018).

sostanzialmente pessimistica circa la natura umana venga in parte compensata da una notevole fiducia nella capacità dell'educazione di correggere le storture antropologiche e storico-sociali che impediscono alle città di perseguire il benessere individuale e collettivo dei loro membri.

Nelle pagine che seguono ci si propone di mettere in luce gli aspetti più significativi della *paideia* delineata da Platone nella *Repubblica*, valorizzando il ruolo che essa esercita nel programma di rifondazione della *polis*.

IL BANDO DELL'EPICA (E DELLA TRAGEDIA) E LE «TRACCE» DI UNA NUOVA MITOPOIESI

Uno dei provvedimenti più celebri e controversi suggeriti da Platone nell'ambito della sua riforma della *paideia* consiste, come anticipato, nel bando comminato alla poesia di Omero e di Esiodo, i quali costituivano i principali punti di riferimento dell'educazione praticata in Grecia.

Alla fine del II libro della *Repubblica* viene prospettato il problema dell'educazione dei futuri guardiani, ossia i governanti e i difensori della città. Recependo un punto di vista ampiamente diffuso nella cultura greca, Socrate individua le due componenti essenziali dell'educazione nella ginnastica, rivolta al corpo, e nella musica, indirizzata all'anima. Con il termine *mousiké* egli si riferisce all'insieme delle attività e delle arti poste sotto il patronato delle Muse, ossia, accanto alla musica vera e propria (ritmi e armonie), anche al complesso dei racconti che in varie forme circolano all'interno della città. L'indagine platonica prende avvio proprio da questa seconda componente, la quale riveste un'importanza fondamentale, giacché con essa i fanciulli entrano in contatto ancora prima di praticare la ginnastica.

Esattamente in questo contesto viene formulato il bando di cui si diceva. Secondo Platone, il contenuto dei racconti mitici trasmessi dai poemi omerici e da Esiodo, in particolare nella *Teogonia*, veicolano un'immagine falsa e pericolosa della divinità: gli dèi vengono rappresentati nell'atto di combattersi e uccidersi a vicenda (si pensi al racconto di Esiodo sullo spodestamento di Urano ad opera di Crono e di quest'ultimo per mano di Zeus), di tramare, di ingannare gli uomini, di compiere le azioni più scellerate. La circostanza che questi racconti costituiscano il patrimonio condiviso da intere generazioni, contribuendo in maniera rilevante alla formazione della mentalità diffusa, rende particolarmente pericolosa la loro circolazione: in effetti, simili narrazioni giustificano l'assunzione da parte degli uomini, e prima di tutto dei giovani, di un atteggiamento auto-assolutorio nei confronti dei propri stessi vizi, che vengono condivisi addirittura dagli dèi e dagli eroi. Afferma in proposito Socrate: «chiunque sarà comprensivo verso la propria stessa malvagità, se è convinto che proprio così si comportano e si comportavano i consanguinei degli dèi» (*Rp.* III 391e).

Secondo Platone, il contenuto della mitologia tradizionale rischia addirittura di trasmettere l'idea, nefasta per ogni aggregato sociale, che il comportamento ingiusto

paghi in termini di felicità individuale, ossia che l'ingiustizia si riveli più attraente della giustizia: in effetti i fruitori dei racconti contenuti nei poemi omerici e nella *Teogonia* di Esiodo si convincono che «molti sono ingiusti e felici, giusti ma sventurati, e che giova commettere ingiustizia, se resta nascosto, mentre la giustizia è un bene altrui, ma una punizione per sé» (*Rp.* III 392b).

Il bando platonico non si limita all'epica, ma coinvolge anche la tragedia (e in subordine la commedia), ossia il genere che costituiva uno degli elementi più significativi dell'auto-rappresentazione dell'Atene del V secolo. La tragedia eredita dall'epica il materiale mitico di cui sono formati i suoi racconti e dunque presenta i medesimi difetti di essa; ai quali aggiunge però un aspetto tipico, consistente nell'enfasi sulle componenti irrazionali del comportamento degli individui: il personaggio tragico agisce in maniera irrazionale, risulta preda delle istanze compulsive ed è incapace di esercitare un controllo sugli elementi passionali del sé. La tendenza della tragedia a mettere in scena personaggi dominati dalle passioni (*pathe*) più sfrenate viene sottolineata da Socrate all'interno della sua critica alla *mimesis*, ossia alla modalità espositiva di tipo imitativo e rappresentativo:

È dunque chiaro che il poeta imitatore non è per sua natura incline a questo aspetto dell'anima [la ragione], e il suo sapere non è fatto per accattivarselo, se intende godere di buona fama tra i molti; piuttosto egli si rivolge al carattere eccitabile e mutevole, perché è di facile imitazione [...]. E così risulta ormai che secondo giustizia non potremo accoglierlo in una città che debba essere governata da buone leggi, perché risveglia e alimenta questa parte dell'anima [la componente irrazionale], e rafforzandola distrugge quella razionale, proprio come accade in una città quando la si consegna al potere dei malvagi e si sopprimono gli uomini migliori. Nello stesso modo, sosterremo che anche il poeta imitatore produce una cattiva costituzione nell'anima individuale di ciascuno, compiacendone la parte priva di pensiero e incapace di distinguere il maggiore dal minore (*Rp.* X 605a-c).

La ragione per la quale la rappresentazione tragica si espone al rischio di generare nello spettatore (ma anche nell'attore e nello stesso poeta) effetti tanto nocivi risiede in una caratteristica peculiare della poesia greca, ossia nel fatto che essa comporta un processo di immedesimazione con il contenuto rappresentato che coinvolge l'autore, l'attore e ovviamente lo spettatore. Dal momento che la tragedia mette in scena figure dominate dalle passioni e segnate da una soggettività scissa e conflittuale, il rischio che anche il fruitore sia coinvolto da simili dinamiche risulta molto grande, appunto in ragione del processo di immedesimazione ora richiamato.

Il bando dell'epica e della tragedia dall'educazione della città perfetta non comporta, tuttavia, l'esclusione di ogni forma di poesia e di mitopoiesi. Platone è perfettamente consapevole dell'importanza che l'affabulazione esercita nella costruzione di un orizzonte valoriale condiviso. In altre parole, anche la *kallipolis* necessita di un insieme di racconti nei quali i cittadini possano ritrovarsi, considerandoli parte di un patrimonio

condiviso. Ciò significa che il mito, ossia l'insieme delle narrazioni relative agli dèi e all'origine degli uomini, è legittimato a circolare all'interno della città riformata; ma ciò può accadere se, e solo se, esso risponde a determinati requisiti. Questi ultimi vengono indicati alla fine del II libro della *Repubblica*, laddove Platone si sofferma sui cosiddetti *typoi peri theologias*, ossia sulle tracce, i lineamenti teologici, ai quali la produzione poetica deve attenersi.

Platone inizia la sua riflessione ribadendo che il mito rappresenta un discorso falso. Tuttavia egli riconosce che in taluni casi questa falsità può rivelarsi utile alla città e dunque avvicinarsi alla verità, intesa evidentemente non in senso descrittivo bensì etico e politico:

E quando nella narrazione dei racconti di cui parlavamo poco fa, poiché non sappiamo il vero circa gli antichi eventi, cerchiamo di approssimare il più possibile la menzogna alla verità, non la rendiamo in questo modo utile? (*Rp.* II 382d).

I racconti mitici narrano del passato remoto, ossia di un ambito intorno al quale non è possibile acquisire la verità. Sebbene si tratti di uno spazio inaccessibile alla verità, di esso si può parlare in modo da trasmettere contenuti utili, i quali non sono veri in senso descrittivo, ossia in quanto rispecchiano una presunta realtà, bensì appunto in una prospettiva etica e politica, vale a dire in quanto veicolano messaggi congrui. Secondo Platone, in effetti, è possibile far circolare nel tessuto educativo della città menzogne che svolgono la funzione di un farmaco, ossia di una medicina che si rivela utile, giacché risulta funzionale all'interesse dei cittadini (*Rp.* III 389b). Poiché i governanti sono assimilati a medici chiamati a curare la patologia della città, è a loro che spetta il ricorso alla menzogna espressa nella forma del racconto; si tratterà di una menzogna sorvegliata dalla ragione e per questo «buona», ossia utile, per la città.

I racconti legittimati a circolare nella città riformata dovranno attenersi a due norme fondamentali: essi saranno tenuti a trasmettere una rappresentazione degli dèi che ne valorizzi (a) la bontà, ossia il fatto che la divinità è causa solo di beni ed è irresponsabile (*anaitios*) dei mali, e (b) l'immutabilità, vale a dire l'inalterabilità della forma e l'assenza di ogni mutamento (*Rp.* II 379b-381c). Ma non basta. Per essere ammessi a circolare nella *kallipolis* i nuovi racconti dovranno anche rappresentare individui dotati di una soggettività stabile e armoniosa, impermeabile alla passionalità dei protagonisti della tragedia (*Rp.* III 396c-d). Dunque, oltre a descrivere correttamente la natura della divinità, la nuova mitologia cittadina deve promuovere modelli (*paradeigmata*) comportamentali inclini alla calma, alla ragionevolezza e soprattutto al controllo delle passioni. Ma c'è di più. Secondo Platone, i miti ammessi nella città riformata hanno anche il fine di cementare l'unità del corpo civico e di giustificare l'esistenza tra gli individui di una gerarchia funzionale.

Alla fine del III libro viene presentato un esempio di un mito che assolve ai due compiti ora richiamati: si tratta del «mito del metalli», presentato anche come una «nobile menzogna» (*gennaion pseudos*), appunto perché per mezzo della falsità si propone di

veicolare messaggi utili alla città sul piano etico e politico. Socrate introduce la «nobile menzogna» presentandola come l'applicazione delle norme sui racconti utili esposte alla fine del II libro: «ma a proposito di quelle menzogne che, come dicevamo or ora, possono rendersi opportune, quale espediente potremo trovare per raccontarne una nobile e farla credere in primo luogo agli stessi governanti, altrimenti almeno al resto della città?» (*Rp.* III 414b-c). Si tratta del racconto della nascita dalla terra di tutti i cittadini, i quali presentano però una dotazione naturale differente, giacché alcuni sono plasmati nell'oro, altri nell'argento e altri ancora nel ferro e nel bronzo: i primi sono i governanti, i secondi i difensori veri e propri, mentre il terzo gruppo corrisponde alla massa dei contadini e degli artigiani (415a-c). Questo mito, che contempla due tesi (l'autoctonia e la gerarchizzazione del corpo sociale), ha l'obiettivo di veicolare due principi: (a) la fratellanza di tutti i cittadini, nati da un'unica madre, la terra, e (b) l'esistenza tra di loro di una gerarchia naturale e funzionale, che va accettata anche da coloro che non sono destinati ad esercitare il potere. Il carattere paradigmatico di questo racconto trova conferma nella convergenza in esso dei due fattori fondamentali che definiscono la natura eticamente orientata di un mito: si tratta del fatto (a) che il contenuto e le finalità sono gestiti dall'alto e rispondono alle esigenze di un potere saggio e giusto, vale a dire che la menzogna non è inconsapevole, bensì orchestrata da chi conosce la verità e il bene; e (b) che il racconto conserva i tratti di una narrazione condivisa in grado di far parte del sapere accettato da una comunità.

L'EDUCAZIONE INFERIORE: GINNASTICA E MUSICA

Una volta individuati i caratteri generali ai quali la nuova mitopoiesi deve conformarsi, Platone può passare a descrivere la *paideia* vera e propria, ossia il percorso educativo al quale devono venire sottoposti i futuri «guardiani» della città. Inizialmente egli si concentra sulle componenti tradizionali di questo processo, che, come si è anticipato, sono rappresentate dalla ginnastica e dalla musica. Quest'ultimo termine include l'insieme dei racconti rivolti ai giovani, ossia le narrazioni che esercitano un ruolo fondamentale nella formazione dei cittadini e soprattutto dei governanti. Dopo averne normato gli aspetti contenutistici, Platone si concentra sugli elementi propriamente musicali (armonia e ritmo); bisogna infatti tenere presente che l'accompagnamento musicale rappresentava per i Greci una componente essenziale dell'esecuzione poetica, giacché l'inserimento dei testi in una struttura melodica e ritmica ne rendeva agevole l'apprendimento mnemonico, e dunque la diffusione e la capacità di far parte del patrimonio condiviso dal pubblico.

Per comprendere il significato della trattazione platonica della musica, bisogna considerare che la sua indagine non ha finalità estetiche bensì etiche e pedagogiche, dal momento che anche l'armonia e il ritmo vanno valutati non per il piacere che possono procurare ma per il contributo che sono in grado di fornire alla formazione morale dei cittadini, e in particolare dei guardiani. L'assunzione di una simile attitudine consente di

comprendere la prima e fondamentale mossa compiuta da Platone, consistente nell'esclusione delle armonie eccessivamente molli, rilassate e lamentose, di provenienza orientale (l'armonia lidia e quella ionica) e nell'apprezzamento delle armonie che infondono coraggio in chi le ascolta o che sono in grado di trasmettere un senso di calma (*Rp.* III 399a-c). Le due armonie alle quali Platone allude sono rispettivamente quella «dorica», particolarmente adatta a infondere coraggio, e quella «frigia», che riesce a placare le passi

oni e a indirizzare verso l'autocontrollo: al primo tipo appartiene il *Canto di Castore*, un'arcaica marcia militare che accompagnava l'esercito prima dello scontro, mentre al secondo il *Canto delle libagioni*, caratterizzato da una tonalità lenta e grave. In entrambi i casi viene valorizzata l'austerità e la compostezza dell'armonia, la quale ha ricadute positive sull'attitudine dell'anima del fruitore.

Il richiamo alla semplicità viene esteso anche al campo della strumentistica, con l'eliminazione sia degli strumenti dotati di un numero eccessivo di corde sia di quelli a fiato, tra i quali il flauto (*aulòs*). In generale Platone manifesta la sua profonda irritazione verso la tendenza al virtuosismo e dunque alla iper-specializzazione della pratica musicale, enfatizzando per contro l'esigenza di una purificazione e di un ritorno a forme di espressione più semplici ed elementari. Una simile attitudine viene promossa anche a proposito del ritmo (che determina la scansione metrica del testo poetico), al quale Socrate dedica poche considerazioni, la più importante delle quali consiste nell'invito a «non andare in caccia di quelli variati né di ogni sorta di piedi, ma vedere quali siano i ritmi propri di una vita ordinata e coraggiosa» (*Rp.* III 399e).

Il senso della strategia orchestrata da Platone a proposito della componente propriamente musicale dell'educazione emerge con chiarezza da queste parole di Socrate:

Ma allora, Glaucone, è proprio in vista di questo che l'educazione musicale è la più importante: perché sono soprattutto il ritmo e l'armonia che vengono interiorizzati nell'anima e la possiedono con maggiore forza, recando con sé la grazia e con essa plasmandola, se si è stati allevati correttamente, ma se no, tutto il contrario (*Rp.* III 400d).

L'importanza di armonia e ritmo risiede dunque nella dinamica di interiorizzazione che essi sono in grado di generare nell'anima del fruitore: in forma inconscia trasmettono un anelito verso l'ordine, la misura, e la compostezza, capaci di esercitare un ruolo prezioso nella formazione morale dell'individuo e della collettività.

Un discorso molto simile va fatto a proposito della ginnastica; anche in questo caso Platone combatte il processo di specializzazione che conduce a privilegiare la formazione di atleti e sportivi a discapito di quella dei cittadini. Tanto la cura del corpo nelle palestre quanto la dieta vanno finalizzate a preparare alla guerra e non agli agoni sportivi (*Rp.* III 404b). In particolare va combattuta l'alimentazione iper-calorica che viene praticata per rafforzare le masse muscolari degli atleti, ma che può avere

conseguenze esiziali per la salute dell'individuo; si suggerisce una dieta semplice, priva di condimenti, molto simile a quella che Omero (questa volta riabilitato) descrive per i combattenti, dunque costituita essenzialmente da carni arrostate.

La stessa medicina risulta funzionale al mantenimento della salute dei cittadini, ma non deve accanirsi sul paziente con il solo scopo di mantenerlo in vita, giacché il valore di ogni individuo dipende per Platone dalla funzione che egli può esercitare nell'interesse della comunità. Si tratta di un aspetto che suona ai nostri occhi difficile da accettare, ma che per Platone distingue la buona medicina dalla cosiddetta «pedagogia delle malattie», vale a dire dall'incessante sforzo, destinato a concludersi solo con la morte del paziente, di tenere in vita un individuo incapace di pensare ad altro che alla dieta e alla propria malattia (*Rp.* III 406a-b).

In generale anche la ginnastica va integrata all'interno del percorso di costruzione del cittadino, e in questo senso essa riveste primariamente una funzione etica. Come la musica, anch'essa si deve porre l'obiettivo di trasmettere agli individui, per mezzo della ripetitività e dell'abitudine, attitudini comportamentali improntate all'autocontrollo e all'armonia.

L'EDUCAZIONE SUPERIORE: MATEMATICA E DIALETTICA

Quanto visto finora consente di concludere che la musica e la ginnastica, collocate all'inizio del percorso educativo immaginato da Platone, rivestono un'importanza fondamentale nel processo di introiezione della virtù. Da entrambe è tuttavia assente un aspetto decisivo della nozione platonica di *paideia*, vale a dire la componente propriamente epistemica. Questo *deficit* viene richiamato da Glaucone, il principale interlocutore di Socrate nei punti di snodo decisivi del dialogo:

Ma quella [la musica] era il contrappunto della ginnastica, se ben ricordi: educava i difensori con le abitudini, forniva loro, grazie all'armonia, una buona armonicità, ma non la conoscenza, e grazie al ritmo, una buona ritmicità; nella parte parlata, poi, che fosse di tipo mitico oppure veritiera, trasmetteva certe altre abitudini affini a queste (*Rp.* VII 522a).

Dunque il valore dell'educazione ginnico-musicale è circoscritto alla sua capacità di trasmettere al fruitore, che spesso li recepisce in forma inconsapevole, determinate abitudini e precisi comportamenti, senza tuttavia che in tale percorso pedagogico entri in gioco la conoscenza. Il punto di svolta nel processo educativo rivolto ai futuri difensori della città risiede nella transizione da un modello paideutico incentrato sulla introiezione irriflessa di atteggiamenti, attivo nelle fasi iniziali di questo percorso, a uno fondato sulla conoscenza. Se si considera che nel pensiero filosofico di Platone gioca un ruolo di primo piano la dicotomia onto-epistemica tra il mondo sensibile, caratterizzato dalla generazione (*genesis*) e oggetto di opinione (*doxa*), e il dominio intelligibile, perfetto e

immutabile, e accessibile alla vera conoscenza (*episteme*), sembra inevitabile concludere che la *paideia* incentrata sulla ginnastica e sulla musica attiene ancora al mondo della generazione e di conseguenza al piano delle opinioni, mentre la transizione verso la sfera dell'essere richiede l'introduzione di una componente propriamente conoscitiva, che è ancora assente nelle fasi iniziali del percorso educativo.

Secondo Platone questa transizione è resa possibile dal richiamo alle discipline matematiche, le quali sono in grado di orientare l'anima, ossia la mente, dalla dimensione sensibile a quella intelligibile. Si tratta di una delle tesi più celebri di Platone, il quale, tramite essa, si propone di rivoluzionare la *paideia* tradizionale, in larga parte incentrata sulla retorica (basti pensare a una posizione come quella sostenuta in quegli stessi anni da Isocrate). Una delle concezioni più tipiche e notevoli del pensiero platonico risiede nella convinzione che l'apprendimento autentico consista in una sorta di conversione dell'anima (*periagogé tes psyches*) «da un giorno notturno a un giorno autentico» (*Rp.* VII 521c), vale a dire nell'abbandono del divenire e nell'adesione all'essere. La transizione dalla dimensione doxastica a quella propriamente conoscitiva è resa possibile dalle discipline matematiche, le quali sono in grado di orientare l'anima verso il dominio intelligibile della realtà, promuovendone in questo modo la conversione.

Le scienze alle quali Platone si riferisce sono quelle destinate a formare il futuro *quadrivium*, vale a dire l'aritmetica, la geometria piana e solida, l'astronomia e l'armonica musicale. Lo studio di esse costringe l'anima a servirsi del pensiero, inducendola ad abbandonare l'attitudine doxastica e la sfera percettiva: nel momento in cui uno studioso di geometria procede a dimostrare un teorema, pur servendosi di immagini sensibili (le figure che traccia sulla sabbia), ha in mente l'essenza di queste entità geometriche, per esempio il quadrato e la diagonale in sé. In altre parole, le discipline matematiche orientano l'anima in direzione del pensiero astratto, poiché, pur operando talora con entità spazio-temporali, le considerano in maniera universale, prescindendo dalla loro componente empirica: si pensi all'unità pura che non viene colta se non per mezzo di una procedura che astrae dalle unità concrete, ossia dagli oggetti empirici (*Rp.* VII 524e-525a); in effetti l'unità aritmetica è «un'unità uguale a tutte le altre senza la minima differenza e assolutamente priva di parti» (526a), ciò che non accade per le unità percepibili. L'azione di stimolo che le matematiche esercitano sull'anima indirizzandola verso il dominio intelligibile risiede anche nella capacità di risolvere sul piano dell'astrazione le aporie prodotte dalla percezione: l'aritmetica consente, per esempio, di transitare dalle cose numerabili ai numeri in sé.

Lo studio delle discipline matematiche prevede un andamento ascensionale che parte dal semplice, cioè dall'aritmetica (la scienza del numero concepito come entità priva di estensione) e attraverso le figure estese nello spazio e i solidi, oggetto della geometria piana e della stereometria, perviene al complesso, ossia all'astronomia e all'armonica (rispettivamente lo studio dei solidi in movimento e dei loro rapporti armonici). Queste scienze rivestono dunque una funzione *propedeutica*, in quanto indirizzano l'anima verso la dimensione intelligibile e astratta (*Rp.* VII 529a). A proposito di questo aspetto

vale la pena constatare come Platone svincoli l'astronomia dal momento osservativo, ossia empirico, per valorizzare l'indagine intorno alle proporzioni astratte tra i movimenti degli astri, confermando in questo modo la natura non empirica di questa disciplina: «affronteremo dunque l'astronomia al pari della geometria, servendoci di problemi: lasceremo però andare le cose del cielo, se intendiamo, grazie a una trattazione dell'astronomia reale, rendere utile, da inutile che era, la parte della nostra anima che è per natura intelligente» (*Rp.* VII 530b-c).

L'importanza delle discipline matematiche rispetto all'esercizio della dialettica è dunque prevalentemente di carattere propedeutico, e dipende dalla capacità che esse hanno di distogliere l'attenzione dell'anima dalla sfera empirica per rivolgerla verso la dimensione noetica e trascendente. Ma esiste probabilmente un'altra ragione che giustifica il ruolo che Platone assegna a questo genere di conoscenze e che contribuisce a spiegare la nascita della leggenda secondo la quale all'ingresso dell'Accademia, la scuola di Platone, si trovava impresso il motto «non entri nessuno che sia sprovvisto di conoscenze geometriche». Si tratta del fatto che lo studio di queste discipline fornisce un modello della struttura della realtà: in effetti la sequenza degli ambiti di studio delle scienze matematiche (numero, superficie, solido) riproduce la gerarchia ontologica della realtà, che prevede un ordine gerarchico con al vertice le idee, seguite dagli intermediari matematici (e dall'anima) e infine dalle cose ordinarie; inoltre, in ognuna di queste discipline è attiva l'opposizione tra un principio di unità e determinazione e uno di molteplicità e indeterminazione, i quali, nella forma dell'Uno e della Diade indeterminata, costituiscono i principi assoluti della realtà.

L'ultima fase della *paideia*, ossia il culmine nell'intero processo educativo cui sono sottoposti i guardiani, prevede lo studio della dialettica vera e propria, la quale si identifica con la filosofia. Essa va praticata dopo i trent'anni, quando i futuri custodi hanno affrontato in maniera approfondita l'intero ciclo delle discipline matematiche. La dialettica si articola in un sistema di specie (*eide*) e metodi, che includono la confutazione (*elenchos*), la definizione e la diairesi dicotomica, e si caratterizza soprattutto per due aspetti: (a) l'assenza di ogni riferimento al mondo sensibile e (b) la capacità di giustificare razionalmente per mezzo della procedura della rendicontazione (*logon didonai*) ogni conoscenza, che viene ricondotta a un principio non ipotetico, costituito verosimilmente dalla celebre idea del bene (*Rp.* VI 510b-511e, e VII 532d-534c).

Sul piano della riflessione pedagogica è opportuno accennare a un ulteriore aspetto, che riveste per Platone un'importanza tutt'altro che secondaria. Si tratta del divieto di praticare la dialettica troppo presto, quando si è ancora privi di un adeguato *background* matematico. Sarebbe, infatti, un grave errore permettere a individui troppo giovani, sebbene intellettualmente dotati, di affrontare questa disciplina, poiché essi, privi di un'adeguata preparazione propedeutica, si farebbero coinvolgere in dispute prive di finalità, e rischierebbero di innamorarsi delle confutazioni senza apprezzarne la funzione strategica:

Una precauzione importante, allora, è già quella di non fare loro assaggiare [la dialettica] quando sono giovani. Penso infatti che non ti sarà sfuggito che gli adolescenti, quando per la prima volta prendono gusto ai discorsi, ne abusano come di un gioco, se ne valgono solo per contraddire, e imitando chi li ha confutati confutano a loro volta gli altri, divertendosi come dei cuccioli a tirare e a mordicchiare con il discorso chiunque gli si avvicini (*Rp.* VII 539a-b).

Solo coloro che hanno superato felicemente il lungo apprendistato imposto dalle discipline matematiche potranno dunque praticare la dialettica, ossia la filosofia vera e propria; dopodiché essi saranno «costretti a ridiscendere in quella caverna e ad assumere il comando militare», ossia a occuparsi di politica, assumendo gli incarichi previsti dalla costituzione della *kallipolis* (*Rp.* VII 539e). Per un periodo di quindici anni i filosofi dovranno dunque svolgere le attività collegate al governo della città; giunti all'età di cinquant'anni, coloro che hanno superato con successo tutte le prove potranno dedicarsi alla vita contemplativa, vale a dire all'indagine filosofico-scientifica, con l'obbligo, però, di occuparsi a turno della politica:

li si obbligherà a turno, per il resto della loro vita, a ordinare la città, i privati cittadini, se stessi, trascorrendo la più parte del tempo nella filosofia, pronti però, quando sia giunto il turno, ad affrontare i travagli della politica e l'esercizio del potere nell'interesse della città, non perché considerino il potere come cosa bella, ma come compito necessario (*Rp.* VII 540b).

Siamo ora nelle condizioni di ricostruire il percorso pedagogico al quale Platone intende sottoporre i governanti della *kallipolis*. La ginnastica e la musica (nell'accezione ampia e inclusiva del termine) devono accompagnare i giovani nelle prime fasi della *paideia*; durante questo periodo si possono far loro assaggiare i primi rudimenti della matematica, senza però approfondirne lo studio sul piano teorico (*Rp.* VII 537b-c). A partire dai venti anni, a coloro che si sono messi in luce nel percorso fin lì previsto si deve impartire per circa dieci anni lo studio teorico vero e proprio delle discipline del *quadrivium*; quindi, una volta compiuti trent'anni, i più dotati verranno introdotti nel pensiero dialettico, il quale condurrà alla conoscenza della verità (*Rp.* VII 537d). A coloro che sono pervenuti allo stadio finale della *paideia* viene costantemente richiesto un impegno politico-amministrativo, ossia la disponibilità a mettere il loro sapere al servizio della comunità.

Il quadro che si è qui rapidamente ricostruito testimonia come Platone reclami una ridefinizione radicale della *paideia*, concepita come il presupposto irrinunciabile della rifondazione dell'uomo e della città. Il percorso educativo da lui immaginato non prevede solo il bando di Omero e della tragedia, rispettivamente il fondamento della *paideia* greca e uno dei momenti più significativi dell'autorappresentazione della città democratica. Esso comporta anche l'assegnazione di una funzione fondamentale alla matematica: in polemica con una *paideia* di tipo retorico, come quella propagandata da

Isocrate, Platone si richiama al valore formativo delle discipline matematiche, le quali abitano all'universalità, all'oggettività e al rigore di cui il filosofo-re non può fare a meno.

UNO SGUARDO SINOTTICO: IL PARAGONE DELLA CAVERNA

L'insieme dei motivi finora richiamati trova un punto di condensazione all'interno del celebre paragone della caverna con cui si apre il VII libro della *Repubblica*. Si tratta di uno dei testi più celebri di Platone e forse della letteratura filosofica di ogni tempo. Non sempre si presta attenzione alla circostanza che il tema di questa immagine è rappresentato proprio dalla *paideia*, come testimoniano le parole con cui Socrate introduce la parabola: «paragona la nostra natura, in rapporto all'educazione e alla mancanza di educazione, a una condizione di questo tipo» (*Rp.* VII 514a).

Platone intende dunque equiparare la condizione degli uomini rispetto all'educazione e alla mancanza di essa al tipo di esistenza che conducono degli individui legati fin dalla nascita al fondo di una caverna; essi sono impossibilitati non solo a muoversi ma anche a girare il collo; trascorrono la vita con lo sguardo perennemente rivolto a una parete sulla quale vengono proiettate (in virtù della presenza di un fuoco) le ombre di oggetti artificiali (copie di animali e uomini) che si trovano alle loro spalle. Questi prigionieri vedono e conoscono solo le ombre di questi oggetti, dei propri compagni e di loro stessi. Secondo Platone, questi uomini, per quanto bizzarri e strani (*atopoi*), sono «simili a noi» (515a): ciò significa che la condizione «normale» degli uomini rispetto all'educazione (nel senso platonico del termine) è assimilabile a quella di prigionieri, il cui rapporto con la realtà è limitato alla conoscenza di immagini di prodotti artificiali (statue, marionette), che sono a loro volta immagini di altre realtà; per Platone dunque gli uomini, o la maggioranza di essi, vivono a una distanza abissale dalla verità.

È probabile che questa condizione di assenza di educazione (*apaideusia*) sia insieme il prodotto di un *deficit* cognitivo e antropologico, determinato dalla struttura dell'anima della maggior parte degli individui (dominati dalle componenti irrazionali), e di una perversione sociale: per Platone la caverna, corrispondente all'assenza di *paideia*, costituisce in effetti una condizione tanto istintiva (riconducibile a una devianza antropologica), quanto artificiale (causata da meccanismi politici e sociali).

A questo punto si immagina che uno di questi prigionieri venga improvvisamente e del tutto inaspettatamente liberato, ossia messo nelle condizioni di muovere la testa e le gambe. Vale la pena riportare le parole con cui Socrate descrive questo misterioso evento:

Considera ora che cosa rappresenterebbero per costoro lo scioglimento dei loro legami e la guarigione dalla follia, se per natura accadesse loro qualcosa di questo genere: quando uno fosse sciolto e improvvisamente costretto ad alzarsi, a girare il collo, a camminare, ad alzare lo sguardo verso la luce, tutto questo facendo soffrirebbe e a causa

del riverbero non potrebbero fissare gli occhi sugli oggetti di cui prima vedeva solo le ombre (*Rp.* VII 515c).

Platone immagina che la liberazione del prigioniero sia un evento non programmabile che accade «per natura»; egli intende probabilmente sostenere che esso ripristina una condizione naturale, ossia determina il passaggio dallo stato in cui gli uomini *sono* a quello in cui *dovrebbero essere* (si tratta evidentemente di uno uso normativo della nozione di *physis*). Ad ogni modo, una volta liberato, il prigioniero viene «costretto» a guardare sia gli oggetti artificiali, sia la luce che ne consente la proiezione sulla parete. Questa costrizione determina in lui una sorta di *shock* che è insieme epistemico ed esistenziale. Ma non basta: egli viene ancora «costretto» con la forza a risalire lungo la caverna fino a essere trascinato al di fuori di essa (*Rp.* VII 515e-516a).

L'uscita dalla caverna simboleggia il suo ingresso nella dimensione della verità, cioè la conoscenza della realtà autentica, costituita dal mondo delle idee. Fuori dalla caverna il prigioniero inizialmente è accecato dalla luce del sole e non riesce a fissare lo sguardo direttamente sulle realtà (animali, piante ecc.) che risultano per lui troppo luminose; ma dopo averle contemplate in forma indiretta, ossia osservando le loro ombre e i riflessi nell'acqua, i suoi occhi riescono ad assuefarsi ed egli può rivolgersi ad esse; successivamente, dopo avere contemplato gli astri durante la notte, dirige il suo sguardo verso il sole, per comprendere che esso è la causa di tutto ciò che esiste, sia fuori sia dentro la caverna (*Rp.* VII 516a-c).

Nel racconto della caverna è presente un altro motivo cruciale del pensiero platonico, il quale, sebbene sia stato più volte richiamato nel corso del dialogo, trova in questo contesto la sua formulazione più efficace e coinvolgente. Si tratta del tema della *costrizione a governare* alla quale sono sottoposti i filosofi: nel contesto del mito esso prende la forma di un vero e proprio «dovere morale»; il prigioniero liberato si sente caricato del dovere di tornare tra i suoi antichi compagni per metterli a parte della verità che egli ha appreso al di fuori della caverna; dunque il motivo della costrizione a governare assume qui un valore morale: la discesa (*katabasis*) nella caverna si impone con forza, vedendo attenuata la sua componente di obbligo, enfatizzata in altri punti dell'opera (*Rp.* VII 519d-520d). Per Platone la conoscenza non costituisce un'acquisizione fine a se stessa, ma rappresenta un patrimonio che deve rivelarsi utile alla città nel suo complesso: la verità ha anche un valore politico.

Platone, per bocca di Socrate, suggerisce l'interpretazione corretta dell'immagine proposta: la caverna simboleggia il mondo sensibile, mentre la condizione cognitiva dei prigionieri indica lo stato *doxastico* in cui gli uomini solitamente si trovano; al di fuori della caverna si trova il dominio trascendente e noetico della realtà, ossia il mondo delle idee, con al vertice l'idea del bene, simboleggiata dal sole (*Rp.* VII 517b-c). Ma quale è il ruolo della *paideia* all'interno di questo racconto? Per quale ragione Socrate sostiene che il paragone della caverna tratta della condizione degli uomini rispetto all'educazione e alla mancanza di educazione?

La risposta più naturale a questi interrogativi mi sembra la seguente. La condizione «normale» nella quale gli uomini trascorrono la loro esistenza prevede una sostanziale assenza di *paideia* in senso platonico: essi vivono nella *apaideusia*, simboleggiata dallo stato di prigionia e caratterizzata da un sistema di valori perverso e lontano dalla verità. Il percorso di ascesa del prigioniero liberato comporta un elemento di costrizione e di violenza, che corrisponde alla funzione della *paideia*; essa, in particolare nella sua componente matematica, consente all'anima di abbandonare la dimensione sensibile e doxastica per indirizzarsi verso il dominio intelligibile. Per Platone, dunque, l'educazione costituisce un fattore che interviene in modo violento (ossia anche contro la volontà dell'individuo) nel processo di ascesa verso la conoscenza.

Se ci si colloca da un punto di vista filosofico generale, dal racconto della caverna si possono ricavare le seguenti tesi: (a) L'acquisizione di una prospettiva cognitiva autentica richiede l'abbandono delle opinioni e degli stili di vita ordinari, comporta cioè l'«uscita dalla caverna» e l'ingresso in un dominio epistemico ed esistenziale diverso da quello nel quale gli uomini solitamente si trovano; (b) questo passaggio assume la forma di una conversione dell'anima (*periagogé tes psyches*) dal mondo delle tenebre a quello della luce; (c) la conoscenza filosofica, sebbene difficile da raggiungere, non è preclusa all'uomo, perché il prigioniero liberato alla fine della sua ascesa esce dalla caverna e vede le cose autentiche, ossia le idee, e addirittura il sole, cioè il bene; (d) in questo percorso la funzione decisiva viene esercitata dall'educazione, che assume un profilo caratterizzato dalla violenza, ossia dalla costrizione e dall'imposizione; (e) al prigioniero liberato, ossia al filosofo, si impone il dovere di discendere nella caverna, ossia tra gli uomini, per comunicare il contenuto della verità che egli ha appreso e dunque di governare la città sulla base di questo sapere..

CONCLUSIONI

In apertura di queste pagine si era enfatizzata l'importanza nella *Repubblica* del nesso tra *polis* e *paideia*. Per la prima volta all'interno del pensiero occidentale, e con un'intensità che non sembra essere stata più emulata, questi due motivi risultano intrecciati: la costruzione della nuova *polis* richiede una rifondazione della *paideia*, la quale, a sua volta, necessita, per attuarsi, delle istituzioni di una città rinnovata. Non si tratta di un vero e proprio circolo vizioso, perché Platone è perfettamente consapevole dell'aporeticità del motivo dell'inizio, ossia della questione relativa al quando e al come il pensiero, vale a dire la filosofia, irrompe nel tempo e nello spazio della storia (*Rp.* VI 499b-c). In realtà, *polis* e *paideia* in qualche modo si co-implicano, nel senso che l'una rafforza l'altra, favorendone le condizioni di sviluppo: una città giusta prevede un percorso educativo razionale, in grado di migliorare i propri cittadini, ma anche l'educazione regolamentata dalla *kallipolis* costituisce uno strumento fondamentale per il rafforzamento dell'ordine costituzionale fondato sulla ragione. La funzione politica della *paideia* viene del resto richiamata con forza dal Socrate platonico laddove egli

afferma che «non potrebbero governare adeguatamente la città né coloro che sono privi di educazione e inesperti della verità, né coloro cui si è consentito di dedicare tutta la vita all'educazione» (*Rp.* VII 519b-c): insomma la *paideia* va messa al servizio della comunità e del benessere collettivo.

Il motivo dell'inizio, sebbene certamente problematico, non rimane in Platone del tutto in sospeso, privo di una risposta adeguata. In effetti, l'apparente corto circuito viene superato dal ruolo assegnato all'Accademia, la scuola filosofico-politica fondata da Platone intorno al 388/387 a.C. Si trattava di un'istituzione nella quale veniva praticata la *paideia* illustrata nella *Repubblica*; accanto alle indagini filosofico-scientifiche incentrate sulle discipline matematiche e sulla dialettica, vi veniva promossa la formazione dei filosofi-re. In questo senso l'Accademia può, *mutatis mutandis*, venire assimilata a qualcosa di analogo a una «scuola di formazione politica». Il tipo di *paideia* che vi era praticata risulta rivolta essenzialmente alle future classi dirigenti e in questo senso presenta un profilo elitistico. Ma ciò non significa che Platone non prendesse in considerazione anche la formazione dei cittadini comuni, come testimonia ampiamente l'attenzione che egli pone al valore e all'importanza dell'affabulazione, ossia alla circolazione nella città di narrazioni condivise, nelle quali anche i ceti subalterni possano riconoscersi.

Come queste pagine dovrebbero avere dimostrato, la *paideia* rappresenta un punto di snodo decisivo nel progetto filosofico-politico platonico. Come si è anticipato, Platone sembra attenuare il suo pessimismo antropologico con una straordinaria fiducia nelle capacità correttive e formative dell'educazione: attraverso una nuova *paideia* la *kallipolis* può e deve aggirare gli ostacoli che la natura, la società e la tradizione frappongono al raggiungimento del benessere individuale e collettivo.

BIBLIOGRAFIA

- Branccacci, A. (2010). *Musica, «mimesis» e «paideia» nella «Repubblica» di Platone*, «Giornale Critico della Filosofia Italiana». 89, pp. 467-490
- Brisson, L. (1982). *Platon, les mots et les mythes*. Maspero: Paris
- Cerri, G. (1991). *Platone come sociologo della comunicazione*. Milano: Il Saggiatore
- Ferrari, F. (2016). *La condizione umana secondo il mito della caverna*. «Eranos Yearbook», 73 (2015/2016), pp. 865-898
- Ferrari, F. (in corso di stampa). *Introduzione alla «Repubblica» di Platone*. Bologna: Il Mulino
- Galli, C. (2021). *Platone. La necessità della politica*. Bologna: Il Mulino
- Ghibellini, A. (2004). *La nobile menzogna in Platone*, «Giornale di Metafisica», 26, pp. 301-332
- Naddaff, R.A. (2002). *Exiling the Poets. The Production of Censorship in Plato's «Republic»*. Chicago-London: The University of Chicago Press
- Quarta, C. (1993). *L'utopia platonica. Il progetto politico di un grande filosofo*. Bari: Dedalo
- Robins, I. (1995). *Mathematics and the Conversion of the Mind: «Republic» VII 522c1-531e3*, «Ancient Philosophy», 15, pp. 359-91
- Scolnicov, S. (1988). *Plato's Metaphysics of Education*. London: Routledge
- Vegetti, M. (1989). *L'etica degli antichi*. Roma-Bari: Laterza

Marco Impagliazzo¹

Le scuole della pace: un modello di educazione alla democrazia e alla pace

Educare ed educazione sono parole antiche, un po' fuori corso nel mondo di oggi. Non così fino a poco tempo fa e per buona parte del Novecento, quando l'educazione era considerata compito primario dello Stato. Il riferimento non è solo ai totalitarismi o ai regimi di stampo autoritario della prima metà del secolo, alcuni dei quali peraltro sopravvissuti alla Seconda guerra mondiale. Anche nelle democrazie nate dopo il conflitto certi schemi si ripetevano secondo una precisa impostazione valoriale. I "datori di etica", dalla scuola alla famiglia, dalla Chiesa alle tante agenzie educative come i partiti o i sindacati, orientavano il comportamento e le scelte delle persone, nel quadro di un sistema di valori a cui omologarsi nel lavoro, nella famiglia, nelle relazioni con gli altri. Nel mondo pre-globale, fortemente permeato da rigidi sistemi ideologici di riferimento, le tematiche della pace, del dialogo e dell'incontro tra i popoli non trovavano grande spazio nei percorsi formativi. Un cambiamento ci fu già all'indomani del secondo conflitto mondiale, ma tali tendenze erano destinate a influenzare nel profondo l'opinione pubblica e il dibattito educativo a partire dal Sessantotto. Un esempio ben noto, in Italia, è l'impatto dei testi di don Lorenzo Milani e della scuola di Barbiana, a partire dalla lettera ai cappellani militari della Toscana a proposito dell'obiezione di coscienza. Quei sacerdoti avevano dichiarato di considerare "un insulto alla patria e ai suoi caduti la cosiddetta obiezione di coscienza che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà". Come è noto, Lorenzo Milani diffuse uno scritto, il cui titolo esprime bene la portata del cambiamento che si stava compiendo: l'obbedienza non è più una virtù. La soggettività comincia ad esprimersi non solo sul versante economico e dei consumi, bensì pure nella capacità di scegliere e di differenziarsi; è un portato dei tempi. Ma in don Milani, in Barbiana e in tanti fermenti

¹ Professore ordinario di Storia contemporanea all'Università Roma TRE nel Dipartimento di Scienze della Formazione. I suoi studi si concentrano sull'area mediterranea, con riferimento alle tematiche della coabitazione tra nazionalità, culture e religioni diverse. Si è occupato anche della questione migratoria. È Presidente della Comunità di Sant'Egidio.

del tempo c'è di più: quella soggettività non è alimentata dalle mode o dalla pubblicità, e nemmeno dai venti ideologici, ma si nutre di un'etica critica, che sceglie e si schiera. Alla base di tutto non è un relativismo dei comportamenti, piuttosto il richiamo a una virtù, a un sistema di valori e di ideali più serio e più alto dell'obbedienza pura e semplice.

C'è tutta la portata di una rivoluzione che critica e demolisce il modo ingessato di trasmettere il sapere e mette in discussione l'"autorità" perché non si ritengono "più adeguate le esperienze maturate nel passato a spiegare un presente connotato da radicali novità" (Pombeni, 2018, p. 20). Valgano per tutte la fissità dello schema dualistico della guerra fredda e la scelta tra i buoni e i cattivi; o l'allargamento della visuale a questioni come il pericolo atomico; o ancora all'emergere di nuovi mondi come l'Africa della decolonizzazione. Il clima della distensione e il Concilio Vaticano II avevano maturato anche dentro la Chiesa cattolica nuove sensibilità che aprivano a problematiche educative inedite. Si pensi a una figura come Giorgio La Pira che metteva al centro della sua azione politica e della sua visione culturale il tema della pace e, per certi versi conseguentemente, quello della liberazione dei popoli.

La Scuole della Pace della Comunità di Sant'Egidio, nata proprio alla fine degli anni Sessanta, si afferma in questo crogiuolo di suggestioni, stravolgimenti e sottolineature. Quello che ne segna in particolare il percorso è la nuova attenzione per le periferie e in genere per i mondi periferici, fuori dal mirino della politica e della critica sociale di quegli anni, eccezion fatta per l'interesse o la curiosità di un pugno di intellettuali "eretici" come Pier Paolo Pasolini. *Lettera a una professoressa*, ancora frutto di don Milani e dei ragazzi della sua scuola, non è solo la denuncia dell'incapacità della scuola pubblica di colmare il dislivello di preparazione dei figli dei contadini con quello dei figli dei "signori" - in pratica l'accusa di classismo al sistema scolastico vigente - ma è anche il riconoscimento di un universo contadino di miseria e deprivazione sostanzialmente abbandonato dalla cultura del *boom*. Anche grazie all'influsso di don Milani in quegli anni nascevano dal nulla tante esperienze di scuola alternativa: basti citare la Scuola 725 di Roberto Sardelli tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma (Sardelli, Fiorucci, 2020); o il reportage narrativo "Un anno a Pietralata", nel 1968, dello scrittore e insegnante Albino Bernardini, ambientato in una scuola della periferia romana, che raccontava la storia di un docente alle prese con l'abbandono scolastico e il disagio giovanile, da cui fu tratto qualche anno dopo anche un popolare sceneggiato televisivo ("Diario di un maestro"). Prendeva piede l'idea del "fare scuola" in modo spontaneo. Bastava poco: le Scuole della Pace erano piccole realtà impiantate nella grande periferia romana, portate avanti da giovani studenti delle scuole superiori e dei primi anni di università con pochissimi mezzi, in sostanza *on the road*; l'"arte povera" della scuola, quella che in Africa si può fare anche all'aperto, sotto un grande albero, purché vi siano bambini attenti e un maestro autorevole che sa attirare l'attenzione. Del resto gli stessi ragazzi di Barbiana scrivono: "La scuola costa poco, un po' di gesso, una lavagna, qualche libro regalato, quattro ragazzi più grandi ad insegnare, un conferenziere ogni tanto a dire cose nuove e gratis". All'inizio non si chiamavano ancora Scuole della Pace, ma Scuole

Popolari, “perché i figli e le figlie di un popolo di esclusi, candidati all’esclusione, si appropriavano della parola, della lingua e della cultura. Ed era un modo di entrare nella città, possedendo alcune chiavi per orientarsi, ma soprattutto per uscire dai ghetti” (Ricciardi, 2017, p. 16).

“Per cambiare la città, cominciamo dai bambini” era il titolo di un grande manifesto con la foto di un piccolo baraccato di Napoli con i vestiti laceri e lo sguardo triste, che Sant’Egidio aveva affisso sui muri all’inizio della sua esperienza pedagogica. Erano gli anni del post-Concilio, della rivolta degli studenti e della fantasia al potere, in cui con la contestazione ogni cambiamento sembrava possibile. La speranza espressa in quello slogan forse ingenuo, ma che pure comunicava il meglio di quelle attese, è stata portata avanti nel tempo da un vasto movimento ecclesiale, oggi radicato in molte parti del mondo, mentre l’orizzonte cittadino - allora la Comunità di Sant’Egidio era diffusa quasi solo a Roma - è pian piano divenuto globale. In quegli anni il mondo “altro” e, per certi versi, “deviante” era quello delle borgate di Roma, popolate da famiglie di immigrati interni, specie dal Centro e dal Sud Italia, alcune delle quali vivevano nelle baracche sulle rive del Tevere tra topi e immondizia, e altre nei casermoni ai margini della città, i cui bambini erano sempre bocciati a scuola. Berlinguer e Della Seta ne offrono un’immagine vivida: “È una sfilata di dolente umanità, quella dei baraccati; così diversa dalle immagini che propaga la cronaca nera, di prostitute, ladri, ruffiani. Certo ci sono anche quelli: ma rimangono schiacciati da queste figure nere, caparbie, silenziose di questi contadini calabresi, abruzzesi, siciliani, ciascuno con la propria parlata, il profumo della propria terra – da altri posseduta – nella semplicità dei modi antichi, che non conoscono delinquenza, ma miseria e tormenti sì, come un destino” (Berlinguer, 1976, p. 287). Una bambina di undici anni che frequentava la Scuola Popolare così descriveva la sua abitazione: “Io dormo ai piedi di mia madre insieme a mia sorella. I miei cinque fratelli dormono tutti in quella stanzetta, tranne uno che dorme nel soggiorno. A tavola la sera non c’è posto per tutti e dobbiamo mangiare in piedi. Ci sono molti topi. Ogni tanto mi sveglio per la paura che mi mordono e ne vedo uno che corre sotto il letto” (Comunità di Sant’Egidio, 2017, p. 34).

Erano più di centomila i migranti interni che popolavano la periferia delle baracche, dei borghetti, dei sottoscala o degli alloggi di fortuna. Erano “il terzo mondo sotto casa”: “Per un giovane di ceto medio, per un liceale, era un’esperienza sotto molti aspetti scioccante. La povertà e quelle persone che vivevano nelle baracche, erano la scoperta che il terzo mondo era vicino a noi” (Riccardi, 1997, p. 20). E quanto più era vicino, più era provocante. Davanti a esso, o in suo nome, non si potevano solo elaborare teorie, fare discorsi, ripetere frasi fatte; occorreva agire. Come spiegò più tardi Riccardi, “il discorso che si faceva sulla classe operaia era soltanto teorico. Quanto a me, avevo l’impressione che lì ci fosse qualcosa di troppo chiuso, troppo ideologico” (Comunità di Sant’Egidio, 2017, p. 16). Bisognava invece conoscere, esplorare, entrare nelle pieghe di uno spazio urbano slabbrato, isolato, povero; “spostare le frontiere della città” (Comunità di Sant’Egidio, 2017, p. 24). Sono termini che già richiamano ad un senso di apertura, all’idea che c’è sempre un oltre verso cui tendere, come succederà negli anni

successivi. Intanto con quei bambini delle borgate romane occorre spiegare in modo attrattivo e paziente ciò che a scuola non riuscivano a capire e provare ad evitare un ennesimo insuccesso scolastico.

Contemporaneamente, si erodevano le appartenenze e il senso del collettivo e “con l’ingresso stabile del benessere nella vita degli italiani, con l’arrivo dell’abbondanza massificata nella società italiana, (...) ci si rendeva conto di come i valori del consumo di massa, della soggettività dispiegata stessero spazzando via un preesistente sistema di valori e relazioni” (Censis, 2012, p. 28). Pasolini, nell’ultima fase della sua esistenza, caratterizzata da un forte pessimismo e da una visione tragica del futuro, parlava di “mutazione antropologica”, con riferimento soprattutto agli adolescenti e ai giovani, che definiva “infelici”. Più tardi si sarebbe scivolati verso il primato dell’io, accelerato dall’invenzione del *web*, la cui tecnologia a partire dal 1993 viene concessa liberamente in uso a tutti (Alberoni, Cattaneo Beretta, 2021, p. 18). Il sistema educativo tradizionale veniva messo all’angolo. Cominciava ad imporsi una dinamica per cui la comunicazione di massa, veicolata dalle nuove tecnologie, si sostituiva in un certo senso all’educazione: “Per la prima volta si realizza ideologicamente la possibilità di una reale uguaglianza tra gli esseri umani. Il mondo socialista aveva tentato di realizzare l’uguaglianza materiale: il sogno era fallito, ma ora si poteva realizzare l’uguaglianza intellettuale” (Alberoni, Cattaneo Beretta, 2021, p. 19). Del resto era stato proprio il Sessantotto a sdoganare la *prise de parole*: scrive Michel De Certeau che se nel luglio del 1789 era stata presa la Bastiglia, nel maggio del 1968 venne presa la parola: “persone che fino a quel momento avevano vissuto nel silenzio e per delega entrarono con forza sulla scena pubblica e rivendicarono il diritto di esprimere la propria opinione su tutto” (Mazzoni, 2015, p. 27)². È la vittoria della democrazia, della partecipazione, della cittadinanza vissuta? Forse no. Si è certamente in presenza di un’importante evoluzione, ma, lasciando da parte aspetti permanenti e anzi accresciuti di disuguaglianza come il *digital divide*, l’uso massificato dei *social* ha prodotto distorsioni e deformazioni spaventose.

Analogamente si è rivelata del tutto fallace l’idea della “fine della storia” dopo il crollo del sistema sovietico. Certamente “la caduta del muro spalancò per la prima volta [la porta all’] idea che [esisteva] un’unica umanità” (Alberoni, Cattaneo Beretta, 2021, p. 17). Si poteva sognare un mondo dove non c’erano più nemici, un mondo senza guerre. La globalizzazione sembrava dispiegare nei primi anni Novanta una visione del futuro estremamente ottimista: le distanze si accorciavano, tutto era a portata di mano, ci si poteva connettere con chiunque. Si profilava un sogno utopico di liberazione che creava una frattura radicale con la generazione precedente, la quale non aveva più niente da insegnare. L’uomo globale, senza legami con il proprio passato, e dunque con la storia, si apprestava ad entrare in una terra incognita con disarmante superficialità.

La globalizzazione è certamente interdipendenza, ma proprio per il suo carattere aperto, è anche la “società globale del rischio” (Beck, 2001). È imparare a convivere con il caos, con le imprevedibilità della storia. Dopo la fine del comunismo in molti si sono esercitati nel tentativo di ridisegnare un ordine mondiale, di riportare armonia, equilibrio, stabilità

² Vedi anche M. De Certeau, *La presa della parola e altri scritti politici*, Roma, 2007.

nei rapporti di forza planetari. Invano. Ha scritto un noto politologo americano: “Il sistema globale in cui viviamo è aperto e dinamico, il che significa che dispone di pochi ammortizzatori, e questo produce grandi benefici ma anche vulnerabilità. Dobbiamo adeguarci alla realtà di un’instabilità sempre maggiore, e farlo adesso”. Qui entra in gioco la capacità di costruire percorsi di resilienza. Del resto, come sfuggire alla sfida di miliardi di persone che vogliono migliorare il loro tenore di vita e uscire dalla povertà? O di tecnologie sempre più sofisticate? O di movimenti globali di beni e servizi - e di individui - sempre più interconnessi? “Quel che possiamo fare - conclude il politologo - è prepararci ai pericoli ed equipaggiare le nostre società per la resilienza” (Zakaria, 2021, pp. 32-33).

La capacità di resilienza dei bambini è un aspetto molto importante nella pedagogia delle Scuole della Pace (Comunità di Sant’Egidio, 2017, pp. 181-186). I bambini che le frequentano in ogni parte del mondo sono molto diversi, come profondamente differenti sono le situazioni in cui vivono. Sono ancora bambini periferici: abitano periferie geografiche, come le baraccopoli di Lima, le *bidonvilles* di Abidjan, le *villas miserias* della grande Buenos Aires o i campi profughi. Ma anche periferie esistenziali, come la condizione di bambini orfani a causa dell’Aids, quella di chi è costretto a crescere in carcere accanto alle madri detenute, o quella di chi subisce abusi. Alcune Scuole della Pace si dedicano in particolar modo ai bambini di strada che hanno perduto la famiglia e vivono di elemosine o piccoli espedienti. Accolgono bambini con storie dolorose e difficili: bambini malati, additati come stregoni, venduti, abbandonati. Negli anni si sono presentate realtà e sfide nuove: dal lavoro precoce dei minori, quasi ridotti in schiavitù, all’arruolamento dei bambini-soldato, al moltiplicarsi drammatico dei bambini malnutriti. Molte Scuole della Pace oggi operano in contesti tormentati dalle guerre. Sorgono anche nei campi profughi dove svolgono un’azione di supplenza di una scuola che non esiste più: accade tra i rifugiati sud-sudanesi a Nyumanzi, in Nord Uganda, o tra gli sfollati interni a Goma, nella Repubblica Democratica del Congo. In tutte le situazioni le Scuole della Pace operano per fare in modo che i piccoli scolari imparino a tirar fuori quelle capacità di recupero post-traumatiche che permettano loro di liberarsi di pesi a volte insopportabili e di iniziare nuovi percorsi di apprendimento e di vita: “Un certo ‘determinismo psicologico’ per cui, ad esempio, un bambino che ha subito violenza è destinato a sua volta ad essere violento, non tiene conto di questa facoltà di ‘resistenza positiva’ degli individui. È quella forza d’animo che permette ai bambini di non soccombere. Bambini marginali non saranno necessariamente adulti emarginati” (Comunità di Sant’Egidio, 2017, p. 182).

La globalizzazione pone con forza un’altra sfida, quella del vivere insieme. Le migrazioni hanno profondamente cambiato la fisionomia delle grandi metropoli e delle città-mondo. In spazi stretti si concentrano diversità enormi, di cultura, di stile di vita, di religione. La differenza abita alla porta accanto, il mercato di quartiere, una corsia d’ospedale, un istituto penitenziario, le aule scolastiche, i servizi sociali sul territorio. E “vivere insieme fra diversi non è solo un problema delle periferie del mondo, di democrazie iniziali, di Stati senza libertà oppure disegnati con confini arbitrari. È anche

una questione europea” (Ricciardi, 2006, pp. 7-8). Anche in Europa le Scuole della Pace propongono forme di alternativa alla violenza, oltre che all’individualismo e alla solitudine. Nelle periferie europee, da Bruxelles a Barcellona e Parigi, la condizione degli immigrati e dei loro figli si fa faticosa sotto il peso di ricorrenti ondate di ostilità. È necessario prevenire la violenza. La rivolta delle *banlieues* francesi nel 2005, forse per la prima volta, fa emergere un disagio spesso ignorato e troppo a lungo sottovalutato, seppure assai diffuso.

Giovani europei cresciuti in periferia, con poca scuola e senza lavoro, in aree urbane trascurate divenute quartieri-dormitorio, senza opportunità, molte volte individuano negli immigrati - nuovi arrivati - un capro espiatorio per la loro difficile condizione. Sono autori spesso di proteste contro i migranti e di scontri in quartieri periferici in cui si raccolgono minoranze etniche non integrate. Ma, a loro volta, numerosi figli di immigrati di seconda o terza generazione si sentono marginalizzati e trovano nello “scontro di civiltà” il motivo per riappropriarsi di un’identità; o individuano nell’islam radicale la possibilità di esprimere la loro ribellione. È insomma la realtà di un’integrazione mancata, in periferie divenute ghetti, in cui nazionalità o etnia, per gli uni o per gli altri, rischiano di essere l’unico elemento per costruirsi un’identità forte.

Imparare a vivere insieme è sempre di più, nel mondo di oggi, il volto della pace. Ecco perché, dopo tanti anni e profondi cambiamenti sociali ed economici, l’impegno ad educare i più piccoli alla convivenza pacifica non è venuto meno, anzi si è rafforzato. Le Scuole della Pace in Italia e in Europa ma anche in Africa, in America Latina, in Asia si trovano a fronteggiare problemi antichi e nuovi, ma il bisogno di luoghi dove si “insegni” la pace è, se possibile, cresciuto.

Educare alla convivenza nella diversità e al riconoscimento dell’altro è più che mai necessario nelle megalopoli della contemporaneità, dove spesso c’è una fisica, persino murata, demarcazione tra le zone dei ricchi e quelle dei poveri: “Nel paesaggio urbano, la paura di mischiarsi, la *mixofobia*, che favorisce tendenze segregazioniste, alimenta se stessa in un vortice tragico, che conduce alla disintegrazione della vita comunitaria” (Gnavi, 2015, p. 32). Mentre si restringono - o si degradano - gli spazi pubblici, quelli dove i diversi si incontrano e, volendo, si riconoscono, si riducono le piazze, spesso ridotte a *dehors* o a teatri della *movida*, e si costruiscono in grandi aree significativamente separate i *mall*, le moderne cattedrali del consumo, fruibili anche per l’incontro, certo, ma nella confusione di una folla anonima. In America, in Africa e in Asia - ma la tendenza avanza anche in Europa - i ricchi abitano le *gated communities*, barricati in aree esclusive, dove non si entra se non vi si risiede: nuove, inquietanti frontiere interne. Nota a questo proposito Hans Magnus Enzensberger: “Chi non fugge si barrica. [...] Nelle megalopoli americane, africane, asiatiche esistono già da tempo bunker di privilegiati, circondati da inaccessibili mura, protette da filo spinato. A volte si tratta di rioni interi, a cui si può accedere soltanto se muniti di una tessera speciale. Transenne, telecamere elettroniche, cani ben addestrati ne controllano l’accesso” (Enzensberger, 1994, p. 11). I quartieri dei poveri sono invece aree degradate, prive di servizi, spesso

nelle mani delle mafie e delle organizzazioni criminali, dove lo Stato è lontano e la droga, venduta alla luce del sole, è fonte di facili guadagni.

Spesso nelle aree degradate delle metropoli la vita sociale è direttamente controllata dalle organizzazioni criminali e il mafioso o il capobanda sono modelli che esercitano un fascino sui bambini o sugli adolescenti, perché praticano vie di arricchimento rapido e facile, garantiscono la sicurezza tra molti pericoli, difendono dai soprusi e aiutano nelle difficoltà. L'arruolamento è qualcosa da desiderare perché rappresenta la risposta al bisogno di appartenenza e di "rispetto". Nelle zone dove la mafia o le bande criminali sono radicate, le Scuole della Pace favoriscono un cambiamento di mentalità: "Si imparano regole che non sono quelle della prevaricazione e della violenza. Laddove il linguaggio mafioso, fatto di omertà e aggressività, sembra essere l'unico possibile, qui si parla, si raccontano difficoltà, si esprimono sentimenti, si chiede aiuto agli altri: tutto questo non è debolezza, ma forza. Così molti bambini crescono modificando aspirazioni e modelli di vita" (Comunità di Sant'Egidio, 2017, p. 195). I giovani insegnanti volontari della Scuola della Pace diventano così per i bambini modelli alternativi cui ispirarsi. Questo può dare molto fastidio alle mafie. Alcuni anni fa un ragazzo della Comunità di Sant'Egidio di San Salvador, William Quijano Zetino, venne ucciso nel quartiere periferico di Apopa, dove viveva ed era coordinatore di una Scuola della Pace, dalle *maras*, gruppi di giovani che, associandosi, condividono un codice di violenza fatta di rapine e omicidi, e si identificano attraverso i tatuaggi. La sua "colpa" era quella di fare concorrenza con la sua umanità pacifica e amica alla brutalità dei *mareros*, che ne temevano la popolarità. Scriveva: "Il mondo è pieno di violenza, perciò dobbiamo lavorare per la pace partendo dai bambini. Dobbiamo avere il coraggio di essere maestri, perché un paese che non ha scuole o maestri è senza futuro né speranza" (Comunità di Sant'Egidio, 2017, p. 199).

In Sicilia la via scelta dalle Scuole della Pace di Sant'Egidio è vicina a quella che fu anche di don Pino Puglisi, parroco palermitano assassinato dalla mafia nel 1993, perché voleva sottrarre menti e cuori alla delinquenza organizzata attraverso l'educazione. Fu proprio Pino Puglisi che guidò alcuni della di Sant'Egidio di Palermo a conoscere il Capo, quartiere degradato del centro storico, in cui poi sarebbe iniziata una Scuola della Pace. Ognuna di esse rappresenta un "ponte" fra mondi separati. La presenza di giovani che si recano nelle periferie e diventano amici dei bambini è un segno in controtendenza. Ricrea quel legame che la città ha reciso con le sue periferie e lenisce il senso di emarginazione che si vive in certi contesti urbani. Rabbia, senso di abbandono, frustrazione, lontananza, sono molte volte alla base dei conflitti sociali che infiammano le città. Del resto nelle periferie quasi sempre manca un tessuto umano che crei una comunità di destino e di vita. Le Scuole della Pace, radicate profondamente in queste zone, contribuiscono a imbastire reti di solidarietà, ad avviare movimenti civici di quartiere, a creare senso di comunità, a lavorare insieme per il bene comune.

L'infanzia e l'adolescenza sono stagioni della vita in cui si gettano le basi del futuro di un uomo o di una donna. Le Scuole della Pace si collocano, allora, su un crinale decisivo dell'esistenza: dai problemi giovanili nelle società più ricche del Nord del mondo ai tanti

neet - giovani che non studiano né lavorano -, dalle difficoltà di inserimento dei nuovi immigrati ad “adulti-bambini” che non riescono ad orientare i loro figli, da quei piccoli a cui *web* o videogiochi fanno da balia, nella ricerca frustrata di identità e di riferimenti, fino ai più giovani a rischio di reclutamento da parte del terrorismo attraverso la rete. Nelle periferie geografiche, sociali ed esistenziali del mondo, le contraddizioni e le miserie si riverberano in modo tutto particolare sui bambini. Il loro destino sembra segnato già dai primi passi. Ma l’educazione serve, in buona sostanza, proprio a questo, a cambiare per sempre i destini già scritti delle persone. Con la scuola e con maestri come William Quijano tutto può cambiare. ‘Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo’, come ha detto Malal Yousafzai.

BIBLIOGRAFIA

- Alberoni F., Cattaneo Beretta C. (2021). *1989-2019. Il rinnovamento del mondo*. Milano: La nave di Teseo
- Beck U. (2001). *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios
- Berlinguer G., Della Seta P. (1976). *Borgate di Roma*. Roma: Editori Riuniti
- Censis (2012). *I valori degli italiani. Dall’individualismo alla riscoperta delle relazioni*. Venezia
- Comunità di Sant’Egidio (2017). *Alla scuola della pace. Educare i bambini in un mondo globale*
- Gulotta A. (Ed.). Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo
- De Certeau M. (2007). *La presa della parola e altri scritti politici*. Roma: Meltemi
- Enzensberger H. M. (1994). *Prospettive sulla guerra civile*. Torino: Einaudi
- Gnavi M. (2015). *Elogio dei poveri. In un tempo in cui fanno paura*. Milano: Francesco Mondadori
- Mazzoni G. (2015). *I destini generali*. Roma-Bari: Laterza
- Pombeni P. (2018). *Che cosa resta del ’68*. Bologna: Il Mulino
- Riccardi A. (1997). *Sant’Egidio, Roma e il mondo*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo
- Riccardi A. (2006). *Convivere*, Roma-Bari: Laterza
- Sardelli R, Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli
- Zakaria F. (2021). *Il mercato non basta. Dieci lezioni per il mondo dopo la pandemia*. Milano: Feltrinelli

Ginevra Leganza¹

Leonardo Sciascia e Leonardo Sinisgalli

IL POETA E IL MAESTRO: LE DUE GUIDE DEL FANCIULLO

Il presente saggio si propone di confrontare due smaglianti figure della storia della letteratura italiana contemporanea: il siciliano Leonardo Sciascia e il lucano Leonardo Sinisgalli. Accostarli significherà riscoprire quel laccio stretto che ha tenuto insieme cronaca e poesia, letteratura e pedagogia, dissesto e progresso, nell'ordine di una sintesi che inviti a riflettere sulla centralità a lungo rivestita dai due pilastri della crescita dell'individuo: il poeta e il maestro. La storia del pensiero occidentale, con Omero e poi con Socrate, si è a lungo misurata con la messa a fuoco poetica dei caratteri umani, oltre che coi pungoli mentali tipici del maestro. Sono questi due archetipi fondanti la nostra parabola culturale, di cui pure abbiamo smesso di avere piena contezza, relegando il poeta al ruolo di pazzo e il maestro al rango di sventurato. I due Leonardo, entrambi addentro al ragionamento lirico – sia coi versi, sia con la prosa – costituirono un esempio di piena coscienza del proprio compito, spingendosi oltre i consueti limiti dello stesso, tanto da ribadire la rilevanza sociale dell'istruzione e la necessità paradossalmente superflua del canto. Entrambi onorarono il peso prezioso dell'onomastica: un nome di battesimo troppo importante, sia per un maestro-letterato sia per un poeta-ingegnere, in ogni caso portato con instancabile devozione all'intelligenza umanistica e scientifica cui si appella sempre il nome del genio da Vinci.

Scuola e poesia, mondi di riferimento degli autori, dovevano essere le due forze tese a illuminare le menti, per quanto – almeno nel caso della scuola – la realtà provvedesse solerte a smontare gli auspici di crescita e riscatto. A proposito di scuola, di maestre e di maestri, si dice sovente con Cicerone della storia *magistra vitae*: cosa dire, allora, della poesia? Tornando ancora indietro alla *Poetica* di Aristotele, rammenteremmo l'effetto non solo catartico ma soprattutto universalizzante dell'opera in versi, incredibilmente

¹ Originaria di Lecce. Dopo una parentesi di vita a Tubinga, torna in Italia per studiare Filosofia a Padova. Approfondisce autori francesi e si laurea nell'ottobre 2020. Scrive articoli per riviste e dirige un house organ di architettura e design. Vive tra la Puglia e il Veneto.

più vera – in quanto verosimile – della storia. Oggi la storia è ancora materia di insegnamento a sé stante fin dai primi anni di scuola e, benché sopravviva – almeno nominalmente – il ruolo centrale degli studi letterari ai livelli secondari di istruzione, non è più costume insegnare sonetti ai bambini, esercitare la memoria fin da subito, in ottemperanza al platonico adagio *conoscere è ricordare*. Non ci si ricorda più, appunto, della possibilità di elevarsi – finanche nel contesto più misero – con la forza della sola metrica. Non è il tempo dei contadini, analfabeti e cantori, con la terza elementare e i carducciani *esuli pensieri* entrati in testa in occasione della festa di San Martino. Eppure quel tempo c'è stato – fin nei reietti borghi – esattamente come a Racalmuto, paese di Leonardo Sciascia, sfondo delle sue cronache scolastiche. Si intende partire proprio da un aneddoto narrato da quest'ultimo e coinvolgente la poesia di Sinisgalli, per ricordare quel perimetro che disegna il triangolo dell'educazione, dove il ragazzino si avvicina alla voce del poeta – in quella fratellanza tra fanciullo e cantore di pascoliana memoria – per mezzo della figura terza e imprescindibile del maestro, che funge non solo da pedagogo, ma da vero e proprio mistagogo, in quanto si scopre in grado di traghettare il giovinetto dalla distrazione a un'alta forma di attenzione.

Nella terra dei salinari, degli zolfatari, in quell'angolo avulso dal mondo, irrompe il maestro d'italiano e di ragione, dacché l'italiano è appunto il ragionare.² Dal 1949, per otto anni, Sciascia insegna nella scuola *Generale Macaluso*, cominciando nella IV classe, sezione C. (Moscheo, 2002, p. 581). Qui si avvia il quotidiano impegno che lo porta a scrivere *Le parrocchie di Regalpetra* (Sciascia, 1991).

Leonardo Sciascia, l'illuminista, il realista, prende atto della tragedia di una realtà che punto vuol sapere di farsi illuminare. I ragazzi di *Regalpetra* – Racalmuto – non sono affatto disposti a quella *Aufklärung* che innerva i racconti dello scrittore: non sono facilmente propensi ad accogliere la luce che arriva dal maestro. Quella narrata è una storia di povertà e di pudore: gli iellati ragazzini, presi a cicalare tra i banchi di scuola, suscitano un richiamo inevitabile nella coscienza intellettuale del maestro. Sciascia non approverebbe l'idea che questi siano dei vinti verghiani, inesorabilmente condannati alla disgrazia, e tuttavia si rende ben conto di quanta fatica costi l'educazione là dove la testa collettiva è troppo dura. La scintilla da cui scoccano *Le parrocchie di Regalpetra* altro non è che un fatto appuntato nel registro di classe sul finire dell'anno scolastico del 1954. Il maestro, intento a compilare le cosiddette *cronache scolastiche*, mette discretamente a nudo il suo cuore gonfio di timore. Gli alunni sono d'istinto recalcitrante allo studio: il sudore è per loro solo quello della strada, e non certo quello delle carte (Collura, 2000, p. 129-130). Lo stesso titolo di questi racconti di scuola, frutto di un travagliato scambio con l'editore Laterza, non fa che rivelare lo stato di un'assai gretta realtà. Scrive Vito Laterza, fautore del titolo: «Spiegheremo nel risvolto della sovraccoperta che R. è un paese che non esiste, ma che proprio per questo rappresenta un aspetto saliente della società meridionale: [...] la mancanza di interessamento per la comunità, la formazione cioè di tante parrocchie che non si dialettizzano, che non cercano nemmeno di incontrarsi» (Sciascia, Laterza, 2016, p. 40).

² «L'italiano non è l'italiano: è il ragionare» (L. Sciascia, 1990).

Sciascia sente stridere la sua effigie di mite maestro con quella degli studenti di Racalmuto, figli di derelitti affamati. Si domanda spesso a cosa serva insegnare a fare i conti e a parlar bene a quei bambini dediti all'arte della bestemmia, dalle orecchie talmente sporche da «farvi germogliare le fave» (Sciascia, 1991, p. 113). Tuttavia, in un punto del testo si scorge un barlume di speranza nientemeno che nella forza della poesia. Il maestro ritrova nel libero verso un antidoto momentaneo alla disattenzione altrimenti perenne, e racconta di come i ragazzini – piuttosto impermeabili all'insegnamento dei dati teoretici – si rivelino pronti all'ascolto di poesie vicine ai loro quotidiani giocosi traffici. In quegli istanti di inestimabile valore, il maestro tocca punte di mistica unione con gli alunni, comprendendo come questi ultimi siano attratti in massimo grado da ciò che più direttamente li riguarda. La poesia che il maestro-scrittore legge ai ragazzini, e che magicamente li ridesta dal torpore, è proprio quella del poeta omonimo di Montemurro: «Quando lessi in classe la poesia di Sinisgalli delle monete rosse [...] un po' tutti in classe la dicevano bene; [...] sicché so che i ragazzi vogliono cose che conoscono, di cui partecipano, e tutti i libri che corrono per le scuole sono sbagliati» (Sciascia, 1991, p. 124). Sciascia capisce così che la pedanteria è gioiosamente vinta dal ricordo di un gioco, che la poesia di Sinisgalli – assieme a quella del goal di Saba – (Sciascia, 1991, p. 124) riesce a evocare.

Il poeta lucano canta delle monete da scagliare contro il muro, in un gioco di strada che presto si trasforma in competizione di vivo colore e parolacce, prima che la piazza del paese si riconsegna alla calma del tramonto: «*I fanciulli battono le monete rosse / contro il muro. (Cadono distanti / per terra con dolce rumore.) Gridano / a squarciagola in un fuoco di guerra. / Si scambiano motti superbi / e dolcissime ingiurie. La sera / incendia le fronti, infuria i capelli. / Sulle selci calda è come sangue. / Il piazzale torna calmo. / Una moneta battuta si posa / vicina all'altra alla misura di un palmo. / Il fanciullo preme sulla terra / la sua mano vittoriosa*».

Il verso libero di Sinisgalli accende la libertà degli alunni di Sciascia, avversi ai banchi a meno che questi non diventino luoghi di riflessione sulla vita vera. Il maestro, fuggendo la tendenza burocratica della scuola, si inserisce nuovamente nel solco di chi come Socrate insegna ai discenti recitando i versi di Omero: egli torna, dunque, a essere un mistico della crescita quotidiana in forza della poesia, a riprova di quanto quest'ultima costituisca il perno su cui costruire la sensibilità di chi si affaccia al mondo. La presa di coscienza di Leonardo Sciascia sembrerebbe trovare un degno approdo nella poetica di Sinisgalli: l'accurata – e talvolta scorata – attenzione del siciliano nei confronti della loro quotidiana realtà, avrebbe trovato forse in molti altri versi del poeta lucano degli strumenti per temperare i desideri ludici dei fanciulli, trasformando lo studio in gioia di riflessione. Nelle poesie di Sinisgalli sono numerose, infatti, le descrizioni di ragazzini adusi al gioco di strada. Pensiamo a numerose liriche: dagli *Antichi giuochi (...I bambini giocano sul sagrato / con l'osso secco del castrato)* al *Giuoco dei monelli (...Nel giuoco dei monelli / il destino è ancora scritto / su una faccia del dado)*, entrambe contenute nella raccolta intitolata *La vigna vecchia* (Sinisgalli, 2020, pp. 128-172).

Il punto su cui preme riflettere, a fronte dell'indicazione contenuta nelle cronache sciasciane, è tanto importante da costituire invero molto più di un dettaglio. Gli alunni si ritrovano uniti e attenti nell'incanto della poesia e testimoniano della potenza che riesce a suscitare la memoria dei versi, siano essi liberi o metricamente ordinati. Il contesto messo agli atti da Sciascia ne *Le parrocchie di Regalpetra* è quello di tanta indigenza e sventura: è la circostanza tristissima della mancanza del pane che si scontra con la *parrocchia*, appunto, dei docenti, piuttosto alieni rispetto alla militanza che caratterizza lo scrittore.³ Costoro preferiscono discettare di cinema e radio, e poco si curano dei discoli studenti, vittime di un rancore innocente. Sciascia, amico della verità, getta dal canto suo luce sui fatti, considerando i ragazzi figli di una storia che non vuole, non può e non riesce a redimersi. È l'intelligenza dello scrittore, molto più del piglio del maestro, che sa vedere nella poesia del paese e del quotidiano – di cui l'altro Leonardo è straordinario aedo – un potenziale ponte che può forse trasformare, com'è sempre stato nel corso dei secoli, lo stupore ignorante in timido preludio di diligenza.

In fondo cos'è la poesia se non quel *metaxy* – per usare una formula cara a Simone Weil – capace di trasformare la sventura in attenzione, in grado di cambiare le circostanze più sciagurate in forza di un solo verso che sappia curare l'anima? In qualunque situazione, in ogni tempo, è sempre il caso di recitare poesie, di affidarsi a parole ordinate che strappino al disordine e sappiano elevare – il grande come il fanciullo – a una visione che si sganci dai fatti bruti e ambisca a ritrovarsi sotto la specie dell'eterno. È così che il triangolo, con al suo vertice un ragazzino di scuola elementare, trova nei suoi angoli alla base i due mistici del quotidiano, il poeta e il maestro, che instancabilmente cambiano la cattiva sorte in occasione di grazia, le tenebre in raggi di luce, l'odiosa noia in pretesto di gioia.

IL PAESE E LA LETTURA COME PRIMA MAESTRA DEI FATTI DI MONDO

Al di là dell'aneddoto nel quale è celata un'eterna verità (quella dell'eterna efficacia dei versi sulle menti candide), ci sono due precise biografie. Prosa e poesia degli autori si radicano in un punto di imprescindibile affinità tra i due: l'infanzia vissuta in un paese scrutato con gli occhi intelligenti ancorché bambini, rimasto vivo nella memoria, e riconsegnato poi da una lucida coscienza tanto all'analisi quanto all'arte poetica. Racalmuto e Montemurro sono i rispettivi teatri di Sciascia e Sinisgalli, dove la vita, in quei primi decenni del Novecento, prosegue lenta e distante dagli affari mondani. Entrambi vivono l'infanzia in accordo al ritmo sereno del borgo tagliato fuori dal mondo. Leonardo Sciascia, di tredici anni più giovane del lucano, trascorre la sua fanciullezza in una situazione di relativo agio. Il padre Pasquale, impiegato in una zolfara, consente al figlio di condurre i primi anni della sua vita senza doversi confrontare con il fantasma della povertà. Il futuro maestro è uno studente intelligente, discreto nel profitto, che

³ Cfr. M. Collura, 2000, p. 186: «Non ho mai amato l'insegnamento. Del resto quando insegnavo io, in un paese, i ragazzi avevano perfino fame. Parlare di storia e di grammatica quando c'era la fame mi pareva assurdo».

coltiva alacremenente quella che oggi chiameremmo *formazione parallela*, e che ancora si scopre elemento basilare degli spiriti più colti. Il paese si rivela ben presto un *avventuroso carcere soave* – per usare i versi dell’Ariosto – dove il giovane nutre quel vivace senso di escapismo innato nelle menti letterarie. L’evasione si consuma nella lettura sfrenata dei romanzi e nell’interesse particolare per il romanzo storico (spia della commistione di intenti – narrazione, scrittura elevata e amore per la verità – che determinerà la sua opera da adulto). Dalla terza elementare sino alla vigilia degli studi superiori, legge circa trecento libri: dai *Promessi sposi* ai *Miserabili*, con una decisiva incursione nelle memorie di Casanova. Il talento e la consapevolezza di dover andare oltre il paese, lo portano a valicare definitivamente il confine di Racalmuto, in un breve ma propedeutico passo verso le cose di mondo: gli studi superiori svolti a Caltanissetta presso l’Istituto magistrale *IX maggio* sono il secondo teatro, dove il giovane lettore si annuncerà promesso scrittore. Importante è sottolineare questo legame – in parte rescisso – col paese d’origine che, pur rimanendo il fondamentale punto d’osservazione, ha bisogno di essere superato. Si avverte un primo oltrepassamento nell’attingere alle fonti librerie, tradotte poi in abbandono concreto in vista degli studi che emancipano dalla condizione di clausura propria di quel micro-cosmo.

I ragazzi promettenti, al tempo, quando non addirittura geni, abitanti dei paesi ai margini della Penisola, non hanno sorte diversa da quella di chi, come Sciascia, deve abbandonare il borgo natio. Caso analogo è rappresentato, appunto, da Leonardo Sinisgalli. Nato a Montemurro nel 1908, vi trascorre i primi anni della sua vita. Il suo sguardo, attento e felice nei confronti dei fatti del paese, lo porterà a ricordare con sentimenti contrastanti le strade e le piazze del piccolo centro. Qui il ragazzino guarda da vicino il fabbro, mastro Tittillo, e già subisce il fascino discreto dell’arte del fare, che si trasformerà poi nell’amore per la fabbrica e per il lavoro perfetto delle macchine. Ma prima di conoscere appieno l’industria, a tratti mecenatesca, di cui diviene cantore, prima ancora che le sue poesie facciano di Montemurro un vero e proprio mito,⁴ Sinisgalli muove i suoi passi inizialmente a Caserta per poi trasferirsi a Benevento, dove in collegio compie gli studi che gli appianano la strada verso il mondo. Il padre era emigrato molti anni prima nelle lontane Americhe, dove svolgeva la professione di sarto, lasciando il figlio in dolce balia della madre, il cui affetto torna con costanza in numerose poesie, concepite nel sentimento della memoria e dell’origine. Anche per lui la *formazione parallela* non è meno importante della ufficiale carriera scolastica, condotta all’insegna di un interesse a trazione scientifica presso l’istituto tecnico *De La Salle*. A seguito della licenza, si iscrive all’università di Roma, dapprima presso la facoltà di Matematica e solo dopo presso quella d’Ingegneria. Come per il ragazzo di Racalmuto, è nuovamente la lettura che prende il posto di un’irrinunciabile maestra, una docente affascinante, alternativa alla sequela di professori che si susseguono nel corso dell’iter scolastico e accademico. Anche Sinisgalli legge senza darsi requie (da Pascal a Leopardi, da Baudelaire ai poeti simbolisti), si ciba di poesie fino a diventare egli stesso poeta, fino

⁴ «Ben ha fatto Sinisgalli [...] a non perdere mai del tutto [...] la radice paesana-meridionale e familiare del suo motivo poetico, con relativo attaccamento alla sua naturalezza di sensi e di affetti» (M. Forti, 2004, pp. 115-116)

a farsi conoscere come *il poeta delle due muse*.⁵ Troviamo scritto nei suoi appunti: «Il ragazzo rifiuta la vita e cerca nei libri la droga. Il mondo è così armonioso dentro le parole. È la vita che fa crepare le forme» (Sinisgalli, 2021, p. 55).

In entrambi i casi – sia per Sciascia sia per Sinisgalli – i libri freneticamente amati portano due giovanissimi a essere molto più che lettori. Scrittori potenziali, appunto, intenti a lucidare la coscienza che li porterà a divenire figure di spicco: uno nel segno pubblico dell'intellettuale, l'altro nel mondo dell'industria e della produzione dell'utile che – attraverso la lettura divenuta ormai scrittura – saprà nobilitare legandolo al bello.

Quella prima maestra, la lettura, plasma un'acuta visione del mondo che si traduce in scrittura, cosicché Sciascia, in Sicilia, e Sinisgalli, spola tra Roma e Milano, fanno della parola la propria lente atto a scrutare il mondo. A riprova dell'integrazione di letture e di maestri in carne e ossa, Sciascia scriverà di essere rimasto a Caltanissetta in ragione del preside dell'Istituto magistrale, Luigi Monaco, poi divenuto amico, ma sempre rimasto per lui «il preside» (Sciascia, 1992, p. 69). In quegli stessi anni guarderà da lontano Vitaliano Brancati, l'insegnante di cui non è alunno ma lettore. Acquista infatti l'Omnibus di Longanesi, lo paga una lira e ben volentieri rinuncia al cinema per una sera. Così legge quel professore, di cui pochi studenti sapevano fosse anche scrittore, che riesce a strapparli alla monotonia di ogni giorno: «Pensavo: così si deve scrivere, così voglio scrivere. E ogni mattina guardavo quell'uomo affilato d'ironia, cupo, scontroso, quasi ne portasse il segreto, il mistero» (Sciascia, 1992, p. 69). Accanto alla scuola, il paese tornerà sempre nella sua narrativa e nelle sue analisi: esso è il luogo, il teatro appunto, dalle ombre e dai suoni cupi che avrà in animo di illuminare, pur cosciente della sua vocazione a rimanere nelle tenebre, remoto dalla luce della verità.

Anche per Sinisgalli, le scuole lontane cui è costretto non cancellano la memoria del paese, che nella poetica resta sempre centrale, con le sue luci e le sue voci, in particolar modo quelle degli affetti e dei bambini dispettosi. Il ragazzo di Montemurro, che un tempo aspirava a diventar fabbro, converte le sue ambizioni in un più elevato grado di realtà: diventa «un “designer” della poesia» (Vitelli, 2020). Il rapporto di Sinisgalli col paese è, in tal senso, estremamente interessante: egli si emancipa dalla condizione di emarginato dal mondo cui il borgo l'avrebbe condannato e, d'altra parte, sublima l'arte del fare – tipica del villaggio – nell'idea di *civiltà delle macchine*. Nel piccolo centro sperduto era racchiusa una forza che doveva riflettersi, in un senso più raffinato, ai livelli più alti: era appunto «il convincimento che lì, nel basso, poteva trovarsi un deposito di energie inesauribili in grado di smuovere le acque stagnanti della cultura italiana» (Bischi, Nastasi, 2009, p. XXVIII). Divenuto così ingegnere e letterato, poeta e fondatore di house organ, lavorando per Olivetti, Pirelli e Finmeccanica, consente al suo paese di tornare nell'eco energetica del dover fare: il tempio moderno della fabbrica indentifica l'evoluzione della bottega di paese. A partire da qui, il Leonardo del Novecento supera

⁵ Leonardo Sinisgalli fu definito in tal modo in ragione della doppia natura di interessi che lo caratterizzò: la cultura umanistica e quella scientifica coesistevano perfettamente senza che l'una prevaricasse l'altra; l'essere poeta-ingegnere fece considerare quella con da Vinci molto più di un'omonimia, in quanto pareva essere a tutti gli effetti lo stigma di un'importante eredità. Perciò fu anche definito «un Leonardo del Novecento» (Cfr. G. I. Bischi, P. Nastasi, 2009).

l'idea ottocentesca di bellezza inutile, insegnando al mondo – in forma alta, sofisticata – come bellezza e utilità siano concretamente saldate nell'opera propria delle fucine moderne.

IL MAESTRO DI RAGIONE E IL POETA DELLE MACCHINE

I due autori testimoniano lo slancio di due coscienze che, pur affondando la propria radice biografica ed esistenziale nel paese, riescono a protendersi al mondo. L'insegnante diverrà via via intellettuale, e l'ingegnere saprà comunicare poeticamente i fastigi del mondo industriale italiano.

Nella vocazione civile di Leonardo Sciascia permarrà l'attitudine del maestro che, nonostante lo sconforto per la povertà degli alunni e un certo pessimismo dinanzi alle tenebre offuscanti le cose del mondo, tenderà sempre – al modo di un maieuta socratico – a liberare la verità dalle sue catene cavernose. Sarà un impegno teso alla ragione, nel solco del pensiero scettico, orientato alla messa in questione degli eventi. Scrive in *Nero su Nero*: «quelli che la pensano come noi appunto sono quelli che non la pensano come noi» (Sciascia, 1992, p. 97), a riprova della strenua volontà di non aderire alla foschia del conformismo e del rifiuto di farsi assoldare all'interno di qualsivoglia parrocchia mondana, sulla falsariga della precedente rinuncia a ciascuna delle *parrocchie di Regalpetra*. Il luogo comune, cui tutti sono inclini, trova infatti la sua metafora nell'immagine della parrocchia che dev'essere fuggita, alla ricerca – spesso inevasa – di una luce, metafora di verità, simbolo di ragione. Il maestro di Racalmuto – anzitutto maestro di raziocinio – ha il suo naturale approdo nell'intellettuale erede di Voltaire e Manzoni, che resta indelebile nel dibattito pubblico e nella memoria storica e politica dell'Italia.

Leonardo Sinisgalli, ragazzo lucano, transita nel mondo sotto la specie del cantore alle corti dell'utile. La sua è una parabola di altra risma. Cultore della linea, dell'ordine matematico, più di Voltaire sogna Pascal, nel ricordo di quella doppia natura di *mente geometrica* e *mente fine*. La macchina è il suo stilema esistenziale, ed è quanto lo porta lontano da Montemurro, a comunicare l'Italia industriale al mondo. Sinisgalli rappresenta nella sua persona quel punto di intersezione fra due rette, ovvero quel punto fra i numeri e le *humanae litterae*, fra gli schemi e gli scarabocchi, fra i *calcoli* e le *fandonie*. Non si tratta di un maestro nel senso tecnico, ma piuttosto di un testimone: uomo non soltanto leonardesco ma anche prometeico. Filantropo che porta sui giornali il fuoco delle fabbriche, amante del moderno, «contemporaneo della posterità» (Vitelli, 2020, p. VII).

È a queste figure che guardiamo: a quella del maestro che diviene intellettuale e a quella del poeta non egotista; a quella dello scrittore che cerca il barlume oltre il dogmatismo e a quella del cantore che mescola l'utile al bello in onore di Orazio, il più luminoso dei conterranei lucani. Posta la mancanza di loro eredi, si auspicano palingenesi che riportino l'ingegno al servizio di chi pensa e di chi sa fare: per vedere nelle intelligenze

delle inesauribili fonti da cui attingere, dei maestri appunto, per meglio pensare e meglio saper fare.

BIBLIOGRAFIA

- Bischi G. I., Nastasi P. (Eds.) (2009). *Un Leonardo del Novecento, Leonardo Sinisgalli (1908-1981)*. Università Commerciale Luigi Bocconi, Milano: Centro Pristem Eleusi
- Collura M. (2000). *Il maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*. Milano: Tea
- Forti M. (2004). *Per Sinisgalli inedito, a vent'anni dalla morte*, in Id., *Il Novecento in versi, studi, indagini e ricerche*. Milano: Il Saggiatore
- Moscheo R. (2002). *Sciascia prima di Sciascia. Lo studentato in riva allo stretto*, in *Filosofia, scienza e cultura: studi in onore di Corrado Dollo*, G. Bentivegna, S. Burgio, G. M. San Lio (Eds.). Soveria Mannelli: Rubbettino
- Sciascia L. (1990). *Una storia semplice*. Milano: Adelphi
- Sciascia L. (1991). *Le parrocchie di Regalpetra*. Milano: Adelphi
- Sciascia L. (1992). *Nero su Nero*. Milano: Edizione Club su licenza Adelphi
- Sciascia L., Laterza V. (2016). *L'invenzione di Regalpetra, Carteggio 1955-1988*. Roma-Bari: Editori Laterza
- Sinisgalli L. (2020). *Tutte le poesie*, F. Vitelli (Ed.). Milano: Mondadori
- Sinisgalli L. (2021). *Calcoli e fandonie*. Matelica (MC): Edizioni Hacca

Maria Grazia Lombardi¹

Pedagogia e Politica tra neoliberalismo e responsabilità educative

IL LEGAME TRA EDUCAZIONE E POLITICA: UN DIRITTO E UN DOVERE PEDAGOGICO

Analizzare il legame tra pedagogia e politica significa assumere come categoria interpretativa quella della “coscienziosità critica della memoria storica” (Lombardi, 2020), un paradigma che lungi dal porsi come elemento di lettura lineare dei fenomeni e degli eventi storici delinea un processo complesso nel quale conoscenza storica, coscienza critica e istanza educativa divengono insieme un diritto ed un dovere pedagogico. Essi, infatti, si corrispondono ed è in questa corrispondenza di intenti, di responsabilità, di comprensione umana che si dispiega l’agire pedagogico (Lombardi, 2020).

In un lavoro del 2019, nell’analisi delle intersezioni pedagogiche tra educazione e politica sui modelli di Welfare Mediterraneo, abbiamo avuto modo di mettere in evidenza come qualunque discorso pedagogico non potesse esimersi dalla necessità di studiare, interpretare e conoscere il contesto in cui l’identità stessa del suo agire si struttura. In quella analisi pedagogica la nostra attenzione si è soffermata sul processo di “retorica reazionaria” elaborato da Hirschman (1991) che ritrova nell’effetto perverso un elemento che, accanto alle riflessioni sulle condizioni e le contraddizioni che regolano oggi il rapporto tra pedagogia e politica, può aiutarci a tracciare la traiettoria delle condizioni e degli elementi che strutturano *l’hic et nunc* di tale rapporto.

La retorica reazionaria di Hirschman mette al centro della sua struttura i processi di politiche protettive e redistributrici mediante i quali si cerca il consenso; si tratta di politiche che inducono, inevitabilmente, il soggetto persona ad una situazione di stasi “che si pone alla nostra attenzione poiché sposta il focus pedagogico dalla responsabilità

¹ PhD, è Ricercatrice Senior in Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Salerno dove insegna Pedagogia Generale e Sociale. I suoi interessi di ricerca vertono sulla relazione educativa e sul rapporto tra Pedagogia e Politica. Tra le sue ultime pubblicazioni si segnala il recente volume *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all’impegno pedagogico* (2020).

– e dai connessi temi dei diritti/doveri – alla deresponsabilizzazione, che determina azioni e comportamenti fondati esclusivamente sulla rivendicazione dei propri diritti. Si delinea così un modello dell’agire umano fondato esclusivamente sulla richiesta dei diritti individuali che si struttura intorno alla tutela del sé a discapito della comunità e della crescita sociale” (Lombardi, 2019, 83).

Un tema quello della de-responsabilizzazione del sentirsi *liberi da* che rovescia il costruito del concetto stesso di libertà, in quella che Han definisce come una vera e propria “dialettica che la porta a rovesciarsi in costrizione” (Han 2019).

Ecco dunque uno dei primi elementi della nostra riflessione: la libertà che analizzeremo per ridefinire il paradigma interpretativo di una politica pedagogicamente connotata capace di condurre l’uomo ad una forma di pensiero attentivo o generativo (Mannese, 2016) non più sorretto esclusivamente dalla logica disciplinare (Han, 2019) ma in grado di interpretare la complessità e le connesse trasformazioni che la logica del neoliberalismo ha imposto.

Dalla *Repubblica* di Platone fino all’ *Etica nicomachea* di Aristotele il costruito di libertà è stato associato ai processi di conoscenza che regolano le scelte dell’agire umano definendo, in qualche modo, la capacità dell’uomo di autodeterminarsi scegliendo metodi, strumenti e percorsi di azione.

Il costruito di libertà, tuttavia, assume nella società contemporanea significati e dimensioni differenti che - nell’analisi specifica del rapporto tra pedagogia e politica - può essere letto secondo la narrazione della Psicopolitica elaborata da Han (2019).

Parliamo di narrazione poiché la Psicopolitica, a nostro avviso, descrive - più che argomentare - alcuni elementi della società contemporanea; non ci convince il superamento della *Biopolitica* di Foucault, tuttavia l’analisi di contesto condotta da Han si pone come elemento di riflessione pedagogica per la comprensione di quei processi di connessione che, come scrive il filosofo, inducono la libertà a rovesciarsi in costrizione e per i quali ridefinire la libertà significa “diventare eretici, rivolgersi alla libertà di scelta, alla non conformità” (Han, 2019).

Han Byung-Chul ci conduce ad una narrazione dettagliata della società contemporanea mettendo in evidenza le differenze tra la società industriale, sorretta da logiche disciplinari, e la società del panottico digitale di stampo neoliberale. Il filosofo utilizza la metafora della talpa e del serpente per descrivere gli spazi di vita abitati dall’uomo nel passaggio dalla società industriale disciplinare – caratterizzata dalla produzione materiale - alla nuova società post-industriale neoliberale caratterizzata, invece, da una forma di produzione immateriale.

In tale narrazione, dunque, si descrivono due sistemi, il sistema chiuso della società industriale nel quale i diversi ambienti di vita (famiglia, scuola, lavoro) sono definiti da confini delimitati al punto che, scrive Han

“la talpa non tollera (...) apertura. Al suo posto subentra il serpente, l’animale della società del controllo neoliberale, che viene dopo la società disciplinare. Al contrario della talpa, il serpente non si muove in spazi chiusi; piuttosto dischiude lo spazio con il solo movimento. La talpa è un lavoratore; il serpente invece è un imprenditore (...)” (Han, 2019, 27).

In questa narrazione emerge l'elemento che assume per noi una valenza importante: quell'annullamento dei confini tra il soggetto persona e l'oggetto prodotto, quello che per Dardot e Laval (2013) è un processo che coinvolge lo Stato nella costruzione dell'economia di mercato e che non implica solo l'adesione ad un principio di produttività incessante a cui l'uomo deve adattarsi, ma ha delle conseguenze dirette nelle dinamiche relazionali, nell'agire umano e nella possibilità di costruire e ri-costruire Comunità Pensanti.

Analizzare il rapporto tra pedagogia e politica tra neoliberalismo e responsabilità educative significa dunque interrogarsi sulle modalità entro cui il costrutto di libertà neoliberalista incide nella regolazione di tale rapporto e sulla valenza che assume tale costrutto rispetto alle responsabilità della ricerca pedagogica.

Ritorna utile, dunque, la narrazione di Han:

“il neoliberalismo fa del cittadino un consumatore. La libertà del cittadino cede alla passività del consumatore. L'elettore in quanto consumatore non ha, oggi, alcun reale interesse per la politica, per la costruzione attiva della comunità. Non è disposto ad un comune agire politico e neppure ne è capace: *reagisce solo passivamente alla politica*, criticando, lamentandosi, proprio come fa il consumatore di fronte a prodotti o servizi che non gli piacciono. Anche i politici ed i partiti seguono la logica del consumo: devono *fornire*. Perciò si presentandosi stessi come *fornitori*, che devono soddisfare gli elettori intesi come consumatori o clienti” (Han, 2019, 27).

Una libertà che, nella sua forma estrema, si dispiega nella capacità di migliorare i servizi erogati, una sorta di *customer satisfaction* volto alla misurazione della qualità percepita che fa sorgere ciò che Han definisce come *capitalismo emozionale del consumo*.

Il costrutto di libertà - alla luce di tale interpretazione - è dunque analizzato nella dimensione dell'efficacia e dell'efficienza piuttosto che attraverso quelle dinamiche di conoscenza che regolano la capacità di scelta del soggetto persona. Ed è in questa dinamica che l'agire pedagogico dispiega tutta la responsabilità di educare *la* politica educando *alla* politica.

Può dunque il costrutto di libertà rovesciato nella dialettica della costrizione e declinato nella dimensione dell'efficacia e dell'efficienza rappresentare una tra le molteplici contraddizioni che rendono sempre più difficile rinsaldare l'ancestrale legame tra pedagogia e politica?

In questa direzione occorre chiedersi se in quelle dinamiche di convergenza che consentono alla comunità di re-interpretare il rapporto tra pedagogia e politica non occorra re-cuperare il costrutto di libertà in chiave pedagogica.

Un tema, quello della libertà, che a pochi giorni dalla scomparsa di Jean-Luc Nancy - teorico dell'*Esperienza della libertà* - ritorna in tutta la sua pregnanza pedagogica, quella libertà come *volto più proprio della comunità* (Nancy, 2000), quella libertà che non è stabilita a-priori ma che è costantemente ricercata poiché frutto dell'esperienza data dal vivere comune.

Resta dunque alla pedagogia *scienza di confine* (Mannese, 2016) ripartire dall'educazione come *pratica di libertà* (Freire, 1975), per ri-condurre l'uomo ad una

forma di pensiero attentivo o generativo (Mannese, 2016, 2021) non più sorretto esclusivamente dalla logica disciplinare (Han, 2019) ma in grado di interpretare la complessità e le connesse trasformazioni che la logica del neoliberalismo ha imposto. In questa direzione educazione e politica rappresentano un diritto e un dovere pedagogico che ritrova nella *coscienzosità critica della memoria storica* (Lombardi, 2020) un paradigma interpretativo che consente all'uomo di interpretare sé e l'altro da sé nel presente, leggendo il passato per poter progettare il futuro ritrovando nella libertà quella *esperienza data dal vivere comune* (Nancy, 2000).

BIBLIOGRAFIA

- Dardot P., Laval C. (2016). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Freire, P. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori
- Han Byung-Chul (2019). *Psicopolitica*. Milano: Nottetempo.
- Giangrande M. Byung-Chul Han, *Psicopolitica*. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del Potere in *Materialismo Storico*, n° 1/2017 (vol. II).
- Hirschman O. (1991). *Retoriche dell'intransigenza. Perversità, futilità, messa a repentaglio*. Bologna: Il Mulino.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lombardi, M. G. (2019). Il Welfare Mediterraneo: intersezioni pedagogiche, in *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, Intercultura, Cittadinanza*. (a cura di), Sirignano F.M, Chello F. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lombardi, M. G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione*. Salerno: Francesco D'Amato Editore.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, PensaMultimedia, pp. 24-30.
- Nancy, J. (2000). *L'esperienza della libertà*. Torino: Einaudi.

Serena Ricci¹

L'educazione alla democrazia e l'esercizio del soft power

INTRODUZIONE

L'educazione è un momento fondamentale dell'educazione politica che deve avere in sé dei fattori che impediscano la riduzione dell'educazione politica all'educazione nazionalistica e alle sue sottocategorie. La democrazia si fonda sul controllo dell'apparato di potere da parte dei controllati e con ciò riduce l'asservimento. Fondamentale è un'educazione critica che comporti un arricchimento culturale e una riforma del pensiero. L'insegnamento alla democrazia deve essere caratterizzato dal dialogo e da una convivenza pacifica. Dunque per essere educati alla democrazia è necessario imparare la disponibilità alla partecipazione prediligendo la rotazione delle cariche al fine di far prevalere l'interesse collettivo all'ambizione del singolo. Di notevole importanza per una democrazia è l'esercizio del soft power al fine di raggiungere i propri obiettivi mediante la capacità di persuasione e di cooperazione tra Stati.

L'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA

Antonia Criscenti Grassi sostiene che la democrazia viva del legame che essa stessa instaura con la poliedricità degli interessi e delle idee. Tuttavia per partecipare alla democrazia bisogna ricevere un'educazione in tal senso non soltanto a scuola, ma nei diversi contesti sociali assicurandosi che si tratti di un'educazione critica per consentire un'educazione democratica non controllata da chi detiene il potere (2005, p. 20). Per realizzare tale scopo Karl Popper, nel suo "La società aperta e i suoi nemici" (1946), mette in evidenza come un sistema democratico, diversamente dal totalitarismo, sia una "società aperta" soggetta ad un continuo cambiamento e come siano i cittadini stessi a

¹ Si laurea in giurisprudenza all'Università "La Sapienza" e, dopo un master in discipline parlamentari (LUISS), svolge l'attività legislativa presso i gruppi parlamentari della Camera dei Deputati. Consegue i titoli di consulente legislativo (ISLE) e d'Assemblea (La Sapienza). Collabora con la Fondazione Leonardo.

costituirla con la propria volontà. È proprio grazie a tale tipo di educazione che si evita qualunque forma di autoritarismo con un approccio critico ai problemi permettendoci, mediante la pedagogia dell'errore, di imparare dalle nostre cadute. L'errore è "il motore tanto del sapere scientifico quanto del processo educativo (...) È possibile allora ipotizzare un'educazione critica entro una scuola che deve funzionare come un centro critico della società".(Perkinson,1983,p.15) Giovanni Sartori nell'intervista del 1998 relativamente ad un'occasione mancata, sulla riforma costituzionale, (1998) valuta le caratteristiche di un buon governo democratico che deve fondarsi sulla "funzionalità" o congruenza tra mezzi e scopi, che ha come punto nodale la "flessibilità istituzionale": un sistema istituzionale deve essere duttile consentendo di ricorrere a soluzioni alternative rispetto a quella preferita. L'autore ribadisce che se la vita di ognuno di noi è dominata da un governo o da una politica poco equilibrati, saremo sempre destinati alla sofferenza se non riusciamo ad ottenere una carta costituzionale democratica.

Tuttavia la democrazia per esistere richiede che vengano rispettati i diritti e le libertà. Per un'educazione alla democrazia è fondamentale che gli uomini vengano fatti partecipare al benessere di tutti e la democrazia ha insito in sé la capacità di migliorarsi. Dove entra in gioco la pedagogia? Secondo E. Morin (2000) per riformare la democrazia è necessaria una riforma del pensiero. Quest'ultima deve essere presidiata dalla pedagogia che tuttavia non deve ridursi ad un veicolo del sapere, ma deve rappresentare una cultura che ci permetta di capire la nostra condizione per consentirci di pensare in modo libero e aperto. Dunque abbiamo bisogno di una pedagogia che sia compresa tra le scienze non limitandosi all'ambito scolastico ma che educi alla partecipazione coinvolgendo tutta l'esistenza dell'uomo.

Uno dei principali sostenitori del legame democrazia ed educazione è John Dewey pensatore americano che alla fine degli anni '40 ha studiato i problemi relativi a tale rapporto. La società moderna a suo parere deve essere una collettività caratterizzata da un tipo di vita associata nella quale tutti partecipano "alla formazione dei valori che regolano la vita degli uomini associati" (Dewey, 1916, p.3). Tale tipologia di società non può prescindere da un processo educativo diretto alla ricostruzione e alla riorganizzazione continua. L'educazione alla democrazia serve appunto alla formazione di una coscienza critica che permetta di fuggire dalle deviazioni che provocano dei comportamenti scorretti nella gestione del governo democratico. Anche il sistema scolastico può andare soggetto ad una mancanza di democrazia, dal momento che sono assenti quelle caratteristiche necessarie a legare educazione e democrazia quali la collegialità degli organismi e la programmazione educativa. Alla pedagogia critica importa dell'uguaglianza delle opportunità per i soggetti e l'educazione alla democrazia è un compito che la scuola può assumersi promuovendo la capacità di impegno critico dell'uomo. Dalle parole del pedagogista Lucio Lombardo Radice (1966, nn.1-2) si evince lo scopo dell'educazione da lui proclamata: "Vogliamo educare dei rivoluzionari, rivoluzionari della tecnica del pensiero, dell'arte, delle leggi e del costume, delle istituzioni pubbliche e dei rapporti di proprietà". Il suo pensiero preponderante era che la scienza costituisce una forza rivoluzionaria, perché la scientificità è il connotato della

modernità. Senza la scienza non si riescono a strutturare i saperi, l'identità individuale e le forme sociali. Insieme alla pedagogista Dina Bertoni Jovine, Radice sostenne l'importanza di educare fin dall'infanzia allo "spirito scientifico" promuovendo la capacità di impegno critico e di controllo della società e rafforzando il legame tra educazione e democrazia

Per Machiavelli la politica è la conquista e il mantenimento del potere a prescindere dalla morale, facendo dipendere la caratterizzazione dell'educazione politica dal rapporto con la morale: se si segue lo spirito machiavellico l'educazione politica si immedesima con quella partitica che forma il seguace, il sostenitore di un partito che mira alla conquista del potere. Se tuttavia connettiamo la politica all'etica e non ancoriamo la società in un rigido sistema di potere permettendo agli individui di arricchirsi, perseguendo il valore della persona potremo avere una società democratica. Tuttavia secondo J.Dewey(1946), per avere una società permeata di moralità in cui l'educazione politica è intesa come educazione alla democrazia, è necessario che vengano eliminate le barriere di classe, di territorio di razza, di religione, di condizione economica e in cui viga un metodo fondato sull'osservanza dei diritti umani il cui esercizio venga garantito dalla società. Dunque una democrazia che sia prima di tutto libertà, che preveda anche una "lotta politica", che sia confronto dialettico per raggiungere il bene comune. In tal modo l'educazione alla politica è aperta al cambiamento e al confronto tra individui. Inoltre è fondamentale che la democrazia sia anche sperimentazione e implichi un esercizio di potere che consenta la partecipazione popolare.

Secondo S. Hessen (1957) ci sono tuttavia delle antinomie nella democrazia: autogoverno ed efficienza. Se davvero si richiedesse una partecipazione attiva dei cittadini, a fronte delle molteplici funzioni dello Stato, l'esercizio dei diritti politici da parte dell'individuo diventerebbe molto pesante. Per non parlare di un'altra più soffocante antinomia che affligge principalmente la democrazia che è quella tra libertà politica e efficienza governativa e, soprattutto, tra rappresentanza e competenza. Questo è un punto dolente in quanto spesso si conferisce rappresentanza a coloro che non hanno competenza per rivestire certi incarichi istituzionali. Il compito dell'educazione democratica è risolvere il conflitto machiavellico tra moralità e amoralità che si può superare facendo assumere all'educazione le sembianze di una ricostruzione democratica, finalizzata all'aggiustamento e al ridimensionamento del sistema adottando, ad esempio, la rotazione delle cariche o la separazione dei poteri. L'educazione democratica deve dunque formare una coscienza che sia critica e capace di denunciare le deviazioni e gli abusi della democrazia e che consenta una lotta non necessariamente diretta al successo del proprio partito, ma ad evitare le antinomie consentendo un dialogo e un confronto continuo. Solo così l'educazione politica consentirà ad un insegnante non di fare proselitismo ma di insegnare la dialettica tra partiti, le loro somiglianze ideologiche e storiche. L'insegnamento alla democrazia sarà caratterizzato dal dialogo e dalla pacifica convivenza. Dunque per essere educati alla democrazia è necessario imparare la disponibilità alla partecipazione, alla

responsabilizzazione alla partecipazione, consentire la rotazione delle cariche al fine di far prevalere l'interesse collettivo all'ambizione del singolo. Per riuscire nell'intento è necessario spirito critico, ammettendo i propri sbagli per poterli correggere senza farsi affascinare da figure carismatiche, mantenendo l'indipendenza di giudizio e un dissenso costruttivo svelando tutto ciò che apparentemente democratico nasconde centri di potere. L'educazione alla democrazia è possibile se si esercitano le libertà per evitare i condizionamenti di chi detiene il potere e cerca di organizzarsi in oligarchie politiche. E nella scuola? Come si possono avvicinare gli studenti all'educazione politica senza condizionamenti partitici? Forse una soluzione potrebbe essere un'educazione sociale costituita da educazione civica e da educazione politica collegando una disciplina del genere ad altre simili quali la storia e la filosofia. Per quanto riguarda l'educazione politica, questa va insegnata mediante, ad esempio, la nostra Costituzione e spiegando la dinamica della politica nella società, consentendo un confronto tra ideologie. L'educazione deve però essere ancorata a dei valori in evoluzione, non pietrificati, ma che si arricchiscono. Ciò implica una formazione degli insegnanti stessi alla criticità della coscienza che impedisca loro di essere politicizzati ma consenta una sintesi culturale del nuovo e dell'antico insegnando un equilibrio tra diritti e doveri.

L'ESERCIZIO DEL SOFT POWER

In che modo un leader può condizionare gli altri? Spesso la capacità di orientare le preferenze altrui deriva da risorse quali una personalità affascinante, la cultura, i valori e l'autorità morale che danno vita al soft power. Nelle strutture gerarchicamente piatte quali università e organizzazioni no-profit, il soft power è di importanza fondamentale: il leader non è in grado di esercitare un notevole soft power e i sottoposti si ribellano. Nella politica internazionale le risorse scaturiscono dai valori che un'organizzazione o un Paese esprimono nella propria cultura, negli esempi che forniscono con pratiche e politiche interne e nel modo in cui gestiscono i rapporti con gli altri. Un Paese può raggiungere i suoi obiettivi in politica internazionale perché gli altri Stati vogliono seguirlo in quanto ne stimano i valori, aspirano ai suoi livelli di apertura, di cultura e di economia. Anche le istituzioni possono ampliare il soft power di uno Stato. Gran Bretagna e Stati Uniti nel XIX e nella seconda metà del XX secolo hanno costruito, la prima, il libero scambio e il gold standard, i secondi il Fondo Monetario Internazionale, l'Organizzazione mondiale del commercio e le Nazioni Unite in linea con la loro natura liberale e democratica, aumentando la loro influenza nel mondo. L'hard power è l'altra modalità di esercizio del potere fondata, come direbbe Joseph Nye (2004), sull'alternanza "bastoni e carote", prodigando minacce e incentivi. Machiavelli aveva intuito l'importanza del dilemma "è meglio essere amato che temuto(..)si vorrebbe essere l'uno e l'altro ma (..) è molto più sicuro essere temuto che amato" (Machiavelli, 1993, p.192) e comunque mai odiato. Spesso infatti siamo attratti da chi detiene il comando per l'idea di invincibilità che ci trasmette e in politica internazionale l'hard

power è associato all'utilizzo del potere militare ed economico per imporsi su altri Stati. Il soft power e l'hard power si influenzano a vicenda, ma un Paese che gode di una forte popolarità non sarà incline ad esercitare l'hard power e viceversa uno Stato che adotta prevalentemente l'hard power potrebbe perdere consensi. Un esempio di rilievo è rappresentato dalla politica adottata durante la guerra in Iraq da George W. Bush che, in risposta agli attacchi terroristici del settembre 2001, stabilì di utilizzare il pugno duro per contrastare Al-Qa'ida, utilizzando forze militari e di polizia. L'effetto fu opposto: l'invasione dell'Iraq e la diffusione delle foto della prigione di Abu Ghraib portò un incremento del reclutamento terroristico. Un esempio di soft power che non procurò un gran successo fu da parte del Presidente Obama: nonostante gli conferisse popolarità non lo ha portato a compiere scelte apprezzabili. Tra le due alternative di esercizio del potere è senza alcun dubbio più oneroso l'utilizzo del potere militare per uno Stato. Si pensi al colonialismo britannico che nel XIX secolo ha portato al crollo dell'impero britannico per gli ingenti costi che la Gran Bretagna ha dovuto sopportare per perseguire una politica colonialista. Per le democrazie avanzate la guerra rappresenta una possibilità meno accettabile rispetto al passato, anche se poi la tecnologia in evoluzione da una parte comporta una guerra più dispendiosa per le democrazie moderne, ma nello stesso tempo consente ai gruppi terroristici estremisti di possedere armi di distruzione di massa. Il terrorismo dei nostri giorni differisce da quello anni '70 dell'Ira, dell'Eta o delle Brigate Rosse perché consente oggi di aver un più facile accesso al potere distruttivo e di esercitare un ascendente sulle masse molto più facilmente. "E' attraverso il soft power che i terroristi ottengono il sostegno generale nonché nuove reclute" (Nye, 2004, p.31).

Le quattro risorse principali su cui si basa il soft power sono la cultura, i valori, le ideologie politiche e le politiche estere. Se la cultura e le politiche di uno Stato includono i valori e gli interessi condivisi da altri, la forza di attrazione aumenta come la probabilità di risultare vincenti. Ma oltre alla cultura è necessario per uno Stato promuovere ideologie politiche seducenti quali il liberismo, la coesione sociale e la tolleranza, la democrazia, il costituzionalismo e una burocrazia governativa efficiente. Per quanto concerne la politica estera si esercita soft power se si rispettano leggi e norme internazionali, se si ha fiducia nella cooperazione con gli altri Stati, se si propende per un'apertura economica sacrificando gli interessi nazionali a vantaggio della comunità internazionale. Lo scambio culturale spesso si verifica grazie agli stessi cittadini e allora bisognerebbe trovare il modo di investire in politiche di scambio incentivando i giovani a studiare all'estero. J. Nye (2004) reputa che sarebbe proficuo investire in programmi culturali che chiamino gli stranieri ad insegnare nelle scuole americane, incentivare una società per la diplomazia pubblica che dia una mano ad attingere alle risorse dei settori privati e agli scettici del soft power bisognerebbe ricordare che è riduttivo vedere il soft power come una mera questione di immagine e di popolarità effimera e non come una forma di potere per raggiungere i propri intenti. Basti solo ricordare il trattato nippo-americano, firmato nel 1951, che inizialmente non riscuoteva successo in Giappone ma che poi, essendo apprezzato dall'opinione pubblica giapponese, fu utilizzato dai politici

nipponici nelle loro strategie di politica estera. Ciò ha reso più solido per gli Stati Uniti il loro potere di attrazione garantendone l'egemonia e in Giappone le elite dominanti furono costrette a proseguire la cooperazione con gli americani.

Il soft power non necessariamente porta a risultati positivi. È il caso del Kaizen giapponese, che significa "cambiare in meglio, miglioramento continuo" e rappresenta un modo nuovo di pensare l'industria caratterizzata da un rinnovamento graduale, in contrapposizione con innovazione e rivoluzione tipicamente occidentali. Col tempo il Giappone cadde vittima del suo stesso soft power quando le aziende di altri paesi iniziarono ad imitare il Kaizen, riducendone il potere di mercato. Generalmente il soft power ha più successo nelle democrazie che nelle dittature dal momento che il potere è più diffuso e i leader politici hanno meno margine di libertà in quanto l'opinione pubblica e il Parlamento hanno un ruolo determinante. Le nuove tecnologie e i nuovi mezzi di informazione (Facebook, Twitter; instagram) hanno comportato una rivoluzione nella Public Diplomacy trasformatasi in digital diplomacy. La politica internazionale si è adeguata all'utilizzo di tali strumenti mediatici traendone anche un discreto vantaggio a livello di attrattiva e credibilità facendo crescere l'importanza del soft power. Gli Stati Uniti nel 2002 furono i primi a creare per opera del Dipartimento di Stato, la prima piattaforma di E-Diplomacy, seguiti dalla Svezia nel 2006 ed evolvendosi infine verso una Twidiplomacy nel 2012, coinvolgendo tutti gli Stati del G20 esclusa la Merkel che ha preferito non essere presente su twitter. Il caso più eclatante della necessità del soft power sono gli Stati Uniti che, pur essendo una potenza da notevoli punti di vista a livello internazionale, hanno comunque bisogno di esercitare il soft power per risolvere i problemi nazionali quali il terrorismo e il nucleare e desiderano la considerazione e il rispetto a livello internazionale degli altri Paesi. Gli Stati Uniti hanno molte risorse per generare soft power: oltre che essere la più grande economia al livello mondiale, dominano anche nel campo universitario per il numero di studenti stranieri nelle università. Sono i maggiori esportatori di film e di programmi televisivi al mondo, anche se l'indiana "Bollywood" produce più film nell'arco di un anno. Le pellicole statunitensi esercitano una notevole attrattiva per la cultura popolare. Inoltre sono il Paese che vanta più Nobel per la fisica, la chimica e l'economia e il secondo dopo la Cina per la pubblicazione di articoli scientifici e di giornale. Necessariamente, perché il soft power di un Paese affascini, non sono sufficienti soltanto fonti di potere visibili ma sono importanti i messaggi che si trasmettono, chi li riceve e in quali circostanze e quanto ciò influenzi il raggiungimento degli obiettivi. Qualche esempio. Negli anni ottanta le politiche di Reagan sulle armi nucleari a corto e medio raggio, destarono preoccupazione tanto che in un sondaggio del "Newsweek" del 1983 la maggioranza relativa del 40% degli intervistati in Francia, Gran Bretagna Germania e Giappone non approvava le politiche americane. Tuttavia negli stessi Paesi la maggioranza della popolazione ammirava il popolo americano e la questione nucleare fu risolta con la firma nel 1987 da parte del Presidente Reagan e del Presidente dell'allora URSS Gorbaciov, del trattato INF (Intermediate-Range Nuclear Forces Treaty) che eliminava gli euromissili a corto e medio raggio. Per quanto riguarda la politica di George W. Bush in Iraq questa ha

comportato la Perdita per gli USA di 30 punti di gradimento nella maggior parte dei Paesi europei ed islamici. Tuttavia l'opinione su un tipo di politica è passeggera o volatile mentre sulla cultura è senza dubbio più duratura. Si pensi al successo americano dovuto al fascino culturale e politico degli Stati Uniti che ha rappresentato la più importante risorsa del soft power americano durante la guerra fredda. Sebbene gli scienziati sovietici negli USA fossero considerati una minaccia per i segreti scientifici, allo stesso tempo furono una risorsa importante per l'esportazione nell'Unione Sovietica delle idee politiche liberali americane, come ad esempio il sostegno ed il rispetto dei diritti umani. Nonostante un accordo intergovernativo limitasse gli scambi culturali tra USA e URSS, tra il 1958 e il 1988, circa 50.000 scrittori, giornalisti, ballerini, atleti, musicisti e professori universitari sovietici visitarono l'America grazie ad una collaborazione della Ford Foundation del Council Learned Societies e del Social Science Research Council con 110 università e college americani. I sovietici capirono che in Occidente non bisognava fare la fila per comprare cibo e si poteva possedere un'auto sovvertendo la propaganda sovietica a vantaggio degli americani. Ciò che più ha contribuito alla diffusione del soft power sono stati senz'ombra di dubbio la democrazia e il rispetto dei diritti umani. A volte ovviamente alcuni Paesi si sono limitati all'ammirazione senza arrivare all'imitazione. Ammirare per le libertà concesse non implica purtroppo una propensione al neoliberalismo economico americano.

La reinvenzione del Soft Power italiano non parte da zero. Il problema è quello di aggredire i nodi fondamentali rimasti irrisolti finora. In Italia la linea per promuovere il soft power si muove dalla costituzione di un Digital Hub all'interno del Ministero degli Esteri all'attivazione di una serie di nuovi strumenti per mettere in rete gli italiani all'estero fino alle iniziative di costituzione di un soft power club per promuovere il Soft Power italiano. Alla domanda se tale tipologia di potere possa funzionare anche in Italia, il professor Joseph Nye (2020), in un'intervista pubblicata su "laRepubblica" il 30 agosto 2020, ha risposto che "confusione politica, i continui cambiamenti di governo, le instabilità finanziarie non esprimono un modello attraente all'estero (...) i valori italiani come la cultura, la creatività del design e della moda, le tradizioni gastronomiche, la bellezza del paesaggio, la simpatia, rendono l'Italia uno dei Paesi più amati al mondo" Certo però il soft power italiano ha bisogno di una crescita che non ci renda affascinanti ma statici come una quadro in una galleria d'arte, ma dinamicamente orientati ad una reale cooperazione con gli altri Stati .

CONCLUSIONI

É dunque fondamentale per un Paese la diffusione della propria cultura e l'esercizio di un'educazione critica per poter mantenere un equilibrio democratico che consenta una comunicazione e una cooperazione tra Stati favorendo uno scambio di idee e di cultura esercitando la propria capacità di attrazione nell'ambito della comunità internazionale.

BIBLIOGRAFIA

- Criscenti Grassi, A. (2005). *Educare alla democrazia*. Acireale: Bonanno
- Sartori, G., Morlino, L. (Eds.) (1998). *Un'occasione mancata? Intervista sulla riforma costituzionale*. Roma-Bari: Laterza
- Dewey, J. (1946). *Liberalismo e azione sociale*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1916). *Democrazia ed educazione*. tr. it. (1961) Firenze: La Nuova Italia
- Hessen, S. (1957). *Democrazia moderna*. Roma: Armando
- Machiavelli, N. (1993). *Il principe*, cap. 17, in id., *Tutte le opere*, M. Martelli (Ed.). Firenze: Sansoni
- Morin. E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina Raffaello
- Nye, J. jr. (2004). *Soft power un nuovo futuro per l'America*. Torino: gli struzzi Einaudi
- Nye, J. jr. (2004). *Soft power Un nuovo futuro per l'America*. Torino: gli struzzi Einaudi
- Nye, J. jr. per Robinson, *La Repubblica*. Mario Platero (Ed.), 30 agosto 2020
- Perkinson, H.J. (1983). *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K.R.Popper*. (tr.it. Roma: Armando)
- Popper, K. (1973). *La società aperta e i suoi nemici*. (tr.it. Roma: Armando)
- Radice, L.L. (1966). *Non tanto moderni quanto rivoluzionari*, in "Riforma della scuola", nn.1-2,1966

Stefano Salmeri¹

Pensare criticamente e educare alla democrazia

INTRODUZIONE

Velocizzazione dei processi, efficientismo, produttività e prevalere della logica opportunistica delle competenze rispetto ad una pratica condivisa e solidale delle conoscenze e della mutualità tendono a confinare il *pedagogico* nel territorio circoscritto di una formazione eccessivamente subordinata all'economia e al mercato, collocando in un cono d'ombra l'educazione e ricercando sia per la scuola sia per l'università un contatto quasi esclusivo con il mondo del lavoro e con l'industria e di conseguenza trascurando i principi portanti della democrazia: la cittadinanza attiva, le pari opportunità, la solidarietà, il consolidamento dei saperi di base (Salmeri, 2015). Indifferente alla sofferenza, insensibile alla vera gioia e idolatra del banale la contemporaneità rischia di presentarsi come un cumulo di insensatezza, travolta dal compulsivo bisogno di consumare ogni cosa nell'*hic et nunc* e perciò condannata a precipitare in un abisso di insignificanza. Come insegna con i suoi toni indiscutibilmente apocalittici Illich (1993) ogni protesizzazione, ogni strategia per imbrigliare la realtà e ogni accelerazione della produzione rappresentano uno strumento infallibile per espropriare il soggetto della sua individualità, per aumentare il potere dei più forti e per intercettare ogni possibile dimensione dialogica, libertaria e liberatrice dei più fragili. Il potere, anche attraverso un'ingessatura del *pedagogico*, cerca di anestetizzare qualsiasi anelito alla libertà e quel dialogo interiore che da Socrate in poi abbiamo imparato a chiamare pensiero.

L'educazione ha il compito di ricordare, soprattutto alla politica, che il dialogo esprime e interpreta lo spazio in cui l'alterità cessa di essere il luogo dell'esclusione e/o della categorizzazione. Il dialogo si trasforma infatti in convivialità capace di integrare le differenze e crea percorsi di reciprocità in grado di garantire anche la coesistenza di più

¹ Professore ordinario, Università di Enna Kore, conduce la sua ricerca su: relazione tra educazione e politica, diversità, coscienza storica, rapporto tra letteratura e pedagogia, paradigma ermeneutico, educazione in ambito ebraico, educazione alla pace, cittadinanza attiva, Foucault.

verità, di più interpretazioni, di più livelli di pertinenza. Si aprono così gli orizzonti per il riconoscimento di ogni Tu e di ogni singolo in quanto uomo, e della complessità e della complementarità indispensabili per guidare un agire politico effettivamente democratico e un sapere pedagogico orientato alla costruzione di un diverso e rinnovato umanesimo. In pedagogia e in politica, invece, ogni prospettiva totalizzante e totalitaria ha come tendenza e obiettivo imbrigliare in formule rigide e codificate (non importa se di matrice spiritualistica o meccanicistica) la singolarità e la collettività per cercare di neutralizzare la novità del divenire e dell'imponderabile, la creatività, la bellezza, la scienza e la stessa relazione, percepite come incognite non controllabili. In tal modo l'umanità, la vita nelle sue molteplici determinazioni e la natura nella sua totalità vengono aggiogate ad una logica paradossalmente alogica, che aspira a spiegare ogni cosa nell'ottica di una trascendenza imperscrutabile o di un materialismo piattamente e profanamente prosaico. È proprio nell'incontro/scontro con l'incertezza, con il relativo e con l'indefinito, invece, che diventano visibili e riconoscibili l'alterità dell'altro e la sua differenza, di per sé generatrice del fascino di un vero dialogo, non riducibile a mera pratica burocratica, a prodotto confezionato, a un *datum*, a un *ante rem*, essendo democraticamente scambio e ricerca dell'ulteriorità dell'oltre e dell'altrove.

Per l'educazione democratica allora la verità è qualcosa da ricercare e costruire insieme. Per i tiranni la verità è macchiata di sangue, per le chiese (nella loro versione integralista) prevede la soppressione della libertà, per i politici non esiste. Per l'educazione democratica, libertaria e liberatrice, come in teatro, tutto è finzione essendo ogni cosa assolutamente vera, al di là di tutte le possibili contraddizioni. Infatti, soltanto nella relazione educativa si incontra se stessi a partire dal riconoscimento dell'alterità dell'altro, del suo volto (Salmeri, 2012a), che ci inchioda alla responsabilità per guidarci verso l'orizzonte infinito della differenza. In pedagogia l'approccio ermeneutico e democratico non implica un relativismo sciocco e acritico per il quale tutte le verità sarebbero buone e legittime. Su tali basi la verità per la scienza non è mai demagogicamente "democratica", perché il sapere degli asini non è equipollente e paragonabile al sapere dei veri studiosi. Per Protagora l'uomo è misura di tutte le cose, di quelle che sono per ciò che sono, di quelle che non sono per ciò che non sono; se è vero però che il miele per il malato è amaro, per i sani tuttavia è dolce e, per fortuna, essendo la buona salute per l'uomo la condizione normale, il parere del sano è da preferire pur non avendo carattere assoluto. La verità della maggioranza non è comunque necessariamente la migliore, specialmente quando la scienza si fa complice del potere diventandone crinosamente serva, come spesso è accaduto nella storia. Scienza, verità e libertà appaiono strutturalmente legate secondo principi dinamici, mai predeterminati, in quanto ermeneuticamente rivedibili e revocabili, proprio come già i Sofisti avevano compreso.

PENSIERO DIVERGENTE, DEMOCRAZIA E EMANCIPAZIONE

In quanto pratica per la libertà, la pedagogia democratica è annuncio in funzione del cambiamento e strategia militante per la ricerca del senso e di *parole generatrici* dense di significato, capaci di stimolare e di attivare il bisogno di riscatto e di emancipazione secondo il meglio (Salmeri, 2018b). Per Kierkegaard la parola è *il proprio dell'uomo*, ma è il silenzio che esalta l'ascolto (Salmeri, 2018a), offrendo maggiore significato e rilievo alla parola stessa, poiché nel silenzio si amplifica la dimensione evocatrice e la parola si dà all'altro come orizzonte e apertura. Senza ascolto non si ha dialogo e quindi neanche educazione. Nella relazione educativa silenzio e ascolto diventano principi pulsanti per innescare le istanze di cambiamento secondo uno slancio laicamente profetico, di per sé capace di favorire l'emancipazione, la coscientizzazione e il rinnovamento.

Peraltro il soggetto non è mai identità statica e predeterminata, come il potere vorrebbe, essendo struttura *in fieri* e in costante formazione e non avendo in sé alcun carattere aprioristicamente dato (Salmeri, 2021). Del resto, l'individualità del soggetto educando si precisa in rapporto alle relazioni e agli scambi con il contesto di riferimento essendo freirianamente l'educazione un'azione storicamente *situata* e *un che fare permanente*. D'altra parte non è corretto parlare né di irreversibilità rispetto alle condizioni materiali, né di rigidità in riferimento all'umano, dato che sono le scelte soggettive che definiscono l'identità di ciascuno di noi. Benché consapevole della precarietà dell'esistenza, il soggetto deve esserne in ogni caso protagonista e attraverso l'educazione può farsi artefice del cambiamento e del riconoscimento di tutte le differenze (Salmeri, 2013). Per la pedagogia democratica e della differenza l'allievo non è un sé sostanziale, ma un sé funzionale, in quanto realtà in divenire. Il processo educativo democratico considera l'allievo sempre soggetto agente, non isolato, né passivo, in costante interazione con il presente e con il passato, con l'alterità e con la natura. L'allievo è struttura dinamica che si determina nell'esperienza dell'*hic et nunc* per ricercare il meglio e costruire una vera reciprocità in modo da pervenire alla conoscenza. Per l'educazione democratica, essendo persona concreta, funzionalmente impegnata in una crescita morale, nella conoscenza, nella ricerca e nelle pratiche di condivisione, l'allievo non è entità monodimensionale. Tuttavia, l'educazione deweyanamente è sempre fine a se stessa, perché se avesse carattere eteronomo diventerebbe metafisica e/o addestramento in ossequio ad una religione o ad un'ideologia politica. Educare per la libertà non significa offrire agli studenti verità/concezioni/dottrine predeterminate, ma spazi di autonomia, affinché ciascuno possa diventare protagonista del proprio apprendimento (Laporta, 2001). L'educazione deweyanamente è un progetto di vita e non banalmente una preparazione alla vita, per cui non dovrebbe avere prevalentemente carattere professionalizzante.

In questo senso, per una pedagogia militante e democratica, l'insegnamento è: esercizio del sapere e non semplice trasmissione di conoscenze preconfezionate; riflessione critica sulle discipline, sino alla revisione e alla problematizzazione in funzione dell'interpretazione e di una sempre più approfondita e puntuale comprensione;

rivendicazione del valore umanamente umano del sapere da sviluppare attraverso un pensiero critico e divergente. La cultura va incentivata a partire dal patrimonio esperienziale degli allievi trasformando la classe in spazio di integrazione secondo i criteri del pluralismo e del riconoscimento di tutte le differenze, democraticamente nel rispetto anche della natura trasversale dell'educazione alla cittadinanza. Infatti, non c'è formazione senza pensiero critico, ma nemmeno se il pensiero non è tensione etica verso l'alterità. Non a caso il potere del pregiudizio si nutre del rifiuto dell'altro e c'è chi ha la facoltà di codificare e di promulgare la legge e chi ha soltanto l'obbligo di obbedirvi. Pertanto, per educare secondo i principi della democrazia, diventa indispensabile capire che non si può preparare il tu al cambiamento, se non si è disposti a rivedere il proprio atteggiamento rispetto all'alterità, cioè se non si è buberianamente pronti a costruire una comunicazione che sia incontro/confronto nella libertà e nella reciprocità. In quanto differenza, l'altro mette in discussione tutte le certezze del potere come sistema di controllo e di normalizzazione, perché il soggetto in quanto attore del suo apprendimento è un ponte orientato verso l'altrove e non una semplice dimora chiusa da un recinto blindato. Se, in quanto libertà, l'altro è un ponte, risulta evidente un nesso indissolubile tra comunicazione, democrazia e educazione. Proprio per questa ragione l'educazione è però sempre un rischio, esposta alla fallibilità, all'imponderabile e all'inedito, essendo relazione e possibilità. Infatti, come indica la pragmatica della comunicazione (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971) esistono almeno due paradossi con cui l'educatore deve fare i conti: è impossibile non comunicare; vi è sempre un'interazione necessaria tra messaggio e metamesaggio.

Indiscutibilmente la pandemia, per l'uso massiccio delle piattaforme in ambito educativo, impone un ripensamento dello stesso sistema formativo. Una pedagogia può essere democratica ed emancipatrice solo quando opera in termini dialogici e il dialogo risulta efficace soltanto se si svolge in maniera sincrona. Se, invece, la relazione educativa si ha prevalentemente in modalità asincrona, non viene più garantita una effettiva reciprocità e il piano dell'insegnamento si muove secondo criteri non necessariamente omogenei a quelli degli stili di apprendimento dei singoli allievi. Nella relazione insegnamento-apprendimento la mancanza di sincronia fa riferimento ad una modalità *altra* rispetto al dialogo, concepito oggi sicuramente in maniera diversa da come lo abbiamo immaginato da Socrate in poi. Gli stessi principi della relazione educativa vanno quindi ridefiniti e ricalibrati, con il rischio che una relazione asincrona prefiguri una prospettiva direttiva e autoritaria dell'educare, spogliando la pedagogia di qualsiasi istanza trasformatrice in vista del meglio e finendo per diventare banalmente tecnica didattica, pratica rigida e strategia conformatrice, prona rispetto alle logiche del potere.

La democrazia in pedagogia è un progetto culturale, etico e sociale oltre che un obiettivo politico e soltanto muovendo da tali presupposti si può dare inizio al cambiamento. L'educazione democratica si fonda su una coscienza intersoggettiva, aperta al riconoscimento delle differenze e responsabilmente sempre disponibile al confronto e a costruire pratiche condivise di solidarietà. La pedagogia democratica ha come primo

obiettivo valorizzare le infinite risorse dei singoli e della collettività per scongiurare qualsiasi discriminazione classista e ogni competizione senza regole. Per una pedagogia effettivamente democratica un approccio moderno, aperto e problematico alla politica prevede una rottura del vecchio dualismo della tradizione occidentale (spirituale e materiale, ideale e naturale, mezzi e fini) in funzione di una visione plurale, dinamica e inclusiva, necessaria per educare alla cittadinanza planetaria (Balducci, 2005), fondata su una cultura partecipata e partecipante, sulla logica della complementarità e di un sincero dialogo:

“L’educazione internazionale, e in particolare l’educazione alla solidarietà, non possono risolversi in un insegnamento orale da fornire una volta per tutte ai bambini: ciò che ci occorre è la costituzione di un nuovo spirito di collaborazione e di giustizia che renda gli individui suscettibili di cooperare indipendentemente dalla divergenza di razza o di nazionalità. E questo nuovo spirito non è un insieme di credenze, di opinioni o di sentimenti ben definiti semplicemente da sovrapporre agli ideali collettivi propri di ciascuna società particolare. Questo nuovo spirito non è altro che un metodo di reciprocità intellettuale o morale che permette a ciascuno, senza allontanarsi dal suo punto di vista, di comprendere il punto di vista degli altri. È una norma, che porta ciascuno a situarsi in una prospettiva d’insieme e a trasformare, per questa ragione stessa, il proprio egocentrismo in oggettività. Questo nuovo spirito implica una pedagogia” (Piaget, 1999, p. 71).

In una prospettiva di cittadinanza attiva, una socializzazione delle risorse intellettuali e culturali favorisce l’emancipazione da ogni forma di oppressione e di dipendenza, ma anche il superamento di qualsiasi frammentazione. Un percorso formativo democratico richiede perciò una rimodulazione continua delle abitudini e dei comportamenti individuali e collettivi. Per l’educazione democratica, i processi di socializzazione promuovono lo sviluppo del pensiero, l’amore per la cultura e per le arti, gli stili solidali e un ascolto attivo e produttivo. In democrazia il cambiamento è sempre frutto di una crescita condivisa, di itinerari di coscientizzazione, dell’acquisizione di un chiaro senso della cittadinanza. La democrazia deweyanamente ha carattere transazionale e partecipato, implicando il dialogo e un’effettiva reciprocità (Spadafora, 2017). La democrazia non è mai dottrina dell’equipollenza valoriale, astratta e formale concezione dell’uguaglianza, ma è teoria e prassi delle pari opportunità non essendo logica del maggiore o del minore, del superiore o dell’inferiore, del privilegiato o del differente. Ogni singolo ha carattere irripetibile, irriducibile, incommensurabile, individuale, inviolabile, ma la pedagogia democratica non privilegia nessuno in particolare: geni, eroi, soggetti originali, divinità. La pedagogia democratica si rivolge a soggetti associati che si sforzano di rendere la vita più ricca di significato per i singoli e per la collettività interagendo secondo i principi della convivenza civile con le loro risorse, ma anche e soprattutto con i loro limiti. Una società democratica è promotrice di autentica educazione solo se è sinceramente aperta, fondata sulla ricerca culturale e scientifica, disponibile all’autocorrezione e eticamente impegnata a incrementare la crescita di tutti i cittadini in campo culturale e politico. Si può rafforzare però soltanto attraverso il

consolidamento del senso della cittadinanza che presuppone lo sviluppo di un'intelligenza cooperativa in vista della condivisione, del bene comune, di uno spirito solidale indispensabili per migliorare le condizioni di vita di tutti e non soltanto di alcuni. Come pratica educativa per la cittadinanza attiva, la democrazia si realizza non solo attraverso il rituale del suffragio universale, ma soprattutto grazie alla valorizzazione e al riconoscimento delle differenze, vera garanzia per l'esercizio della libertà e della tutela dei diritti di tutti, anche dei più fragili e delle minoranze. In tal senso il paradigma dell'*educativo* appare prevalente anche rispetto a quello politico, come il pensiero critico lo è rispetto alle pratiche del contingente e dell'effettuale; soltanto l'esercizio del pensiero divergente, problematizzante e militante quindi è in grado di dare senso all'*hic et nunc* del quotidiano. Democrazia e educazione sono apertura verso il futuro, il non ancora di un cambiamento secondo il meglio. Avendo natura dinamica, l'educazione democratica è di per sé elaboratrice e promotrice di cultura, perché la ricerca implica revisione, dubbio, interpretazione; approccio ermeneutico e democrazia appaiono quindi complementari e per molti versi coesenziali (Salmeri, 2012b, 2009). Il pensiero critico e un'educazione problematizzante sono allora i più naturali antidoti contro populismo, autoritarismo e ogni involuzione reazionaria.

CITTADINANZA, EDUCAZIONE E RICONOSCIMENTO DELL'ALTERITÀ

Essendo pratica emancipatrice, l'educazione alla cittadinanza spinge a considerare la democrazia, come insegna Dewey, un autentico sentire comune essendo più che una semplice forma di governo e consentendo a ciascuno di sviluppare la sua personalità nel rispetto degli altri. Infatti la democrazia è promozione di vera uguaglianza prevedendo un'azione etica che obbliga a mettere tra parentesi interesse soggettivo, utile economico e ogni logica di potere. In democrazia la cultura e la scienza non sono realtà tecnocratiche gestite da un'*élite* di esperti ai quali delegare e affidare le decisioni anche in ambito sociale, dovendosi invece garantire la scelta a tutti i cittadini, affinché si possano allargare gli spazi di coinvolgimento e partecipazione. In democrazia, grazie al legame tra educazione e ricerca, il sapere non è appannaggio di un gruppo ristretto. Peraltro per la democrazia l'educazione è affrancamento dalle condizioni materiali che producono dipendenza, non essendo il soggetto *sic et simpliciter* un *datum*, sviluppandosi piuttosto attraverso il pensiero critico che permette di precisare le conseguenze delle singole scelte consolidando autonomia e libertà.

Tuttavia oggi per le derive neoliberiste la scuola è una fabbrica del capitale umano, subordinata alla produttività del sistema socio-economico, una specie di agenzia di socializzazione volta a far sviluppare lo spirito competitivo. Scopo prioritario della scuola diventa formare produttori competenti, dotati di mentalità rampantistica che considera marginale l'educazione alla cittadinanza e alla democrazia. La scuola si fa azienda innescando una meschina e insidiosa concorrenza anche tra i singoli istituti secondo i

criteri antietici e antipedagogici di una sorta di mercato della formazione (Spadafora, 2010).

La democrazia è stile di vita, ma anche processo morale che va sollecitato attraverso l'educazione alla riflessione e al pensiero critico lungo l'intera vita. L'educazione è funzione regolativa del pensare che in una scuola laica deve farsi prassi democratica per la cultura e l'apprendimento. Di conseguenza in democrazia il vero maestro non indica ai suoi allievi come devono pensare, ma li spinge a problematizzare affinché sviluppino un atteggiamento ermeneutico. Senza la politica l'educazione rischia di essere banalmente *flatus vocis*, ma senza l'educazione la politica è inconfutabilmente tirannia della classe dirigente. La disaffezione dei giovani per la politica appare propedeutica a nuove possibili involuzioni autoritarie, anche perché:

“Gli intellettuali non possono battersi contro l'intolleranza selvaggia, perché di fronte alla pura animalità senza pensiero il pensiero si trova disarmato. Ma è troppo tardi quando si battono contro l'intolleranza dottrinale, perché quando l'intolleranza si fa dottrina è troppo tardi per batterla, e coloro che dovrebbero farlo ne diventano le prime vittime. Eppure lì sta la sfida. Educare alla tolleranza gli adulti che si sparano addosso per ragioni etniche e religiose è tempo perso. Dunque l'intolleranza selvaggia si batte alle radici attraverso una educazione costante che inizia dalla più tenera infanzia, prima che sia scritta in un libro, e prima che diventi crosta comportamentale troppo spessa e dura” (Eco, 2019, p. 27).

Gramscianamente però la politica come educazione deve continuare ad essere anticipazione del futuro (Baldacci, 2017; Salmeri, 2008) e pratica del possibile in funzione di un meglio da realizzare profeticamente nell'*hic et nunc* (Salmeri, 2011), recuperando l'utopia di una rivoluzione nonviolenta, capace di stimolare il cambiamento, dato che la democrazia è di per sé garanzia del pluralismo e tutela delle minoranze in quanto sapere e pratica argomentativa e dialettica.

L'apertura verso il possibile della pedagogia problematizzante, ermeneutica e criticamente emancipatrice obbliga a mettere in discussione ogni cosa, incluse scienza, tecniche e persino logica, non perché nei fatti non ci si debba servire di tali strumenti, ma perché nessun sapere fa riferimento a principi assoluti e incontrovertibili, data la rivedibilità di qualsiasi conoscenza umanamente umana. Al pari dello storico e di tutti gli intellettuali, il buon maestro sa che l'oggettività assoluta in ambito culturale non esiste e che ogni descrizione è sempre e comunque una presa di posizione ideologica:

“L'indagine storica non può essere una semplice descrizione di fatti. Basti pensare che, anche quando si rivolge a un episodio modesto, lo storico non può mai descriverlo in tutti i particolari. Gli occorrerebbe una vita infinita. È costretto a sceglierne gli aspetti per lui più significativi. Ma scegliere qualcosa perché lo si giudica rilevante non è descrivere: è teorizzare, costruire la teoria in base alla quale certi eventi sono importanti e altri no” (Severino, 2021, p. 153).

Oggi la politica appare attraversata da un'eclissi risultando subalterna all'utile immediato, all'economia e allo stesso diritto anche perché, avendo perduto coscienza del proprio *status* ontologico, ha cessato di confrontarsi con le trasformazioni che ne

hanno svuotato le più peculiari categorie. Avviene allora che si ricerchino i paradigmi di riferimento in esperienze e in fenomeni che abitualmente non afferiscono alla politica; in altri termini viene meno il nesso indissolubile tra politica e morale/cultura/educazione e ci si immerge nel contingente in nome dell'economia, del progresso, del controllo, dell'efficientismo, della competizione: "L'ossessione dello sviluppo è così efficace nel nostro tempo, perché coincide col progetto biopolitico di produrre un popolo senza frattura" (Agamben, 1996, p. 33).

Il rischio maggiore a cui espone un atteggiamento anti-etico è inscrivere l'alterità in un palinsesto di diversità dogmaticamente ingessata e codificata. La violenza simbolica infatti si esercita sui corpi senza bisogno di una costrizione fisica, con una forma di dominio indiretto e perciò maggiormente pervasivo ed efficace, esercitato non secondo la logica trasparente della coscienza consapevolmente operante, ma attraverso schemi di perfezione, di valutazione e di azione che si fanno parte integrante degli stessi abiti mentali, producendo sistemi di conoscenza totalmente oscuri e inaccessibili al singolo soggetto, al di là delle decisioni della coscienza e del controllo della volontà (Siebert, 2009). Foucaultianamente una microfisica del potere si fa manifesta e concreta attraverso specifici dispositivi: gerarchia di classe, sanzione, esame (Salmeri, 2021).

Il mancato riconoscimento ha così come esito per i soggetti più fragili l'essere condannati alla marginalità e alla solitudine: "Come riuscire a non sentirsi sminuiti quando quotidianamente si viene umiliati e disprezzati?" (Siebert, 2009, p. 34). Affinché si abbia un riconoscimento fondato su una sincera reciprocità, scongiurando sofferenza e conseguenti sismografie delle lacerazioni, è indispensabile un percorso di coscientizzazione che solo un'educazione capace di attivare processi di effettiva negoziazione con la politica è in grado di garantire: "Il riconoscimento produce stima di sé, il riconoscimento negato produce forme di dispregio e di umiliazione" (Siebert, 2009, p. 39).

In prospettiva di un'educazione democratica alla cittadinanza, allora, va operata una distinzione tra *società civile* (i cittadini sperimentano un reale rispetto reciproco grazie al riconoscimento della dignità di ogni singolo uomo in quanto uomo) e una *società decente* (istituzioni e burocrazia si adoperano per garantire un formale rispetto attraverso l'applicazione delle leggi):

"Qualunque libertà particolare è caratterizzata da un complesso piuttosto intricato di diritti e doveri. Non soltanto deve essere permesso agli individui di fare o non fare una cosa, ma il governo e le altre persone hanno anche il dovere legale di non creare ostacoli" (Rawls, 2010, p. 204).

Per difendere il valore della dignità umana si deve fare riferimento alla dimensione morale, alla concezione pedagogica, alla cultura e soltanto l'educazione rappresenta la strategia privilegiata per prevenire ogni forma di discriminazione (Salmeri, 2015). Anche nel mondo contemporaneo la discriminazione e il razzismo conservano la loro natura interclassista e trasversale, dal sottoproletario al ricco borghese, colpendo il differente (straniero, marginale, disabile). Non a caso tanto più elevato è lo *status* sociale dei più

fragili tanto maggiore risulta il loro riconoscimento; tanto maggiore è il conto in banca, tanto più positiva è la percezione anche del deviante: così i trafficanti di droga e di armi e i banchieri che riciclano denaro sporco non subiscono discredito e pregiudizi. I differenti invece sono tanto più soggetti fragili, quanto più sono poveri. Di conseguenza, nella storia la posizione del carnefice, appartenente alla classe dominante, è stata anestetizzata grazie alla burocrazia che si è anche adoperata a disumanizzare le vittime, se deboli e meno fortunate. Allora il contrario di oblio non è semplicemente memoria, ma giustizia:

“In una società democratica (...) si riconosce che ciascun cittadino è responsabile della propria interpretazione dei principi di giustizia e della propria condotta alla luce di questi ultimi. Non può esistere alcuna interpretazione di questi principi, giuridica o socialmente approvata, che siamo moralmente sempre vincolati ad accettare, neppure quando ci viene data da un tribunale o da un organo legislativo supremo” (Rawls, 2010, p. 372).

CONCLUSIONI

Al di sopra della volontà individuale e della volontà generale in democrazia c'è la giustizia e non il diritto divino, come nelle monarchie assolute. Tuttavia, anche in democrazia il soggetto va protetto dal potere a cui il più delle volte partecipa soltanto formalmente. La politica democratica non cerca di risolvere i conflitti eliminando uno o più degli avversari fisicamente, avendo come obiettivo trasformare in complementarità gli antagonismi inevitabilmente presenti in ogni interazione umana. Diversamente da quanto comunemente si pensa, il pluralismo non inibisce il riconoscimento dell'alterità favorendolo anzi e rendendolo possibile. Impedisce il riconoscimento invece la riduzione della differenza a pura opposizione che richiede un annientamento del nemico, come accade in tutti i regimi illibertari (Todorov, 2001). Allora, in nome della verità e della giustizia e sul terreno dell'umanità umana, per l'educazione democratica si deve avere il coraggio di diventare prossimi del proprio prossimo, dal momento che i giusti non si preoccupano tanto di teorizzare il bene, quanto di praticare la bontà. Già secondo Plutarco la politica toglie all'odio il suo carattere eteronomo e irreversibile non subordinando più il presente al passato e il passato al presente, ma avendo l'ambizione di guardare al futuro. In ogni caso, anche in nome del futuro, si possono commettere purtroppo crimini contro l'umanità, stragi e genocidi come è avvenuto nel XX secolo. Tuttavia, anche nei cosiddetti stati democratici, nel mondo contemporaneo la politica appare sempre più lontana dalla cultura e dall'educazione ricercando soltanto l'utile, intrecciando legami esclusivamente con l'economia e di conseguenza penalizzando i più fragili attraverso pericolosi processi di velocizzazione e competizione:

“Nel perseguire l'obiettivo della competitività economica internazionale, la politica finisce per accettare alti tassi di disoccupazione strutturale e lo smantellamento dello stato sociale. Le fonti della solidarietà sociale inaridiscono, tanto da diffondere condizioni di vita dell'ex Terzo mondo

nelle metropoli del primo. Queste tendenze confluiscono nel fenomeno di una nuova “sottoclasse”, sviante etichetta al singolare con cui i sociologi designano un fascio di gruppi marginalizzati che risultano “tagliati fuori” dal resto della società. Alla *underclass* appartengono tutti quei gruppi pauperizzati che vengono abbandonati a loro stessi, non potendo più modificare la loro condizione sociale con le proprie forze” (Habermas, 1998, p. 136).

In una prospettiva ermeneutica senso e valore non si danno di per sé, ma esistono inequivocabilmente in rapporto ai soggetti umani che li interrogano, li giudicano e quindi li comprendono per meglio attraversarli e orientarli al fine di ridurre la sofferenza, la prevaricazione e l’iniquità. Sul piano esistenziale ci sono eventi sicuramente autoevidenti sia nel male (genocidi, guerre, razzismo), sia nel bene (pace, nonviolenza, pari opportunità). Non a caso la scienza per suo statuto epistemico non è una semplice proiezione della volontà, mentre la storia ha la funzione di desacralizzare lo spazio pubblico aprendosi al weberiano disincanto, cioè a ciò che può rivelarsi poco piacevole specialmente quando si fa riferimento alla politica. Del resto per il vero educatore democratico, che opta per il pensiero militante, anche le cause più giuste non sono mai del tutto innocenti, persino quando si sceglie di porsi dalla parte dei più fragili, delle minoranze, della differenza. Infatti, la sofferenza non conferisce alla vittima alcuna virtù durevole e il perseguitato di oggi può trasformarsi nel carnefice di domani. La violenza come reazione da parte dei più deboli non è affatto meno grave. Nessuno ha diritto ad una innocenza senza condizioni e un crimine non cessa di essere tale solo perché prima una violenza maggiore è stata commessa altrove. Le atrocità di Hitler non giustificano quelle di Stalin, i *lager* e i *gulag* non rendono meno criminali le bombe atomiche statunitensi e, per molti versi, i crimini perpetrati in nome della democrazia sono paradossalmente più gravi. Come pratica militante per la politica, l’educazione è socratica ricerca in vista del vero, del bene, dell’*essere di più* freiriano, che non è improvvisazione né appiattimento sull’esistente:

“Quando l’uomo viene escluso dalla verità, solo la casualità, l’arbitrarietà possono ancora dominarlo. Per questo non è “fondamentalismo”, ma un dovere dell’umanità proteggere l’uomo contro la dittatura del casuale divenuto assoluto e restituirgli la dignità che consiste proprio nel fatto che nessuna istanza umana può ultimamente dominarlo perché egli è aperto verso la verità stessa” (Zagrebel'sky, 2007, pp. 58-59).

Allora compito di una pedagogia democraticamente emancipatrice e problematizzante è prendere ogni uomo per il bavero e scuoterlo vigorosamente attraverso la cultura e l’educazione, essenze e strutture portanti per ogni singolo allievo. Dopo Galilei, Newton e Kant, la scienza si fonda sull’universalità della ragione, per cui le sue soluzioni *ipso facto* sarebbero di pertinenza generale, per quanto a volte possano produrre sofferenza per alcuni; in ambito ermeneutico, invece, ha carattere *a priori* l’umanità dell’uomo avendo ciascun soggetto stessi diritti e pari dignità, nonostante tutte le possibili differenze. In un orizzonte ermeneutico ed umanistico, l’incontro tra pedagogia e democrazia è di per sé garanzia di pluralismo e di vero dialogo:

“La democrazia (...) si richiama alla finalità del tu, perché erige l’altro come scopo legittimo della mia azione; dall’autonomia dell’io, soggetto che ha diritto di “acconsentire o di resistere”, all’universale degli essi, reputando ogni essere umano provvisto della stessa dignità” (Todorov, 2001, p. 372).

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (1996). *Mezzi senza fine. Note sulla politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Balducci, E. (2005). *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*. Firenze: Giunti.
- Eco, U. (2019). *Migrazioni e intolleranza*. Roma: GEDI.
- Habermas, J. (1996). *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Illich, I. (1973). *La convivialità*. Como: Red Edizioni, 1993.
- Laporta, R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Piaget, J. (1998). *Cos’è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton, 1999.
- Rawls, J. (1971). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli, 2010.
- Salmeri, S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Id. (2018a). *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*. Milano: Franco Angeli.
- Id. (2018b). Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire. *I problemi della pedagogia*, n. 2, pp. 301-330.
- Id. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Id. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l’integrazione nella relazione educativa*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Id. (2012a). *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Id. (a cura di) (2012b). *Democrazia, educazione e populismo*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Id. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Id. (a cura di) (2009). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*. Troina (EN): Città Aperta.
- Id. (2008). La pedagogia di Gramsci attraverso le *Lettere dal carcere*. In S. Salmeri & R.S. Pignato (a cura di), *Gramsci e la formazione dell’uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista* (pp. 125-167). Acireale-Roma: Bonanno.
- Severino, E. (2021). *Il dito e la luna. Riflessioni su filosofia, fede e politica*. Milano: RCS MediaGroup.
- Siebert, R. (2009). *Il razzismo. Il riconoscimento negato*. Roma: Carocci.
- Spadafora, G. (2017). *L’educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora G. (a cura di) (2010). *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Todorov, T. (2000). *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*. Milano: Garzanti, 2001.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio Ubaldini, 1971.
- Zagrebel'sky, G. (2007). *La virtù del dubbio*. Roma-Bari: Laterza.

Fabrizio Manuel Sirignano¹

La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica

LA PEDAGOGIA COME SAPERE FONDATIVO DELLA DEMOCRAZIA

L'attuale scenario politico, drammaticamente piegato alle logiche della *rete* e attraversato da populismi e *fake news*, mette la pedagogia di fronte alla storia e alle sue responsabilità.

La politica e la democrazia sono nate in Grecia, nel *cuore* del Mediterraneo, tra V e IV secolo a.C., dove sono state poste le premesse per lo sviluppo delle teorie politiche occidentali.

È nell'ambito di tale temperie storico-culturale che si sviluppa la pedagogia, come disciplina finalizzata alla formazione dell'uomo in quanto cittadino e, quindi, come *il* sapere fondativo della democrazia. Compito dell'educatore è, dunque, formare un soggetto che sappia agire con responsabilità nell'ambito delle istituzioni della *πόλις*. In questo modo, i percorsi educativi formano l'uomo politico, capace di esercitare la propria cittadinanza e consapevole della prevalenza etico-politica della *res publica* sugli interessi privati.

Qui trovano terreno fertile l'insegnamento della dialettica e della retorica da parte dei sofisti, così come la ricerca dialogica di Socrate, perché la forma di governo "diretta" richiede che nelle discussioni si riesca a persuadere la maggioranza dei cittadini sulla necessità di una legge della quale ciascuno sia poi in grado di riconoscere il "valore", adeguando la propria volontà particolare a quella generale.

Successivamente, con l'età ellenistica, il tramonto dell'antichità e l'inizio del lungo Medioevo, i sistemi politici dispotici non necessitano più della formazione di cittadini, la cui *virtus* consti nell'essere consapevolmente partecipi della gestione della *res publica*,

¹ Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, dove insegna Pedagogia della politica. È Delegato del Rettore al Lifelong Learning e Presidente del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria.

ma richiedono la formazione di sudditi, la cui *virtus* risieda nella capacità di sottostare tacitamente alle scelte del monarca divinizzato. Si assiste, in seguito, con la diffusione del Cristianesimo, a un maggiore allontanamento dalla gestione pubblica della città, perché la formazione pedagogica è concentrata nella cura dell'anima. Solo con l'Umanesimo, si ripropone cautamente un pensiero scientifico e laico e si crea, perciò, un varco che nel Settecento fa riemergere prepotentemente la dimensione sociale e politica della pedagogia.

Tra il Settecento e l'Ottocento si assiste poi al rinnovamento e alla laicizzazione del dibattito pedagogico per giungere con i modelli pedagogici di orientamento marxista all'inserimento dei progetti educativi nel più vasto programma di emancipazione socio-politica delle classi popolari (Sirignano, 2007: 30-31).

Infine, nel Novecento si affermano processi emancipativi sempre più diffusi e radicali grazie all'avvento definitivo delle masse nella vita politica, culturale ed economica dei moderni Stati nazionali. Da qui l'esigenza di formare il cittadino come soggetto avente una precisa *identità* nazionale, che si intreccia, e si scontra, anche con l'*identità* relativa all'appartenenza a una determinata classe sociale.

Tuttavia, è significativo ricordare che il Novecento, pur nella sua contraddittorietà, è anche il secolo dell'affermazione di processi omologanti e conformativi, in grado di generare regimi totalitari, in cui l'indottrinamento si sostituisce all'educazione.

OGGI. IL DECLINO DELLE DEMOCRAZIE EUROPEE E I NUOVI SPAZI PER UNA PEDAGOGIA POLITICA

Nell'età della globalizzazione, il disinteresse dei cittadini nei confronti della *res-publica* costituisce una delle cifre ermeneutiche di fondo dell'odierna "*società liquida*".

In ambito pedagogico diffidare della partecipazione vuol dire contribuire a perpetuare sul piano delle pratiche educative forme di trasmissione della conoscenza che tendono a relegare i soggetti in formazione in una condizione di mera passività e ripetitività, facendo prevalere la scuola del banco, della competizione e del nozionismo sulla scuola del fare, della riflessione e della co-costruzione dialogica ed attiva delle conoscenze. All'eclissi del dialogo fa riscontro l'eclissi stessa della democrazia, in quanto il dialogo ne costituisce la sua stessa *sostanza* (Frauenfelder 2011).

Nelle moderne democrazie rappresentative il dialogo tra le parti dovrebbe essere svolto dai partiti politici. Tuttavia, questi appaiono incapaci di offrirsi come portatori di interessi *per* il popolo, in quanto la raccolta di consensi sembra averli trasformati in comitati elettorali permanenti, che si sostituiscono alla comunicazione delle progettualità. Le elezioni, assunte come fine ultimo del dibattito politico, fomentano la retorica imbonitrice: l'*agorà* da spazio dialogico - anche a causa della centralità e pervasività dei social network - si è trasformata in un'arena virtuale in cui le informazioni sono comunicate in maniera frammentaria, dando spazio alle "bufale" e alla violenza

linguistica nei confronti di chi non si allinea alle volontà dei “registi occulti” che spesso si nascondono dietro Movimenti politici populistici e post-ideologici.

I luoghi dell’impegno educativo e civile sono stati trasferiti dalle piazze e dai luoghi pubblici di aggregazione ad internet, finendo per adottare il *modus operandi* dei forum e dei social. Dal punto di vista comunicativo, all’argomentazione e all’analisi si preferiscono gli *slogan* e la responsabilità di gesti e linguaggi viene sostituita da frasi semplici e ad effetto. Queste ultime risultano più adatte alle logiche della rete, ma svuotano di significato e di storia le parole, fomentando l’odio sociale e la disinformazione.

La differenza che sussiste tra forme autenticamente democratiche dell’esercizio politico e forme populiste dello stesso è ben colta da Zizek (2010, 81), quando osserva che:

la differenza fondamentale tra una politica emancipatrice radicale e una politica populista è che la prima è attiva, impone e rafforza la sua visione, mentre il populismo è fondamentalmente re-attivo, il risultato di una reazione al disturbo arrecato da un invasore. In altre parole il populismo rimane una versione della politica della paura: mobilita le masse accrescendo la paura nei confronti di un agente esterno corrotto (Zizek 2010, 81).

Per il filosofo sloveno, il rischio maggiore per la democrazia consiste nella falsa partecipazione a cui sono chiamati i cittadini attraverso espressioni *feticiste* della politica che, oscillando tra fondamentalismi e cinismo, finiscono col conculcare la libertà di scelta (Zizek 2010).

Il nostro tempo non può per queste ragioni essere considerato un *tempo politico* nell’ottica di Zagrebelsky e parlare di democrazia nel contesto attuale sarebbe solo una “messa in scena” o una *farsa*, per dirla con Zizek. La farsa consente ai regimi oligarchici o ai populismi di mimetizzarsi con il regime democratico e conduce in realtà *all’impasse della società della scelta*. Tuttavia, come ricorda Bobbio, la forma democratica contiene in sé la possibilità di superare i suoi mali peggiori perché essa, oltre ad essere un’*abitudine* (Zagrebelsky 2014), è anche l’unico sistema che permette il cambiamento in condizioni di pace. Essa però si alimenta del difficile compito di riconoscere e “inventare” storicamente quei “diritti dell’uomo al di sopra dei singoli stati”: i diritti della nuova generazione, che:

[...] nascono tutti dai pericoli alla vita, alla libertà e alla sicurezza, provenienti dall’accrescimento del progresso tecnologico. Bastino questi tre esempi che sono al centro del dibattito attuale: il diritto a vivere in un ambiente non inquinato [...] il diritto alla privacy [...] il diritto, l’ultimo della serie, che sta già sollevando dibattiti nelle organizzazioni internazionali, [...] alla integrità del proprio patrimonio genetico, che va ben oltre il diritto alla integrità fisica [...] (Bobbio 2014, 263-264).

La necessità di rivedere, reinterpretare, innovare e creare nuove costellazioni giuridico-politiche capaci di dare una risposta ai problemi implica che la forma autenticamente democratica di convivenza civile potrebbe trovare la sua sostanzialità in un progetto di pedagogia impegnata, che, individuando nell'educazione un vettore di orientamento permanentemente *in fieri* - rivolto tanto alla formazione delle classi dirigenti quanto alla formazione dei cittadini comuni - renda tutti i soggetti che dovrebbero operare nell'"*agorà*" responsabili ai più vari livelli della costruzione culturale e politica legata al cambiamento.

Si ricordi che già negli anni Settanta, Schumacher osserva che i politici e gli amministratori devono essere educati "quanto basta per cogliere il senso di ciò che sta avvenendo e per sapere cosa vogliono dire gli scienziati quando parlano" (Shumacher 2011), in quanto ad essi spetta il difficile compito di interpretare i dati *neutrali* della scienza. I risultati della ricerca scientifica, infatti, non sono finalizzati ad un impiego precipuo fino a quando la società, attraverso l'arte della politica, non decide come impiegarli per il benessere collettivo e per la qualità della vita di ciascuno. Shumacher (2011) osserva che, tuttavia, anche gli scienziati hanno il dovere di riflettere sul significato dell'esistenza, "perché ovviamente è assai avventato mettere un grande potere nelle mani della gente senza prima essersi assicurato che questa abbia un'idea ragionevole su cosa farsene (Bobbio 2014)".

Non in ultimo, i cittadini sono chiamati a prendere decisioni sui *diritti di nuova generazione* ed a loro spetta il compito di interrogarsi sulle difficili questioni etiche poste dalla scienza e dalla politica europea, soprattutto per quanto riguarda le nuove possibilità concesse dalla tecnica e le diverse modalità economiche e lavorative da ridefinire alla luce della crisi ecologica. Solo per fare degli esempi, gli ultimi decenni hanno visto impegnati i cittadini nella scelta di questioni quali l'aborto, l'eutanasia, l'utilizzo delle risorse idriche ed energetiche, le politiche monetarie e la rappresentanza in Europa.

Questa idea di educazione intesa come un percorso culturale capace di rendere possibile *la scelta*, sembra rappresentare il modello più adeguato a rispondere alle esigenze dei cittadini del terzo millennio. Infatti, tale modello presuppone che siano predisposti itinerari in cui definire idee, valori e scopi, nel cui ambito si possa costruire, condividendolo e reinventandolo continuamente, un *sensu* della vita umana sulla cui base poter prendere delle scelte ponderate per sé e per la collettività.

PEDAGOGIA MILITANTE ED EMERGENZA DEMOCRATICA

Tra le *emergenze* che la riflessione pedagogica *militante* è chiamata ad affrontare vi è la questione della formazione dei cittadini per contrastare il degrado ambientale. Sia per quanto riguarda la progettazione di percorsi formativi sia per quanto concerne le politiche scolastiche e culturali, la sensazione è quella di non riuscire a fuoriuscire dalle

logiche del paradigma politico-culturale oggi imperante: il produttivismo, che si configura nei termini del “pensiero unico”.

Di questa unicità di intenti ne è prova, secondo Zizek (2014), la figura mista del “lavoratore capitalista”, espressione di un certo “socialismo capitalista (Zizek 2009)”, e il grande peso che la crisi economica ha avuto sulle scelte politiche degli ultimi quindici anni (Zizek 2009). La crisi economica ha cominciato ad essere il problema principale da affrontare rispetto al quale subordinare ogni altro intervento, compreso quello educativo-progettuale. Il crollo dell’economia finanziaria del 2008, preannunciato da qualche economista ed ignorato dall’opinione pubblica, ha infatti innescato una serie di interventi “tecnici” riparatori. Le decisioni della collettività sono state prese dalle amministrazioni politiche sotto la *dittatura dei mercati*² e i cittadini hanno visto crollare le loro aspettative di benessere. Per Zizek il *credit crunch* è stato la prova che la finanza e i suoi giochi d’azzardo sono diventati una dimensione del reale al pari della produzione con la quale è tuttavia in netto contrasto (Zizek 2009). Il pensatore sloveno considera assurdo adeguare la realtà della produzione e del lavoro all’astrazione dei mercati finanziari e chiedere interventi politico-tecnici dettati dall’emergenza costituisce un attacco alla democrazia partecipata ed una rinuncia all’educazione civile.

Come osserva Zizek, oggi il processo di mercificazione è ancora più radicale e “include non solo la difesa, ma soprattutto l’acqua, l’energia, l’ambiente, la cultura, l’istruzione e la sanità” (Zizek 2009).

D’altronde, sia Zizek sia Polanyi avviano la loro riflessione a partire da quella che Marx definisce la legge dei ricavi decrescenti e dalla tendenza del mercato a sostituire tutti i “valori d’uso” con i “valori di scambio”. Tuttavia, come osservano entrambi, è prevalsa l’idea che una politica economica favorevole agli strati produttivi avrebbe *gocciolato*³ benessere fino a raggiungere le fasce più disagiate.

Da queste brevi riflessioni emerge la necessità di un impegno pedagogico-culturale che sia in grado di intervenire sui falsi miti imposti dall’ideologia utilitarista e tra questi, sull’idea di uno sviluppo illimitato e sull’assunto che ciascuno possa soddisfare i suoi bisogni solo attraverso il lavoro e la merce acquistabile con la ricchezza che esso produce. Esempio a tal proposito è il lavoro condotto da Sen nel decostruire la tradizione utilitaristica del pensiero di Smith. Infatti, questa è stata l’arma teorica che ha orientato le politiche economiche dell’ultimo secolo.

Sen ritiene, infatti, che gli assertori della posizione smithiana abbiano *amputato* la parte etica della riflessione sul libero mercato riducendo il sistema economico al solo vincolo

² Cfr. U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009; Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2012.

³ “La cosiddetta teoria del trickle-down (letteralmente “gocciolamento”) [...] nasce da una vecchia intuizione di George Simmel, che nel 1904 l’aveva applicata al fenomeno della moda, leggendone la diffusione secondo un processo di trasferimento degli abbigliamento e dei gusti dalle classi elevate a quelle più basse [...] un’ottantina di anni più tardi, il meccanismo è stato traslato al campo dell’economia per dare il nome alla tesi secondo cui i benefici di una politica economica favorevole agli strati ricchi della popolazione (si legga “sgravi fiscali”) finirebbero prima o poi per discendere – “gocciolare”- sulle fasce più disagiate e favorire (sia pure in maniera differenziata) tutti quanti” (M. Revelli, *La lotta di classe esiste e l’hanno vinta i ricchi*, Laterza, Bari 2014, pp. 9-10).

della coerenza interna volta alla massimizzazione dell'interesse personale, da cui deriverebbe la condizione economica ottimale. In realtà, lo stesso Smith, considerava sacrificabile l'interesse personale rispetto alla "cittadinanza del mondo" (Sen 2014); egli aveva presente che la "simpatia" e l'"autodisciplina" sono i sentimenti morali che guidano l'agire dell'uomo e lo rendono "prudente" (Sen 2014).

Ciò che Sen osserva nella sua opera di de-mitizzazione è che non è l'economia intesa come sistema di libero scambio ad essere di per sé dannosa per il benessere sociale quanto, piuttosto, il "restringimento etico" che questa ha subito e che, in ultima istanza, fa coincidere il benessere con l'utile (Sen 2014). Questo ultimo aspetto, denominato in campo economico *welfarismo* condiziona la valutazione del benessere sociale e implicitamente riconosce la distribuzione equa della moneta, pur non essendo stata mai realizzata storicamente, come benessere sociale che deriva dalla "somma di benessere (Sen 2014)" di singoli. Questa visione economica, inoltre, astraendo dalla natura etica delle relazioni sociali, conduce le democrazie ad un utilizzo distorto del diritto, descritta da Sen in questi termini:

In economia il concetto di diritto è spesso invocato ed effettivamente i concetti economici fondamentali di dotazione dei beni, di scambio, di contratto e così via chiamano tutti in causa svariati tipi di diritti. Tuttavia nella tradizione utilitaristica questi diritti erano considerati totalmente strumentali al raggiungimento di altri beni, in particolare delle utilità. Nessuna importanza intrinseca veniva assegnata all'esistenza o all'appagamento dei diritti dei quali si giudicava solo per la loro capacità di produrre conseguenze positive, tra le quali non era compreso l'esaudimento dei diritti stessi (Sen 2014).

È facile comprendere come la questione dei diritti del libero mercato sia stata, secondo Sen, anteposta ai diritti di libertà della persona, i quali, per essere sostanziali richiedono riflessioni etiche e scelte politiche coerenti. Rispondere alla domanda "come bisogna vivere?" richiede per Sen la previsione del "risultato sociale" (Sen 2014) e la parte complicata delle scelte deriva proprio da quest'ultimo punto: oggi il "sociale" richiede un'apertura "globale". Come, a questo proposito, osserva anche Bauman:

[...] Le nostre interconnessioni e la nostra interdipendenza sono già globali. Qualunque cosa succeda in un luogo influenza le vite e le possibilità di vita della gente in tutti gli altri luoghi. Quando si calcolano le misure da prendere in un posto qualsiasi si devono fare i conti con le reazioni delle genti in tutti gli altri posti. Nessun territorio sovrano, per quanto grande, popoloso e ricco di risorse, è in grado da solo di proteggere le proprie condizioni di vita, la propria sicurezza, la propria prosperità di lungo termine, il proprio modo di vivere prediletto o la sicurezza dei propri abitanti. La nostra dipendenza reciproca ha dimensioni plenarie, e dunque siamo già, e lo rimarremo a tempo indefinito, oggettivamente responsabili gli uni degli altri. Ma ci sono pochi segnali, per non dire proprio nessuno, di una disponibilità, da parte di noi che condividiamo il pianeta, ad assumerci di buon grado la responsabilità soggettiva per questa nostra responsabilità oggettiva (Bauman 2011, 26-27).

Bauman si riferisce ad una *polis globale* in cui vi siano etica ed ospitalità, creatività culturale ed etica dei consumi ma, soprattutto, strumenti cognitivi comuni, che siano capaci di orientarne le scelte. Per la qual cosa, ricorda Sen, non basta la libertà formale di poterle realizzare in un regime democratico, ma è fondamentale la “capacità” che i cittadini affettivamente devono maturare per potere esercitare nel concreto le loro scelte. Ne segue che l’obiettivo delle società dovrebbe risiedere nell’espansione delle *capacitazioni* e puntare alla formazione globale dell’individuo, non solo inteso come produttore economico ma anche e soprattutto come promotore del cambiamento politico e sociale (Sirignano 2012, 69).

Sulla stessa linea si pone Nussbaum che individua nei metodi di misurazione della produzione adottati dalle società un male sociale, in quanto strumenti in grado di perpetrare le ingiustizie. Il PIL, infatti, secondo la filosofa statunitense, oltre a trascurare altri elementi descrittivi quali la distribuzione della ricchezza e l’accesso ai servizi di istruzione e di *welfar*, è in grado di orientare le politiche statali in direzioni ancora più insopportabili (Nussbaum 2010, 21-22). L’*approccio delle capacità* che ella propone cerca appunto di risolvere il problema dell’“accesso” alle occasioni formative. Queste, infatti, potrebbero consentire la formazione di quelle capacità che rispondono alle attitudini interne dei soggetti e ai bisogni sociali della comunità.

Si tratta, quindi, di proporre un modello che pensi alla predisposizione di ambienti in cui *funzionare* in sintonia con le proprie capacità (Sirignano 2012) e rendere dunque la libertà *formale*, riconosciuta in democrazia, *sostanziale*. Si tratta di libertà “pensate socialmente”, legate quindi alle libertà di tutti e di ciascuno e regolate da un gioco tra le parti contendenti che rende alcune libertà subordinate o anteposte ad altre. La scelta del cittadino, la sua stessa libertà di scelta e quella delle società nel complesso, rientra in questo difficile gioco di interessi e richiede che ciascuno abbia non solo risorse, ma soprattutto *capacità* di saper ricercare e utilizzare quelle risorse che gli sono necessarie per il benessere. Ecco perché nell’approccio di Nussbaum l’istruzione si pone come strumento in grado di azzerare lo svantaggio sociale iniziale, favorendo da parte dei singoli la ricerca di un proprio ruolo nell’ambito della società in modo tale da garantire il progresso ed il benessere diffuso (Sirignano 2012).

In sintesi, la crisi della democrazia, la crisi economica e la questione ecologica, dal punto di vista pedagogico-politico, rinviano alla centralità della formazione, tesa all’educazione di soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri, secondo modalità solidaristiche, empatiche e cooperative e non già meramente utilitaristiche e beccheramente competitive, di soggetti sì produttori ma anche artefici del proprio e dell’altrui cambiamento.

RI-LANCIARE IL MODELLO EDUCATIVO DELLA παιδεία PER RI-GENERARE LA DEMOCRAZIA

La “demistificazione” dell’ideologia del progresso e della crescita illimitata sono strettamente collegate alla formazione di un soggetto resistente, per favorirne, attraverso adeguati processi educativi, l’acquisizione e lo sviluppo di determinate capacità che lo rendano partecipe, consapevole e responsabile del proprio agire sociale. I sistemi democratici per essere effettivamente operanti devono presupporre e, allo stesso tempo, devono anche contribuire alla formazione di un’opinione pubblica che si caratterizza per la cura del bene comune sostenuta dalle capacità di attenzione, informazione e consapevolezza critica dei processi in atto. A meno di non volere sminuire la democrazia, occorre il paradigma della cultura democratica, che, sul piano etico, è incentrato su una triplice passione, per il bene comune, l’uguaglianza e l’apertura e, su quello epistemologico, fa leva sulla complessità e sul falsificazionismo.

La ricerca del bene comune, la partecipazione dei cittadini ai processi deliberativi e soprattutto l’apertura – intesa come disposizione a considerare l’altro, il diverso e la pluralità non come minaccia alla propria identità ma come possibilità di confronto e di crescita – rappresenta l’essenza stessa della democrazia, che affonda le sue radici proprio nell’universalismo culturale del Mediterraneo.

La disposizione al confronto, alla critica e alla reversibilità delle decisioni presuppone una concezione falsificazionista della conoscenza, che non è mai certa, assoluta e definitiva, ma sempre parziale, aperta e rivedibile in quanto intrinsecamente esposta all’errore (Gillies, Giorello, 2010). Pertanto, la democrazia deve essere alimentata e garantita dalla pluralità delle forze e delle forme di partecipazione politica, dalla pluralità delle fonti di informazione e dalla libertà di espressione.

Sul piano pedagogico-educativo, un tale paradigma alto e organico di democrazia presuppone, per la sua progressiva e mai esaustiva realizzazione, la formazione di soggetti aperti, critici e consapevoli.

Se la democrazia richiede partecipazione e la partecipazione richiede capacità, che, a loro volta, si basano sull’istruzione, ne deriva il ruolo fondamentale che sia la pedagogia sia la scuola sono chiamate a esercitare nella costruzione di società interculturali, dialogiche e pluraliste.

Nel contesto delle contraddizioni del turbo-capitalismo avanzato, si tratta di ri-lanciare il modello educativo della παιδεία per ri-generare la costruzione di processi effettivamente democratici.

Dialogicità e autonomia morale sono i tratti costitutivi della teoria/pratica pedagogica, se non la si vuole risolvere/dissolvere nelle sole dimensioni dell’ideologia e delle scienze. Entro questo progetto pedagogico-politico di più ampio respiro e di più alti orizzonti formativi, che trascendono l’esistente a partire dalle possibilità e dalle tendenze altre in esso già presenti, la scuola riveste un ruolo ancora centrale nell’edificazione di una società effettivamente democratica.

La formazione di cittadini attivi, consapevoli, capaci e disponibili necessita di una scuola teorizzata e praticata come laboratorio di cittadinanza e non di una scuola volta a formare i bambini e i ragazzi alla mera logica del libero mercato.

Alla razionalità economica e politica che cala le sue scelte dall'alto, bisogna sostituire una razionalità critica che, attraverso lo sviluppo e la diffusione della cultura e della formazione, sia capace di garantire il pieno sviluppo delle singole individualità nel contesto di uno scambio sociale aperto e pluralistico.

Emerge, quindi, la necessità di rilanciare proprio dal Mediterraneo – cuore pulsante dell'Europa - il "rapporto interrotto" tra educazione e politica, nell'orizzonte di un impegno pedagogico in grado di riaffermare un pensiero civile oggi più che mai necessario alla democrazia.

SCAVANDO TRA I TESORI DELLA NOSTRA STORIA: LA PEDAGOGIA CIVILE DEL GRANDE ESULE DI ACQUAFREDDA

Proprio dal Mediterraneo proviene la voce del Grande Esule di Acquafredda (Sirignano 2017), impegnato nell'ambito sia socio - politico sia educativo: si tratta di Francesco Saverio Nitti, autore di analisi critiche sul rapporto tra l'arretratezza del Sud d'Italia, l'istruzione e l'educazione popolare, talvolta ingiustamente ignorate.

Notevoli sono i suoi studi ma, prima ancora, è eloquentissima la sua esperienza diretta, esempio di lotta volta a cambiare la politica, a convincere gli uomini a essere artefici del proprio destino in una società più giusta e più umana (D'Amelio 2003,73). Il suo intento, infatti, è stato quello di riscattare i soggetti marginali attraverso un processo di coscientizzazione, finalizzato all'ampliamento degli spazi della partecipazione e dell'estensione del dibattito democratico nell'ambito delle istituzioni italiane dei primi anni del Novecento. Per mettere in pratica quest'idea, Nitti è partito dall'analisi della questione meridionale con una convincente proposta di democrazia industriale che ha il compito di formare soggetti sociali consapevolmente partecipi dei processi socio - economici e politico - culturali.

In questo modo, prendendo le distanze dal meridionalismo di stampo liberale, che sostiene una collaborazione tra intervento pubblico e privato nel Sud Italia e ricalcando il meridionalismo d'indirizzo socialista, letto in termini solidaristici, lo studioso lucano si posiziona alla sinistra dello schieramento liberale col proposito di lanciare la prospettiva democratico - radicale. Una proposta unitaria di cambiamento che può avvenire solo se gli elementi più attivi dell'industria, della scienza e della politica sostengono una democrazia industriale volta alla realizzazione del bene comune per l'intero Paese, spesso minacciato dalle contese territoriali tra Nord e Sud. Contese che nel pensiero di Nitti si risolvono in una lucida e puntuale constatazione: a partire dall'Unità d'Italia è avvenuto un drenaggio di capitali non dal Settentrione al Meridione, ma viceversa dal Sud al Nord (Nitti, 1900, 430).

Allora, è necessaria un'inversione di tendenza, cioè un'azione politica sì organica e coerente, ma soprattutto speciale, tale da prendere in considerazione le caratteristiche

specifiche delle diverse regioni meridionali che comprendono tanto zone agrarie quanto altre fortemente urbanizzate.

Inoltre, è interessante notare come l'attenzione dello studioso si concentri su Napoli, città da riscattare, per la quale auspica un decollo industriale assieme a un potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale, in grado di formare una leva di operai e quadri tecnici intermedi funzionali al processo di modernizzazione. Queste idee si concretizzano nel 1904, con la legge sul "risorgimento economico della città di Napoli", che costituisce un punto d'inizio della sua lotta per l'emancipazione dell'intero Mezzogiorno, per il quale, l'educazione è il dispositivo "centrale".

È questo, quindi, il motivo che lo spinge a sperare nella formazione di una nuova classe dirigente che si appoggi a un paradigma educativo incentrato sulla "verità della scienza" (Nitti 1901, 7), affinché si favorisca l'intero sistema sociale, economico, politico e culturale tanto italiano, tenendo conto dei problemi storici tipici dell'età giolittiana, quanto globale. Ecco perché il suo modello educativo ha un'ampia portata: in esso, infatti, i valori, le conoscenze e le competenze sono un tutt'uno variegato che deve favorire la formazione di un soggetto attivo, propositivo, cosciente e riflessivo, capace di scrollarsi di dosso l'ascendenza retorico - letteraria.

In particolare, Nitti sostiene che bisognerebbe rivedere e reindirizzare le politiche culturali, accademiche e governative per contemperare le attitudini dei singoli con i bisogni formativi di un Paese che si avvia al decollo industriale, favorendo la formazione tecnico - scientifica contro quella giuridico - umanistica delle élites locali e l'emancipazione/affrancamento delle masse popolari. Tuttavia, se da un lato le prime devono essere formate e selezionate da un punto di vista sia etico sia culturale per guidare i processi tras - formativi della nazione, le seconde devono comunque essere messe in condizione di integrarsi in modo attivo e consapevole attraverso riforme adeguate.

Per di più, l'esule di Acquafredda sottolinea i forti problemi di analfabetismo del Meridione, dovuto alla subordinazione dei lavoratori nei confronti dei proprietari, al ricorso di pratiche intensive di sfruttamento del lavoro minorile e femminile, ma anche una relativa indifferenza delle classi dirigenti e la povertà delle finanze municipali (Nitti 1910, 399).

Sono interessanti, in questo caso, i fenomeni migratosi tra Otto e Novecento, che hanno contribuito a generare delle tras - formazioni radicali anche in ambito educativo, perché hanno contribuito a far maturare nei ceti rurali meridionali la consapevolezza dell'importanza dell'istruzione per la loro emancipazione. Consapevolezza che deve essere valorizzata dallo Stato italiano potenziando l'istruzione di base nelle regioni del Sud d'Italia, avocando a sé la scuola elementare che ha bisogno di edifici, di obbligo di frequenza non solo per le terze classi, di lezioni serali e festive per adulti, di giardini e asili, di organi direttivi e ispettivi, di maestri migliori.

Ancora una volta, questi temi sono declinati da Nitti in chiave unitaria e nazionale, mai in chiave localistica e campanilistica. Per questo, le proposte riguardanti il Sud d'Italia,

in parte concretizzatesi, mirano alla ricostruzione dell'intero Paese, come si evince da una sua dichiarazione:

Io confido che l'Italia si rinnoverà unendosi ancor più e che tutte le stolide parole sull'ignoranza, ignoranza della storia, ignoranza della nostra vita sociale e ignoranza anche del nostro sentimento si dimostreranno errate. L'Italia sarà unita o non sarà. (Nitti 1956, 8)

Infine, rispetto all'istruzione, lo studioso lucano rimarca l'esigenza di potenziare notevolmente la formazione professionale in ambito agrario, migliorando l'esperienza delle cattedre ambulanti di agricoltura, viticoltura, enologia, caseificio, zootecnica, già istituite in Basilicata e Calabria, non solo attraverso lo stanziamento di finanziamenti maggiormente cospicui, ma anche attraverso una preparazione maggiormente pratica dei laureati in Scienze agrarie e l'istituzione di una Stazione agraria sperimentale per le culture arboree del Mezzogiorno.

In conclusione, si può osservare che nelle analisi e nelle proposte educative di Nitti la tensione etico-politica, di per sé tras-formativa, verso la progressiva realizzazione degli ideali di giustizia e libertà ne informa la sua pedagogia civile declinata in una pedagogia delle élites e in una pedagogia delle masse, a loro volta mai retoriche, astratte e speculative, ma sempre calate nella cogenza degli specifici contesi storici di riferimento. Per questo motivo, il pensiero dello statista lucano è da considerarsi come *θησαυρός* pedagogico sommerso nel Mediterraneo.

Nell'attuale età della globalizzazione, infatti, la lezione civile di Nitti sembra essere ancora attuale, in quanto si possono trarre degli spunti per la formulazione di un modello pedagogico-educativo alternativo tanto ai riduzionismi tecnicistici, oggi sempre più imperanti, quanto alle utopie generiche e irrealizzabili che si stagliano su fumosi sentieri del desiderio, per prospettare modelli formativi sì orientati eticamente verso il futuro ma, allo stesso tempo, radicati anche nella problematica e complessa realtà del presente, per consentire ai soggetti individuali e collettivi di partecipare attivamente e consapevolmente ai contraddittori processi in atto.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2008). *Does ethics have a chance in a world of consumers?*, MA: Harvard University Press, Cambridge; trad. it. di F. Galimberti (2011), *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma-Bari: Laterza.
- Bobbio, N. (2014). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- D'Amelio, S. (2003). *Francesco Saverio Nitti*. Roma- Bari: Laterza.
- Frauenfelder, E., De Sanctis, O., Corbi E., (Eds.) (2011). *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Gillies G., Giorello G. (2010). *La filosofia della scienza nel XX secolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Nitti, F.S. (1900). *Il bilancio dello Stato dal 1862 al 1896-97. Prime linee di una inchiesta sulla ripartizione territoriale delle entrate e delle spese pubbliche in Italia*. Napoli: Società anonima

- cooperativa tipografica. ora in Nitti, F.S. (1958). *Scritti sulla questione meridionale*, Vol. II, Bari: Laterza.
- Nitti, F.S. (1901). *L'Italia all'alba del XXI secolo. Discorso ai giovani d'Italia*. Torino-Roma: Roux e Viarengo.
- Nitti, F.S. (1910). Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e Calabria, ora in Nitti, F.S. (1968), *Scritti sulla questione meridionale*. Vol. II. Bari: Laterza.
- Nitti, F.S. (1956). Discorso inaugurale, in AA. VV., *L'educazione degli adulti. Discussioni e esperienze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: University Press; trad. it. di R. Falcioni (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Schumacher, E. F. (2011). *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*. Milano: Mursia.
- Schumacher, E. F. (1973). *Small is beautiful*, Blond & Briggs Lid, Londra; tr. it. di D. Doglio (2011), *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*. Milano: Mursia.
- Sen, A. (1990). *On ethics and economics*, Blackwell, Oxford; tr. it. di S. Maddaloni (2014), *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sirignano, F. M. e Lucchese, S. (2012). *Pedagogia civile e questione meridionale. L'impegno di Francesco Saverio Nitti e Gaetano Salvemini*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Sirignano, F.M. (2007). *Per una pedagogia politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Sirignano, F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zagrebelsky, G. (2014). *Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini*. Roma-Bari: Laterza.
- Zizek, S. (2014). *Event. A Philosophical Journey Through a Concept*. New York: Penguin; trad. it. di A. Eduardo (2014), *Evento*. Novara: UTET.
- Zizek, S. (2009). *First ad Tragedy, Then as Farce*. New Delhi: Navayana; trad. it. di C. Arruzza (2010), *Dalla tragedia alla farsa. Ideologia della crisi e superamento del capitalismo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Zizek, S. (2010). *Dalla tragedia alla farsa. Ideologia della crisi e superamento del capitalismo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Sirignano, F.M. (2017). *Il Grande Esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*. Milano: FrancoAngeli.

Intervista

di Emiliana Mannese

a

Marco Damilano¹

1 Direttore, il tema della Call è centrale nel dibattito contemporaneo. Lei, accademicamente, è uno storico e non posso non chiederle in quale epoca, vicina o lontana, questo binomio, pedagogia e politica, ha svolto un ruolo realmente educativo.

Credo che questo binomio sia stato evidente nella nostra storia più recente, prima nella fase immediatamente post-unitaria, quando al ruolo della scuola e dell'insegnamento era stato affidato il compito di costruire quella identità nazionale che il progetto risorgimentale aveva considerato come scontata e che invece era fragile, contestata, non condivisa. Anche la figura e il ruolo degli intellettuali e dei maestri è stata coinvolta in questa frattura tra élites e popolo che è la caratteristica principale del nostro processo unitario. Alla pedagogia era stato assegnata la missione di colmare questa separazione. Una funzione accentuata dal fascismo, la nazionalizzazione delle masse, e poi ripresa con l'Italia democratica e repubblicana, dal 1945-46 in poi. La funzione pedagogica, educare gli italiani alla democrazia, dalla scuola e dalle istituzioni si è allargata all'intera società, tramite principalmente i partiti, ma anche i sindacati, le associazioni, i corpi intermedi. I partiti sono diventati i moderni principi e i nuovi maestri di una comunità che educava se stessa. Aver perso questo ruolo è un elemento non secondario della loro crisi.

2 La Politica oggi avrebbe bisogno di paradigmi culturali pedagogicamente orientati. Ma perché questo non accade?

Diffido di un ruolo pedagogico assegnato alla politica senza mediazioni. La politica, i politici, dovrebbero sentire come loro responsabilità un collegamento con la cultura, con il pensiero, con gli intellettuali, come li intende Sabino Cassese in un suo recente libro

¹ Marco Damilano è nato a Roma il 25 ottobre 1968. Giornalista, inviato di politica interna, è direttore dell'Espresso dal 2017. Partecipa a numerose trasmissioni televisive, tra cui Propaganda Live (La7). Tra i suoi libri, "Un atomo di verità. Aldo Moro e la fine della politica in Italia" (Feltrinelli, 2018)

pubblicato dal Mulino. E per gli intellettuali, i maestri, la politica ha avuto il significato di un possibile incontro con la realtà, con la dimensione popolare. Oggi sono pochissime le occasioni di confronto tra cultura e politica, con un impoverimento complessivo.

3 Come la carta stampata e le notizie televisive collegate a telegiornali e a trasmissioni dedicate ad approfondimenti politici guidano le scelte, cercano di educare o diseducare sostituendosi ai Maestri?

I giornalisti sono diventati i nuovi mediatori e poi a loro volta sono finiti contestati in questa funzione di mediazione, che un pezzo di società considera abusiva. La contestazione dei maestri, dei competenti, avviene oggi in forme diverse da cinquant'anni fa. Negli anni post-'68 era sotto accusa un modo di fare insegnamento considerato classista: l'esempio ovvio di questa rivolta contro la disuguaglianza sociale protratta dalla scuola è Lettera a una professoressa della scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani. Oggi il rifiuto è più complessivo, i social danno a tutti la sensazione di poter fare da soli, di imparare di più di quanto possano trasmettere docenti sospettati di essere affiliati a lobby di potere. Vale per i giornalisti, per i virologi, per gli economisti, per gli accademici in generale. Chi ha il compito di educare non può evitare di misurarsi con queste reazioni, se non vuole riprodurre l'élitismo che in democrazia è la causa principale del populismo. Per le caratteristiche del maestro vale quanto scrisse papa Paolo VI in un discorso al Pontificio consiglio dei laici il 2 ottobre 1974, poi ripreso nella **Esortazione apostolica "Evangelii nuntiandi"**: «L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri, o se ascolta i maestri lo fa perché sono dei testimoni». Vale anche per la cultura laica.

4 Che proposta si sentirebbe di fare alla politica e alla pedagogia per riavviare una conversazione proficua?

In quel discorso Paolo VI, Giovanni Battista Montini, un papa intellettuale che si proponeva di sanare la divisione tra la fede e la cultura, aggiungeva che «gli uomini di questo tempo sono esseri fragili che conoscono facilmente l'insicurezza, la paura, l'angoscia». Questa perdita di senso è aumentata negli anni Venti del nuovo millennio: la pandemia, i cambiamenti climatici, la perdita di riconoscimento sociale del lavoro, l'indebolimento delle democrazie in tutto il mondo e anche in Europa, di cui la nuova crisi in Afghanistan è l'ultimo capitolo, ma anche i fenomeni migratori con l'incontro difficile tra diverse culture e religioni sono le grandi paure del nostro tempo, ma anche straordinarie opportunità. Una risposta delle giovani generazioni è l'esaltazione della propria individualità, chiedono che venga riconosciuta come diritto. Sono maestri quelli che costruiscono connessioni tra i desideri di riconoscimento individuale, che è la cifra del nostro tempo, e la socialità, la convivenza civile, che è lo spazio della politica. Oggi è

entrato in crisi, va interamente ricostruito.

5 Ai più giovani cosa si sentirebbe di consigliare per approcciarsi alle notizie, alla lettura di un quotidiano o di un settimanale, con quale punto di vista?

*Il punto di vista critico. Oggi viviamo la stagione della potenza dell'informazione e della debolezza del giornalismo. C'è una grande pervasività in ogni momento della nostra giornata, ma ognuno si fa il giornale suo, il suo frammento, la sua opinione. È una rivoluzione enorme, ma come sempre nella storia la libertà assoluta può capovolgersi nel suo opposto. Il narcisismo. L'auto-scatto, l'auto-promozione, l'auto-identità, l'auto-rappresentazione, l'auto-referenzialità. Un maestro della letteratura del Novecento, Elias Canetti in *Massa e Potere*, pubblicato nel 1960, scriveva della «massa aperta che accoglie ogni cosa, ma proprio perché accoglie ogni cosa si disgrega e si capovolge nel suo opposto, la massa chiusa». È una formidabile profezia, l'intuizione della massa che è insieme più aperta e più chiusa di tutte: la Rete, con le sue tribù e le sue tifoserie. Un giornale di carta o on line aiuta a evitare il rischio di parlare e rivolgersi soltanto ai propri, il pericolo di rinchiudersi in un gigantesco social, una comunità chiusa e fanatica, come sono, ad esempio, quelle che fanno circolare notizie false sui vaccini. Ma chi fa informazione, a sua volta, deve evitare di parlare dai pulpiti, sulla torre d'avorio, come fortini assediati e accettare la sfida di nuovi linguaggi e anche di diversi comportamenti.*

6 Il tema centrale è la costruzione di comunità pensanti: cioè come educare al senso critico, capire la differenza tra fatto e opinione, e aiutare a costruire percorsi di consapevolezza?

Comunità pensante è un termine che mi piace molto e che viene prima di altre caratteristiche: ad esempio le comunità dei fidelizzati, dei credenti in qualcosa, non necessariamente in una religione. Il pensiero che è dubbio, critica, messa in discussione, ma anche rapporto con la realtà, il contrario esatto dell'opinionismo scettico che nega la possibilità stessa della verità. La verità, come la democrazia, non esiste come conquista, esiste solo come possibilità di ricerca. La democrazia e la verità convivono ma a condizione che siano considerate un processo, una tensione, quando qualcuno cerca di fermarle, di cristallizzarle, va nella direzione opposta, le trasforma nella premessa della menzogna e dell'abuso di potere. A questo serve oggi una comunità pensante: a dirci che la verità assoluta non esiste, ma esiste la possibilità di cercare insieme una verità.

7 Sono un'appassionata di Propaganda Live, non ho perso una puntata, guardo questo programma inevitabilmente con uno sguardo pedagogico. Mi sento di affermare che Propaganda Live è l'unico programma televisivo che fa servizio pubblico, pur nascendo

da una emittente privata, non dimenticando una curvatura Pedagogica lavorando proprio sul tentativo di costruire comunità pensanti. Come nasce un programma televisivo pedagogico e se era nelle vostre intenzioni.

Nessuna intenzione pedagogica, ci mancherebbe! Credo che si abbia questa impressione perché rispetto a tutte le altre trasmissioni televisive Propaganda Live come Gazebo prima, può contare su un pubblico fedelissimo, affezionato, per nulla neutrale, molto esigente. Certamente svolge un ruolo di servizio pubblico, quando scava in angoli nascosti della nostra società o dei nostri territori. Un compito prezioso che Diego Bianchi ha svolto in questi anni è aver dimostrato che è possibile un racconto della realtà che ha un punto di vista molto netto ma non giudica, non processa nessuno. Questa sì che è un'operazione pedagogica.

Intervista

di Emiliana Mannese

a

Maria Grazia Riva¹

1. La CUNFS (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) si pone tra i diversi obiettivi anche quello di *approfondire le tematiche della formazione, della didattica e della ricerca, individuando, favorendo e incentivando le modalità di conseguenti interventi organici nella vita organizzativa e culturale delle strutture associate. Un obiettivo che inevitabilmente incrocia, interseca e probabilmente lega la Pedagogia e la Politica intorno ad una progettualità educativa comune. Le chiedo, pertanto, se e come nella sua esperienza direttiva queste due categorie si sono esplicitate.*

La Cunsf raccoglie e coordina i Dipartimenti e le Facoltà universitarie di Scienze della formazione, a cui afferiscono tutti i corsi di laurea di Scienze della Formazione primaria per i maestri dell'infanzia e della scuola primaria e quelli per Educatore e Pedagogista – triennali e magistrali –. Essi collaborano con gli atenei anche per la realizzazione dei Corsi per la specializzazione per il Sostegno. Inoltre, fin dagli inizi le nostre Facoltà hanno contribuito in modo sostanziale allo sviluppo della formazione iniziale delle e degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, con l'avvento della SSIS nel 1999/2000, poi con le edizioni dei TFA e dei PAS che si sono susseguiti, e ora con il percorso formativo dei cosiddetti 24cfu, che speriamo possa essere superato quanto prima.

I nostri Dipartimenti di Scienze della formazione coordinano dunque al loro interno attività formative e didattiche su temi centrali per lo sviluppo del paese, perché è proprio attraverso la formazione e l'educazione delle giovani generazioni che si

¹ Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca. Ha svolto incarichi gestionali e istituzionali in qualità di Direttore di Dipartimento e Presidente della Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF). È Pro-Rettore all'Orientamento. Al suo attivo ha numerose pubblicazioni, tra cui il recente volume *La consulenza pedagogica*. (2021).

costruisce la visione di paese, di società, di uomo e di donna, di cittadino e di cittadina che delinea e specifica la carta d'identità di una nazione.

Già questo è un primo tema centrale che connette strettamente Pedagogia e Politica. Da questa premessa discende che l'idea di paese, i valori fondanti e le ideologie in essere in quel certo momento socio-storico-economico, culturale ed educativo, il modo in cui le sue strutture e infrastrutture vengono articolate, l'organizzazione che esse si danno o che viene loro data, i contenuti e i metodi che vengono utilizzati per veicolare e proporre tali valori all'apprendimento e all'interiorizzazione dei e delle giovani sono strettamente intrecciati in un tutt'uno. I nostri corsi di laurea formano i maestri, gli insegnanti e gli educatori che costituiscono il veicolo, lo snodo di trasmissione dell'*humus* profondo di un paese, a tutti i livelli e riguardo a tutte le dimensioni.

La ricerca che viene svolta nei Dipartimenti e nelle Facoltà di Scienze della formazione è strettamente collegata alle competenze dei docenti che insegnano nei corsi di laurea; si fa ricerca sulla scuola, sul territorio e sulle periferie, sulle disuguaglianze e sullo svantaggio in tutte le sue forme, sull'inclusione e sull'intercultura, sui sistemi di accompagnamento di primo e di secondo livello allo sviluppo delle persone – dalla consulenza alla formazione alla supervisione all'orientamento e così via –, sui diritti dell'infanzia, dell'adolescenza e comunque sulla pedagogia dei diritti per tutti, sulla formazione nei luoghi di lavoro, sulle istituzioni di accoglienza dei minori e delle donne, contro la violenza e il maltrattamento, e così via. I temi di ricerca sono moltissimi, tutti altamente sensibili, tutti politicamente implicati, e tutti vengono poi concretamente veicolati nella società diffusa attraverso la cosiddetta Terza Missione dell'università. I Dipartimenti e le Facoltà di Scienze della formazione sono pertanto inseriti in network e partenariati socialmente rilevanti, perché tutti con il compito primario di promuovere la crescita individuale, collettiva e dunque quella dell'intero paese.

Non è chi non veda l'enorme potenzialità delle strutture dipartimentali qui considerate di poter incidere per il bene comune; in ciò dimostrando appieno quanto costitutivamente Pedagogia e Politica siano l'una la faccia dell'altra. Come Presidente Cunsf, assieme alla Giunta Cunsf, abbiamo operato in questi ultimi tre anni per costruire una possibile cultura teorica, organizzativa, metodologica e operativa che andasse in tale auspicata direzione. Tuttavia, va ricordato che i Dipartimenti e le Facoltà si collocano all'interno degli atenei, dove le governance specifiche forniscono gli indirizzi generali, con le quali si stabilisce un dialogo costante.

2. Sempre in riferimento agli scopi della CUNFS (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) la Conferenza ha anche la possibilità di *formulare valutazioni e proposte di provvedimenti legislativi, per il miglioramento dell'ordinamento didattico e del funzionamento delle strutture universitarie cui afferiscono i Corsi di Studio di Scienze della Formazione. Quali obiettivi la Politica dovrebbe considerare prioritari per l'Università?*

Questa domanda è molto importante ma richiederebbe una risposta molto lunga e articolata, che analizzasse le questioni strutturali alla base del modello stesso di università, le sue radici storiche e la sua evoluzione nel corso dei secoli, il diverso ruolo che l'università è venuta ad assumere nel quadro più generale delle visioni di gestione e di sviluppo del paese, dei modelli di governo del sistema università. Essi hanno condotto ad esempio a formulare le idee – le procedure e le pratiche – di valutazione della ricerca, della didattica e della terza missione secondo certi canoni, a enucleare lo stesso concetto di 'terza missione' che fino a pochi anni fa non era contemplato anche se, nei fatti, la divulgazione alla società dei risultati della ricerca è stata effettuata spesso. Insomma, vi sono molte e spinose questioni che rendono problematica l'esperienza del lavoro universitario, dell'erogazione di una didattica di qualità, della possibilità di far vivere un'esperienza formativa e di apprendimento profonda e autentica ai nostri ragazzi e alle nostre ragazze, del poter fare ricerca nelle nostre discipline umanistiche, sociali, della formazione ottenendo un ascolto sociale e politico vero, superando i pregiudizi purtroppo radicati contro la validità dei risultati della ricerca nelle scienze non "dure", come si usa affermare. I sistemi universitari per certi versi sono inscatolati dentro ad approcci quantitativi, ingegneristici e razionalistici, che sicuramente hanno offerto un grande contributo alla riduzione di una certa precedente anarchia e di un certo isolazionismo rispetto alla società - come se l'università dovesse rimanere un mondo superiore a parte - e alla sistematizzazione e razionalizzazione del sistema universitario che si è dovuto confrontare, fra gli altri fattori, con l'avvento e il forte incremento dell'università di massa. Tuttavia, ritengo che sia il momento opportuno per proporre un cambiamento, politico e pedagogico insieme, del sistema universitario, che deve guardare alla formazione globale, olistica – e uso questo termine di proposito – dei giovani, senza pretendere di spezzettare l'apprendimento in infinite unità di apprendimento – si pensi ai cfu -, non collegate fra di esse. Va piuttosto ripensato il rapporto tra discipline e interdisciplinarietà, senza negare le une e l'altra, proponendo coraggiosamente nuovi modelli di costruzione di curricula sia per la scuola sia per l'università, mettendo a punto indici qualitativi – si pensi ad esempio ad Amartya Sen e a Martha Nussbaum – accanto agli indici spesso unicamente e rigidamente quantitativo-statistici. Ancora, molto e molto importante, andrebbe messa in discussione la pratica di chiamare 'assicurazione di qualità' processi, procedure, metodi e strumenti che non possono, da soli, essere considerati capaci di valutare la 'qualità'. Tutti noi abbiamo esperienze nel corso degli ultimi decenni in cui si è tentato di introdurre nelle discussioni intorno alla valutazione dei dipartimenti, dei corsi di laurea, della ricerca, della terza missione, le 'sfumature della 'qualità', per dirla con Foucault, ma è stato difficile trovare un comune terreno di intesa e di scambio. In ogni caso, la drammatica pandemia che stiamo attraversando da un anno e mezzo ha ampiamente dimostrato che a nulla serve pretendere di controllare tutto con le procedure e gli algoritmi. Pedagogia e politica, quando ci si riferisce a una certa Pedagogia e a una certa Politica – serie, oneste, interessate al bene comune, intelligenti e aperte alla creatività istituzionale – possono

allearsi per “imparare dall’esperienza della pandemia”, grande maestra per tutti, se la si sa ascoltare.

3. Nella Call di questo numero sono stati individuati, nel solco del rapporto tra Pedagogia e Politica, alcuni temi fondativi della pedagogia generalista: *La figura del Maestro come riferimento culturale; Paradigma della complessità in educazione; Educazione, merito, democrazia; Apprendimento generativo e apprendimento transitorio; Empatia, Apprendimento e Società; Educare al pensiero critico.* Quale a suo avviso è necessario e particolarmente urgente affinché la ricerca pedagogica e la progettualità politica riprendano il dialogo interrotto?

Anzitutto, vorrei ribadire la premessa di tutto, cioè che Politica e Pedagogia sono un tutt’uno, e che ogni cosa che mette in atto l’una lo fa attraverso l’altra e ogni cosa ha un risvolto sia politico che educativo e formativo. Chiarisco anche che, sulla scorta del pensiero del mio maestro Riccardo Massa, in questo contesto tendo a utilizzare per lo più i termini di educazione – e anche istruzione in fondo –, formazione e pedagogia come sinonimi, pur con la possibilità di distinguerli all’uopo. Ma non è questo il luogo dove approfondire questa pur appassionante e per nulla neutra disanima.

A mio parere, sarebbe importante e cruciale lanciare un Tavolo o un Seminario permanente con esponenti di mentalità aperta di entrambe le componenti – la Politica e la Pedagogia – che lavori a definire un progetto di intervento per il paese, individuando i contesti, i luoghi, le istituzioni, le organizzazioni, le tematiche sociali su cui è ritenuto importante incidere. La Pedagogia nel suo insieme, in tutti i suoi settori scientifico-disciplinari e nei suoi macro-settori concorsuali, deve compiere un lavoro importante su di sé, per ripensarsi, dopo la fine delle grandi scuole di pensiero novecentesche e la scomparsa dei grandi maestri, oltre la frammentarietà in cui si ritrova oggi, pena il suo indebolimento culturale, la sua capacità di incidere nelle pratiche e nella realtà, nelle istituzioni e nelle relazioni con tutte le agenzie sociali dei territori, compresi il vasto mondo del web e dell’universo virtuale. In conclusione, non voglio qui indicare un singolo o specifico tema in questo momento, perché ritengo che prima di tutto occorra una forte presa di consapevolezza della comunità pedagogica sulle premesse cui ho fatto cenno. D’altra parte, anche la Politica deve ripensarsi: di che Politica stiamo parlando? Cos’è la Politica, al di fuori degli slogan? La Politica non può consistere solo in un riferimento alla dimensione concettuale ed astratta, a belle definizioni che ne contornano le dimensioni ideali e utopiche prendendo le distanze dalla ‘carne e dal sangue’, dal suo esplicitarsi attraverso l’azione di partiti, movimenti, proposte di legge, alleanze nazionali e internazionali. Ecco dunque che appare ben chiara e delineata, a mio parere, la necessità e, direi, l’urgenza di una rinnovata forte alleanza fra Pedagogia e Politica, nell’ottica della non negazione dei problemi, dei conflitti, delle contraddizioni e dei paradossi, verso una analisi approfondita, coraggiosa, trasformatrice dei rispettivi

campi di provenienza per giungere a un progetto comune, in grado di integrare le tante molteplici potenzialità dell'uno e dell'altro campo verso il bene collettivo.

Intervista

di Emiliana Mannese

a

Massimiliano Fiorucci¹

1. La SIPED (Società Italiana di Pedagogia) si pone tra i diversi obiettivi anche quello di promuovere lo sviluppo degli studi e delle ricerche nell'ambito delle discipline pedagogiche diffondendo la cultura pedagogica in Italia e all'estero. Nella Grecia del V secolo la pedagogia e la politica hanno trovato un terreno comune, da dove secondo lei oggi pedagogia e politica potrebbero ri-partire per re-incontrarsi?

Il rapporto tra pedagogia e politica come da lei evidenziato è un rapporto antichissimo e sempre nuovo. Basti pensare a Platone e alla sua *Repubblica*, solo per fare un esempio. La filosofia greca ci ha restituito una concezione della Paideia come di un ideale che non si esaurisce solo nell'istruire, quindi nell'arricchire la conoscenza, ma che abbraccia anche una formazione etico-spirituale per attivare buoni pensieri e buoni comportamenti.

L'educazione è un processo che promuove la crescita e lo sviluppo di un individuo/persona che è parte di una comunità, di un cittadino titolare di diritti da esercitare, oltre che di doveri da assolvere. In realtà l'atto educativo è sempre un atto politico proprio perché riflette inevitabilmente orientamenti, scelte, approcci alla realtà e dimensioni valoriali.

In tempi più vicini a noi moltissimi pedagogisti hanno insistito sul rapporto tra pedagogia e politica o hanno svolto importanti ruoli politici. Si pensi ad Antonio Gramsci, a Giovanni Gentile e poi a Paulo Freire e John Dewey i quali hanno sostenuto quella dimensione etico-valoriale che porta l'educazione ad incontrarsi, confrontarsi o scontrarsi con la politica.

¹ Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è Professore Ordinario (M-PED/01) e insegna Pedagogia generale, sociale e interculturale. Nello stesso Dipartimento è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) (www.creifos.org). Nel mese di gennaio 2021 è stato eletto Presidente Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED).

Nel 2003, Piero Bertolini (Presidente della SIPED dal 1994 al 1997) pubblicò un libro importante dal titolo *Educazione e politica* e l'attenzione a questi temi da parte della SIPED è rimasta sempre alta. La SIPED si articola al suo interno in Gruppi di Lavoro e uno di questi è dedicato appunto a "Pedagogia e Politica" ed è coordinato da Emiliana Mannese, Stefano Salmeri e Fabrizio Manuel Sirignano.

Oggi sicuramente una pedagogia che s'incontra con la politica è quella che guarda alle urgenze dei territori, che sa interpretare i bisogni delle comunità e progetta azioni trasformative rilanciando l'esigenza di un dialogo intenso, costante per riscoprire il piacere dell'impegno, la responsabilità delle scelte, il gusto della partecipazione. E questo comporta per una Società come la SIPED l'essere luogo di elaborazione teorica, ma nel contempo laboratorio di pratiche di cittadinanza. Si tratta, senza perdersi negli aridi specialismi, di riconoscere e salvaguardare una pluralità di approcci che riescano a valorizzare tutte le differenze che caratterizzano oggi le società individuando nuovi paradigmi a cui può senza alcun dubbio offrire un contributo decisivo la ricerca pedagogica per un'educazione per tutta la vita, a partire dalle prime età della vita. Pedagogia e Politica possono incontrarsi per la realizzazione di servizi di qualità per la prima e la seconda infanzia in linea con gli standard europei, per una scuola come spazio di democrazia, per un buon utilizzo delle tecnologie per superare le disuguaglianze.

Un importante esempio in questa direzione è rappresentato dall'approvazione della legge sulle professioni educative (la cosiddetta legge Iori) che ha garantito un atteso riconoscimento per l'educatore professionale socio-pedagogico e per il pedagogista. Dopo questa crisi seguita alla pandemia c'è bisogno di visioni, di tratteggiare nuovamente un'idea di comunità, di ritessere legami e relazioni generative: un obiettivo che la Pedagogia e la Politica possono raggiungere insieme, dialogando, impegnandosi in contaminazioni virtuose, creando sinergie su obiettivi comuni.

2. Sempre in riferimento agli scopi dell'Associazione la SIPED (Società Italiana di Pedagogia) istituisce rapporti di collaborazione con associazioni nazionali e internazionali che abbiano fini analoghi o che operino nello stesso campo e con enti e istituzioni che abbiano competenze nel settore educativo e formativo. Se potesse chiedere alla Politica di guardare al mondo della Formazione e dell'Educazione quale sarebbe la sua proposta?

Di muoversi in sinergia, oltre che con le istituzioni deputate, con le tante associazioni nazionali e internazionali, che si occupano di educazione e formazione, praticando l'ascolto attivo per progettare interventi che partano dalle dimensioni locali. Queste realtà sono spesso in grado di creare innovazione, di sperimentare modelli e pratiche che possono portare un contributo decisivo alla costruzione di nuovi paradigmi.

Un'altra richiesta è quella di provare a fare sistema tra le migliori buone pratiche con i soggetti che le attuano. La politica può creare gli spazi per il confronto, lo scambio e la condivisione, per offrire sempre nuovi stimoli alla riflessione pedagogica.

Un tema da affrontare con maggiore convinzione è quello della qualificazione universitaria degli insegnanti della scuola: la pedagogia, in dialogo con gli altri ambiti disciplinari, può offrire un contributo decisivo come dimostra il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Per fare in modo che la scuola sia di qualità e aperta a tutte e tutti come recita la nostra Costituzione è necessario garantire una seria e sistematica formazione degli insegnanti che alle competenze e conoscenze disciplinari devono affiancare competenze pedagogiche e didattiche. Noi pedagogisti siamo pronti ma c'è bisogno del sostegno della politica per portare avanti questo progetto.

3. Nella Call di questo numero sono stati individuati, nel solco del rapporto tra Pedagogia e Politica, alcuni temi fondativi della pedagogia generalista: La figura del Maestro come riferimento culturale; Paradigma della complessità in educazione; Educazione, merito, democrazia; Apprendimento generativo e apprendimento transitorio; Empatia, Apprendimento e Società; Educare al pensiero critico. Quale a suo avviso è necessario e particolarmente urgente affinché la ricerca pedagogica e la progettualità politica riprendano il dialogo interrotto?

Non credo si possa stabilire cosa sia più urgente assegnando un ordine di priorità. La ripresa del dialogo sta sicuramente nella consapevolezza che la ricerca pedagogica abbia molto da offrire nel ridisegnare società democratiche e inclusive; quindi, non solo nella formazione delle nuove generazioni, ma anche nel costruire un'agenda di governo attenta a quelle che sono le priorità di oggi. Da questa consapevolezza deve maturare un atteggiamento propositivo, non rinunciatario, anche da parte degli studiosi ed in questo la SIPED può fare molto, promuovendo e favorendo le occasioni di confronto e di scambio.

I temi trattati nella Call di questo numero della Rivista sono tutti di grande attualità e rilevanza. La letteratura scientifica ci ha insegnato quanto non si possa prescindere dall'empatia nell'assicurare un'educazione democratica per valorizzare tutte le differenze e contrastare insidiose forme di esclusione; così come è importante che un docente sappia misurarsi con le innovazioni, ma anche rinnovare la tradizione didattica democratica del nostro Paese. In proposito, potrebbero essere richiamati i tanti educatori del secolo scorso che si sono battuti per una scuola per tutti facendo scelte politiche anche scomode e impopolari negli anni in cui sono state proposte. Oggi è sempre più necessario uscire dalla retorica della meritocrazia perché la storia dell'educazione ci ha insegnato che non tutti possiedono quel capitale sociale e culturale per raggiungere certi traguardi, per eccellere. Lo attestano le nuove forme di povertà educativa e gli squilibri territoriali generati da certe politiche liberiste.

Educare in una società complessa significa assumere un approccio sistemico, multidimensionale e interdisciplinare. Non basta essere pro o contro perché i confini sono sfumati: è necessario allenare il pensiero critico ed essere capaci di guardare il mondo da più prospettive. È certo che negli ultimi anni i compiti della pedagogia si sono

dilatati proprio perché il mondo attuale richiede di affrontare *sub specie educationis* molte delle tematiche che riguardano il vivere civile e questo appunto apre spazi d'incontro tra la ricerca pedagogica e la progettualità politica.

4. Come la Pedagogia può re-interpretare - attraverso la Stimmung contemporanea - il suo storico impegno politico?

Come già precisato, la Pedagogia può re-interpretare - attraverso la Stimmung contemporanea - il suo storico impegno politico nel rilevare le urgenze dei territori e nell'ascoltare le realtà socio-educative che vi insistono rinnovando l'attenzione ad alcuni temi e decostruendo, per fare un esempio, quelle narrazioni "tossiche" costruite ad arte per alimentare la paura del diverso. Penso al fatto che l'educazione e la formazione non possono non essere assunte che da una prospettiva interculturale al fine di contrastare i populismi, le retoriche sovraniste, gli atteggiamenti xenofobi, tutt'altro che superati. Ma penso anche alle politiche di genere per un riconoscimento della differenza nell'uguaglianza dei diritti che è un traguardo ancora da raggiungere. O alla questione ambientale per "abitare la complessità" ed offrire idee e pratiche per uno sviluppo sostenibile. Ed ancora all'educazione alla pace sempre più necessaria in un momento storico difficile come quello attuale. I recenti fatti dell'Afghanistan lo hanno dimostrato smascherando l'aridità e la miopia di certa politica. Laddove manca una progettualità pedagogica che investa gli spazi del vivere civile oltre i tradizionali luoghi della formazione, il rischio di una disumanizzazione, di una mancata tutela dei diritti, della perdita di significato dell'esistenza è sicuramente maggiore.

Ed è forse nella capacità di uno sguardo ampio il senso più profondo dell'impegno politico della pedagogia, impegno necessario per costruire un mondo più giusto, rispettoso delle differenze, capace di contrastare violenze e discriminazioni e di prospettare alle nuove generazioni un futuro possibile.

Intervista

di Emiliana Mannese

al Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Salerno

Vincenzo Loia¹

1. Le istituzioni e il territorio sono centrali nella gestione dell'Accademia. Quale è la sua esperienza?

Come ben evidenzia lo Statuto del nostro Ateneo, l'Università concorre allo sviluppo culturale, sociale, economico e produttivo del Paese, anche in collaborazione con soggetti nazionali, internazionali, pubblici e privati. Le Università sono istituzioni che, oltre alle tradizionali funzioni di formazione e di ricerca, hanno assunto sempre più forte negli anni la funzione di promuovere ed organizzare il trasferimento delle conoscenze verso il territorio, in una logica di apertura, confronto e collaborazione con gli altri attori sociali.

Col tempo questo paradigma conosciuto col nome di Terza Missione è diventato una finalità strategica per le Università. E per un duplice motivo. Il primo è volto alla necessità di valorizzazione della ricerca e al trasferimento tecnologico e delle conoscenze da realizzare mediante lo sviluppo di collaborazioni con il sistema delle imprese, la promozione di iniziative imprenditoriali, la tutela della proprietà intellettuale (attività conto terzi, spin-off, brevetti). Il secondo asse mira ad incrementare l'impatto sociale dell'Ateneo attraverso la gestione, salvaguardia e valorizzazione del patrimonio artistico e culturale; la diffusione e condivisione della cultura da realizzare nella produzione di beni pubblici di natura sociale ed educativa (eventi e iniziative di

¹ È Rettore dell'Università degli Studi di Salerno dal novembre 2019. Ha conseguito nel 1985 la Laurea in Scienze dell'Informazione presso la stessa Università e nel 1989 il dottorato di Ricerca in Informatica presso l'Université Parigi 6 - Francia. I suoi interessi di ricerca e studio includono: sistemi ad agenti e multi-agenti, sistemi per il ragionamento approssimato, *fuzzy logic*, *web intelligence*, *ambient intelligence*, sistemi per il *knowledge discovery*, *smart grid*, architetture e servizi informativi a valore aggiunto.

divulgazione e sensibilizzazione scientifica), le attività di formazione continua e le iniziative di *public engagement*.

La nostra è una Università non metropolitana, non direttamente immersa nel tessuto urbano. Per questo è necessario e diventa sempre più importante per noi potenziare queste relazioni con il territorio, plasticamente inteso: dal livello locale a quello nazionale ed internazionale. Trattandosi, inoltre, di un Ateneo-campus, in cui il contatto e le relazioni tra persone e saperi sono fattore vitale per la comunità, la dimensione della interconnessione è connaturale e intrisa nel nostro DNA. Nell'ambito di questa costante propensione ed apertura al territorio, il nostro Ateneo lavora anche per sostenere e favorire una mobilità internazionale di qualità, attraverso lo scambio tra docenti/studenti di università straniere, il riconoscimento di doppi titoli e l'erogazione di corsi di studio in lingua.

2. Quali sono le politiche culturali innovative più significative del suo mandato?

Sono diverse le politiche culturali implementate in questi primi anni di mandato, tutte mirate a dare un'attenzione centrale alla qualità della vita della nostra Università e del futuro dei nostri giovani studenti.

Mi piace citare innanzitutto la creazione del primo Osservatorio sul Benessere in Ateneo. Come Ateneo-campus siamo una comunità di persone, risorse e competenze, una comunità che fa dei principi della qualità del lavoro, del benessere e dell'inclusione le sue principali linee di azione e di crescita.

Sono certo che questo nuovo spazio di ricerca possa contribuire a migliorare la percezione dei livelli di welfare nel nostro Ateneo e, conseguentemente, ad indicare come potenziare la qualità delle azioni messe in campo, laddove ce ne sia bisogno.

Parallelamente abbiamo lanciato e realizzato la prima Scuola di Alta formazione per gli insegnanti, una nuova realtà voluta ed organizzata in collaborazione con il connesso mondo della scuola, per valorizzare la figura del docente, diventata ancora più centrale in questo periodo condizionato dalla pandemia. Una Scuola di formazione costante e permanente che vede il coinvolgimento di otto dipartimenti del nostro Ateneo e che vuole rappresentare un organismo qualificato, deputato alle linee di indirizzo della formazione del personale scolastico in linea con gli standard europei.

3. Come immagina la costruzione di percorsi verso la realizzazione di Comunità Pensanti e quale ruolo può svolgere l'istituzione universitaria in questa direzione?

Le Università svolgono per loro missione la definizione di Comunità Pensanti e lo fanno a partire dalla armonizzazione di un'offerta formativa mirata.

Se ci pensiamo, già nel Manifesto degli Studi, nell'offerta formativa universitaria - è iscritta la carta d'identità della nostra istituzione: in essa sono illustrate le linee distintive

e valoriali, l'ispirazione culturale-pedagogica che la muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività. Gli stessi Descrittori di Dublino, cui i nostri percorsi di studio fanno riferimento, sono enunciazioni generali dei tipici risultati di apprendimento comuni a tutti i laureati in quello specifico corso di studio. Per i nostri studenti ogni percorso curricolare è ispirato ai principi di formazione, di crescita e soprattutto di sviluppo del pensiero critico non solo rispetto al proprio specifico ambito di apprendimento, ma in generale sul mondo e sugli accadimenti del nostro contemporaneo.

4. Quali sfide di Sistema attendono la nostra Comunità Pensante?

La sfida importante è quella di ampliare ed aggiornare di anno in anno la nostra offerta formativa con corsi di studio innovativi, attrattivi e in linea con i cambiamenti della società e del mercato del lavoro. Il Manifesto degli Studi dell'Ateneo è strutturato in ogni edizione sulla scorta delle istanze provenienti dallo scenario economico-produttivo, nazionale ed internazionale. In particolare, l'Ateneo ha individuato nella multidisciplinarietà dei percorsi il vero paradigma attraverso cui formare delle figure di laureati che sappiano cogliere al meglio le complessità della società attuale. In quest'ottica, l'Offerta formativa 2021/22 si è arricchita di tre nuovi corsi di Laurea magistrale: una Laurea magistrale in Smart Industry Engineering, che punta a formare una figura professionale di ingegnere della produzione manifatturiera in possesso delle conoscenze metodologiche e delle competenze applicative relative alle principali tecnologie abilitanti della cosiddetta "Industria 4.0" o quarta rivoluzione industriale; una Laurea magistrale in Management delle attività sportive e motorie per il benessere sociale, che mira a formare esperti nella progettazione, organizzazione, gestione, analisi e valutazione delle attività motorie e sportive, orientate alla promozione di eventi finalizzati alla crescita del territorio, all'inclusione sociale e al miglioramento delle condizioni di salute e benessere dei cittadini; infine, una Laurea magistrale in Psicologia di comunità per i contesti formativi, per il benessere e per lo sport, volta alla formazione di due figure professionali operanti in maniera specializzata in specifici settori - formativi, culturali, sportivi, ricreativi e alla persona. Il primo profilo, "Psicologo di comunità per i contesti formativi", approfondisce le tematiche relative all'individuazione ed al potenziamento dei fattori di protezione dello sviluppo nei contesti formativi, le strategie di intervento per la prevenzione primaria e secondaria e i percorsi di comunità volti ad affrontare il disagio, il malessere e la disabilità. Il secondo profilo, "Psicologo di comunità per il benessere e per lo sport", punta alla promozione del benessere, alla prevenzione del disagio e al miglioramento della qualità della vita sviluppati con particolare riferimento allo sport nella dimensione di integrazione psicosociale.

Senza dimenticare la collaborazione con altri atenei, regionali e non solo, per la creazione di percorsi formativi o scuole interateneo, nati dal raccordo tra le reciproche tradizioni della conoscenza.

Articoli¹

¹ Gli articoli di questa sezione sono sottoposti a double-blind peer review.

Democrazia, educazione e dignità: la centralità della persona nel rinnovato rapporto tra pedagogia e politica

Democracy, education and dignity: the centrality of the person in the renewed relationship between pedagogy and politics

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

Il rapporto tra democrazia e educazione ha caratterizzato la riflessione pedagogica del Novecento ponendo in stretta relazione la scienza politica con quella pedagogica. Dewey, infatti, aveva analizzato quanto fosse importante la relazione tra i due termini non soltanto nei significati quanto nello sviluppo pratico-applicativo; una prospettiva etico-sociale, dunque, che ha interessato i diversi luoghi dell'educazione e, in particolar modo, ha posto al centro della riflessione il cittadino responsabile, indirizzandolo verso un percorso di costruzione della cittadinanza che ancora oggi continua a animare il dibattito scientifico (1992). Se la democrazia rappresenta non soltanto una forma di governo ma un sistema di vita associato, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono, è inevitabile immaginare come la qualità della stessa si esprima nella capacità di assicurare a tutti eque opportunità di vita.

Il contributo dell'educazione fiorisce nel nesso tra l'ethos democratico e l'abito scientifico (Elia, 2014), ovvero in quel percorso che porta la persona a dare forma al pensiero riflessivo in rapporto continuo con la ragione critica propria della cultura umanistica. In questo tempo, proprio dell'umanesimo, nel quale la dignità della persona umana riveste un ruolo primario nella vita sociale e ancor più che in passato chiede d'essere riconosciuta e rispettata in tutte le forme di espressione, cresce e si diffonde la sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali, insieme all'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, l'integrità della natura, la solidarietà, l'identità di un gruppo sociale, di un'etnia, di un popolo (Santerini, 2019).

Di qui la necessità di ripensare il concetto stesso di dignità in chiave pedagogica (Chionna, 2014), recuperando le riflessioni su democrazia e educazione, in una quotidianità che troppo spesso mette da parte la riflessione sulla persona e sul suo agire politico, a beneficio di letture sommarie

e superficiali che sfociano nella narrazione della crisi di valori denunciata a più riprese proprio dalle scienze dell'educazione.

ABSTRACT

The report between democracy and education characterized the pedagogical reflection of the twentieth century by placing political science in close relationship with pedagogical science. Dewey, in fact, had analyzed how important the relationship between the two terms was not only in the meanings but in the practical-applicative development; an ethical-social perspective, therefore, that has affected the different places of education and, in particular, has placed the responsible citizen at the center of the reflection, directing him towards a path of construction of citizenship that still continues to animate the scientific debate (1992). If democracy represents not only a form of government but an associated system of life, the preferably of which derives from the fact that the growth of human beings is truly and at the highest degree only when they participate in the direction of the community to which they belong, it is inevitable to imagine how the quality of the community is expressed in the ability to ensure equitable opportunities for life for all.

The contribution of education flourishes in the connection between the democratic ethos and the scientific habit (Elijah, 2014), that is, in that path that leads the person to give shape to reflective thought in continuous relationship with the critical reason proper to humanistic culture. At this time, precisely in humanism, in which the dignity of the human person plays a primary role in social life and even more than in the past it asks to be recognized and respected in all forms of expression, sensitivity to violations of fundamental human rights is growing and spreading, together with the need to safeguard or promote goods such as peace, development, the integrity of nature, solidarity, the identity of a social group, an ethnic group, a people (Santerini, 2019). Hence the need to rethink the very concept of dignity in a pedagogical key (Chionna, 2014), recovering reflections on democracy and education, in a daily life that too often puts aside reflection on the person and his political action, for the benefit of summary and superficial readings that result in the narration of the crisis of values denounced on several occasions precisely by the sciences of education.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Educazione, Democrazia, Dignità, Comunità, Persona.
Education, Democracy, Dignity, Community, Person.

INTRODUZIONE

L'educazione oggi si trova a fronteggiare numerosi interrogativi, alcuni cruciali, come quelli che guardano alla natura del rispetto umano, alle norme in base alle quali costruire l'obbligo di rispettare la vita umana e se la *dignità* può continuare a essere valore oggettivo e intrinseco alla *persona*. Tutto ciò, inoltre, è reso ancor più rilevante dal difficile e complesso tempo in cui stiamo vivendo, il quale pesa sull'interpretazione dell'educazione e rende problematico il profondo rapporto tra *umanesimo* e *paradigmi* della razionalità scientifica e tecnologica, tra antropologia relazionale e logica delle relazioni ordinate dal contrattualismo procedurale, con la palese diffusività di molte

interpretazioni della persona, di opposte legittimazioni e giustificazioni delle prassi educative. Riprendendo il pensiero di Kant è possibile affermare che quando si tenta di riconoscere uguale valore propositivo a opposte idee e convinzioni sull'uomo e sulla sua possibilità d'essere al tempo stesso *centro* e *periferia* della vita, dell'organizzazione sociale e civile, si giunge a riconoscere validità teorica e pratica al criterio dell'antinomia e si riconosce legittimo progettare l'educazione sia attraverso l'ottica antropologica di valore dell'uomo e della sua vita e sia come risposta a sollecitazioni di adeguamento dell'uomo all'evoluzione scientifica, tecnologica, alla ragione utilitaristica dell'organizzazione sociale ed economica. Di qui il «carattere debole e plurale delle affermazioni moderne riguardanti l'uomo, la sua dignità, il suo fine, il suo progetto di umanizzazione e di perfettibilità, le quali assumono la complessità antinomica del nostro tempo e, dentro alla complessità, disegnano molti e contrastanti orizzonti di legittimazione delle molte e contrastanti scelte educative dell'oggi, quale che sia il contesto sociale e culturale in cui queste si realizzano» (Balzano 2019, pp. 183-195).

La complessità del nostro tempo connota, inoltre, la problematicità dell'educazione e dà conto del «complesso approccio pedagogico all'interpretazione della condizione umana, alla vita di relazione, alla progettualità del singolo e dei gruppi sociali, alla relazione dei singoli e dei gruppi con l'*ethos*» (Elia 2014, p. 8). Gli stessi paradigmi teorici di riferimento cui la pedagogia si avvicina per meglio conoscere l'uomo, i problemi di senso che accompagnano lo sviluppo umano, sono in bilico tra molte ibridazioni disciplinari e di essi rimane difficile comprenderne l'essenziale decifrabilità. Filosofia, scienze umane, scienze naturali, biologiche, bio-psicologiche, propongono un uomo a più statuti e rimandano curvature tra loro incomparabili e difficilmente negoziabili, ma tutte a loro modo incidenti sui luoghi teorico-pratici dell'*educazione*, della *formazione*, dell'*istruzione*, dello *sviluppo*. La pedagogia, quindi, ha il duplice compito di rafforzare l'idea di *umanesimo* e di elaborare matrici di connessione *persona* e *educazione* muovendosi con consapevole confronto fra le *diverse razionalità* che attraversano le scienze umane e operare perché non siano riprodotte le fondamentali conflittualità tra un uomo non trattabile empiricamente, fuori da ogni orizzonte di valore e di senso e una tensione teleologica interna all'educazione e al senso del rispetto dell'uomo.

È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettazione di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore. Non va dimenticato, infatti, come evidenzia Flores d'Arcais, che l'uso del termine "persona", e le caratterizzazioni con cui è accompagnato (dignità, valore, diritto della vita, ecc.), diffusamente entrato nel linguaggio comune, è spesso usato entro le tematiche pedagogico-educative senza una rigorosa attenzione ai suoi significati e senza essere supportato da un discorso organico logicamente coerente, teoricamente fondato e/o legittimato. Quello che serve, quindi, è «la coerenza con cui guardare ai problemi riuscendo a evidenziare la *centralità* e il *primato della persona*, come soggetto fine dell'agire educativo, oltre che la disponibilità a eliminare qualsiasi

presupposto o apriori preconstituito e partire dall'esperienza *personale* e dagli interrogativi che ciascuna persona è in grado di avvertire» (Flores d'Arcais 1994, p. 140). È bene ricordare, inoltre, come la pedagogia personalistica ritiene di poter pervenire a quell'incontro interpersonale in cui la partecipazione tende alla comunione, la coesistenza alla convivenza, e il potenziale contrasto si conclude nell'amicizia. È una pedagogia che, superando con altri dualismi anche quello tra dovere e potere e tra legge e libertà, ritiene di individuare nel *diritto alla vita*, garante esso stesso della singolarità della persona, il principio fondamentale dell'essere di ciascuno e di tutti i diritti che via via l'esistenza storica dell'umanità è in condizione di individuare, di giustificare, anche ai fini della reciproca tutela.

Le sfide dell'educativo oggi, dunque, evidenziano come sia necessario coniugare i bisogni della *persona* con le diverse trasformazioni quotidiane che la tarda modernità sta mostrando. Già Bauman (2010, pp. 8-10), infatti, aveva evidenziato le caratteristiche del cittadino moderno, riformulando e criticando il concetto stesso di cittadinanza. La pedagogia, sempre per quell'ampio respiro e per quella idea di progettualità intrinseca, ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il concetto di *dignità* e quello di *identità*: la prima intesa come quella capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo; la seconda, pur seguendo la dignità in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della stessa, abbattendo quel concetto di supremazia dell'uomo sul suo simile. Alla luce di queste brevi premesse risulta utile rileggere Dewey, il quale muovendo dai significati più profondi di «democrazia e educazione» (1992) ha posto le basi che ci permettono di provare a fronteggiare la crisi educativa del nostro tempo.

RILEGGERE OGGI IL RAPPORTO TRA DEMOCRAZIA E EDUCAZIONE

Il nesso tra *democrazia* e *educazione* diventa centrale nella nostra analisi poiché costituisce una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche. Il pensiero di Dewey, infatti, è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, «se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica di natura pedagogica» (Borghini, 1955, p. 6). Dewey riteneva che la democrazia non fosse soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia è una concezione *etica* della società, in base alla quale la persona rappresenta la realtà prima e ultima. L'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. «Tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita

democratica; la democrazia garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e, quindi, la piena educazione di tutti» (Westbrook, 2011, p. 229). La democrazia, per questo, si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni soggetto, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo percorso di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a sé stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia. Per una società democratica, infatti, sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati.

In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, rappresentato dalla regolazione del capitalismo, ovvero l'orientamento della creazione di valore al lungo periodo e l'affermazione di un circolo virtuoso investimenti-salari-welfare, denominato da Hobsbawm come «l'età dell'oro» (1997), lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalista iniziata negli anni '70 del '900, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva, la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva postfordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia.

In un quadro così nebulizzato, a farne le spese sarà anche la stessa democrazia, tanto nella sua accezione governativa quanto nella definizione sociale e relazionale. Questa, infatti, va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa presunta necessità non vi sarebbero alternative. Il governo degli stati e degli organismi internazionali va così affidato a *élites* competenti, rese immuni dall'opinione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval, le «tecniche governamentali» (2013) del sistema neoliberista costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo di uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del moderno regime sociale e economico. Il regime neoliberista incorpora, perciò, un preciso progetto pedagogico. Come ricorda Nussbaum, infatti, «il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente» (2011). L'educazione, però, rileggendo il pensiero di Spadafora, è una necessità della vita, nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che «l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica» (Spadafora 2017, p. 61).

Da questa breve analisi del pensiero deweyano possiamo rintracciare tre possibili questioni che rappresentano le fondamenta della nostra analisi. La prima questione riguarda la scelta tra una democrazia radicale, di stampo politico, sociale ed economico, come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista postdemocratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini. La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza. La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa ad assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini. Il percorso tracciato, quindi, delinea una nuova idea di democrazia, utile e funzionale alla costruzione di una *cittadinanza sociale* (Marshall, 1964; Balzano, 2020), che non mira a essere soltanto una forma di governo, legata alla dimensione politico-economica, ma diviene necessariamente una forma di pensiero, un pensare con e per la comunità, a partire dal singolo, nel rispetto delle diversità, delle caratterizzazioni di ognuno, mirando a quell'ampio e sempre attuale concetto che vede l'educazione impegnata nella costruzione di un percorso di cittadinanza democratica.

In un contesto di questo tipo, che ben si identifica nella definizione di «deprivazione antropologica» (Chionna, 2014, p. 18), il vivere sociale non può prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata da un punto di vista politico. Considerando gli spunti storici nel rapporto che insiste tra pedagogia e politica, diventa fondamentale ripensare il senso stesso della responsabilità (Jonas, 1990), tanto nel processo educativo, come propensione al bene comune, quanto nel paradigma di definizione politica

intesa come gestione della cosa pubblica. È importante, e quanto mai necessario, rimarcare la forte correlazione esistente tra le discipline, intesa come indissolubile legame che si sostanzia nel rapporto tra l'aspetto educativo e quello politico, specialmente nell'epoca che i sociologi definiscono postmoderna. Il nesso «pedagogia e politica» (Elia, 2016, p. 101), palesatosi già dai tempi della *polis* greca, vede i primi germogli nel '700, quando si avvia una fase di affermazione e di sviluppo di questo paradigma che, attraverso la stagione romantica, quella positivista e poi quella pragmatistica, si delinea come il modello dominante nella fase più matura della modernità. I modelli organizzativi di questo sapere pedagogico, invece, si strutturano a partire dall'800 con autori quali Hegel, Marx, Comte e Dewey, che forniscono le giuste basi per la crescita del paradigma sociopolitico della pedagogia. Ancor più determinante è il contributo di Durkheim, il quale ripensa la definizione di pedagogia alla luce di questo stretto legame con la politica, definendola come scienza avente il ruolo di orientare i giovani verso l'accettazione di norme comportamentali coerenti con un determinato assetto sociale e politico. Non di meno, nello scenario italiano, sono i contributi di autori quali Gentile e Gramsci, i quali vivono uno scontro pedagogico-politico sul ruolo della

scuola e dell'educazione. Da qui «il disfacimento, in tempi moderni, della democrazia, derivante da una crisi delle responsabilità sociali e personali, la quale continua a essere evidenziata, ma ha già intrinseca la prospettiva di nuove comprensioni dei modi contestuali e pratici, non semplici, né lineari, ancor privi di realizzazioni consolidate e ipotesi rassicuranti e ben consapevoli di doversi muovere nell'eclissi dei percorsi metafisici tradizionali e nella pluralità, spesso incontrollata, di modelli dell'agire» (Mariani, 2017, pp. 20-38).

Un problema educativo, quindi, declinato in termini di educazione alla democrazia, non come problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. «L'uguaglianza non è un falso egalitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme» (De Natale, 2014, p. 84).

LA DIGNITÀ DELLA PERSONA: UNA QUESTIONE SEMPRE ATTUALE

Il problema dell'*identità* costituisce il punto di dialogo e di confronto circa la difesa della *dignità* e il riconoscimento al soggetto di una serie di specifici diritti che garantiscano e proteggano la sua unicità di vivente all'interno dell'ecosistema. La priorità va, quindi, data al senso della vita umana, che non può essere mai mezzo dell'agire umano, perché è fine che rivendica il diritto alla massima dignità, e all'idea di persona assunta come risorsa per interpretare le esigenze del rispetto per la dignità umana

nello specifico contesto storico. In questo senso, il confronto con la pedagogia si articola nella comune attenzione alle implicazioni antropologiche che cercano risposte credibili alla domanda su quale immagine di sé l'uomo possa ragionevolmente coltivare come progetto-guida per l'azione e si sviluppa come approfondimento del rapporto tra vita e persona. «Di fronte alla drastica distinzione tra vita in senso biologico e vita aperta a interessi, aspirazioni e progetti, la tensione propositiva fra bioetica e pedagogia trova il suo punto di massima costruttività in interventi educativi orientati verso la volontà diffusa di attribuire dignità a ogni condizione della vita umana, anche quando la scissione fra integrità fisica e intenzionalità personale è ampia e determinante» (Tramma 2019, pp. 111-123).

«Esistono delle implicazioni importanti, nella riflessione pedagogica sulla dignità, che attengono alla scienza economica» (Balzano 2017, pp. 29-38). L'*economia* è disciplina che incontra, sia pure indirettamente, la questione della dignità e per essa pone significati, paradigmi interpretativi, ambiti applicativi, oltre i ben noti limiti e riduzionismi dell'idea di uomo e del suo comportamento individuale e sociale. La strutturazione classica dell'economia si propone come applicazione al comportamento umano della logica dell'*homo oeconomicus* e legittima il rapporto uomo-cose, piuttosto che le attività uomo-uomo, ruotando intorno al principio della scarsità e allo studio delle

interrelazioni degli individui che devono risolvere il problema di come impiegare risorse. A ogni scelta economica, corrisponde un confronto tra i benefici delle scelte e i costi e chi la compie deve semplicemente cercare di ottenere tali fini nel modo meno costoso. L'esistenza di un fine è essenziale, ma non altrettanto la specificazione del fine stesso. L'economia non discute dei fini, ma dei mezzi per realizzare i fini, e tale peculiarità disciplinare segna la sua separazione dalle discipline che studiano l'uomo, il suo agire e l'educazione; anche il discorso economico risente sempre più dei limiti derivanti dalla separazione fra fini e mezzi e si rende conto che molti fini sono definiti dalla politica e spesso è la stessa politica a scegliere i fini, riservando all'economia il calcolo dei costi. Già da alcuni decenni molti economisti sono critici riguardo alla teoria che vede l'uomo consumatore di cose relazionali e privo di legami, che interagisce con altri solo attraverso scambi di mercato. Gli stessi economisti lavorano per superare la riduzione dell'esperienza umana alla dimensione contabile della razionalità strumentale, ricercando un allargamento di accezione sostenibile della razionalità all'intelligenza del senso sociale del comportamento e alla sua contestualizzazione spaziale, temporale e culturale.

Entrata in crisi la centralità delle finalità di tipo acquisitive, l'economia comincia a interessarsi alla dimensione esistenziale dell'uomo e produce tentativi originali e interessanti di elaborazione di un'economia delle *emozioni*, dell'altruismo, dell'identità, assumendo altre logiche, quali sono quelle della reciprocità e del dono e spostando le significazioni classiche dalle interazioni sociali, di per sé anonime e impersonali, alle relazioni interpersonali, nelle quali l'identità dei soggetti coinvolti si fa costitutiva della relazione stessa e attira termini quali reciprocità, gratuità, beni relazionali, felicità. «Un'estensione dell'orizzonte di senso del discorso economico è bisogno condiviso e la prospettiva di passare dal paradigma individualista a quello relazionale sostiene la volontà di ricomporre l'esercizio della scelta individuale con la socialità dell'attenzione all'altro, sottolineando il *tra* come categoria primordiale della natura umana e sostenendo la prospettiva della co-appartenenza di bene individuale e bene comune» (Chionna, 2007, p. 19).

L'ulteriore attenzione ai punti di incontro/confronto/dialogo tra la pedagogia e i campi disciplinari che hanno attenzione alla questione della dignità è ancora oggi rivolta al sapere dei diritti umani, «quale campo di riflessione/ricerca di originaria afferenza al diritto, che nel suo sviluppo di ricerca pratica interseca altre scienze dell'uomo e si propone come luogo di elaborazione di nuclei elaborativi volti a superare la specificità delle diverse discipline per afferire all'uomo e al suo diritto a realizzare la propria vita» (Santerini 2019, pp. 12-15). In questo senso, la riflessione più attuale converge verso l'unico significato di diritti umani in quanto bisogni essenziali della persona che devono essere soddisfatti perché ciascuno possa realizzarsi nell'integralità delle sue componenti materiali e spirituali. Il riconoscimento giuridico dei diritti umani come diritti fondamentali sfida in maniera aperta e globale l'intero quadro dinamico di saperi come la filosofia, la sociologia, l'etica, la politica, la pedagogia, e a tutti chiede risposte e

ricapitolazioni pratiche della necessaria sintesi verso l'unico obiettivo di rispetto e di promozione della dignità umana.

CONCLUSIONI

La grande opportunità oggi offerta alla pedagogia è quella di un decisivo passo in avanti sulla via della rivoluzione *umanocentrica* della centralità della persona, contribuendo al mai concluso progetto di interpretazione dei diritti e intrecciando lo stesso progetto con la problematica più complessa della loro fondazione. Occorre che il punto di vista pedagogico faccia la sua parte nello sforzo di andare al di là della mera enunciazione dei diritti umani, per cogliere il loro radicamento nell'esercizio più reale della dignità, dei possibili percorsi della persona verso il bene, oltre che verso il dovere e il senso della giustizia. «In questo senso il paradigma dei diritti umani si fa contenuto di interpretazione dell'educazione e coglie nella pedagogia un ulteriore campo disciplinare entro cui sviluppare la sua espressione pratica» (Balzano 2020, p. 7).

L'attenzione alle implicazioni che il rispetto umano esprime con la dimensione politica del vivere comune, infine, chiude «l'indice dei dialoghi disciplinari della pedagogia con le discipline che attraversano la questione della dignità e pone un ulteriore spazio di comprensione del vivere intersoggettivo e del riconoscimento reciproco» (Chionna, 2007, p. 21). La pedagogia prende coscienza delle difficoltà che storicamente attraversano la politica, ma non trascura il senso e il valore che essa può avere in tutte le situazioni di sostegno alla dignità e, pur sostenendo la propria autonomia disciplinare, non rimane chiusa in sé stessa, ma condivide orizzonti e prospettive di attenzione all'uomo e alla sua esistenza. Pedagogia e politica esprimono un uguale modo del pensare epistemologico, perché ambedue sono orientate a costruire nel tempo e nella storia proposte e interpretazioni della realizzazione dei propri fini. Sia la pedagogia che la politica, ciascuna con il suo ambito specifico di intervento, trovano un comune interesse riguardo alla dimensione esperienziale dell'uomo e all'interpretazione dei problemi della convivenza. È per queste ragioni che una via possibile risiede proprio nel porre la dignità della persona al centro del rapporto fra educazione e politica.

Il riferimento alle diverse discipline che caratterizzano il senso e il significato di dignità, declinata attraverso il genere umano, rappresenta il punto di partenza di una analisi ancora aperta che tende, oggi più che in passato, a ridefinire una dimensione pedagogica all'interno della quale poter analizzare le evoluzioni e i cambiamenti dell'applicazione pratica della dignità e del valore della persona. La forza della persona, infatti, sta nella potenza che la istituisce in sé come ciò che ha dignità e non ha prezzo, nonostante il degrado che può darsi e, nello scambio sociale, nonostante il dominio e le manipolazioni cui può essere sottoposta. La persona si traduce, in questa sede, come essere *titolare di umanità*, ripensando il concetto stesso di soggettività come elemento costitutivo di ricerca verso la ricomposizione di nuove dimensioni e forme di rispetto e di completa manifestazione dell'umano. Vi è qui il riferimento al diritto d'essere uomo che

l'educazione rafforza nel pensare, nell'agire e nello sperare di ciascuno, non privandolo delle personali biografie, avvalorando e sostenendo il diritto di ciascuno d'essere principio generativo della propria biografia o, come direbbe Ricoeur, del proprio sé narrante (2005).

È bene sottolineare, in conclusione, come nel rapporto tra pedagogia e politica si sostanzia un disagio esistenziale che si identifica soprattutto nell'impossibilità e nell'incapacità dell'uomo di porsi in rapporto con gli altri, con il mondo, con la vita, ma anche di interrogarsi, di leggersi dentro, di incontrarsi con la propria affettività, cosicché si diventa sconosciuti a sé stessi e agli altri. La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, sta davanti alla pedagogia e all'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: «compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di realizzare processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa» (Elia, 2016, pp. 11-12). Una progettazione, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della liquidità delle relazioni interpersonali. Una necessità non più derogabile, tanto per la pedagogia quanto per la politica, di recuperare il senso e il significato della persona oggi inserita all'interno di una comunità sempre più in crisi, governata dalla liquidità delle relazioni e minata dall'individualismo sfrenato e incontrollato. Riprendere il complesso cammino di analisi e riflessione educativa sul soggetto e sui contesti da esso abitati rappresenta, probabilmente, un nuovo punto di partenza per la rinascita e il consolidamento del rapporto già esistente tra le due discipline.

BIBLIOGRAFIA

- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2019). *Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica*. Civitas Educationis. *Education, Politics, and Culture*, 2 (pp. 183-197). Napoli: University Press.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2010). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (Eds.). (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.

- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- De Natale, M.L. (2014). *Educazione permanente e democrazia: il contributo di Martha Nussbaum*. In G. Alessandrini (Ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (Ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Flores d'Arcais, G. (Ed.). (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Mariani, A.M. (2017). *Educare oggi. Problematiche aperte*. In Kanizsa, S., Mariani, A.M. (Eds.). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2017). *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 59-75). Roma: Tre Press.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando Editore.

Per una pedagogia etica e politica della complessità

Towards an ethical and political pedagogy of complexity

Michele Cagol

Free University of Bozen-Bolzano, Italia, michele.cagol@unibz.it

Il nostro compito deve essere fare disordine e creare problemi, scatenare una risposta potente dinanzi a eventi devastanti, ma anche placare le acque tormentate e ricostruire luoghi di quiete.

Haraway, 2020, p. 13

ABSTRACT

In questo contributo teorico è discusso il paradigma della complessità in una prospettiva pedagogica. In relazione alla complessità, si chiarisce la distinzione fra connessione e disgiunzione e fra disgiunzione come processo e disgiunzione come fine e si sostiene che la complessità è una condizione rilevante dell'epistemologia pedagogica. Nello specifico, poi, è analizzata e messa in discussione l'interpretazione olistica del pensiero complesso. La tesi generale è che la complessità deve essere pensata *senza* olismo per permettere che la responsabilità etica possa favorire una educazione all'impegno e alla progettualità politica.

ABSTRACT

This theoretical contribution examines the paradigm of complexity in a pedagogical perspective. In relation to complexity, the distinctions between connection and disjunction, and between disjunction as a process and disjunction as an aim are clarified and it is argued that complexity is a relevant condition for pedagogical epistemology. The holistic interpretation of complexity specifically is then analysed and questioned. The general thesis is that complexity must be thought of without holism so that ethical responsibility can be used to foster education for political commitment and projectuality.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Complexity; pedagogy; ethics; holism; political education

Complessità; pedagogia; etica; olismo; educazione alla politica

INTRODUZIONE

James Ladyman e Karoline Wiesner, nel loro recente volume intitolato *What Is a Complex System?*, rilevano che un paradosso – più precisamente, in realtà, un paradosso apparente – attraversa la letteratura scientifica che si occupa di sistemi complessi: «On the one hand, there are calls for reductionism to be rejected, yet on the other hand, complexity science is all about breaking systems into parts and explaining the behaviour of the whole that results» (Ladyman & Wiesner, 2020, p. 84). Questo attrito fra una posizione anti-riduzionista – che molto spesso è riassunta nello slogan “l’intero è maggiore della somma delle sue parti” – e la necessità di scomporre, per fini analitici, esplicativi, descrittivi, i sistemi nelle loro parti costituenti, in realtà, si risolve con la constatazione che sono le interazioni fra le parti a determinare il comportamento dell’intero sistema (Ladyman & Wiesner, 2020, p. 84). Potremmo aver già risolto il problema, quindi, sostenendo – in maniera *batesoniana* – che non è tanto importante parlare di intero o di parti, quanto piuttosto di relazioni, connessioni, interazioni fra le parti. Per quanto questa soluzione sembri essere realmente corretta, non sembra essere unanimemente condivisa, o completamente compresa, oppure coscientemente accettata; e l’attrito rimane.

Umberto Margiotta, trattando dei contributi che il pensiero della complessità – nelle figure di Morin, Prigogine, Gould, Varela – ha dato all’interpretazione referenziale del vivente, scrive:

Quando parliamo di sistemi complessi dobbiamo considerare alcune caratteristiche o qualità che in genere sono poco conosciute nell’approccio analitico o tradizionale, quali:

- a) il *carattere olistico*, dove le caratteristiche del sistema sono superiori (in virtù di effetti sinergici tra le parti) e inferiori (in virtù di effetti vincolativi tra le parti) alla somma delle entità costitutive;
- b) il *carattere emergenziale*, dove la messa in coppia di caratteristiche funzionali dà vita a qualità esorbitanti, nuove e imprevedibili rispetto alle qualità delle parti;
- c) il *carattere organizzativo*, dove i diversi punti (elementi o percorsi) del sistema assumono valore/sensibilità differente a seconda del grado di ridondanza (che si ha quando il sistema mette in campo molte strade funzionali, cosicché si rende disponibile a processi di potatura; in questo modo se un elemento viene a mancare il sistema non resta bloccato), resilienza, soglia (Margiotta, 2015, p. 47).

Ora, sembra evidente che una certa interpretazione del carattere olistico e una certa interpretazione della posizione anti-riduzionista coincidano. Si può dire, senza paura di essere smentiti, che l’olismo non è riduzionista. Questo non significa, però, che l’olismo – nella sua interpretazione semplice e più comune che prende la forma dello slogan “l’intero è maggiore della somma delle sue parti” – abbia ragione d’essere all’interno del paradigma della complessità. Di fatto, lo stesso Edgar Morin ha criticato l’approccio olistico e accomunato riduzionismo e olismo come spiegazioni appartenenti al medesimo paradigma da oltrepassare (cfr., ad esempio, Morin, 1985; cfr. anche

Annacontini, 2008, pp. 31-35). Nel presente contributo, si vuole mostrare che, in una prospettiva formativa, pedagogica, educativa, progettuale, solo una *complessità senza olismo* può favorire un impegno etico e politico.

LA COMPLESSITÀ COME CONDIZIONE PEDAGOGICA

Non c'è, in ambito scientifico, un vero accordo in merito alla definizione di 'complessità' e di 'sistemi complessi', e, in realtà, neppure è chiaro se una definizione di questo tipo sia possibile (Ladyman & Wiesner, 2020, p. 1). In una recente conversazione con Walter Mariotti, alla richiesta di chiarire che cosa si intenda con il termine 'complessità', Mauro Ceruti dice:

Complessità deriva, in ultima istanza, dal latino *plectere* (intrecciare) e *plexus* (intrecciato), insieme alla preposizione *cum* (con): vale quindi "intrecciato insieme". Nell'etimologia troviamo dunque un riferimento alle idee di *molteplicità*, ma anche di *unità*. L'espressione *unitas multiplex*, di lunga tradizione filosofica, chiarisce molto bene il senso di "complessità". L'etimologia ci dice anche che, in origine, i termini semplice e semplicità sono quasi opposti ai termini complesso e complessità, ma che non sono del tutto opposti. Semplice/semplicità derivano infatti da *plexus* più la particella *sem*, che vale "una sola volta", e quindi equivale a "intrecciato una sola volta" (Ceruti, 2018, p. 98).

Anche Edgar Morin fa riferimento al termine latino *complexus* e al suo significato di "tessuto assieme". Ciò gli serve per rimarcare il tipo di relazione, di legame che intercorre fra le parti e il tutto, tra unità e molteplicità:

Complexus significa ciò che è tessuto assieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto [...] e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità (Morin, 2001, p. 38).

La relazione interattiva, di interconnessione attiva, fra le parti e fra le parti e il tutto (o sistema) ci riporta all'apparente paradosso iniziale individuato da James Ladyman e Karoline Wiesner. Prima di abbracciare un approccio che possiamo definire *batesoniano* o, più semplicemente, relazionale – per il quale solo le relazioni fra le cose sono importanti, non le cose che stanno in relazione (Bateson, 1997, p. 459) – ritengo sia necessario fare chiarezza, in relazione alla complessità, fra connessione (sintetica), distinzione o disgiunzione analitica come processo e distinzione o disgiunzione analitica come fine o risultato.

In generale, l'attività di *connettere*, rispetto a quella di *distinguere* o *disgiungere*, è generativa di maggiore complessità. A un primo sguardo, questa tesi sembra contraddire l'intuizione o il buon senso: il risultato di un processo di connessione, infatti, è numericamente inferiore rispetto a quello che ci ritroviamo davanti quando

scomponiamo un elemento in parti: da una parte, procediamo da tanti a pochi (se non addirittura a uno), dall'altra, da pochi (o da uno) a molti. In realtà, ricercare e, eventualmente, trovare connessioni costituisce un processo cognitivo che presuppone un'apertura, multi- e interdisciplinare, una vocazione relazionale e dialogica, e richiede la messa in campo di informazioni, conoscenze, saperi, competenze diverse, magari fra loro lontane e disparate, e strumenti di analisi e di sintesi capaci di muovere il proprio punto di vista e di renderlo plurale. Riprendendo la seconda parte della citazione di Mauro Ceruti riportata sopra, sarebbe *semplice* se noi connettessimo una sola volta le parti in un tutto, in un sistema. Ma non è così per la stessa natura dei sistemi complessi che ci ritroviamo a indagare, caratterizzati da organicità, co-evoluzione, dinamismo, non-linearità etc. Tutto ciò fa sì che il processo di connessione sia *complesso*.

Ci ritroviamo di fronte a una questione epistemologica fondamentale per la pedagogia: bisogna insegnare a leggere i fenomeni complessi del mondo e a connetterli in maniera "cum-plexa" e non "sem-plexa", prima di disgiungerli, spezzettarli e parcellizzarli, per insegnare così ad aprire il proprio punto di vista (la propria mente), per dislocarlo, per renderlo plurale. La pedagogia deve avere un ruolo chiave nell'affrontare la pluralità delle letture di un sistema complesso. Scrive Franca Pinto Minerva:

Lo studio della radicale complessità delle forme del mondo naturale, personale, sociale e culturale, nel rivelare l'interdipendenza di ordine e disordine, di caos e necessità, di regolarità e irregolarità, di normalità e devianza, di fluttuazioni casuali e caos deterministico, ha reso evidente il carattere processuale e parziale di ogni lettura e di ogni interpretazione della realtà. Caratteristiche, queste, che determinano la necessità di un nuovo modo di conoscere, di comunicare, di saper trovare legami, di costruire ponti con altri sistemi di pensiero, con altre culture, con altri saperi. È così che l'incertezza e l'incompiutezza, che caratterizzano la pedagogia, divengono fattori di cambiamento creativo (Pinto Minerva, 2013, p. 4).

La complessità diventa dunque una *condizione* pedagogica (cfr. anche Cambi, Cives & Fornaca, 1991 e Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003) – una condizione che caratterizza la sua epistemologia in maniera dinamica:

La pedagogia si struttura così come una scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico (Loiodice, 2019, p. 20).

Quanto detto fino qui, però, non deve far pensare che l'attività di distinguere o disgiungere sia, di per sé, negativa o da rifuggire. È evidente, infatti, che anche l'attività analitica di scomporre e distinguere possa essere generativa, se inserita in un percorso di indagine e di comprensione. Scrive Edgar Morin: «Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza delle totalità, né l'analisi per la sintesi: si deve coniugarle» (Morin, 2001, p. 46). Nel caso della disgiunzione o

distinzione analitica, intesa come processo, infatti, la proliferazione numerica di elementi e la parcellizzazione non determinano un pensiero iperspecialistico unidimensionale. Assumere la disgiunzione come uno stato di cose, come un fine o un risultato (statico) e non come uno step di ricerca, invece, significa mantenere separati, in maniera acritica, elementi che, per una qualche ragione, tradizionalmente sono identificati come distinti o incommensurabili. E ciò comporta un arresto dell'indagine e, più in generale, una chiusura scientifica e mentale. La tensione fertile fra connessione sintetica – intesa in maniera complessa e non semplice – e distinzione analitica – intesa come processo e non come fine – può essere mantenuta proprio tenendo a mente che il processo di separazione è distinto dallo stato di mantenimento di una disgiunzione, e che il primo può avere una funzione generativa anche in una prospettiva di connessione.

COMPLESSITÀ SENZA OLISMO

Giuseppe Annacontini sostiene, a ragione, che il pensiero sistemico di Edgar Morin si pone oltre l'approccio riduzionista e anche oltre le «visioni ingenuamente olistiche» (Annacontini, 2008, p. 33). Il processo di connessione, infatti, come si diceva sopra, è esso stesso, in un certo senso, complesso: non si risolve, infatti, nella semplice unione; non si tratta di una sintesi semplice. Questa caratteristica si mostra in maniera abbastanza chiara con il riferimento alla natura dialogica del processo cognitivo del connettere. Scrive Morin: «Che cosa significa dialogica? Significa che due logiche, due "nature", due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità» (Morin, 1985, p. 57). Morin insiste molto su questa caratteristica propria della complessità perché questa gli permette di evitare (e criticare) due semplificazioni epistemologiche: il ricorso alle demarcazioni nette e assolute, alla chiarezza, chiusura, separazione nella spiegazione (Morin, 1985, p. 53); e, appunto, una certa interpretazione dell'olismo:

[...] non possiamo più considerare un sistema complesso attraverso l'alternativa del riduzionismo (che vuole comprendere il tutto a partire soltanto dalle qualità delle parti) o dell'"olismo" – non meno semplificante – che ignora le parti per comprendere il tutto. Già Pascal affermava: "Posso comprendere un tutto soltanto se conosco le parti in maniera specifica, ma posso comprendere le parti soltanto se conosco il tutto." Ma ciò che significa? Significa che si abbandona un tipo di spiegazione lineare e si adotta un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti (Morin, 1985, p. 52).

Che ci sia accordo nell'ambito della letteratura scientifica su complessità e sistemi complessi in merito alle limitazioni dei metodi riduzionisti è un dato di fatto. Che l'olismo, invece, non sia una reale alternativa al riduzionismo non è accettato, consapevolmente o meno, da tutti. L'esempio più eclatante è l'ipotesi di Gaia, proposta da James Lovelock a partire dal 1979 (Lovelock, 1981/2011) – una ipotesi che il filosofo

Timothy Morton, un radicale oppositore dell'olismo, riassume così: «il concetto di una biosfera maggiore della somma delle sue parti, di cui ogni entità è una componente rimpiazzabile» (Morton, 2019, p. 34).

Per quale motivo l'olismo – specialmente in una prospettiva pedagogica – è così pericoloso? Perché il paradigma della complessità ha inserito all'interno del mondo scientifico una dimensione etica che l'olismo rischia di tagliare fuori.

Tradizionalmente, la scienza è spesso considerata “neutrale” rispetto alle questioni etiche (si pensi, in particolare, alla fisica o alla chimica). Al contrario, un approccio sistemico, complesso, ecologico pone il soggetto all'interno di un sistema. Da un punto di vista interno e integrato, non più neutrale, il soggetto ha delle responsabilità: il soggetto ha un gran numero di responsabilità verso il sistema di cui fa parte. Potremmo dire che l'apertura alla complessità ha l'effetto di includere la dimensione etica nell'ambito scientifico. Inoltre – e anche questo punto ha una grande rilevanza filosofica e pedagogica –, un sistema complesso non ha una causalità semplice e lineare. Di conseguenza, ci ritroviamo con un'etica complessa, ricca, con una complessa declinazione di responsabilità e non semplicemente con un insieme di regole.

Dall'altra parte, se decliniamo l'olismo nella formula “l'intero (o il tutto o il sistema) è maggiore della somma delle sue parti”, il passaggio da “maggior” a “miglior” è molto breve. Se quello che è davvero importante è l'evoluzione, lo sviluppo di quell'unico organismo o sistema vivente che è somma di tutto, il ruolo della nostra responsabilità etica all'interno del tessuto delle interconnessioni è di poco conto: nell'olismo ci si perde, e perdiamo la nostra etica umana.

Il pensiero della complessità ha portato l'etica all'interno del discorso scientifico – un discorso tradizionalmente neutro dal punto di vista etico. L'olismo elimina – non solo dal discorso scientifico, ma da tutto il discorso umano – la dimensione etica. E, come conseguenza, porta con sé l'indifferenza.

CONCLUSIONI. OLTRE L'INDIFFERENZA – OLTRE L'INDIVIDUALISMO

L'apporto dinamico che il pensiero della complessità offre, nello specifico, all'epistemologia pedagogica e la dimensione etica riconquistata grazie alla fuoriuscita dell'olismo dalla complessità permettono, come scrive Donna Haraway parlando dell'idea alla base del suo libro intitolato *Chthulucene*, di «restare a contatto con il problema» (Haraway, 2020, p. 15). Nell'*Introduzione* al volume, Haraway spiega che due posizioni, assunte dinanzi alle devastazioni del pianeta Terra a opera dell'uomo e del capitale, sono da respingere: la fede in una tecnologia (laica o religiosa) riparatrice e, più pericolosa e difficile da contrastare, la sfiducia apocalittica e il disfattismo da fine dei giochi. La soluzione radicale di Donna Haraway è quella di generare parentele di natura imprevista, aprirsi a collaborazioni e combinazioni inaspettate, aprirsi al “pensiero tentacolare”, interconnettersi etc. – in definitiva, aprirsi all'alterità e non rimanere soli:

Quando siamo da soli, con le nostre esperienze e le nostre diverse e distinte capacità, rischiamo di sapere al contempo troppo e troppo poco, e per questo soccombiamo alla disperazione o alla speranza, e nessuna delle due genera un atteggiamento di buon senso. [...] l'individualismo nelle sue varie forme scientifiche, politiche e filosofiche è finalmente diventato impensabile da pensare: non è più una risorsa, né sul piano tecnico né su qualsiasi altro piano (Haraway, 2020, pp. 17-18).

A proposito del paradigma individualistico, Liliana Dozza scrive:

Il paradigma individualistico che permea gli schemi e gli abiti mentali, le rappresentazioni sociali, così come il concetto di cura e di educazione rende fragile sia il sociale sia l'individuo: indebolisce il sociale e le organizzazioni del sociale e rende l'individuo un anello debole di questa catena (Dozza, 2018, p. 26).

Insegnare a essere disponibili all'incontro con l'altro da sé è un obiettivo rilevante di un'educazione alla progettualità esistenziale (Contini, 2011) ed è una pratica di resistenza all'indifferenza (Contini, 2016, pp. 195-200; cfr. anche Pinto Minerva & Gallelli, 2004, pp. 133-135). Se tutto è intimamente connesso, niente di questo mondo ci risulta indifferente (Francesco, 2015). In questo senso, l'etica dell'alterità è un requisito per una vera politica – una politica ecologica, sistemica, attenta e responsabile del tutto e di tutte le parti e, soprattutto, delle relazioni fra le parti.

Liliana Dozza parla di *co-costruzione*, Donna Haraway di *simpoiesi* o *con-fare*, Mariagrazia Contini di *progettualità esistenziale*. Emiliana Mannese ipotizza un nuovo paradigma pedagogico dinamico che possa portare a un *pensiero attentivo o generativo* (Mannese, 2016, pp. 21-22). Edgar Morin e Mauro Ceruti individuano una *comunità di destino* planetaria. Pierluigi Malavasi parla di *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale*, e di un'*ecologia integrale* che tenga conto delle connessioni tra tutte le forme di vita del pianeta (Malavasi, 2021, pp. 21-22). Sono tutte precondizioni per una non semplice educazione alla politica planetaria.

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: Edizioni ETS
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (Eds.). (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci editore.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità. Conversazione con Walter Mariotti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis, & E. Corbi (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59–77). Napoli: Liguori.

- Contini, M. (2016). Contro la “banalità del male”: pensiero critico, emozioni empatiche. Tre Quadri e una Conclusione. *Pedagogia oggi*, 1, 191–201.
- Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'*.
- Haraway, D. (2020). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto* (2nd ed.). Roma: Nero
- Ladyman, J., & Wiesner, K. (2020). *What Is a Complex System?*. Yale: Yale University Press.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lovelock, J. (1981/2011). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri
- Malavasi, P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica *Laudato si'*. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 13–23.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci editore
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 49–60). Milano: Feltrinelli
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Morton, T. (2019). *Cosa sosteniamo? Pensare la natura al tempo della catastrofe*. Sansepolcro (AR): Aboca
- Pinto Minerva, F. (2013). La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto. Quaderni di “MeTis” 1* (pp. 1–12). Bari: Progedit
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci editore

Libertà, cura e generatività: le *parole comuni* della relazione pedagogia-politica

Freedom, care and generativity: the *common words* of the relationship between pedagogy and politics

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

Dalle voci dei maestri della ricerca pedagogica contemporanea, ma anche dagli echi eloquenti dei grandi pensatori del passato, emerge la centralità della relazione dinamica tra educazione, libertà e società, coadiuvata da un impegno connotato in senso etico-civile che pone al centro la persona e il suo compito autoformativo. Compito le cui radici affondano nel paradigma socio-politico dell'educazione, la cui genesi si rinviene nel pensiero socratico: il monito dell'"ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ" conferisce autenticità educativa all'impegno politico per il bene della comunità. Intorno alle categorie pedagogiche della "cura sui" e della "generatività" appare percorribile un sentiero di riflessione capace di ricongiungere il binomio pedagogia – politica lungo l'asse paradigmatico della pedagogia come scienza di confine, da cui deve scaturire una rinnovata consapevolezza etica circa la primarietà della cura di sé, intesa come autoformazione, propedeutica all'impegno politico della co-costruzione del bene comune.

ABSTRACT

From the voices of the masters of contemporary pedagogical research, but also from the eloquent echoes of the great thinkers of the past, the centrality of the dynamic relationship between education, freedom and society emerges, supported by a commitment characterized in an ethical-civil sense that considers the person and his task of self-training to be fundamental. A task whose roots lie in the socio-political paradigm of education, the genesis of which is found in Socratic thought: the warning of "ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ" confers educational authenticity to political commitment for the good of the community. Around the pedagogical categories of "cura sui" and "generativity" it is possible to rejoin the binomial pedagogy - politics through the paradigm of pedagogy as a border science, from which must arise a renewed ethical awareness of the primacy of self-care, as self-training, preparatory to the political commitment of the co-construction of the common good.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Freedom; education; care; generativity; politics
Libertà; educazione; cura; generatività; politica

INTRODUZIONE

Nel suo libro del 1996 dal titolo particolarmente categorico, *L'assoluto pedagogico*, Raffaele Laporta definiva la pedagogia una nuova scienza empirica, che fondava sulla libertà e finalizzava alla libertà, quale vitale presupposto e imprescindibile obiettivo al contempo, l'intero impianto dell'educazione umana, vedendo in essa quella pietra angolare necessaria per sostenere la persona e la società nel loro percorso educativo e formativo. È sulla libertà, come assoluto pedagogico e scommessa educativa (Castaldi, 2021, p. 182), che «scienza ed educazione devono contare per avere la forza di proiettare, in un futuro senza limiti, le sorti della nostra specie» (Laporta, 1996, p. XXIV). Già molti anni prima il direttore di Scuola-Città Pestalozzi additava l'educazione come «quell'attività che tende a realizzare dalla libertà le condizioni del più integrale progresso umano» (Laporta, 1967, p. 171), ritenendo proprio l'autodeterminazione il perno in grado di porre in relazione dinamica, ma sempre pedagogicamente vincolante, i cardini del trinomio educazione, libertà e società. Inequivocabile il richiamo a John Dewey, di cui fu acuto lettore e interprete, capostipite di quella rivoluzione pedagogica che ha mutato il modo di intendere l'individuo, l'educazione e il suo rapporto con la democrazia: in *Nature and Human Conduct*, pubblicato nel 1922 e tradotto in Italia solo nel 1958, per il maestro d'oltreoceano è possibile, a partire da una concezione dinamica e plastica della natura umana, formare cittadini razionali in grado di promuovere una società migliore tramite la libera discussione democratica.

IL BINOMIO EDUCAZIONE-LIBERTÀ: LE PAROLE DEI "MAESTRI"

Sulla scorta della grande lezione deweyana, all'indomani del secondo conflitto mondiale Gino Corallo, pedagogista salesiano e attento studioso dell'attivismo statunitense, pubblicava nel 1951 il libro *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, definendo l'educazione, nel suo aspetto "possessivo" di acquisizione da parte dell'educando, come la capacità di agire rettamente con libertà, e nel suo aspetto "dativo" di azione intenzionale dell'educatore, come azione finalizzata alla nascita della libertà nell'uomo (Corallo, 1951). Sulla stessa lunghezza d'onda si colloca l'intero impianto dell'intensa e appassionata opera di coscientizzazione delle masse popolari brasiliane realizzata da Paulo Freire, basata sulla consapevolezza che «coscientizzare non significa affatto ideologizzare o proporre parole d'ordine» (Freire, 1975, p. 20), ma problematicizzare quel dato di fatto per indurre l'educando a voler agire in maniera trasformativa, per liberarsi da tutto ciò che è causa di oppressione. Pertanto, sia il metodo sia il fine ultimo della pedagogia della libertà di Freire la rendono

applicabile esclusivamente in una comunità nella quale uomini alla pari comunicano tra loro (Freire, 1976). In questo senso l'educazione si configura come pratica di libertà (Freire, 1975, p. 14). La volontà di denuncia dell'oppressione e dell'ideologia proseguirà per tutto il corso della vita del pedagogista brasiliano che nel 1996, all'età di 83 anni, rinveniva i segni evidenti del nuovo volto dell'oppressione nella globalizzazione e nel tentativo del discorso ideologico «di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri» (Freire, 2004, pp. 100-101).

Gli autori citati sono solo alcuni dei molti studiosi che nel corso del XX secolo hanno contribuito in maniera feconda a fornire chiavi di lettura complesse e attente ai segni dei tempi circa la relazione tra educazione, persona e società (in Italia si pensi a titolo esemplificativo a Stefanini, Catalfamo, Agazzi, Flores d'Arcais, Bertolini, Borghi, Visalberghi, Granese), saldando le proprie impostazioni teoriche, nelle loro molteplici e diversificate impronte epistemologico-ermeneutiche, agli eventi storici, politici e culturali che ne hanno costituito l'humus empirico nel quale sono germinate: gli eventi bellici in particolare, i mutamenti dell'organizzazione economica in direzione capitalista e liberista, gli avanzamenti tecnologico-scientifici, l'avvento della globalizzazione non solo economico-finanziaria, ma anche della comunicazione sociale, sono solo alcuni degli aspetti essenziali indagati da svariati punti di vista e confluiti, seppur nella salvaguardia delle specificità delle diverse correnti e scuole, nell'attestazione comune della centralità della dignità della persona e della sua libertà. Il XXI secolo si aprirà sotto il segno del paradigma della complessità, del predominio del digitale e della liquidità etico-sociale, così come ampiamente anticipato e poi confermato nelle riflessioni di studiosi di diversi ambiti disciplinari, lungimiranti interpreti della cultura postmoderna e delle sue criticità, del calibro di Zygmunt Bauman (1997, 2000, 2004), Neil Postman (1982, 1995), Edgar Morin (1993, 2000, 2011) Francis Fukuyama (1992), analisi che la cultura accademica pedagogica di questo primo ventennio del nuovo millennio ha saputo cogliere e leggere in una prospettiva di integrazione e di arricchimento interdisciplinare, volta ad ampliare lo sguardo della pedagogia stessa nella sua riflessione complessa sull'uomo e la sua educabilità. Ed è ancora l'attenzione al nesso libertà-educazione a costituire uno dei temi sicuramente più significativi del discorso pedagogico contemporaneo, già declinato in termini di *bildung* da Hans-Gregor Gadamer secondo cui "educare è educarsi" (2000), oggi strettamente correlato alle categorie della *cura* e della *cura sui*, come emerge dalle riflessioni di Luigina Mortari (2006, 2019) e Franco Cambi (2010), e al disagio esistenziale, in relazione al quale si mette in luce la persona, i suoi bisogni, aspettative e desideri di realizzazione personale, nei diversi contesti di vita, sia formativi che lavorativi (Mannese, 2019). Dai confronti, dai dibattiti e dai discorsi della comunità pedagogica emergono parole orientate ad una pedagogia militante e incarnata¹, che esprime chiaramente la volontà di porsi «lungo un asse valoriale volto al sostegno di forme di impegno connotate in senso etico-civile, di

¹ Per approfondimenti si veda M., Tomarchio, S., Ulivieri, (Eds.) (2014), *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED*. Pisa: Edizioni ETS.

una progettualità educativa che tenga assieme, in un rapporto di stretta circolarità, sviluppo del pensiero critico e costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva e interpersonale» (Tomarchio, Ulivieri, 2014). Obiettivo, dunque, l'autonomia del soggetto-persona, capace di progettare e di accedere al proprio futuro con atteggiamento critico-riflessivo e con una postura etico-sociale improntata alla cura di sé e dell'altro tramite la valorizzazione della relazione, della sostenibilità e dell'orientamento (Mannese, 2021). La considerazione primaria della persona nella sua irriducibile complessità, segno inconfutabile della sua identità e libertà, pone la pedagogia di fronte alla fruttuosa e necessaria sfida della collaborazione tra i saperi, attraverso il paradigma della pedagogia come scienza di confine: «il confine come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico, ed il confine dell'umano inteso come non luogo del pensiero, come periferia del vivere. Nel primo caso si tratta di leggere la multidimensionalità della struttura epistemologica del sapere pedagogico; nel secondo, invece, si tratta di recuperare la cura come fondamento ontologico, quella cura che, heideggerianamente intesa, può definire un orizzonte esistenziale, dove il tema della *cura hominis* diventa metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità» (Mannese, 2019, p. 15). La riflessione sulla persona nella temperie culturale (*stimmung*) della postmodernità da parte delle pedagogie personaliste cattoliche e laiche (Acone, 2013), il cui statuto si configura come onto-metafisicamente fondato per le prime (Acone, 1997, p. 36), empirico-fenomenologico e problematico-ermeneutico per le seconde (Cambi, 2006, p.55), pone in evidenza la sua condizione, dotata per entrambe le prospettive di interiorità e di autonomia, radicalmente aperta alla vita di relazione, che si dispiega nell'opera quotidiana di interazione personale e sociale e nella trasformazione dinamica dell'ambiente. Cerniera tra l'individuale e il collettivo, tra il privato e il pubblico, tra natura e cultura, la persona è chiamata a prendersi cura della sua libertà e a coltivarla, non in quanto dato, ma come dono e compito da adempiere, come germe da sviluppare, nell'impegno delle concrete prassi della quotidiana costruzione di sé, attraverso una molteplicità di attività e azioni individuali e sociali. Comprendere che la libertà comporta un apprendistato permanente ad essere liberi ed esige l'attiva sollecitudine di tutti per dare o mantenere "qualità umana" all'azione del singolo e alla comune vicenda storica, richiede necessariamente lo sforzo personale e comunitario (Nanni, 2012), eticamente connotato e teso a tutelare il bene comune.

Le radici culturali dell'agire democratico e il terreno comune dell'impegno politico ed educativo

Dalla breve rassegna presentata di alcuni significativi "frutti buoni" del grande albero del pensiero pedagogico occidentale tra XX e XXI secolo, è doveroso volgere lo sguardo alle radici, nella consapevolezza riconoscente di un debito culturale millenario, come ricordato dalla massima di Bernardo di Chartres che nel XII secolo riteneva gli uomini del

suo tempo “quasi nanos gigantium humeris insidentes”, capaci di vedere più lontano non per l’acutezza della vista o l’altezza del corpo, ma in quanto portati in alto dalla grandezza dei giganti². Ed è alla cultura antica che guardava il filosofo medievale sopracitato, una cultura le cui radici penetrano a fondo nella storia dell’umanesimo occidentale, fornendo ancora oggi linfa preziosa per la costruzione di un nuovo umanesimo (Ceruti, 2020). Il binomio educazione-libertà implica necessariamente la considerazione del contenitore teorico-pratico dell’istanza teoretica della perfettibilità umana che si dispiega nella prassi pedagogica attraverso la lente dell’*educativo politico*, che vede nel dialogo fecondo tra pedagogia e politica i contorni di un’utopia possibile (Lombardi, 2015, p.19). La dialettica intorno al nodo teorico-pratico circa il paradigma socio-politico dell’educazione affonda le sue radici nelle polis greche dei secoli VIII e VII a.C., in un clima culturale e politico in cui la riflessione filosofica indaga e delinea modelli educativi che si saldano all’idea di formazione alla cittadinanza e di appartenenza alla comunità. Sarà l’Atene periclea del V secolo a.C. a inaugurare una forma di libertà democratica senza precedenti, che condurrà Voltaire nell’opera *Il secolo di Luigi XIV* (1751) a celebrarla come una delle quattro grandi età della storia umana distintesesi in quanto epoche emblematiche della grandezza dello spirito umano. È attraverso l’opera di Tucidide che è possibile attingere a piene mani al modello della democrazia ateniese, da cui traluce il connubio tra educazione e politica promosso dalla paideia classica, come emerge dalle ultime pagine delle sue *Storie*, nell’*Epitaffio di Pericle per i caduti del primo anno di guerra*: «Il nostro ordinamento politico non emula le leggi di altre città: siamo noi di modello agli altri, non i loro imitatori. Il suo nome è democrazia, poiché si fonda non su cerchie ristrette, ma sulla maggioranza dei cittadini. Nelle controversie private, le leggi garantiscono a tutti eguale trattamento. Quanto al prestigio, chi acquisti buona rinomanza in qualche campo, non viene prescelto ai pubblici onori per il rango, ma per i meriti; né la povertà, per l’oscurità della reputazione che ne deriva è d’ostacolo a chi offra alla città i suoi buoni servigi. È alla libertà che si ispira la nostra buona condotta di cittadini, sia nei confronti della collettività che quando, nei rapporti fra i singoli, le abitudini della vita quotidiana potrebbero far nascere reciproche diffidenze: non nutriamo malanimo contro il nostro vicino, se questi si comporta come meglio gli aggrada, né prendiamo atteggiamenti risentiti, che anche se non portano danno, risultano tuttavia offensivi nel loro manifestarsi. E, se nella vita privata intratteniamo rapporti liberi da ogni malevolenza, in quella pubblica è un timore reverenziale a vietarci di violare la legge [...]» (Tucidide, 2000).

All’epoca di Pericle e ancor più dopo la sua morte Atene costituiva il fulcro della cultura ellenica e delle sue produzioni nel campo della poesia, della storia, della filosofia, dell’arte e della tecnica: il contrasto fra le nuove tendenze e gli antichi costumi diede vita ad una profonda frattura nella società ateniese, congiunta al disfacimento della democrazia e della morale pubblica. Fu proprio in quest’epoca di mutamenti e preoccupazioni che Socrate acquistò la coscienza della sua missione educativa. A tal proposito risulta tutt’oggi illuminante l’analisi filosofica di Antonio Labriola che agli inizi

² <https://www.treccani.it/> consultato il 12 luglio 2021.

del secolo scorso tratteggiava con efficace chiarezza i tratti di un maestro della coscienza nel contesto dell'Atene del V secolo: «Socrate non aveva niente di comune coi partiti che agitavano Atene, e le sue personali relazioni non avevano nulla a che fare con le varie tendenze politiche dei contemporanei [...]. Il continuo agitarsi per le pubbliche faccende, e la brama di divenire influenti nelle adunanze con l'arte della parola, non occupava l'animo di Socrate, che uso ad appagarsi dell'intimo compiacimento della propria coscienza, non volle mai scendere su l'arena delle dispute politiche» (Labriola, 1909). I settant'anni della vita di Socrate furono testimoni impegnati e attenti dell'epoca gloriosa della repubblica ateniese prima, e delle vicende che segnarono poi la sua irreparabile decadenza. Vissuto in estrema povertà e sostenuto dalla liberalità degli amici rifiutò sempre gli inviti alle corti dei principi, sdegnando l'appellativo di "maestro", conscio soltanto di "non sapere" nulla, motivo per cui l'oracolo di Delfi lo aveva dichiarato il più sapiente fra gli uomini. «Il suo sapere appariva nella forma di un giudizio sospensivo, di una bella domanda - Τί ἐστὶ; - che smascherava il ciarlatano, imbarazzava il presuntuoso, ed irritava il sofista di mestiere, e che spesso, col suscitare il bisogno dell'esame, non menava ad un risultato positivo» (Labriola, 1909). Nel pensiero socratico pensiero e azione vanno di pari passo, cosicché alla più alta forma di sapere si lega la più alta forma di vita; il sapere cui Socrate fa riferimento non si riduce a sterile contemplazione senza effetti nella vita, «non è luce che illumini dal di fuori, è fuoco interno che riscalda, è forza viva di moto e di azione» (Gemelli, 1909, p.508). Ed è proprio nell'*Alcibiade primo* che si dispiega per interno il cuore del monito socratico "ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ", che pone nel principio della "cura sui" il fondamentale obiettivo formativo dell'uomo alla ricerca della saggezza e della verità. Come evidenzia Luigina Mortari nel suo libro del 2006 *La pratica dell'aver cura*, l'invito deciso di Socrate al giovane Alcibiade che mira ad intraprendere la carriera politica, si esplicita nell'esortazione a considerare prioritario e propedeutico alla possibilità di governare gli altri e la cosa pubblica, l'apprendere ad aver cura di sé (Mortari, 2006, p. 13). Tale pratica autoformativa si diparte dall'esigenza onto-teleologica di conoscersi, "condicio sine qua non" della possibilità stessa di migliorare se stessi in quanto «senza sapere chi siamo non potremo conoscere l'arte che ci rende migliori» (Platone, *Alcibiade primo*, 128e).

LA CATEGORIA DELLA GENERATIVITÀ: DAL PIANO EPISTEMOLOGICO ALLA RELAZIONE PEDAGOGIA-POLITICA

Nella sua teoria psicosociale Erikson contrappone la generatività alla stagnazione, in quanto azione del generare qualcosa capace di oltrepassare il tempo presente, configurandosi come potenzialmente utile alla società e alle generazioni future. Generatività, dunque, come concetto che riassume in sé i caratteri della produttività e della creazione, inclusa quella di nuove idee e di nuovi pensieri, a loro volta dotati di un potenziale auto-generativo dell'identità. «La nuova virtù emergente da questa antitesi, e cioè la Cura, è una forma d'impegno in costante espansione che si esprime nel

prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati a curare» (Erikson, 1986, p. 85). In relazione all'idea di "cura" come apriorità esistenziale (Heidegger, 1999) riemerge in tutta la sua efficacia epistemologica la voce del maestro ateniese che con un linguaggio attualissimo assume come concetto paradigmatico della sua filosofia pedagogica, la "cura" (*epimeleia*), ritenuta quell'azione generatrice della realtà «che consente il pieno fiorire dell'umano nell'agire educativo» (Mortari, 2006, p. 12). La cura dei giovani, fulcro dell'impegno educativo di Socrate, si manifesta nel compito prioritario di far scaturire in ognuno di loro la capacità di prendersi cura di sé con l'obiettivo di «diventare il più buono e saggio possibile» (Platone, *Apologia di Socrate*, 29d-e, 3b).

Ed è proprio dalla riflessione sulla categoria della cura in pedagogia (Mortari 2006, 2019) e sul costrutto della generatività, che si determina come aperta alla semantizzazione della realtà, alla sua interpretazione e assiomatizzazione (Margiotta, 2014), che ci sembra necessario muovere i primi passi per provare a individuare tracciati teorico-pratici percorribili, capaci di conferire un rinnovato senso condiviso a quell'idea di bene comune al quale nel lontano 1947 guardava con la lungimiranza propria dei maestri Jacques Maritain quando dava alle stampe *La persona e il bene comune*: «Ciò che costituisce il bene comune della società politica non sono dunque soltanto l'insieme dei beni e servizi di utilità pubblica, che presuppone l'organizzazione della vita comune, né le buone finanze dello Stato, né la sua potenza militare, non è soltanto il tessuto di leggi giuste, di buone usanze e di sagge istituzioni che danno alla nazione la sua struttura [...]. Il bene comune comprende tutte queste cose, ma anche qualcosa di più e di più profondo, racchiude l'integrazione di tutto ciò che vi è di coscienza civica, di virtù politiche e di senso del diritto e della libertà [...], in quanto tutto questo sia in qualche misura comunicabile ed aiuti così ciascuno a completare la sua vita e la sua libertà di persona» (Maritain, 1963, p. 32). Da tale attestazione scaturisce la primarietà dell'istanza relazionale e delle interazioni reciproche, sinergiche e co-agenti tra gli attori sociali. «In quest'ottica, la generatività comporta la combinazione e contaminazione di idee provenienti da diversi campi del sapere e dell'attività umana. Indica una conversazione tra una generazione e l'altra perché viviamo in un mondo di soggettività» (Dario, 2014, p. 91). Il paradigma della generatività attribuisce alla pedagogia «il carattere di *scienza di confine* poiché presuppone l'incontro, la relazione e l'integrazione dei processi umani nella loro complessità» (Mannese, 2019, p. 43), configurando una conoscenza che integri dimensioni biologica, psicologica e sociale, aspetti culturali e dinamiche storiche intorno al costrutto ontologico della persona e della sua educabilità. Il discorso pedagogico intorno al complesso binomio relazionale tra pedagogia e politica non può trascurare, né sul piano della fondazione epistemologica né sul piano fenomenologico ed ermeneutico, la concretezza degli atti generativi tramite i quali la persona esprime il proprio radicarsi nel mondo, il proprio esserci che, in quanto con-esserci (Heidegger, 1976), è sempre un fenomeno relazionale; tali atti, letti e risignificati alla luce di un'interpretazione pedagogica della generatività, riportano «l'attenzione sugli aspetti educativi che accompagnano il generare» (Musi, 2007, p. 23). Attraverso lo

sguardo pedagogico l'evento generativo può essere colto come occasione di "autotrascendenza formativa" (Bruzzone, 2001, p. 382), come luogo e tempo di costruzione di significati da accogliere e incrementare con il proprio singolare e irripetibile contributo. Ed è da questa prospettiva, capace di abitare confini e aprire orizzonti culturali, che la comunità pedagogica deve proferire quelle parole "antiche e sempre nuove", che scaturiscono dall'urgenza di una chiamata, heideggerianamente intesa, a riallacciare il legame da troppe parti scucito tra progettazione pedagogica e programmazione politica. Lungo questo binario è possibile, *oltre* l'utopia (Lombardi, 2015), «una lettura pedagogica della politica come bisogno educativo» (Lombardi, 2020, p. 15), che nasca dal connubio tra l'educazione alla *coscienziosità critica* (Lombardi, 2020) e al *pensiero generativo* (Mannese, 2016) e la responsabilità della memoria storica, che sappia interpellare i maestri e far risuonare nel presente le loro voci.

CONCLUSIONI

Dalla breve rassegna di alcune *voci* pedagogiche che hanno saputo ascoltare gli echi ancora oggi vibranti ed eloquenti di quelle *parole antiche* che hanno sapientemente costruito dialoghi, quesiti, riflessioni, pensieri generativi per l'uomo e il cittadino del loro tempo e di ogni tempo, è possibile cogliere come punto fermo della stessa pensabilità della relazione pedagogia-politica, la libertà, da intendersi sia come prerequisito inaggrabile per qualsiasi impegno educativo, sia come obiettivo da perseguire e poi custodire, tutelare e promuovere, cuore pulsante di quell'agire politico autentico che si fa bisogno educativo in una circolarità virtuosa tra persona e società. La lezione di Socrate sulla priorità dell'azione auto-formativa che consente il raggiungimento della virtù che nasce dalla conoscenza e dell' *ἀλήθεια* che confuta la *δόξα*, può e deve costituire un nucleo vitale di riflessione intorno alla necessità che la politica acquisisca la coscienza di un dovere verso se stessa e verso la comunità, il dovere di formarsi tramite la pratica della "cura sui", prima e *oltre* ogni volontà di persuasione, ogni gioco linguistico, ogni parola scritta sulla carta e nella rete per avere consenso, nella consapevolezza pedagogica che solo dall'autentica coltivazione di sé è possibile aspirare a "coltivare l'umanità" (Nussbaum, 2006).

BIBLIOGRAFIA

- Acone, G. (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola
- Acone, G. (2013). *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia*. Lecce: Pensa Editore
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press; tr. it. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press; tr. it. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza

- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press; tr. it. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza
- Bellantoni, D., Lombardi, M. G. (2020). *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: FrancoAngeli
- Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*. Milano: Vita e Pensiero
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: UTET Università
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza
- Castaldi, M.C. (2021). *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Biella: Edizioni Qiqajon
- Corallo, G. (1951). *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*. Torino: Società Editrice Internazionale
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento* XII – 4 – 2012, Pensa MultiMedia, pp. 83-94
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt and Company; tr. it. (1958). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia
- Erikson, E. H. (1986). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando
- Freire, P. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori
- Freire, P. (1976). *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.9.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press; tr. it. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Segrate (MI): Rizzoli
- Gadamer, H. G. (2000). *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag; tr. it. (2014). *Educare è educarsi*. Genova: Il nuovo melangolo
- Gemelli, A. (1909). Storia della filosofia. *Vita & Pensiero*, Rivista di Filosofia Neo-Scolastica, Vol. 1, No. 3 (13 Luglio 1909), pp. 506-509
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia
- Heidegger, M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il melangolo
- Labriola, A. (1909). *La dottrina di Socrate. Secondo Senofonte, Platone ed Aristotele*. B. Croce (Ed.). Bari: Laterza.
- Laporta, R. (1967). *Educatori e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Lombardi, M. G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione*. Sant'Egidio del Monte Albino (Salerno): Francesco D'Amato editore
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento* XIX – 1 – 2021, PensaMultimedia, pp. 24-30

- Margiotta, U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia
- Maritain, J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana
- Morin, E., Kern A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Parigi: Seuil; tr. it. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Parigi: Seuil; tr. it. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*; tr. it. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina
- Musi, E. (2007). *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli
- Nanni, C., Moscato, M.T. (Eds.) (2012). *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*. Roma: LAS
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press; tr. it. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando
- Postman, N. (1995). *The End of Education*. New York: Knopf; tr. it. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando
- Tomarchio, M., Olivieri, S. (Eds.) (2014). *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno nazionale SIPED
- Tucidide (2000). *Epitaffio di Pericle per i caduti del primo anno di guerra*. O. Longo (Ed.), Venezia: Marsilio

Costruire Spazi di Apprendimento Inclusivi per Pensare Collettivamente: Lo sviluppo di Risorse Umane Culturalmente Intelligenti

Building Inclusive Learning Spaces to Think Collectively: Developing Culturally Intelligent Human Resources

Bice Della Piana

Università degli Studi di Salerno, Italia, bdellapiana@unisa.it

*Gli incontri tra persone di cultura diversa nei luoghi di lavoro
sono interazioni socialmente costruite nel tempo,
nello spazio, nello specifico luogo
e con riferimento ad uno specifico obiettivo*
Holmes, 2015, p. 1

*Non è la distanza culturale di per sé a creare problemi,
ma piuttosto il modo in cui le differenze culturali
sono riconosciute, comprese e gestite.*
Stahl & Tung, 2015, p. 410

*La riflessione dovrebbe avvenire attraverso
il dialogo in un contesto di gruppo e coinvolgere
il tipo di domande che aiutano le persone a scoprire
presupposti profondamente radicati e modi di pensare dati
per scontati, al fine di sviluppare consapevolmente
i modi migliori di lavorare con le persone e le comunità.*
Beres, 2017, p. 281

ABSTRACT

Le risorse umane culturalmente intelligenti possiedono le conoscenze utili a relazionarsi con culture diverse e sanno come applicarle in relazione alle specifiche situazioni. Essi sono mossi dalla profonda motivazione di adattarsi a contesti che gli sono culturalmente estranei e di acquisire nuove conoscenze. Lo sviluppo di tali risorse parte da un approccio positivo alla diversità e i primi deputati a tale compito sono coloro che hanno la responsabilità di formare all'interazione efficace con persone di cultura diversa, i *cross-cultural educators*, che associano l'inclusione alla nozione di appartenenza tesa a promuovere il benessere degli studenti.

La creazione di Spazi di Apprendimento Inclusivi in ambito universitario si pone l'obiettivo di supportare il riorientamento della missione, della visione e dei valori delle istituzioni nei quali essi emergono. Attraverso la partecipazione di studenti, docenti, esperti e policy makers essi sostengono le pratiche istituzionali riflettendo tutte le identità che costituiscono la comunità di apprendimento in modo da stimolarla ad agire con la messa a sistema delle singole menti diventando una Comunità Pensante.

ABSTRACT

Culturally Intelligent Human Resources possess the knowledge useful to relate to different cultures and know how to apply it in relation to specific situations. They are driven by a strong motivation to adapt to unfamiliar contexts and to acquire new knowledge. The development of these resources needs to be based on a positive approach to diversity and the first deputies to this task are those who have the responsibility of training them, the cross-cultural educators. They associate the concept of inclusion to belonging aimed at promoting student welfare. Building Inclusive Learning Spaces in the university setting aims to support the reorientation of the mission, vision and values of the institutions in which they emerge. Through the participation of students, teachers, experts and policy makers they support institutional practices by reflecting all the identities that make up the learning community in order to stimulate it to act by putting individual minds into a system, becoming a Thinking Community.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Diversità Culturale; Inclusione; Spazio di Apprendimento; Intelligenza Culturale.
Cultural Diversity; Inclusion; Learning Space; Cultural Intelligence.

INTRODUZIONE

Cosa si intende per creare uno Spazio di Apprendimento Inclusivo e quali valori e pratiche dovrebbero essere promossi? (Stentiford & Kotsouris, 2020). Nieminem e Pesonem (2021) hanno risposto a queste domande concettualizzando l'inclusione attraverso la nozione di appartenenza (*belonging*), intesa come il principale fattore di promozione del benessere degli studenti. Essi affrontano la progettazione dell'ambiente di apprendimento attraverso un approccio socio-politico, considerando l'inclusione come processo etico e non un progetto per gli studenti ma come un progetto per noi stessi (Allan, 2015).

Affinchè l'individuo possa sentirsi parte di un collettivo - agendo in una Comunità che mette a sistema le singole menti per agire a sua volta come Comunità Pensante - è necessario, a parere di chi scrive, che si sviluppino risorse umane culturalmente

intelligenti partendo da un approccio positivo alla diversità. I primi deputati a tale compito sono coloro che hanno la responsabilità di formare all'interazione efficace con persone di cultura diversa, i *cross-cultural educators*.

Il presente lavoro parte da una breve disamina del concetto di Spazio di Apprendimento Inclusivo per aprire la discussione su una prospettiva di studio ormai diffusa che consente di focalizzare l'attenzione sul potenziale positivo della diversità culturale. Il prosieguo affronta la multidimensionalità dell'Intelligenza Culturale e la rilevanza delle risorse umane culturalmente intelligenti nell'odierno contesto educativo e di lavoro. Si riporta, infine, il caso del *3CLab-Cross Cultural Competence Learning & Education* come pratica esistente di Spazio di Apprendimento Inclusivo promosso dal Dipartimento di Scienze Aziendali per gli studenti nazionali e internazionali dell'Università di Salerno.

GLI SPAZI DI APPRENDIMENTO INCLUSIVI

Il richiamo crescente al "rispetto della diversità" - ovvero al rispetto per l'individuo inteso come unico nel racconto del suo io in relazione al contesto in cui vive - in tutti gli ambiti compreso quello universitario è sentito da tempo e in tutto il mondo. E' il richiamo alla "cultura dell'inclusione" sostenuto dall'incremento della presenza di studenti provenienti da diversi paesi - dovuto all'aumento dei flussi internazionali di immigrazione, alla maggiore interdipendenza globale, alla democratizzazione in corso dell'istruzione e non ultimo all'emergere dell'apprendimento permanente come diritto umano - e rappresenta attualmente un imperativo delle politiche strategiche delle università.

L'internazionalizzazione dei corsi di studio e la conseguente esposizione a culture diverse hanno creato eccellenti opportunità nell'apportare importanti trasformazioni nella formazione e nell'apprendimento migliorando così la fertilizzazione incrociata internazionale delle idee necessaria all'avanzamento della ricerca di base e applicata (Della Piana, 2020).

Una forma più avanzata di internazionalizzazione è ravvisabile nell'educazione transnazionale che non si ferma al conseguimento delle lauree con doppio o multiplo titolo o ai corsi di studio interamente in inglese ma prevede delle sedi in altri paesi (*offshoring*). Questo prevede un impegno istituzionale di non poco conto che parte dall'instaurazione di relazioni con i diversi partner accademici distribuiti geograficamente.

Il lavoro collaborativo tra università e partner accademici in tutto il mondo, le loro reti internazionali e le loro parti interessate esterne contribuiscono ad espandere l'aula ben oltre i suoi confini tradizionali. Si *creano spazi di apprendimento* che facilitano la co-creazione di conoscenza e la concretizzazione dell'esperienza supportati anche - e a maggior ragione con l'avvento della "nuova normalità" post COVID 19 - dall'uso della tecnologia.

In tali spazi di apprendimento si ravvisa una forte diversità culturale e, se posti in gruppi di lavoro, i discenti riescono a sperimentare le loro abilità comunicative e, non ultimo, se messi in relazione per lungo tempo, la loro capacità di interazione.

Le università che vedono nell'internazionalizzazione un imperativo strategico non si fermano più soltanto ad "internazionalizzare" i corsi di studio prevedendo la presenza di singoli insegnamenti (o di interi corsi di studio) in lingua inglese ma si spingono fino alla trasformazione della cultura istituzionale di riferimento. Esse si allontanano così da una mentalità elitaria ed esclusiva e tentano di avvicinarsi ad una mentalità più democratica e inclusiva con la creazione di spazi di apprendimento che potremmo definire "*Spazi di Apprendimento Inclusivi*", in cui il rispetto per la diversità ne rappresenta un assunto di base. Prima ancora che meramente ampliare la partecipazione di studenti con background culturali diversi, in modalità tradizionale o virtuale, gli spazi di apprendimento inclusivi si pongono l'obiettivo di supportare il riorientamento della missione, della visione e dei valori delle istituzioni educative. Più esattamente, si occupano di supportare le pratiche istituzionali nel pervenire ad una mentalità che rifletta tutte le identità che costituiscono la comunità di apprendimento. Gli spazi di apprendimento inclusivi esercitano una leadership inclusiva, ovvero, una leadership trasformazionale nel suo scopo, fondata su principi democratici e diritti umani universali e mirano a supportare un approccio più umano all'educazione (Stefani e Blessinger, 2017). In una parola, essi mirano al rispetto dell'individuo nella sua unicità ricreando le condizioni per un sentire collettivo.

Affinchè l'individuo possa sentirsi parte di un collettivo - agendo in una Comunità che mette a sistema le singole menti per agire a sua volta come Comunità Pensante - è necessario, a parere di chi scrive, che si sviluppino risorse umane culturalmente intelligenti partendo da un approccio positivo alla diversità. I primi deputati a tale compito sono coloro che hanno la responsabilità di formare all'interazione efficace con persone di cultura diversa, i *cross-cultural educators*.

L'APPROCCIO POSITIVO ALLA DIVERSITÀ

Di fronte ad un collettivo di discenti diversi culturalmente, gli educatori devono non solo essere consapevoli della differenza, ma anche essere preparati a sviluppare un approccio inclusivo per affrontare tale differenza. Hockings (2010, p. 1) suggerisce che l'inclusività "abbraccia una visione dell'individuo e della differenza individuale come fonte di diversità che può arricchire la vita e l'apprendimento degli altri". Per raggiungere questo livello di inclusività, gli educatori devono essere preparati "*to disrupt pedagogised norms and to de-marginalise the pedagogised other*" (Hanesworth, 2016, p. 5). Sfidare le norme stabilite richiede una trasformazione culturale, che inizia consentendo a individui influenti di trasformare il proprio spazio e le connesse pratiche. I *cross-cultural educators* hanno, dunque, un ruolo importante nella diffusione di metodi e strumenti finalizzati al miglioramento della comprensione delle condizioni in cui i

discenti – manager, imprenditori, *policy makers* e studenti – trovandosi in un contesto decisionale, caratterizzato da differenze culturali, possano minimizzare la focalizzazione sugli aspetti negativi e massimizzarla su quelli positivi (Della Piana, 2020).

Le differenze culturali sono state trattate spesso nella letteratura manageriale come fonte di incomprensioni, conflitti e insuccessi nei business domestici oltre che in quelli internazionali tendendo ad enfatizzarne il lato oscuro ovvero i risultati negativi associati alle relazioni tra persone di cultura diversa e, al tempo stesso, a minimizzarne il potenziale positivo (come ad esempio nei seguenti lavori: Stahl e Tung, 2013; Zaheer et al., 2012).

Come potrebbe invece massimizzarsi il potenziale positivo? Bisognerebbe porre l'attenzione sui punti di forza delle risorse umane – tutte, ivi comprese quelle di cultura diversa rispetto alla cultura dominante - per il miglioramento delle performance (Luthans e Avolio, 2003). Cameron e Caza (2004) suggeriscono che bisognerebbe focalizzarsi sui fattori abilitanti (come processi, capacità, strutture e metodi), sulle motivazioni (come l'essere altruista e, più in generale, contribuire senza un particolare riguardo al sé) e sugli effetti (come ad esempio, la vitalità e l'elevata qualità delle relazioni) associati ai fenomeni positivi.

Le organizzazioni sarebbero così intese come luoghi che creano una vita lavorativa positiva e generanti performance, piuttosto che come luoghi densi di problemi da risolvere e con influenze negative sulle emozioni (Sulkowski e Chmielecki, 2017).

L'approccio che vede nella diversità un'opportunità e che quindi enfatizza gli aspetti positivi delle differenze

culturali – come ad esempio la creatività e l'adattabilità – non è recente ma ancora poco applicato (Stahl e Tung, 2015). Si riferisce all'emergere di una prospettiva negli studi di management, il *Positive Organizational Scholarship*. Essa esamina in modo rigoroso i risultati positivi, i processi e le dinamiche ad essi associate in ambito lavorativo (Cameron e Caza, 2004; Stahl et al., 2010).

L'INTELLIGENZA CULTURALE COME PRESUPPOSTO PER IL SENTIRE COLLETTIVO

L'Intelligenza Culturale (CQ) è “la capacità propria di un individuo di funzionare efficacemente in contesti caratterizzati da diversità culturale” (Early e Ang, 2003, p. 12). A differenza del più generale concetto di intelligenza umana, la CQ è una forma di intelligenza specifica, poiché orientata alle specifiche capacità di capire, processare le informazioni e agire efficacemente in contesti culturalmente alieni (Ang et al., 2007) includendo non solo abilità di tipo cognitivo ma anche di tipo affettivo (relative alle emozioni). Al tempo stesso, essa si distingue anche dall'Intelligenza Emotiva (EQ) poiché, mentre a quest'ultima afferiscono abilità relative alla comprensione ed elaborazione delle proprie e altrui emozioni che permettono di adottare dei comportamenti che sono efficaci solo in contesti familiari (come il paese d'origine), la CQ concerne la decodifica

delle emozioni considerate anche le differenze tra le culture e, conseguentemente, essa è efficace anche con riferimento a situazioni culturalmente estranee.

Il modello proposto da Earley e Ang (2003) descrive la CQ come un costrutto tetradimensionale che ripartisce le sue modalità di espressione in quattro diverse dimensioni - CQ Metacognitiva, CQ Cognitiva, CQ Motivazionale e CQ Comportamentale - che, benché indipendenti l'una dall'altra, sono accomunate non solo in relazione al costrutto superiore che esprimono ma anche in relazione alle modalità attraverso le quali è possibile il loro sviluppo.

La CQ Metacognitiva descrive i processi mentali che gli individui utilizzano al fine di acquisire e comprendere la conoscenza culturale tra cui, in particolare, la conoscenza e il controllo in merito ai processi mentali relazionati alla cultura. Questa dimensione si focalizza dunque sui processi, cosiddetti, di alto livello e promuove il pensiero critico in relazione alle interazioni che avvengono nell'incontro tra diverse culture attraverso processi di rielaborazione e revisione dei propri comportamenti e della propria conoscenza. Grazie a questa dimensione si è maggiormente consci di quali siano le preferenze e le intenzioni degli individui appartenenti ad altre culture e, conseguentemente, si è capaci di adattarsi in relazione a quegli aspetti che maggiormente differiscono dalla propria cultura di appartenenza.

La CQ Cognitiva è invece la dimensione che rappresenta il coacervo di conoscenze, norme, pratiche, valori, e convenzioni, che definiscono una particolare cultura e che viene acquisita mediante lo studio e le esperienze personali. Coloro che possiedono un alto livello di tale dimensione hanno dunque un ampio ventaglio di conoscenze in merito agli aspetti economici, legali, sociali e tradizionali di una società. Risulta dunque evidente, da questa definizione, come tale dimensione sia fortemente influenzata dalla scelta *ex-ante* in merito a quali culture si desidera studiare o nelle quali ci si desidera immergersi *in vivo*. Ovviamente alcune culture sono tra loro simili poiché presentano degli aspetti di fondo che sono tra loro, per motivi storici e sociali, simili e ciò permette di interpretare i relativi contesti in maniera più repentina, ma permane comunque la limitazione derivante dalla scelta di voler approfondire una determinata cultura piuttosto che un'altra in relazione ai propri desideri e/o alle proprie necessità.

La CQ Motivazionale, come definita da Ang et al. (2007, pag. 6), "rappresenta la capacità di convogliare la propria attenzione e le proprie energie in merito all'acquisizione di conoscenze e alla volontà di relazionarsi in maniera efficace in contesti culturalmente eterogenei". Essenzialmente questo costrutto rivela due diversi aspetti: da un lato l'intrinseca motivazione di un individuo nel voler conoscere e relazionarsi con diverse culture e, dall'altro, rappresenta il grado di fiducia in sé stessi nel relazionarsi con persone che provengono da culture diverse. In particolare, in merito a quest'ultimo aspetto, Salmon e colleghi (2013) hanno dimostrato come una spiccata fiducia in sé stessi rappresenti un fattore importante nel prevedere l'efficacia degli stili della mediazione manipolativa nelle dispute interculturali. In relazione a ciò, risulta dunque evidente come un individuo che sia particolarmente fiducioso delle proprie abilità

relazionali sia particolarmente efficace nel gestire e dirimere conflitti interculturali sia nel contesto delle negoziazioni ma soprattutto nel contesto degli ambienti lavorativi. La CQ Comportamentale è quella dimensione che rappresenta la capacità di utilizzare l'appropriato *set* comunicativo con persone provenienti da culture diverse. Questa dimensione si riferisce, dunque, all'intero *set* comunicativo costituito dalla comunicazione verbale (le parole utilizzate), non verbale (il tono, il timbro di voce e il volume), e para-verbale (il linguaggio del corpo), nonché dalla abilità di adattare i propri comportamenti in relazione al contesto di riferimento. Considerando che le culture si distinguono per le norme comportamentali che descrivono quei comportamenti che si ritengono socialmente accettabili in una comunità, la flessibilità nell'utilizzare diversi stili di comportamento è ritenuta critica per "forgiare" impressioni positive e sviluppare, per tale via, delle relazioni interculturali efficaci (Gudykunst et al., 1988).

LO SVILUPPO DI RISORSE UMANE CULTURALMENTE INTELLIGENTI: I FUTURI LEADER INCLUSIVI

Un individuo "culturalmente intelligente" è colui il quale possiede le conoscenze specifiche utili a relazionarsi con culture diverse e sa come applicarle in relazione alle specifiche situazioni, perlopiù egli è capace di interpretare e analizzare sia i comportamenti altrui che i propri con l'intento, e la profonda motivazione, di adattarsi a contesti che gli sono culturalmente estranei e di acquisire nuove conoscenze.

Data la loro efficacia del comportamento posto in essere nei contesti decisionali multiculturali, gli individui culturalmente intelligenti rappresentano attualmente delle preziose risorse umane nelle organizzazioni, imprenditoriali e non (Della Piana, 2020).

Esse si distinguono, da un lato, per la consapevolezza dei propri schemi culturali e mentali e, dall'altro, per la capacità di adattarsi e modificare il proprio comportamento al fine di relazionarsi nel modo migliore possibile con persone di altrui cultura con le quali si ritrovano a dover intrecciare sia rapporti lavorativi che umani quando richiesto. Le caratteristiche di base che distinguono le risorse umane culturalmente intelligenti dalle altre risorse umane sono rappresentate dalla consapevolezza culturale e dalla flessibilità. La consapevolezza culturale è quel livello di coscienza degli individui in merito alla propria e altrui cultura che permette loro di carpire le differenze tra i rispettivi *backgrounds* culturali (Gertsen, 1990). La flessibilità, invece, riguarda la capacità delle persone di comprendere e analizzare una specifica situazione e adottare il comportamento appropriato; la flessibilità, infatti, consente di attingere ad un'ampia varietà di schemi mentali senza provare alcuno stress derivante dal processo di adattamento.

Nel contesto manageriale, tali risorse possono operare sia internamente che esternamente: nel primo caso, la loro competenza *cross-cultural*, riguardo alle varie dinamiche interculturali, rappresenta un valido aiuto sia nell'area delle relazioni e delle comunicazioni (in particolare con clienti, fornitori e partner) sia in quella delle risorse

umane; nel secondo caso, invece, possono adeguatamente operare in filiali e succursali all'estero rivestendo il ruolo di country o area manager o quello di *expatriates* (Rui et al., 2017).

Le risorse umane culturalmente intelligenti hanno, dunque, un impatto positivo sul vantaggio competitivo dell'impresa ma esse influenzano positivamente anche i processi interni aziendali. Poiché tali risorse riscontrano un particolare successo nei contesti decisionali multiculturali, esse sono in grado di gestire le medesime situazioni che si ricreano, pur operando all'interno di imprese, che si rilevano essere caratterizzate da un mix di culture, sia tra i dipendenti che tra tutti gli altri stakeholder aziendali (clienti, fornitori, partner, finanziatori).

Diversi studi (tra i quali, Barney, 1986) hanno discusso in merito alla rilevanza della cultura nell'ottenimento di un vantaggio competitivo che sia sostenibile nel tempo ma deve essere chiaro che, mentre le risorse culturalmente intelligenti rappresentano una fonte di vantaggio competitivo, la conoscenza di altra cultura non rappresenta di per sé un vantaggio competitivo. Questa considerazione induce a riflettere sulla elevata importanza del ruolo del *cross-cultural educator* nella formazione manageriale e imprenditoriale.

La cultura è la causa, lo stimolo, e la fonte della competenza *cross-cultural* e, dunque, in ottica aziendale, la capacità di interagire in contesti decisionali multiculturali rappresenta una fase successiva di elaborazione e internalizzazione dei processi culturali che permettono, poi, di registrare delle performance superiori a quelle dei concorrenti e ridurre il rischio di insuccessi.

La competenza *cross-cultural* detenuta da tali risorse, senza dubbio supportata da una naturale inclinazione verso l'altrui cultura, può derivare sia dalla propria esperienza lavorativa maturata negli anni che da un'adeguata formazione che, per quanto detto nei capitoli precedenti, non può prescindere dalle esperienze di interazione ricreate dal *cross-cultural educator* in aula e con soggetti esterni ad essa.

LA CREAZIONE DI UNO SPAZIO DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO PER PENSARE COLLETTIVAMENTE: IL CASO DELL'UNIVERSITÀ DI SALERNO

L'idea dello Spazio di Apprendimento Inclusivo creato presso il Dipartimento di Scienze Aziendali – Management & Innovation Systems (DISA-MIS) dell'Università di Salerno si basa sul concetto di spazio vitale in cui la persona e l'ambiente sono variabili interdipendenti per cui il comportamento è funzione della persona e del suo ambiente e lo spazio vitale rappresenta quell'ambiente psicologico che la persona ha vissuto soggettivamente (Lewin, 1951). Il concetto di spazio vitale sotteso allo Spazio di Apprendimento Inclusivo creato, è altresì basato sulla teoria dell'apprendimento situazionale (Lave e Wenger, 1991). Le situazioni nelle quali l'apprendimento si dispiega non sono necessariamente spazi fisici ma sono costrutti dell'esperienza della persona nell'ambiente sociale di cui fa parte. Tali situazioni risultano essere radicate in una

comunità di pratiche che ha una storia, norme, strumenti e tradizioni. La conoscenza, dunque, risiede non nelle singole persone ma nelle pratiche che esse svolgono nella propria comunità. L'apprendimento è, dunque, un processo messo in atto per diventare membro della comunità di pratiche attraverso la legittimazione acquisita per il tramite di una partecipazione periferica.

Sulla base dei concetti di spazio vitale e apprendimento situazionale e con l'obiettivo primario di intendere la formazione in ambito cross-cultural un processo di apprendimento sociale nel quale osservazione, esperienza e motivazione alla conoscenza dell'altrui cultura rappresentano le radici, nasce lo Spazio di Apprendimento Inclusivo denominato "3CLab - Cross Cultural Competence Learning & Education" (www.3clabunisa.it), attivo dal 2017 presso il DISA-MIS. La caratteristica che lo contraddistingue e che pone le sue basi nel *Positive Organizational Scholarship* è il richiamo al valore positivo della diversità in contesti decisionali multiculturali e la diffusione di metodi e strumenti finalizzati alla comprensione delle condizioni che portano ad una minimizzazione degli aspetti negativi e alla massimizzazione di quelli positivi.

Mosso dall'idea che la cultura dell'inclusione sia il portato di una mentalità non elitaria e democratica, il 3CLab si propone come supporter e partner strategico dell'attività di internazionalizzazione del DISA-MIS in primis e dell'Ateneo tutto mirando ad "umanizzare" la formazione manageriale e imprenditoriale in tutti gli ambiti e settori. Ha dunque la funzione di sgretolare la *dark side* delle differenze culturali dando a queste ultime la valenza di opportunità da cogliere (Della Piana, 2020). Obiettivo principale del 3CLab, in quanto spazio di apprendimento inclusivo, è ricreare situazioni in cui i partecipanti – principalmente studenti ma anche imprenditori, manager e policy makers – possano svilupparsi come risorse culturalmente intelligenti e dare il proprio contributo alla creazione di "Comunità Pensanti" in grado di sviluppare soluzioni sostenibili per problemi complessi. A tal fine è necessario creare le condizioni affinché si sviluppino le "*boundary crossing skills*" (Karen e Bush, 2010), oltre che quelle specifiche di un dato dominio e le abilità comunicative e sociali. Devono essere in grado di attraversare i confini che esistono tra teoria e pratica o tra discipline tenendo in debita considerazione che tali confini sono socialmente costruiti e negoziati tra scienza e politica, tra discipline, attraverso le nazioni e attraverso più livelli.

La costruzione di Comunità Pensanti richiede, dunque, il pensare collettivamente attraversando i confini sia orizzontalmente, ossia tra discipline, che verticalmente ossia tra esperti, responsabili politici, professionisti e decisori pubblici (Klein, 2004). Per facilitare l'attraversamento confini, le persone devono essere interessate e capaci, qualcosa che non può essere dato per scontato, e la formazione universitaria riveste un ruolo non eludibile a questo scopo (Scholz e Tietje, 2002; Vedeld e Krogh, 2005; Steiner e Posch, 2006; Morse et al., 2007).

BIBLIOGRAFIA

- Allan, J. (2015). Inclusion as an ethical project, in S. Tremain (Ed.), *Foucault and the government of disability* (281-297). The University of Michigan Press.
- Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K. Y., Templer K. J., Tay C. e Chandrasekar N. A. (2007), Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance, *Management and Organization Review*, 3(3): 335-371.
- Barney J. B. (1986), Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage?, *Academy of Management Review*, 11(3): 656-665.
- Beres, L. (2017). Maintaining the ability to be unsettled and learn afresh: what philosophy contributes to our understanding of “reflection” and “experience”, *Reflective Practice*, 18 (2): 280-290.
- Cameron, K. S., e Caza, A. (2004), Contributions to the discipline of positive organizational scholarship, *The American Behavioral Scientist*, 47(6): 731-73.
- Della Piana, B. (2020). *Contesti decisionali multiculturali. La competenza cross-cultural nella formazione manageriale e imprenditoriale*, FrancoAngeli.
- Earley P. C. e Ang S. (2003), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford Business Books, Stanford, CA.
- Gertsen M. C. (1990), Intercultural competence and expatriates, *International Journal of Human Resources Management*, 11(3): 341-362.
- Gudykunst W. B., Guzley R. M. e Hammer M. R. (1996), Designing Intercultural Training, in Landis D. e Bhagat R. S., *Handbook of Intercultural Training*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Hanesworth, P. (2016). Equality and diversity in learning and teaching in higher education', *Equality Challenge Unit and Higher Education Academy Joint conferences*, Equality Challenge Unit, retrieved at: <http://www.ecu.ac.uk/wp-content/uploads/2016/03/Equality-and-diversity-in-learning-and-teaching-Summary-report.pdf> (accessed 8th May 2017).
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*, York, Higher Education Academy.
- Holmes, P. (2015). Intercultural encounters as socially constructed experiences: Which concepts? Which pedagogies? In N. Holden, S. Michailova, and S. Tietze (Eds.), *Routledge companion to cross-cultural management* (pp. 237-247). New York: Routledge.
- Karen P., I. and Bush, S.R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1): 19-35.
- Klein, J.T. (2004). Prospects for transdisciplinarity, *Futures*, 36 (4): 515-526.
- Lave J. and Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science*, Harper, New York.
- Luthans F. e Avolio B. J. (2003). Authentic leadership development, in Cameron K. S., Dutton J. E. e Quinn R. E. (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-258). Berrett-Koehler, San Francisco.
- Morse, W.C., Nielsen-Pincus, M., Force, J.E. and Wulfhorst, J.D. (2007). Bridges and barriers to developing and conducting interdisciplinary graduate-student team research, *Ecology and Society*, 12(2):8, available at: www.ecologyandsociety.org/vol12/iss2/art8/

- Nieminen, J. H. e Pesonen, H.V. (2021). Politicising inclusive learning environments: how to foster belonging and challenge ableism?, *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2021.1945547
- Rui H., Zhang M. and Shipman A. (2017). Chinese expatriate management in emerging markets: A competitive advantage perspective, *Journal of International Management*, 23(2): 124-138.
- Salmon E., Gelfand M., Celik A., Kraus S., Wilkenfeld J. e Inman M. (2013). Cultural contingencies of mediation: effectiveness of mediator styles in intercultural disputes, *Journal of Organizational Behavior*, 34(6): 887-909.
- Scholz, R.W. and Tietje, O. (2002). *Embedded Case Study Methods: Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge*, Sage, Thousand Oaks, CA Vedeld e Krogh, 2005
- Stahl G. K. e Tung R. L. (2015). Towards a more balanced treatment of culture in international business studies: The need for positive cross-cultural scholarship, *Journal of International Business Studies*, 46(4): 391-414.
- Stahl G. K. e Tung R. (2013). Negative biases in the study of culture in international business: The need for positive organizational scholarship, in *Academy of Management Conference*, Orlando, FL.
- Stahl G., Maznevski M., Voigt A. e Jonsen K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups, *Journal of International Business Studies*, 41(4): 690-709.
- Stefani L. e Blessinger P. (2017), *Inclusive leadership in higher education: International perspectives and approaches*, Routledge, New York.
- Steiner, G. and Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems, *Journal of Cleaner Production*, 14 (9-11): 877-890.
- Stentiford, L., e Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review, *Studies in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Sułkowski Ł. e Chmielecki M. (2017). Positive Cross-Cultural Scholarship Research, *Intercultural Interactions in the Multicultural Workplace*: 19-35, Springer, Cham.
- Zaheer S., Schomaker M. S. e Nachum L. (2012). Distance without direction: Restoring credibility to a much-loved construct, *Journal of International Business Studies*, 43(1): 18-27.

La escuela del siglo XXI: una oportunidad para cogenerar la educación como bien común

The 21st century school: an opportunity to co-generate education as a common good

Donatella Donato* Sandra García de Fez**

*Universitat de València, España, donatella.donato@uv.es

**Universitat de València, España, sandra.defez@uv.es

RESUMEN

El bien común cuenta con una larga tradición teórica, sin embargo, en escasas ocasiones se ha aplicado a la educación, en tanto en cuanto como bien y no solo como generadora de este. El profesorado resulta clave en la transformación y en la construcción de una sociedad mejor y más justa para todas y cada una de las personas que la componen. Se plantea la cogeneración de conocimiento como vía para cuestionarse las finalidades educativas si no atienden las demandas de la comunidad en connivencia con los agentes escolares. Hacer de la educación un bien común requiere de una administración educativa que anteponga lo público sobre lo privado, lo justo socialmente sobre la exclusión. La pandemia actual ha puesto en cuestión al propio sistema (sanitario, económico, productivo, educativo), y proporciona oportunidades para pensar globalmente en las repercusiones que una escuela segregadora y poco democrática provoca en las sociedades.

ABSTRACT

The common good has a long theoretical tradition, but it has rarely been applied to education as a good in itself and not only as a generator of it. Teachers are the key to the transformation and construction of a better and fairer society for all the people who make it up. The co-generation of knowledge is proposed as a way of questioning educational goals if they do not meet the demands of the community in collusion with school agents. Making education a common good requires an educational administration that puts the public above the private and the rights over exclusion. The current pandemic has called into question the system itself (health, economic, productive, educational), and provides opportunities to think globally about the repercussions that a segregated and undemocratic school has on societies.

KEYWORDS

Educación-democracia-bien común-justicia social-profesorado
Education-democracy-common good-social justice-teaching staff

INTRODUCCIÓN

Todo proceso formativo es un proceso inacabado. Aprendemos siempre y en todo lugar, de forma más dirigida o intuitiva, en actividades más sistematizadas o menos (Pastor, 2001), de manera que todo aprendizaje se lleva a cabo en un contexto y unas condiciones determinadas. Si bien la educación está reconocida internacionalmente como un derecho fundamental, la participación en el diseño del corpus teórico y de los contenidos curriculares por parte de los agentes implicados, apenas se recoge en los textos normativos y en documentos internos de los centros escolares. En este trabajo reflexivo centramos la mirada en la necesidad de dar un paso más y entender la educación no solo como garante del bien común, sino como bien común en sí misma, de ser vehículo para alcanzar el bien común a ser bien común (Locatelli, 2018). La noción de bien común implica, por otro lado, la colaboración de la ciudadanía en el diseño de políticas y prácticas con carácter social y educativo. Se busca superar enfoques utilitaristas e individualistas a fin de construir sistemas educativos más democráticos. Nuestra propuesta se centra en la cogeneración de conocimiento en busca de la transformación de los contextos educativos y de lo que en ellos acontece, permitiendo que cada persona sea investigadora de sus propias vivencias y acciones. Este planteamiento requiere importantes procesos de revisión conjunta que den pie a imaginar una escuela abierta, democrática, horizontal, centrada en evolucionar para mejorar la vida individual y colectiva bajo el paraguas de la justicia social (Murillo, 2014). La invitación a convertir los centros escolares en motores del cambio social lleva a reconsiderar la educación como bien común y, por tanto, dotar de mayor capacidad de actuación y de herramientas a docentes, alumnado y familias, en la cocreación de las culturas que la sostienen. Si, además, esto se produce en un tiempo en el que una pandemia mundial asola el planeta y pone en cuestión paradigmas axiomáticos, el momento es óptimo. La urgencia de encontrar nuevas respuestas a nuevas preguntas no puede dejar fuera a la escuela y al profesorado. Es necesaria una reflexión compartida e igualitaria sobre los propósitos educativos, rompiendo las dinámicas de poder y burocráticas que impiden encuentros para reconectar las aulas con la realidad. Un año después del inicio de la pandemia de la COVID-19, unos 800 millones de estudiantes, equivalente a más de la mitad de la población mundial estudiantil, continúan enfrentándose a importantes interrupciones en su educación, desde el cierre total de escuelas y universidades en 31 países, hasta la reducción de los horarios académicos en otros 48, según indican los datos publicados en el mapa de seguimiento interactivo de la UNESCO (2021). Esta situación está teniendo un creciente coste psicosocial para estudiantes y profesorado, aumentando las pérdidas de aprendizaje y

el riesgo de abandono escolar y el aislamiento social, con mayor incidencia en colectivos vulnerables. Además, un 25% más de estudiantes puede caer por debajo del nivel básico de competencia necesario para participar de manera efectiva y productiva en la sociedad.

La pandemia ha puesto en evidencia carencias en las estructuras escolares que han sido tratadas en el Día Internacional de la Educación del 24 de enero (UNESCO, 2021), con el objeto de estimular compromisos y medidas para garantizar la educación, aumentar la inclusión y reducir las tasas de abandono escolar. Por otro lado, se apuesta por desarrollar iniciativas para reconstruir sistemas educativos más resistentes e inclusivos, aumentando la financiación y la promoción de las mejores prácticas de equidad educativa, retomando la cuestión de cómo educar en un contexto complejo de modernidad líquida (Bauman, 2002).

En los debates educativos sigue quedando en segundo plano repensar en profundidad el para qué educar, especialmente en el momento presente de crisis mundial. En este sentido, podemos vivir esta situación como una oportunidad para una profunda transformación en aras de conseguir una reformulación del contrato social y avanzar hacia niveles más altos de solidaridad comunitaria y una mayor integración social (Ramonet, 2020). En las aulas se habla de la vida social en su complejidad, vivenciándose a través de experiencias y encuentros, con la conciencia de que la pedagogía más que una receta metodológica es una visión del mundo (Garcés, 2020). Precisamos sociedades educadoras, territorios en los que niños, niñas y jóvenes se acerquen cada día para conocer, probar, comprender, discutir, ahondar e investigar con el apoyo de la comunidad escolar. Es necesario que la sociedad en su conjunto se sienta llamada a compartir acciones y buscar oportunidades para intervenir, cuidar el mundo, transformar (Mottana y Campagnoli, 2017). El conjunto de grupos sociales, individuos y movimientos, debe abrirse a la experiencia educativa y nutrirse de todo el conocimiento desarrollado en las luchas cotidianas y en las experiencias locales.

En esta línea, las instituciones educativas deberían impulsar nuevas formas de socialización horizontales, estimulando la autoexpresión, la toma de decisiones y la participación (Baldacci, 2019). Se aspira a transformar el mismo proceso de gestación del conocimiento, basado en las aportaciones de las diferentes formas de ser, estar y sentir el mundo, de manera que la comunidad escolar descubra nuevas dinámicas, relaciones y conflictos en su territorio. Es ella misma parte palpitante de este espacio, está inmersa en él y constituye una oportunidad de investigación, de interpretación y de intervención en el cambio social necesario. La escuela no puede continuar viviendo en una esquizofrenia continua entre las demandas sociales cada vez más exigentes y la burocratización de su trabajo que se aleja mucho de los posibles beneficios que Weber auguraba en 1921 en su obra *Economía y sociedad* (1993). La falta de momentos y espacios para el diálogo y el análisis pausado de los problemas y sus posibles soluciones, más ahora con las restricciones sanitarias, impide plantearse retomar la función de la escuela como bien común.

REFLEXIONES SOBRE EL BIEN COMÚN

La justicia social reclama el universalismo entendido como bien objetivado, el cual lejos de basarse en la capacidad de resiliencia en un mundo injusto, lo hace en la capacidad de lucha constitutiva del hacer en común, fuera de los circuitos del capital y del Estado y también dentro de ellos, como parte de un proceso de evolución social. El bien común no existe *ex nihilo*, surge en contextos con políticas dirigidas a gestionar la distribución del poder, minimizando la concentración de los mercados y potenciando una mayor regulación de las finanzas. Esta propuesta para democratizar los sistemas del hacer colectivo, son objeto de reflexión y gobernanza por parte de sujetos cuyo hacer en común es la fuente constitutiva de la propia comunalidad y de sus prácticas de valor (Aquino Moreschi, 2013). Así, lo común abarca los bienes, los diferentes sistemas de autoproducción articulados en los territorios y la interacción entre ellos (De Angelis, 2017), conectándose con la demanda de justicia social y la redefinición de los fundamentos de la vida colectiva actual.

El bien común se fundamenta en relaciones sociales colectivas que afectan también la manera de cogenerar conocimiento y que este circule libremente, constituido por los recursos compartidos, administrados y utilizados por la comunidad (Houtart, 2014; Vandana Shiva, 2003). La acción colectiva para la salvaguarda de los bienes comunes requiere cultivar una mirada previsor y de futuro. Se trata de anteponer el bienestar a largo plazo de todas las personas a los intereses individuales inmediatos (Settis, 2012). El renovado interés por la coproducción de visiones y soluciones para la transformación social requiere la participación de la ciudadanía, pero a menudo se encuentra con la falta de espacios adecuados que permitan un intercambio simétrico e igualitario entre personas e instituciones. En la reivindicación del derecho a la ciudad (Harvey, 2008) entendido como relación fuerte y constante entre el espacio y quien lo habita, se abre el escenario para dos preguntas a las cuales tratamos de responder: ¿de qué manera la escuela puede ser un espacio de encuentro en el que se priorice la vida social y ecológica apoyando la cogeneración de saberes y ayuda mutua? ¿cómo puede el profesorado involucrarse en una perspectiva transformadora y constituyente de lo común?

Los territorios, «criaturas de la comunidad» (Frug, 2001), son catalizadores y laboratorios abiertos en los que el centro educativo configura un modelo ecosistémico en relación dinámica, convirtiéndose en dinamizador de reivindicación de bienes comunes y de espacios públicos. Si bien la educación está reconocida como bien público, consideramos que tiene capacidad y dimensionalidad suficiente para ser, a su vez, *creadora* de bien público. En este marco de oportunidades, el profesorado ha de ser promotor e impulsor de una nueva cultura escolar, que incluya el territorio y a las personas que en él habitan. Hablamos de un cambio de paradigma para responder a una cuestión que está en el origen de los sistemas educativos: para qué educamos.

ESCUELA COMO BIEN COMÚN

En un momento de gran fragmentación, caracterizado por horizontes cortos en el que las diferencias culturales, lingüísticas y de valores se consideran un problema, es fundamental que la educación se reapropie de su identidad comunitaria. Es en el ámbito educativo donde se producen relaciones capaces de expresar la subsidiariedad, la solidaridad, la participación y al mismo tiempo tender a la construcción colectiva del conocimiento. La formación de las personas implicadas en la educación mediante el intercambio y la interdependencia permite la realización individual y personal a través de actos libres y responsables (Bertagna, 2012). La escuela ha de ser una institución que mire al futuro desde un presente comunitario respetuoso con los demás y con el medio ambiente, con una mirada atenta tanto a los cambios que se están produciendo como a las viejas y nuevas demandas de la sociedad civil.

La escuela es un bien común en la medida en que la educación es un instrumento de cohesión social y un bien relacional. Asimismo, conecta al individuo y a la sociedad en sus múltiples dimensiones: culturales, económicas, políticas y sociales. De la misma manera, se dirige a todas las personas sin excepción puesto que así lo marca la ley, ha de conseguir llegar a cada uno de los miembros de una sociedad eliminando obstáculos de carácter económico y social que limiten la libertad e igualdad de la ciudadanía e impidan el pleno desarrollo personal. El espacio educativo permite aprehender la centralidad de la alteridad y la intersubjetividad en la historia y la sociedad, entre la singularidad y la multiplicidad. Sin embargo, todo eso no es suficiente si la educación no ayuda a estructurar la relación con los bienes comunes públicos en un territorio. Las instituciones escolares debieran aumentar los conocimientos y las competencias civiles de la comunidad escolar para facilitar el cuidado de los espacios vitales contribuyendo al bienestar colectivo y propio en un marco democrático. Dewey (1995) entendía la educación como una herramienta de transformación social, capaz de dotar de sentido y significado a la democracia como fórmula política deseable para acabar con las desigualdades y las injusticias sociales.

Las aulas cuentan con unas particularidades que permiten un funcionamiento igualitario y experiencias de vida que pueden reproducir fuera de sus paredes. No es una mera preparación para los y las futuras ciudadanas, se trata de que docentes y estudiantes compartan convivencia, socialización, la transmisión de conocimientos heredados, abriéndose a nuevas cosmovisiones y culturas, con la finalidad de lograr un espacio emancipador que se dirija a la autonomía personal y la consecución plena de derechos fundamentales. Lamentablemente se puede hablar de ofensivas a los valores demócratas que tienen en la educación el punto de mira, tanto es así que la inestabilidad de algunos sistemas democráticos pone en cuestión la democracia en sí misma. Ejemplo son las fuerzas ultraderechistas que abogan por una libertad de mercado que regule la vida social y educativa tratando de inmiscuirse en el funcionamiento democrático de las aulas. Además, el exceso de información, publicaciones, opiniones y noticias falsas (*fake news*), provocan una bulimia informativa de difícil digestión sin los instrumentos

necesarios para su análisis y comprensión. Esta falta de credibilidad en la información que llega por los distintos medios (televisión, internet, prensa, etc.), tiene una repercusión directa en la debilitación de la democracia, porque se genera desconfianza, sensación de pérdida y de confusión hacia los valores que han de regir toda sociedad donde prime el bien común.

En el centro de toda esta situación se encuentra el profesorado. Este ha de partir desde una opción crítica y comprometida que permita capacitar a la ciudadanía en la aportación en los asuntos comunes de lo público. Y para ello, se requiere de una transformación de la escuela basada en la concreción de un curriculum y de una organización y cultura escolar que fomenten vivencias y prácticas para el aprendizaje de los valores democráticos (Bolívar, 2008).

PROFESORADO Y BIEN COMÚN

La escuela debe garantizar que la juventud crezca con los instrumentos necesarios para transitar en la complejidad del mundo moderno (Morin, 2007), construir una visión informada del presente y del futuro y actuar en consecuencia. El placer de aprender es algo que cada persona construye a lo largo del tiempo, con esfuerzo, pero también apoyado por docentes que pueden hacer que el aprendizaje sea significativo nutriéndolo de emociones, animando al alumnado a utilizar sus percepciones en la resolución de problemas, creando un clima no solo abierto al error, sino de auténtica confianza y respeto real (Immordino-Yang, 2011). Necesitamos implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje con *ethos*, *pathos* y *logos* como decía Aristóteles, el aprendizaje como principal alimento desde el nacimiento, para dar sentido a nuestro proyecto vital, a nuestra realización, a nuestro estar bien con nosotros/as y entre nosotros/as (Fioravanti, 2020). La educación como práctica de la libertad diferenciándola de manera decisiva de la educación que refuerza diferentes formas de dominación (Hooks, 2014). El punto de partida es, por tanto, la relación educativa que se establece entre individuos en un conjunto articulado y creativo de tareas realizadas en común. El objetivo es estructurar una visión coparticipativa del ser y hacer escuela, como institución abierta, en contacto con la naturaleza, los barrios y con la ciudad, forjando una alianza formativa con las autoridades locales, las asociaciones, las familias y la ciudadanía (Mottana y Campagnoli, 2017). Aquí la relación educativa se estructura entre profesorado y alumnado, cada uno con sus propias historias personales y sociales. El grupo de trabajo se convierte en un punto de referencia para docentes y alumnado. Asimismo, la didáctica se orienta a la superación de los modelos transmisivos y se abre a escenarios de experimentación. Se aprende a través de proyectos interdisciplinarios y de colaboración, construyendo un equilibrio entre el hacer y el saber, el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica. Cabe estructurar momentos para profundizar con rigor en las áreas de conocimiento, realizar un aprendizaje permanente y animar actividades significativas que conecten a cada alumno y alumna con su realidad inmediata y, en un

mundo globalizado, la más lejana. La finalidad es hallar la forma de *desescolarizar* la escuela tradicional para estructurar el estudio de forma diferente.

Vivimos en la sociedad del conocimiento (Castells, 2008) y, sin embargo, en las clases se proporcionan contenidos curriculares que se ubican fuera de la sociedad. La reglamentación educativa ha capturado, prensado y empaquetado el saber en nociones, libros de texto y tablas, todo ello para instruir y educar con dosis de conocimiento artefactual. Ante esta nueva concepción escolar ya no se requiere un profesorado transmisor de conocimientos, sino más bien diseñador de entornos de aprendizaje, constructor de utillajes formativos alternativos a los tradicionales, profesionales capaces de facilitar las vías de interconexión de conocimientos, de autonomía formativa y de autoorganización. Los y las docentes deben repartir desde los territorios convertidos en lugares de aprendizaje no ocasional, como parte integrante del proyecto formativo que quiere ser total, holístico, donde los andamiajes cognitivos se diseñan para ser puntos de partida y de retorno. El aprendizaje se convierte en un proceso creativo y activo dentro del contexto al que escucha y vigila, capta e interpreta las necesidades y oportunidades, transformando las carencias en actividades y acciones educativas concretas (Cantisani, 2014).

El maestro y la maestra como activista que relata con lucidez pedagógica y criticidad la relación indisoluble entre la educación y la política es consciente de que con su práctica puede convertirse en instrumento de poder. Debe visibilizar el carácter clasista y socialmente selectivo de la escuela para ponerse al lado de los y las excluidos/as, impulsando que sean protagonistas de su propio aprendizaje y de la misma transformación social (Freire, 2002). El profesorado es el que, a pesar de todo, debe ser capaz de seguir haciendo su trabajo con compromiso político hacia toda la sociedad. Preparado para nuevas aventuras y escenarios inesperados que forman parte de la vida. Inserto en la construcción y el fomento del diálogo con su alumnado, familias, colegas y, sobre todo, consigo mismo, preguntándose cada día por el sentido de sus acciones.

Por otro lado, los/as estudiantes huyen de las imposiciones y tienden a rechazar todo aprendizaje que no les resulte significativo. La pasión en la enseñanza se contagia en el aprendizaje; si un/a profesor/a ama su materia, conseguirá que el alumnado sea capaz de aunar la interacción social y el estudio. Pero el amor por una disciplina no basta. Se ha de partir de los saberes que cada individuo posee, proponiendo un conocimiento ubicado en el contexto y en las historias de vida personales. Cada docente ha de conocer a los/as jóvenes, su lenguaje, la música actual, perderse si es necesario entre las palabras y las rimas de una canción *trap* descarada y atrevida, meterse en su mundo, escuchar a los referentes actuales *youtubers* e *influencers*, para empatizar con las incertidumbres, dudas y miedos, pero también las esperanzas y aspiraciones que impregnan sus vidas. En definitiva, para conocer el mundo en el que viven y se relacionan las personas con las que convive diariamente en un aula.

CONCLUSIONES

El cuestionamiento sobre los sistemas educativos es una constante en cualquier país del mundo, estando la escuela sometida a fuertes presiones provenientes de la administración, las familias, el alumnado, la clase política y la sociedad en su conjunto. Es lícito seguir preguntándose el «para qué la escuela» (Barrio, 2018), sin embargo, es una cuestión cuya respuesta pareciera que debiera concitar el consenso suficiente para dejar de presentarse permanentemente entre interrogantes. Sin embargo, no es así. Todavía al alumnado se le confiere un rol pasivo como mero usuario de actividades educativas en espacios y tiempos diseñados por otras personas (Chomsky, 2019). Por otro lado, la colaboración entre escuela y familia es débil, a veces incluso problemática y, no en pocas ocasiones, muy limitada o inexistente. La función educativa se delega y se desprende de valor a las acciones abiertas, inclusivas e interactivas con y en el territorio. En esta línea resulta vital replantearse el espacio escolar como el contexto más adecuado para que tengan lugar procesos de cogeneración de conocimientos entre todas las partes implicadas, de manera que se reproduzcan experiencias trasladables a la sociedad bajo los principios de la justicia social.

La convivencia intergeneracional que se vive en el aula, así como el carácter socializador y educador de la misma, proporciona oportunidades y momentos únicos para experimentar la ciudadanía a pequeña escala y permitir reproducir dichos comportamientos en otros ámbitos de la vida. Ese experimentar lleva implícito asumir el carácter cambiante de la sociedad y que su estructura y funcionamiento sea revisable y, por supuesto, mejorable para el conjunto de sus miembros. En este sentido «Una vez que admitimos el concepto de ciudadanía como práctica histórica socialmente construida, se vuelve tanto más imperativo el reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación» (Giroux, 2003, 23), lo que ha de traducirse en metodologías y dinámicas pedagógicas que permitan al alumnado adquirir instrumentos que fomenten el pensamiento crítico para rehacer la ciudadanía e incluso el concepto de democracia, adaptados al momento histórico en el que se encuentran.

El profesorado ha de ser promotor de este tipo de cultura escolar. Un docente preparado y apasionado, comprometido políticamente con la educación y con el mundo, honesto, sincero, que visibiliza las relaciones de poder en el aula y en la sociedad, pone sobre la mesa la complejidad para cambiar el estado de las cosas. Se ha de partir de la descolonización de los conocimientos y las formas de producir nuevos, explicando que la democracia tiene sus límites, que es un organismo en continuo cambio, que requiere ser alimentado cada día, y que sufre ataques desde otras ideologías y cosmovisiones diferentes lo que requiere de un gran esfuerzo comunitario.

Para ello la participación de las familias junto con el resto de las personas y organismos participantes, resulta esencial en la producción de conocimiento, el diseño metodológico y la cooperación directa. Se trata, finalmente, de un proyecto a largo plazo en el que todos los sujetos tienen su lugar dentro de una comunidad educativa que

interactúe, que sienta la responsabilidad de serlo y que busque experimentar una escuela tan diversa como las realidades que confluyen en ella. El aula se renueva como el lugar para entender el entorno, para estudiarlo, reflexionar críticamente, encendiendo el deseo, abriendo espacios de cambios perdurables en el tiempo. Transformar el mundo es posible cuando cada persona se considera parte activa de este acto revolucionario.

Precisamente este es el sentido de la escuela como lugar para la democracia, no dejar a nadie atrás, permitir ser, sentir, pensar y actuar colectivamente, aprendiendo de la diversidad y cogenerando aprendizajes que sean significativos y útiles individual y socialmente, educando en la empatía, la cooperación, el cuidado propio y ajeno. Para alejarse de la escuela como reproductora de desigualdades y generadora de exclusión, los cambios han de ser estructurales y no meramente epidérmicos. Hacer de la educación un bien común, requiere del impulso y de la implicación política de todos sus actores, de manera que lo público, lo compartido, lo común pase a ser una prioridad. La educación como bien común es el mayor reto por conseguir y ahora es más importante que nunca aunar esfuerzos para darle una consistencia renovada, para que cada individuo asuma sus propias responsabilidades desde la interdependencia, negociando reglas compartidas para gestionar los recursos propios y los comunes, los espacios públicos, la cultura, para, en definitiva, consensuar qué y cómo educar en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquino Moreschi, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 7-19.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Barrio, J. M^a. (2018). *¿Para qué la escuela?: una antropología de la institución escolar*. Buenos Aires: Pilar, Escuela de Educación, Universidad Austral, Teseopress.
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bertagna, G. (2012). *Fare laboratorio. Esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Cantisani G. (2014). *Scuole aperte, luoghi della partecipazione*. Roma: Quaderno MOVI.
- Castells, M. (2008). The new public sphere: Global civil society, communication networks, and global governance. *The ANNALS of the american academy of Political and Social Science*, 616(1), 78-93. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716207311877>
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione*. Segrate: Edizioni Piemme.
- De Angelis, D. M. (2017). *Omnia sunt communia: On the commons and the transformation to postcapitalism*. London: Zed Books Ltd.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Fioravanti, G. (2020). *Scuola e apprendimento nell'epoca della conoscenza*. Roma: Armando editore.

- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Galerna.
- Frug, G. E. (2001). *City making: Building communities without building walls*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *The city reader*, 6(1), 23-40. Recuperado de <https://bit.ly/3aB9ZXP>
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. London: Routledge.
- Houtart, F. (2014). De los bienes comunes al bien común de la humanidad. *Revista El Agora USB*, 14(1), 259-293. <https://doi.org/10.21500/16578031.215>
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational philosophy and Theory*, 43(1), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos* 40(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 12(38), 107-119. Recuperado de <https://bit.ly/3av9tKD>
- Mottana, P., y Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios Editore.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.
- Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo –un hecho social total. Recuperado de <https://bit.ly/3nc7BeY>
- Settis, S. (2012). *Azione popolare. Cittadini per il bene comune*. Torino: Einaudi.
- Shiva, V. (2003). *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO (2021). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. Recuperado de <https://bit.ly/3etzzyS>
- UNESCO (2021). On International Day of Education, UNESCO promotes learning recovery for students affected by COVID-19. Recuperado de <https://bit.ly/3eForzl>
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Ripensare il rapporto dialettico tra Pedagogia e Politica al tempo della complessità

Rethinking the dialectical relationship between Pedagogy and Politics at the time of complexity

Marco Giordano

Università degli Studi di Salerno, Italia, margiordano@unisa.it

ABSTRACT

Educare a un pensiero complesso rappresenta una necessità per fronteggiare la policrisi dell'umanità planetaria oltre che una responsabilità Pedagogica e Politica. A partire dalla ricostruzione di un rapporto dialettico tra pedagogia e politica, considerando le scoperte nell'ambito delle neuroscienze, attraverso il paradigma della pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2016), è forse possibile accogliere la sfida formativa dell'*Uomo Planetario*. Occorre formare a un pensiero complesso che consenta di interpretare e comprendere gli attuali problemi globali, politici, economici, sociali, spirituali (Ceruti, 2018) e dunque, di abitare il cambiamento.

ABSTRACT

Educating to a complex thought represents a necessity to face the polycrisis of planetary humanity as well as a Pedagogical and Political responsibility. Starting from the reconstruction of a dialectical relationship between pedagogy and politics and exploiting the discoveries in the field of neuroscience, through the paradigm of pedagogy as a border science it is perhaps possible to accept the formative challenge of the *Planetary Man*. It is necessary to form a complex thought that allows us to interpret and understand the current global, political, economic, social, spiritual problems and therefore, to inhabit the change

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Educazione; politica; complessità; generatività; responsabilità
Education; politics; complexity; generativity; responsibility

INTRODUZIONE

Lo scenario entro cui si iscrive la crisi che Morin chiama “policrisi o megacrisi contemporanea” (Morin, 2020) evidenzia il carattere di urgenza che fa da richiamo alla progettazione di un modello educativo adeguato alla lettura e all’interpretazione della complessità del nostro tempo attraverso l’analisi necessaria della pedagogia e delle sue categorie. Ora più che mai la pedagogia che volge il suo sguardo attento all’umano e intende fronteggiare la policrisi è “scienza di confine” tra saperi (Mannese, 2016, p. 215). A tal proposito, Mannese scrive: «la riflessione moriniana ci mostra come tale progettualità potrà essere efficace soltanto se la pedagogia saprà ridefinirsi paradigmaticamente come scienza di confine tra molteplici crisi, accogliendo la sfida multidimensionale della policrisi» (Mannese, 2021, p. 276). Una considerazione profonda, pedagogicamente e scientificamente connotata che orienta lo sguardo verso la definizione di nuovi spazi di senso dove la riflessione pedagogica risulta essere fortemente connessa alla sua dimensione più attuale che la rende “pedagogia dinamica”. «Una prospettiva che ci ricorda costantemente che “l’umano culturalmente modificabile”, come lo definisce Norman Doidge, è in grado di affrontare e superare le crisi elaborando facoltà di giudizio, pensiero critico, capacità di scelta» (Mannese, 2021, p. 276). Le suggestioni fin qui presentate costituiscono la premessa per la realizzazione di questo contributo che, muovendo dalla fascinazione e dall’acume delle riflessioni di Edgar Morin, posta sulla necessità di abitare il cambiamento con maggiore consapevolezza e di interpretarlo attraverso la formazione di un pensiero complesso in grado di fronteggiare la “policrisi” (Morin, 2020). La lettura pedagogica della “policrisi o megacrisi contemporanea” (Morin, 2020) è ritagliata dall’illuminante analisi filosofica che Morin ridisegna e restituisce nel corso dell’intervista condotta da Mauro Ceruti per il Corriere della Sera, realizzata in occasione della celebrazione dei suoi cento anni di vita. Cento Edgar Morin. Cento le firme italiane, tra cui quella di Emiliana Mannese, per i cento anni dell’*Umanista Planetario* (Ceruti, 2021). Di seguito una delle domande più impattanti che Ceruti rivolge a Morin e, ovviamente, tutta la profondità di una risposta da cui scaturisce un significativo e ulteriore invito alla riflessione.

- Cento anni di vita. Cento anni di storia. Strettamente intrecciati. Vissuti da protagonista, in ogni evento cruciale. Cosa ti hanno insegnato?

«A non credere nella perennità del presente, nella prevedibilità del futuro. Dobbiamo attenderci l’inatteso, anche se non possiamo prevederlo. Ogni vita è una navigazione in un oceano di incertezza, con alcune isole di certezza. È imprevedibile tutto ciò che ci attende: amori, dolori, malattie, lavoro, scelte, morte. Non dobbiamo anestetizzare l’incertezza e l’imprevedibilità» (Corriere della Sera, intervista a Edgar Morin «I miei 100 anni da eterno curioso, mai anestetizzare l’incertezza! Lo stupore disintossica la mente», 2 luglio ’21)».

La densità di significato che deriva dalla riflessione di Morin fa da richiamo e sottolinea il carattere di urgenza per il quale occorre occuparsi in prim'ordine della formazione di un pensiero complesso in grado di fronteggiare la "policrisi". Morin invita a riflettere anche sul significato stesso della crisi che non va intesa solo come l'aumento del disordine e dell'incertezza, all'interno di un sistema individuale o collettivo, ma andrebbe analizzata anche per la sua natura potenzialmente "generatrice" di illusioni e/o di attività inventive che possono trasformarla in fonte di progresso (Morin, 2017). Ora più che mai siamo immersi nella crisi e essa dovrebbe motivare un cambiamento sostanziale e rappresentare un'occasione di "generatività" (Ceruti, 2015, p. 16). L'itinerario della crisi più recente parte dalla pandemia di Covid-19, dove si caratterizza come crisi biologica, diventando crisi economica nel passaggio dalla mobilità all'obbligo dell'immobilità. In questo scenario si colloca la possibilità che la "policrisi" provochi la crisi del pensiero politico e del pensiero in sé (Morin, 2020). Così Morin, in occasione dell'intervista al quotidiano *Avvenire*, rilasciata in piena crisi pandemica: "Abbiamo bisogno di un umanesimo rigenerato, che attinga alle sorgenti dell'etica: la solidarietà e la responsabilità, presenti in ogni società umana. Essenzialmente un umanesimo planetario" (15 aprile 2020). La duplice dimensione, che coinvolge la tendenza alla conservazione da una parte e la propensione alla generatività (Ceruti, 2015, p. 16) dall'altra, rappresenta l'elemento nodale dell'ipotesi di una proposta formativa rivolta all' "Uomo Planetario" (Balducci, 2005) tra Pedagogia e Politica.

L'UOMO PLANETARIO E L'EDUCAZIONE ALLA COMPLESSITÀ: UNA RESPONSABILITÀ PEDAGOGICA E POLITICA

Nel panorama delle ricerche di impianto pedagogico e filosofico si evidenzia la presenza di una profonda crisi educativa che invita la Politica, intesa nella sua accezione più nobile, a volgere un rinnovato sguardo responsabile e di cura nei confronti del cittadino. Il politico è definito come colui che ha cura dei molti, precisamente come "colui che ha cura non singolarmente, ma collettivamente" (Platone, Politico, 275c 10-d 1-2). Educabilità e Formazione dell'uomo contemporaneo sono messe in discussione continuamente dalla crisi profonda dell'identità individuale provocata dalla condizione di precarietà che caratterizza la sua dimensione umana, esistenziale e relazionale. Pedagogia e Politica, in quanto categorie storiche e culturali aventi come base ontologica comune l'umano, non possono dunque non considerare le importanti evoluzioni e al contempo involuzioni di cui l'"Uomo Planetario" (Balducci, 2005) è protagonista, all'interno di un ventaglio di criticità ben più ampio che Mauro Ceruti tratteggia e descrive come "Tempo della Complessità" (Ceruti, 2018). Lo *Zeitgeist*, entro cui si colloca un quantomai necessario e rinnovato incontro tra Pedagogia e Politica, è connotato dalla crisi dell'umanità planetaria per la quale urge l'educazione a un pensiero complesso in grado di veicolare la comprensione degli attuali problemi globali, politici, economici, sociali, spirituali (Ceruti, 2018). L'Educare come elemento nodale della

riflessione pedagogica trarrebbe beneficio dalla ricostruzione del rapporto dialettico tra pedagogia e politica, configurandosi ancor più come compito strategico al centro di una tensione verso il rinnovamento e l'evoluzione, da una parte, e la tendenza naturale alla conservazione, dall'altra, elementi senza i quali – come ci ricorda Hannah Arendt – la civiltà e le sue conquiste andrebbero inesorabilmente in rovina (Iori, 2018, p. 15).

Conservazione e generatività (Ceruti, 2015 p. 16) diventano principi costitutivi della proposta di un modello educativo, frutto dell'incontro tra pedagogia e politica, destinato alla formazione dell'Uomo Planetario. Il problema della formazione dell'umanità planetaria in termini di responsabilità non ricade però solo sulla pedagogia ma investe parimenti la politica con la quale occorre lavorare sinergicamente ponendosi come obiettivo comune il benessere del singolo e della collettività. A tal proposito Franco Cambi, in occasione di un convegno dal titolo "Educazione e Politica", scrive: «tali dovrebbero essere i compiti ai quali è chiamata la pedagogia, che si costituisce in tal modo quale nodo strategico della formazione dei soggetti, della formazione alla cittadinanza e della formazione politica e dei politici. Risulta a questo punto evidente la necessità di un'interazione tra le due istanze il più possibile paritaria, libera cioè da reciproche dipendenze, per giungere a un dialogo che permetta di mirare al raggiungimento di uno degli intenti più alti di una società: formare un soggetto che sia in grado di contribuire in maniera critica e costruttiva al bene di un'intera società» (Cambi, 2002). La riflessione di Cambi irrompe e disvela il suo carattere utopico a testimonianza di un'impostazione ideologica che affonda le sue radici nel pensiero di Edgar Morin che ha più volte insistito sull'importanza di apprendere a "scommettere sull'improbabile", come punto cardine per la riforma dei nostri modi di pensare e di educare¹. L'agire pedagogico, orientato alla formazione di soggetti e Comunità Pensanti, si configura dunque come agire politico. In un recente contributo (Lombardi, 2020) la distanza tra pedagogia e politica viene sottolineata attraverso una ricostruzione quantomai opportuna di eventi che hanno fatto la storia del nostro Paese e soprattutto di persone che quella Storia l'hanno vissuta sulla propria pelle. Il passato politico del nostro Paese ha posto pedagogia e politica su due piani diametralmente opposti. L'educazione asservita ad un potere politico che ha trasformato i luoghi dell'educazione come la scuola, le università in strumenti di omologazione di massa (Lombardi, 2020). Se da una parte occorre conservare, preservare, custodire e ricostruire la memoria storica facendo riferimento anche all'appello della Senatrice Liliana Segre, dall'altra urge investire sull'educazione ad un pensiero complesso e soprattutto "generativo" (Mannese, 2015, p.72). La generatività in quanto categoria pedagogica è identificata in *Esperienza e educazione* come requisito principale dell'esperienza educativa. Un'esperienza è educativa se da essa si dischiudono ulteriori esperienze (Dewey, 2014). La possibilità che esse vengano prodotte e siano realmente educative è anche una responsabilità politica oltre che uno degli obiettivi della pedagogia. La produzione di esperienze che possano caratterizzarsi come occasioni, per il loro apporto specificamente formativo, richiama lo storico modello pedagogico-politico di stampo

¹ Minerva L. (2004). "Scommettiamo sull'improbabile", Intervista a Edgar Morin, premio Nonino.

platonico. Platone attraverso la *lectio* di Socrate, per cercare di risolvere il problema dell'educazione umana, propose un eccezionale modello di *paideia* fondando una nuova gerarchia di valori che si sostanziava proprio nel rapporto di reciproca dipendenza tra pedagogia e politica. Platone guardando al nesso tra educazione e Stato delinea il duplice compito, pedagogico-politico, di una "umanizzazione" dello Stato e di una "statalizzazione" dell'educazione (Mariani, 2020). In rapporto alla necessità di un collegamento opportuno tra pedagogia e politica, Mariani scrive: «la politica non si limita a coordinare le attività esterne, ma diventa plasmatrice dell'anima: individuo e Stato rappresentano unità differenziate e la loro struttura interna richiede un adeguato collegamento» (Mariani, 2020, p. 90). La distanza che la crisi contemporanea ha prodotto sembrerebbe dunque circostanziale più che sostanziale. La pedagogia assume all'interno del modello platonico un ruolo centrale che non riduce la sua azione alla responsabilità della trasmissione di concetti e nozioni ma ne enfatizza la dimensione di guida dell'uomo al di là della mutevolezza delle sue opinioni, oltre il mondo apparente e verso l'autenticità della conoscenza (Mariani, 2020, p. 90). L'attualità del modello platonico delinea anche per il nostro tempo la possibilità di un collegamento quantomai opportuno tra collettività e Stato, suggerendo, da parte di quest'ultimo e mediante il supporto della pedagogia, l'assunzione di maggiore consapevolezza e responsabilità nelle scelte che riguardano il benessere del singolo e dell'intera comunità. Il problema dell'assunzione di responsabilità è dunque una questione sia pedagogica che politica. Bertolini analizzando il rapporto tra "Educazione e Politica", in termini di *crisi della politica* e *crisi dell'educazione*, individua proprio nella responsabilità educativa uno dei fattori cruciali della deriva della politica. L'autore infatti scrive: «tra i due campi di esperienza sussiste una indubbia correlazione se non proprio una sorta di specularità» (Bertolini, 2003, p.1). La doppia crisi a cui si riferisce Bertolini richiama lo storico legame tra educazione e politica e pone l'accento su come la crisi abbia da sempre connotato il rapporto tra le due istanze, già a partire dal mondo antico. Se è vero che la politica ha utilizzato l'educazione e quindi la pedagogia come strumento di potere, è altrettanto vero che la pedagogia ha accettato troppo spesso questa subordinazione ideale e culturale in cambio di privilegi (Bertolini, 2003, p. 1). Lo storico rapporto tra pedagogia e politica è stato caratterizzato, a seconda delle epoche, da momenti di dialogo alternati a chiusure e distanze incolmabili. In un interessante lavoro di Sirignano (2015), il nesso che lega pedagogia e politica viene indagato, all'interno dell'evoluzione storico-teoretica della riflessione pedagogica, ripercorrendo molte delle fasi significative che hanno caratterizzato la natura di questo rapporto. L'autore approda, poi, a una significativa quanto attuale considerazione che estende il principio di assunzione di responsabilità anche al singolo cittadino che però mostra un visibile "disinteresse cronico" nei confronti della sfera pubblica (Sirignano, 2015). Si rende necessario dunque riattivare un dibattito rinnovato sul rapporto tra pedagogia e politica, ipotizzando che da esso possa scaturire una nuova forma di educazione alla politica intesa anche come educazione alla partecipazione e alla vita democratica (Sirignano, 2015).

La pedagogia, che intende confermare il suo storico compito ma anche ridefinirsi nella sua precipua dimensione di guida dell'uomo, deve rivedere il suo ruolo in rapporto alla politica "prendendo posizione". Come scrive Salmeri: «Prendere posizione in pedagogia vuol dire svolgere quel ruolo politico che si rende operativo attraverso l'educazione, proponendo testimonianze ed esperienze, avanzando proposte efficaci in rapporto anche ai problemi della formazione degli ambienti lontani dalla cultura ufficiale, avviando ed incrementando il dialogo con le tante "diversità", per nessun motivo circoscrivibili e/o categorizzabili» (Salmeri, 2009, pp. 73-74). La formazione dell'uomo planetario, dunque, non può prescindere dall'azione sinergica e dalla progettualità che derivano dall'interdipendenza positiva e necessaria tra il sapere pedagogico e quello politico. «Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico» (Balzano 2019a, p. 222).

Abitare il cambiamento tra Pedagogia e Politica attraverso la formazione di un pensiero complesso e generativo.

Abitare il cambiamento significa dotarsi di uno sguardo nuovo, uno "sguardo dall'alto" (Demetrio, 1997) che attraverso l'educazione insegna a spingersi oltre sé stessi, riconoscendo però i propri limiti e, soprattutto ad aprirsi al cambiamento e alla costruzione di una cultura in grado di interpretare la complessità. Per fare questo, l'uomo deve ricostruire significati che gli consentano di abitare il postmoderno (Cambi, 2006) e di realizzare una società realmente democratica. La pedagogia si colloca in questo segmento di riflessione al "confine dell'umano" e potrebbe essere considerata una Scienza di Confine tra saperi, emozioni, epistemologie e vissuti, perché è l'unica che riflette sull'umano nella sua essenza di fine, senso e significato: si potrebbe dire in maniera olistica, senza scomporlo, cercando semmai di ricomporlo (Mannese, 2016, p. 215). La generatività (Ceruti, 2015 p. 16) in quanto categoria pedagogica è ricomposizione e al tempo stesso azione creatrice di nuovi significati. In questo contributo è indagata in associazione al pensiero, in ottica educativa e politica su cui Riccardo Massa scrive: «l'Educazione e la sua scienza costituiscono, oggi più che mai, un plesso di problemi tanto cruciali e significativi, per la vita singola e associata, quanto marginalmente e insufficientemente considerati dalla politica e dalla cultura contemporanea, nonostante le molte chiacchiere e il gran darsi da fare in proposito» (Massa, [1986] 2003, p. 21). La disamina di Riccardo Massa accende un focus sulla velocità con la quale il progredire dell'uomo e degli studi che ne analizzano le dimensioni più profonde sia precipuo campo di indagine della pedagogia alla quale viene riconosciuto il merito di essere riuscita, a suo modo e non senza considerare il momento storico che secondo Massa ne avrebbe decretato la fine (Massa, 1988a), ad abitare il cambiamento ritagliandosi un ruolo centrale, specie con le sue nuove suggestioni e

ricerche intorno all'uomo postmoderno (Cambi, 2006) e alla complessità del suo tempo. La politica e la cultura contemporanea, invece, sembrerebbero continuare a conservare immutato, statico il proprio approccio. La dinamicità della pedagogia si esplica nella riflessione che accomuna alla generatività (Ceruti, 2015) il pensiero frutto di un'associazione a cui hanno condotto le scoperte nel campo delle neuroscienze. Il rapporto dialettico tra pedagogia e neuroscienze ha consentito di approdare a nuove consapevolezze, di indubbia significatività. Le neuroscienze hanno tracciato nuove prospettive di studio intorno all'uomo e alla sua plasticità cerebrale indagata come capacità del cervello di variare funzione e struttura non solo durante il suo periodo di sviluppo ma anche nel corso della vita adulta. Come sostiene Morin: "l'ultimo continente sconosciuto all'uomo è l'uomo stesso" (Morin, 2001, p. 118). La sua conoscenza richiede strumenti d'indagine multidisciplinari. L'accrescimento di complessità parte dalle sue strutture cerebrali (Morin, 2001). Si ripropone e colloca dunque opportunamente anche in questo frangente di riflessione, l'idea di una pedagogia come "Scienza di Confine" (Mannese, 2016, p. 215) in quanto centro di riflessione e di ricerca di senso e significato oltre che crocevia di un cambiamento quantomai necessario. L'ipotesi pedagogica della "neuroplasticità quale limite dell'umano" (Mannese, 2018, p.7) consente di procedere in direzione della definizione di un nuovo paradigma che, a partire dalle neuroscienze consenta di passare da una forma di *pensiero transitorio* ad una forma di *pensiero attento o generativo*. In merito alle due forme di pensiero in antitesi Emiliana Mannese (2015) scrive: «Il pensiero transitorio nasce e si sviluppa nella rete, ci transita in una molteplicità di informazioni, si struttura nel qui e ora attraverso una curiosità momentanea, non è generalizzabile poiché si struttura come frammento di informazioni generando caos e disordine. L'uso spasmodico della rete favorisce per noi questo tipo di pensiero. Il pensiero attento o generativo, invece, risiede nella categoria extratemporale poiché genera conoscenza, è per noi controllabile poiché consente di accedere alle informazioni, è generalizzabile poiché da all'individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce conoscenza e genera la curiosità del sapere» (Mannese, 2015, p. 72).

La divisione netta che caratterizza le due forme di pensiero è ancora una volta distanza tra politica e pedagogia. Metaforicamente la pedagogia diventa attraverso l'educazione, promotrice di forme di pensiero attento o generativo poiché supportata dalla consapevolezza scientifica che deriva dalle scoperte più recenti mentre la politica, almeno all'apparenza, mostrerebbe un carattere più orientato all'incentivazione di un pensiero transitorio e dunque alla creazione di caos e disordine soprattutto nella gestione e nella mancata selezione delle informazioni che, muovendo da considerazioni politiche, liberamente transitano in rete talvolta senza alcun filtro. Si tende forse a sottovalutare il potere generativo e/o distruttivo delle parole e in ultima analisi le implicazioni educative che la rete produce e che anche la politica dovrebbe considerare. Si paventa un ritorno a quella funzione omologante della politica (Lombardi, 2020) propria del secolo scorso e analizzata precedentemente, chiaramente in una forma evoluta, che sfrutta la rete e la sua velocità di diffusione per raggiungere il numero più

alto possibile di utenti. La rete non è però per sua natura fonte di caos e disordine, anzi, lungi dall'essere demonizzata in questa o in altre sedi di riflessione. La criticità su cui poggia questa questione richiama forte il senso di responsabilità pedagogico e politico in relazione al suo utilizzo, poiché da esso dipende la trasformazione ora, in strumento a supporto dell'evoluzione e poi in principio e causa di distruzione, distanza relazionale, caos e disordine. Come scrive Mannese: «La rete come strumento di comunicazione divenuta luogo pseudo-relazionale, lo spazio di vita in cui intere generazioni si incontrano fittiziamente, trasformando il modo di abitare il mondo e di organizzarlo, sostituendo, spesso, il reale con il virtuale» (Mannese, 2018, p. 8).

CONCLUSIONI

La riflessione che ha per oggetto l'umano non definisce una meta ma bensì un possibile punto da cui ripartire con un investimento maggiore, in termini di responsabilità il più possibile paritaria, tra Pedagogia e Politica. La complessità che parte dalle strutture cerebrali, come ci ricorda Morin (2001), suggerisce di riconsiderare ulteriormente anche il rapporto tra pedagogia e politica cercando di costruire un nuovo dialogo che consenta di occuparsi dell'umano nella sua dimensione più profonda anche attraverso la promozione dell'affermazione di un *pensiero generativo* (Mannese, 2015, p. 72). Il pensiero generativo è aperto alla curiosità del sapere e questa caratteristica gli consente di essere sicuramente più pronto ad accogliere una delle ambiziose sfide della complessità, quella di abitare il cambiamento al "confine" dell'umano. Come scrive Mannese: "assumendo questo confine dell'umano come "non luogo" del pensiero da abitare e fecondare dinamicamente, come periferia "critica" del vivere nella quale situare quella cura hominis che è metodo per promuovere percorsi di rigenerazione del senso e delle relazioni umane e viventi, nell'orizzonte di una auspicata crescita della coscienza della comunità di destino planetaria di cui siamo parte" (Mannese, 2021, p. 277).

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H. (1958). *The Crisis in Education*, in Iori V. (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Centro studi Erickson.
- Balducci E. (2005). *L'Uomo Planetario*. Firenze: Giunti Editore.
- Balzano, V. (2019a). *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*. In *Pedagogia Oggi* (anno XVII, n. 1, pp. 217-230). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cambi F. (2002). *Convegno dal titolo «Educazione e politica. Senso della politica e fatica di pensare»*. Università degli Studi di Bologna (Facoltà di Scienze della Formazione), Regione Emilia Romagna.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.

- Ceruti M. (2018). *Il tempo della Complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti M. (a cura di), (2021). *Cento Edgar Morin. 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario*. Mimesis Edizioni
- Demetrio D. (1997). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati
- Dewey J. Cappa F. (a cura di), (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lombardi M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*. Francesco d'Amato Editore
- Mariani A, Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (2020). *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci
- Mannese E. (2015). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2016). *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa*. *Pedagogia Oggi*.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopoli (nuova edizione Unicopoli, Milano, 2003)
- Massa R. (a cura di), (1988a). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopoli
- Minerva L. (2004). *"Scommettiamo sull'improbabile"*. Intervista a Edgar Morin, premio Nonino.
- Morin E. (2001). *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2017). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando Editore.
- Morin E. (2020). *Intervista «Per l'uomo è tempo di ritrovare se stesso»*. Scialoja A., Avvenire ed., 15 aprile, 2020.
- Morin E. (2021). *Intervista «I miei 100 anni da eterno curioso, mai anestetizzare l'incertezza! Lo stupore disintossica la mente»*. Ceruti M., Corriere della Sera ed., 2 luglio, 2021.
- Salmeri S. (a cura di), (2009). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*. Enna: Città Aperta
- Sirignano F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti

Pedagogia e politica: prospettive di ricerca

Pedagogy and politics: research perspectives

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, antonia.rubini@uniba.it

ABSTRACT

L'anno 2020, come altri del nostro passato, sarà a lungo ricordato per aver sconvolto la vita del mondo intero e probabilmente molti di noi non riusciranno a rivivere quella normalità che aveva caratterizzato le nostre esistenze prima della comparsa del Covid 19. La necessità di dover reagire all'aggressione del virus, oltre ad aver creato una compatta e universale attivazione del mondo scientifico, ha attivato quell'umanità che è la prima e fondamentale caratteristica dell'Uomo, basti pensare al sacrificio del personale sanitario, ai tanti volontari che si sono prodigati per l'Altro, per i bisognosi, per i deboli. In questo periodo una cosa abbiamo riscoperto: nessuno può farcela da solo, nessuno si salva da solo. Abbiamo riscoperto il valore della solidarietà, cos'è la democrazia, cosa significhi essere responsabili e, speriamo, abbiamo capito che non possiamo perdere l'occasione di ricollocare al centro di tutto il bene dell'uomo e della collettività. Ma non possiamo lasciare che sia il caso a decidere, perché così rischiamo di vanificare il sacrificio e il lavoro di tanti; occorre analisi, studio, progettazione e programmazione e, fondamentale, serve un'azione educativa efficace e costante. Servono individui capaci di vedere i problemi delle persone e capaci di trovarne le soluzioni, e servono individui capaci di educare le persone al rispetto dell'altro e alla consapevolezza che il bene della persona si realizza con il bene collettivo. Ecco quindi che riacquistano importanza due scienze, entrambe centrate sull'uomo: la Politica e la Pedagogia. Autonome l'una rispetto all'altra, con strumenti e metodi propri, ma ispirate l'una dall'altra. Grazie alla loro azione, forse, potremo vincere la difficile sfida che ci deve vedere impegnati nella ricostruzione di società equilibrate e rispettose del mondo che popolano.

ABSTRACT

2020, like other years from our past, will be remembered for a long time as the year that shook life in the whole world and probably many of us will not relive the normality that characterized our lives before the appearance of Covid 19. The need to react to the virus attack, besides creating a compact and universal activation of the scientific world, has activated a humanity that is the first and fundamental characteristic of man, just think of the sacrifice of health workers, of many volunteers that have done their best for the Other, for the needy, for the weak. In this period we have rediscovered that: nobody can make it out alone, nobody saves himself alone. We have rediscovered the value of solidarity, what democracy is, what responsibility means and, we hope, we understood that we cannot miss the opportunity to put the good of mankind and the community back at the center of everything. But we cannot leave decisions to chance because, doing so, we risk to waste the sacrifice and the work of many; analysis, study, planning and programming are needed and, fundamentally, effective and constant educational action is needed too. We need individuals able to see people's problems and find their solutions, and we need individuals able to educate people in respecting each other and in the awareness that the personal goodness is achieved with the common goodness. That's why two sciences, both centered on man, are regaining importance: Politics and Pedagogy. Two independent sciences, with their own tools and methods, but inspired by each other. Due to their action, perhaps, we will be able to win the tough challenge that must be faced engaging in reconstruction of balanced and world-friendly societies.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Pedagogy; politics; democracy; solidarity; citizenship

Pedagogia; politica; democrazia; solidarietà; cittadinanza

INTRODUZIONE

Gli sconvolgimenti che hanno caratterizzato e caratterizzano il nostro mondo si sono tradotti in mutamenti culturali, in crisi economiche e identitarie, e hanno anche influenzato il rapporto tra la Pedagogia e la Politica, indebolendolo.

È pertanto necessario, considerata la criticità dei giorni nostri, ritessere la tela di questa relazione vitale, proprio perché costruita sulla base di un comune centro di interesse: il benessere del singolo e della collettività. Pedagogia e Politica hanno tuttavia ciascuna una propria vita, come si intende chiarire di seguito, illustrando momenti di convergenza e specificità delle due scienze. Per rimarcare l'importanza, la necessità e la centralità dell'azione politica e pedagogica, si sottolinea la tendenza oggi molto diffusa a ritenere che la persona si realizzi in misura direttamente proporzionale a ciò che ha, come ha ben chiarito Franco Cassano con la figura dell'Homo emptor (Cassano, 2004). Una realtà che, invece di procurare gratificazione, genera contesti di solitudine, di egoismo, di insensibilità. È quindi indispensabile operare per il recupero di una vera umanità, in cui l'uomo trovi gratificazione nell'essere e non nell'avere, affinché, per riprendere

Cassano, l’Homo emptor sia sostituito dall’Homo civicus. Per uscire dalla logica del possesso, per recuperare una dimensione in cui l’uomo torni a considerare assi portanti della vita valori che poco hanno da condividere con la logica del materiale possesso, come il benessere collettivo, la solidarietà, la convivenza, la pace, la democrazia occorre un impegno forte da parte di scienze come la politica e la pedagogia che hanno l’uomo come centro d’interesse, per educarlo e dotarlo degli strumenti necessari finalizzati alla definizione di pratiche, procedure, modalità operative, strutture di gestione in grado di garantire la maturazione della necessità di una convivenza civile e pacifica e la volontà di dotarsi delle competenze per realizzarla. La pandemia da covid 19 ci ha insegnato che proprio questa è la strada giusta, perché le risposte che ci hanno permesso di reggere l’urto generato dalla diffusione del virus sono nate dalla generosità dei molti che si sono prodigati e sacrificati per i più deboli e dalla capacità di dotarsi delle procedure e delle strutture organizzative per governare l’azione di assistenza e di contrasto al virus, che mai avrebbero potuto avere successo se non avesse prevalso la convinzione che nessuno si salva da solo. Ammesso che siamo “culturalmente modificabili” e che ciascuno si realizza nel confronto con l’Altro, e ammesso che siamo al 100% natura e cultura, come sostiene Edgar Morin (Morin 2001), ci si deve chiedere come sarà possibile la strutturazione di un nuovo Umanesimo tramite la visione di un “Uomo Planetario”¹ capace di dar vita ad una realtà in cui Pedagogia e Politica sappiano riprendere con responsabilità e rispetto un percorso di crescita; come l’educazione e politica possono contribuire a formare cittadini rispettosi dell’altro e delle istituzioni, moderati nel giudicare, convinti di doversi applicare nello studio e capaci di assumersi la responsabilità di decidere, fermi nella distinzione tra pubblico e privato e sensibili e attenti al dolore delle persone. Come si è detto, pedagogia e politica operano per il benessere della persona, con obiettivi e percorsi spesso coincidenti, tuttavia la loro azione si svolge in autonomia. Fine della pedagogia, con l’azione educativa, caratterizzata dalla definizione e elaborazione di modalità, procedimenti, strutture adeguati, è di aiutare la persona a crescere responsabilmente per condurre un’esistenza piena e gratificante, rispettosa di sé e dell’altro; per questo la pedagogia personalistica, che vede l’uomo come fine, può aiutare l’uomo a meglio comprendere il valore delle scelte che compie rispetto al proprio evolvere personale e di contesto (Santelli Beccagato, 2007, p.13). Con fatica, considerato che ciò che non si conosce destabilizza, ma con sempre maggiore coscienza, stiamo oggi comprendendo che riferirsi all’altro non vuol dire solo chi ci è vicino, anche chi è lontano, diverso, o ancora non presente. Educare allora vuol dire attivarsi per la definizione e la realizzazione delle condizioni necessarie e utili ad aiutare l’individuo a relazionarsi con l’altro, singolo, gruppo o istituzione, nelle relazioni *brevi* e in quelle *lunghe*, nella certezza che siano riconosciuti e rispettati i propri diritti, dove siano banditi violenza, inganno, mistificazione e manipolazione, Un progetto sicuramente lungo e complesso che richiede la predisposizione di nuovi percorsi educativi e l’assimilazione di più raffinate competenze

¹ Considerazioni riprese dagli editors L.Violante e P.Buttafuoco della call per la rivista Attualità Pedagogiche “Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti”.

realizzative. La pedagogia dovrà capire come superare il disagio, la paura e il rifiuto dell'altro, per sconfiggere la negazione dell'*autenticamente umano*: la violenza. Chi educa deve sapere come trasformare in risorse utili al costituirsi di una società multietnica e multiculturale, fattori che potrebbero generare chiusure e conflitti.

Nel passato la pedagogia si è spesa molto sui temi dell'educazione alla democrazia, alla pace, alla legalità, ai diritti (Dewey 1954, Bobbio, 1990, Bertolini, 2003, Corsi-Sani, 2004), confrontandosi soprattutto con la filosofia, la psicologia, la sociologia, poco con la politica, pur con essa condividendo la necessità di conseguire forme di convivenza civile (Rubini, 2010).

DUE STRADE CHE SI INTERSECANO VERSO UNA META

Per comprendere i rapporti tra pedagogia e politica occorre sottolineare ciò che le avvicina; è importante mettere a fuoco le motivazioni di una convergenza per individuare tematiche e contesti comuni su cui lavorare perché sappiano insieme contribuire alla realizzazione di una società autenticamente a misura d'uomo. Un impegno, beninteso, senza approdo definitivo, considerato che l'impegno della scienza è la ricerca mai soddisfatta dei traguardi raggiunti (Abbagnano-Fornero, 1998, pp. 1148-1152). Assicurare all'uomo il conseguimento delle sue migliori condizioni di vita è la ragione di un incontro tra le due scienze.

Caratterizzate dalla comune "*responsabilità culturale*", come sostiene Bertolini, pedagogia e politica, possono unire i loro sforzi per perseguire l'autenticamente umano in ogni contesto (Bertolini, 2011, p. 311) nel pubblico, nel privato, nelle relazioni brevi e lunghe, scrive Luisa Santelli Beccegato.

Pedagogia e politica, differiscono nell'agire. La pedagogia "chiarisce le condizioni che rendono possibile, anzi plausibile, l'educazione, che ne ricerca la fondazione individuandone le strutture portanti" (Flores d'Arcais, 1992, p. 907) e l'attenzione dell'agire pedagogico è la persona, l'individuo: "per la pedagogia, il soggetto dell'educazione è sempre un'eccezione, né mai può diventare regola ad altri, perché è un *singolo, il singolo*" (Flores d'Arcais, 1992, p. 909).

Altro il percorso della politica "L'azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, qui intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per il bene comune, e quindi non riduttivamente interpretata come una semplice "amministrazione delle cose". L'agire politico non è un semplice amministrare, poiché implica un inventare e dare corpo a mondi di esistenza tali da consentire la massima realizzazione possibile dell'umanità di ciascuno". (Mortari, 2003, p. 112). La politica cerca soluzioni utili al bene comune pur in presenza di progetti di vita differenti; "al centro della politica vi è sempre [...] la preoccupazione di costruire un mondo in cui poter condurre una vita umana degna di essere vissuta. La creazione di un mondo è l'esito di un atto di libertà e di creatività, ma poi questo mondo fatto dagli esseri umani esercita su di essi un forte condizionamento. E' dunque necessario al

costituersi di uno spazio di civiltà l'emergenza di una sapienza politica tale che consenta di costruire e custodire un mondo umano" (Mortari, 2001, pp. 112-113). "Una cultura politica", come sostiene Viola, "è una cultura prodotta insieme dalle circostanze della vita e dalla volontà di cooperare. È una cultura trasversale che genera comunanza tra coloro che non hanno altro in comune che il vivere insieme, ma che intendono farlo *bene*" (Viola, 1999, p. 79). Anche la politica si prefigge il bene comune, ma nel suo agire non si occupa del singolo individuo ma degli individui. Potremmo dire, come ci suggerisce il pensiero di Ricoeur (Ricoeur 2005), premettendo che la distinzione non va rigidamente intesa, che la pedagogia è più orientata verso le relazioni *brevi* e la politica verso le relazioni *lunghe*. Infatti è impensabile che la pedagogia possa ignorare il contesto sociale come la politica non può disinteressarsi delle relazioni che riguardano i singoli. Politica e pedagogia si supportano a vicenda nel condurre l'uomo alla piena umanizzazione; la prima trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare la propria azione; la seconda dall'osservazione e dall'analisi del pensiero politico che le evitano di investire energie in opere di scarsa incisività.

Servono quindi un'educazione alla politica autonoma dalla politica, una politica dell'educazione capace di appoggiare l'azione pedagogica nel senso sopra indicato (Pati, 1996, p. 111). Il fatto di essere radicate *nel tessuto della storia* ci dice quanto forte sia la comunicazione tra le due. Essere autonome dalla morale è un'altra delle peculiarità condivise da politica e pedagogia. Esaminare costantemente presente e futuro, considerare il dato di fatto e una realtà non vincolata a tale dato costituisce la «scientificità» della pedagogia e, nello stesso tempo, la corrispondenza con la politica. Entrambi i saperi, alla fine, si caratterizzano "non solo dall'elaborazione di un «sapere progettuale» ma anche dalla continua «formazione del consenso»; l'una e l'altra sono connotabili come discorso sulla condotta umana e sulla sua modificazione orientata" (Volpi, 1992, pp. 992-993).

Lo sguardo rivolto al futuro e l'attenzione al presente e al passato è un altro punto di contatto. Nessuna delle due scienze potrebbe assolvere i propri compiti considerando solo la realtà contingente, come non potrebbe ignorare i conflitti per evitare le connesse difficoltà; Bertolini evidenzia la capacità della politica di orientare la prassi comunitaria in senso intersoggettivo, secondo una progettualità volta a assicurare maggiore libertà e migliore qualità della vita per ogni cittadino.

La ripresa di Bertolini dei valori della libertà e della qualità della vita in politica porta ad un ragionamento in cui appaiono chiari i riferimenti alla caratteristica di "azione limitata", dell'educazione, e all'idea di pedagogia intesa come "scienza della qualità". Sull'esito dell'azione dell'educatore non esistono certezze (Santelli Beccegato, 1998, p. 16); successo o insuccesso dipendono dalla libertà e dalla disponibilità dell'educando a collaborare. Inoltre la forte attrattività della proposta dell'educatore non deve indurre a sottostimare le reali problematiche del discorso pedagogico. Anche gli *aspetti organizzativi* della realtà legittimano la comparazione tra politica e pedagogia. Se, come Pati ci dice, si può sostenere che l'azione della politica volta alla difesa del bene individuale e collettivo, si realizza nell'organizzazione dello Stato e intende definire una

diversificazione delle azioni utili e necessarie in una determinata realtà storico-sociale (Pati, 2014, p. 110), appare evidente, come avanti detto, il valore dell'interazione tra i due saperi. Sempre su affinità tra pedagogia e politica, a partire dalla definizione della pedagogia formulata da M. Laeng, Luisa Santelli Beccegato ritiene possibile pensare alla politica come arte di governo, ma anche scienza dell'arte di governare e, al tempo stesso, filosofia della scienza di governare (Santelli Beccegato, 2007, p. 15).

Il parallelismo proposto porta a un'idea più vasta di professionalità politica e pedagogica, non passiva o arrendevole derivante dalle intimidazioni della "società adiaforica" (Bauman 1993), in cui la riduzione della partecipazione del cittadino alle scelte della politica può privarlo del diritto/dovere di contribuire alla costruzione del benessere comune. La pedagogia è più fragile della politica perché è maggiormente condizionata dall'emotività e dalla creatività connesse alle dinamiche interpersonali, benché si tratti di variabili che interessano anche i fattori sociali. In entrambe le scienze si possono individuare i nessi filosofici nella creazione delle idee di base, nel riconoscimento dei fini e delle linee progettuali. L'aspetto elettivamente scientifico si manifesta nella pianificazione del discorso dal punto di vista della falsificabilità, nella concentrazione sulle esperienze, su come sono osservate e studiate e nell'impegno previsionale. Immaginazione, creatività, intuizione e linguaggi specifici, come la metafora, definiscono l'aspetto artistico. Tutto ciò avviene sia in politica sia in pedagogia. Un'altra connessione tra pedagogia e politica è il riferimento obbligato alla realtà quale solo garante della possibilità di un intervento. Comunque entrambe devono essere sostenute da una forte carica idealistica. Nell'epoca in cui si cerca il piacere piuttosto che la felicità, si può comprendere la necessità di un'azione comune di pedagogia e politica per aiutare l'uomo a superare le "culture della soggettività" per incoraggiarne l'aspirazione verso ideali universali (Chionna, 2001, p. 54).

In assenza di spinte ideali non ci si può sollevare dal contingente, per dare soluzione ai problemi che la realtà impone. Realismo e idealismo i punti fermi del successo dell'azione di politica e pedagogia, "efficaci quando sono complementari, pericolosi quando sono separati" (Santelli Beccegato, 2007, p. 16).

I principali aspetti che accomunano politica e pedagogia sono: la *ricchezza* semantica, per una comunicazione efficace tra i due saperi; la spinta costruttiva per il miglioramento delle condizioni di vita del cittadino; il peso delle problematiche, educative o di carattere politico, di cui si fanno carico, a fronte di una *incertezza* e fragilità dei saperi; l'incidenza della *relazione*, soprattutto *breve* in pedagogia, e *lunga* in politica. «L'essere umano è coesistenza, è ontologicamente plurale, cioè si realizza in relazione con altri, costruendo un mondo tale che consenta di vivere una vita adeguatamente buona. [...] Se la possibilità di accendere di senso l'esistenza è in stretta connessione col dar espressione alla consistenza plurale dell'essere umano, allora è essenziale imparare a prendersi cura del mondo sociale» (Mortari, 2003); il ruolo di primaria importanza della parola che dà forma al *dialogo* pedagogico e al *dibattito* politico. È opportuno, sostiene Giuseppe Flores d'Arcais, "che l'uomo sappia fare uso, per questo obiettivo, della parola argomentativa non per le vie dell'argomentazione

persuasiva, ma per la via del *convincimento*, così che l'argomentazione, anche se non fondata sulla ragione, sia sempre in condizione di mostrare la propria *ragionevolezza*, cioè a dire di far valere la non contraddittorietà" (Flores d'Arcais, 1987, pp. 145-146); la basilare polarità tra *libertà* e *autorità*. Mentre il potere si conquista e si rivendica e è nemico della libertà, l'autorità si guadagna e il suo valore simbolico sta nello scambio relazionale e si accorda con l'amore per la libertà. La libertà non è slegata da ogni vincolo, ma si dà nella relazione che consente l'elaborazione della dipendenza e la mediazione del conflitto (Piussi, 2001, p. 26); l'incidenza delle capacità progettuali; l'accettazione del cambiamento, ma come fattore di sviluppo e progresso; il ricorso alla pratica della mediazione, come ricerca condivisa di soluzioni; il costante intersecarsi di ragione e emozioni; il ricorso al convincimento e alla persuasione; l'essere saperi 'inquieti', per la consapevolezza del numero di cose da fare, delle risorse, delle energie da smuovere e sollecitare, per la volontà di essere, almeno, propositivi (Elia, 2014, p. 122).

Tutto ciò ci dice quanto in comune abbiano pedagogia e politica; due saperi consapevoli della molteplicità delle problematiche del presente e proiettati costruttivamente nel futuro. Due realtà operanti in ambiti vicini, tuttavia non coincidenti.

Alcuni autori vedono una comune identità negli obiettivi e nei metodi tra politica e pedagogia. Le due scienze sono caratterizzate da propensione alla elaborazione progettuale e alla strutturazione del consenso.

Ma se il conseguimento del consenso è in politica la riprova della validità di un progetto, nel contesto pedagogico la capacità di elaborare scelte autenticamente e profondamente personali danno senso, validità e vitalità alla proposta educativa dove consenso, ma anche dissenso sono elementi di costruzione della proposta.

Ciò che è davvero importante e che rappresenta un altro collegamento tra pedagogia e politica, è prestare attenzione più che al con-senso, al perseguire con senno le cose da fare (Santelli Beccegato, 2007, p. 18).

UNO STESSO MODO DI INDAGARE LA REALTÀ

Altro elemento di convergenza tra politica e pedagogia è l'ermeneutica, vista da Gianni Vattimo (Vattimo, 2002) come una specie di *Koiné* filosofica della cultura contemporanea.

Visto che pedagogia e politica considerano ogni traguardo raggiunto un nuovo punto di partenza, appare più che opportuna la riscoperta dello spirito ermeneutico.

La politica intende recuperare la fisionomia di scienza che analizza e interpreta le vicende umane, politica, quindi, vista come *ermeneutica dell'esistente*, riferita a un sapere "attento allo studio dei fatti reali, dotato di modelli teorici volti ad interpretarli, impegnato a dialogare con le altre scienze umane per trovare il modo migliore di penetrare la complessità degli eventi" (Ciurlia, 2007, p. 203), pertanto non portatore di verità definitive, contrapposto all'immagine di una scienza politica capace di previsioni

certe delle vicende umane, grazie a una metodologia empirica quale quella delle scienze naturali.

In riferimento a ciò, Mario D'Addio sostiene, tra l'altro, che la politica non è una ingegneria sociale, ma una scienza umana, che si serve delle determinazioni empiriche ma non si riduce ad esse ed ai metodi con i quali vengono acquisite (D'Addio, 1996, p. 6). Considerazioni che consentono di opporsi all'idea di una politica intesa solo come *attività* di governo praticamente alla portata di tutti.

Anche in ambito pedagogico è ritenuto opportuno un riorientamento su base filosofica ed ermeneutica dell'indagine teoretica, a patto che, sostiene Giuseppe Flores d'Arcais, l'attività filosofica sia saldamente condotta nell'ottica della ricerca, senza la pretesa di pervenire a risoluzioni esaustive e onto-logicamente definitive (Flores d'Arcais, 1997, p. 25). Della pedagogia l'ermeneutica ci fornisce l'immagine di un sapere, costantemente *in itinere*; due categorie reggenti, la formazione e la comprensione; un ruolo decisivo e universale, in quanto coincide sempre con l'umanizzazione dell'uomo e che riafferma dell'uomo la priorità e originarietà (ontologica)" (Flores d'Arcais, 1997, p. 5).

EDUCAZIONE POLITICA E EDUCAZIONE ALLA POLITICA

Due ipotesi: l'educazione è un'espressione della politica, che conferma la convergenza di politica e pedagogia; benché convergenti, i due saperi si differenziano per ambiti di intervento.

Nella prima ipotesi le azioni educative coincidono "tout court con l'intersezione delle due discipline, con quella vasta area comune in cui esse si pongono come progetto di trasformazione orientata della realtà umana in una sua determinata dimensione" (Volpi, 1992, p. 993).

Nella seconda l'educazione si caratterizza quando definisce proprie e indipendenti finalità e prevede una progettazione ad esse legata.

Nel primo caso educazione politica, nel secondo educazione *alla* politica, che si differenzia non nei contenuti, ma nelle finalità.

Così si distingue tra percorso e indottrinamento. Certo, solo un'elaborazione pedagogica sicura dei suoi fondamenti potrà prendere le distanze da visioni ideologicamente connotate (Rubini, 2010).

Per la pedagogia è fondamentale la convivenza di soggetti diversi per evitare il pericolo di barriere a sostegno di un'appartenenza chiusa. L'educazione è crescita capace di rinvigorire un impegno che si trasforma da sociale a civile e politico, che evidenzia il percorso di conquista del ruolo di soggetto attivo nella realizzazione di una *società decente* (Berlin, 1998).²

Il fine dell'educazione è operare perché gli individui possano convivere nel rispetto leale delle differenze.

² Questa incisiva denominazione è stata utilizzata da I. Berlin per indicare la direzione da perseguire nella consapevolezza dei limiti che purtroppo contrassegnano il nostro modo di agire.

Oggi è ancora sottodimensionato lo spazio dedicato all'educazione alla politica rispetto a quello riservato all'educazione sociale, convivenza civile e alla cittadinanza, a causa, probabilmente, della difficoltà di operare in situazioni in cui aspetti politici o partitici prevalgono sulle finalità educative.

Certo è inconcepibile pensare di occuparsi seriamente di educazione sociale o alla convivenza civile, o di cittadinanza senza riferirsi a scelte di tipo politico.

L'educazione alla politica può definirsi una realtà in cui si diviene consapevoli di sé nel mondo, di cosa si può fare a sostegno di percorsi di miglioramento in contesti privati e pubblici.

Allora l'impegno è sulla formazione di operatori della politica e su tutti quelli che animano una determinata realtà sociale perché ne comprendano le dinamiche e sappiano operare per la costruzione di un futuro migliore.

Il fine di un'educazione alla politica è saperne cogliere le dinamiche analizzarne contenuti, e modalità d'azione e valutare gli esiti di tale azione.

La scommessa sta nel saper operare per sostenere modelli di vita quanto più connotati da atteggiamenti di condivisione, capaci di contrastare l'ostacolo di separazioni e conflitti (Ravasi, 2006).

Una "politica prima" (Libreria delle donne, 1996, p. 7), in cui la relazione con l'altro tenda a rendere umana la convivenza e civile la civiltà. Così la politica non sta fuori di sé, in luoghi ad essa deputati, ma esiste in quanto diventa un pensare-agire politicamente a partire da sé rispetto a contesti precisi e concreti.

La scienza politica analizza gli esiti politici delle istituzioni politiche; la sociologia politica esamina gli esiti politici delle istituzioni sociali. L'educazione alla politica dialoga con entrambe affinché ognuno sappia leggere, interpretare, valutare fatti, eventi, processi politici.

EDUCARE ALLA POLITICA PER FAVORIRE IL PERCORSO DI CONOSCENZA DI SÉ E DELL'ALTRO

L'educazione alla politica guarda a un futuro da costruire con l'intenzione di limitare prepotenze e violenza nelle sue molteplici manifestazioni.

Fine dell'educazione alla politica è il traghettamento da egoistici interessi individuali a più ampi interessi sociali: un percorso difficile che esige conoscenze, approfondita connotazione etica, attenzione e rispetto rivolti non solo su di sé, ma anche all'altro; occorre dare forza a una speranza, "inventarla", come sostiene Mahmoud Darwish "altrimenti siamo già morti" (Darwish, 2006).

Oggi serve superare banali dichiarazioni sulla ricchezza del confronto fra culture e soggetti fra loro diversi. Serve dare concrete risposte a problemi, vanno superate le difficoltà di tipo sociale, economico, religioso dovute alle diversità di cui si devono approfondire i significati, serve capire e collaborare meglio per fronteggiare trasformazioni prodotte da dette situazioni.

Ignoranza, ambiguità, menzogna, falsità, egoismo ostacolano l'azione volta alla costruzione di una solida relazione con l'altro. Saper "leggere" tali costumi è fondamentale per re-impostare la relazione con l'altro.

È oggi indifferibile l'attivazione di processi educativi che portino all'elaborazione, al perseguimento, alla progettazione e alla realizzazione di un'educazione alla politica capace diffondere nei singoli e nelle comunità un'alta sensibilità per concrete azioni cooperative verso l'altro, che sia singolo, gruppo, popolo o nazione.

È l'educazione alla politica la scelta che può garantire un presente e un avvenire liberi da conflitti e dalla paura dell'altro; una scelta che può aiutare a vedere con chiarezza nella mutevole situazione attuale il limite della violenza e porti a una sempre maggiore diffusione l'idea, l'obbligo, la determinazione di bandirla.

Conoscersi quali singoli o gruppi e riconoscere chi condivide le nostre stesse esperienze è condizione per costruire un progetto di possibili convivenze.

L'alternativa è il "conflitto epidemico", nella vita di ogni giorno.

È quindi imperativo realizzare un'educazione alla politica animata da principi quali la preminenza del decoro, dell'onore, della reputazione di ogni individuo, che si antepongano a ogni ostacolo dato dalla condivisione di spazi e di risorse, per dar vita a un ambiente ospitale dove non sia un miraggio la prospettiva di una vita serena per tutti. Difficile missione dell'azione pedagogica è operare affinché, in un futuro ancora non definito, la dignità e il reciproco rispetto tra gli individui siano sempre più radicati e diffusi, non solo argomento di mere dichiarazioni di principio sull'applicazione dei diritti. L'educazione alla politica si propone di aiutare una attiva presenza sociale e civile impegnata nella crescita del bene comune.

Un progetto rallentato da tante difficoltà, ma nulla impedisce di "gettare uno sguardo temerario, indiscreto, incerto ma fiducioso verso il futuro" (Bobbio, 1990, p. 252) se ci impegniamo in ogni contesto ad essere espressione della *humanitas* e non solo della *hominitas*, nella consapevolezza di dover rifiutare ogni forma di violenza e nella determinazione di restare fedeli a questa consapevolezza.

Il tema della convivenza pacifica "è una sfida alla logica e alla storia. Ma- fa notare Panikkar, attento interprete dei problemi del nostro tempo- né la logica, né la storia costituiscono l'intera realtà" (Panikkar, 2002, p. 99).

E proprio su ciò l'agire educativo gioca la partita della sua utilità e della sua necessità.

Per questo vanno sempre mantenuti attivi percorsi educativi, educazione alla politica compresa, per tutti, di qualsiasi età, e maggior cura dovrà essere riservata alle fasce più deboli, per motivi economici, culturali o di autostima.

CONCLUSIONI

Essere attenti alle dinamiche, alle scelte, ai fatti politici evita il rischio di diventare oggetti della politica, e ci trasforma in soggetti partecipi e propositivi, evitandoci il ruolo di *civis marginalis* (Calise, 2006), manovrati da decisioni altrui; un rischio alto, oggi, per

lo sconcerto derivante dall'alto numero di messaggi, spesso non coerenti tra loro, che permette a poteri occulti e non di imporci le loro decisioni; è quindi necessario non limitarsi alle rappresentazioni della politica, ma osservarne in profondità i valori e i significati di fondo. Il solo modo per evitare la marginalizzazione e non essere *civis superficialis*.

È importante allora poter fare affidamento sull'intelligenza e sulla sensibilità di ciascuno, consapevoli del pericolo di rischiare qualcosa, perché lo stare insieme garantisce l'efficacia del lavoro finalizzato al miglioramento delle condizioni di tutti.

È molto importante che la pedagogia perseveri nel proprio lavoro, analizzando il senso dell'agire formativo, sottolineando le connessioni tra soggetti personali e istituzionali, definendo percorsi cognitivi, sociali, politici, etici, religiosi affinché si diventi sempre più consapevoli che esiste un modo di vivere il più possibile costruttivo e, conseguentemente, meno violento (Santelli Beccegato, 2007, p. 30).

L'educazione alla politica è un progetto culturale e formativo che chiede alla politica farsi carico dei problemi, per trovarne soluzioni, sapendo che è possibile un contributo da ciascuno di noi perché, come ricorda H. Arendt, "anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare un'intera costellazione di atti e parole" (Arendt, 1964, p. 139).

È la risposta all'urgente necessità di riavvicinare le persone alla politica e ricondurre la politica alla propria missione: risolvere i problemi della gente con la gente, nel rispetto reciproco, evitando egoismi e interessi di pochi, con la consapevolezza di dovere essere attenti contemporaneamente al presente e al futuro, perché "la politica non appassiona quando diventa esercizio fallico del proprio carisma, quando il successo dà alla testa e non si discute più con nessuno, quando si hanno solo seguaci e non più compagni, amici, gente con cui ci si sente alla pari. La politica non può appassionare se non è capace di farti sperare di realizzare cose impossibili, se non si ha più un sogno da affidarle, ma solo investimenti da fare. In politica i grandi investimenti sono nati sempre dai sogni e dalle ideologie, perché solo essi permettono di affrontare l'incertezza del futuro. Distruggere l'ideologia significa togliere l'olio e la benzina al motore" (Cassano, 2001, p. 108).

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N., Fornero, G. (1998). *Verità*, in N. Abbagnano (a cura di), *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet
- Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani
- Bauman, Z. (1993). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli
- Berlin, I. (1998). *Il riccio e la volpe*. Milano: Adelphi
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Libreria
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi
- Calise, M. (2006). *La Terza Repubblica. Partiti contro presidenti*. Bari: Laterza

- Cassano, F. (2001). *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*. Bologna: il Mulino
- Cassano, F. (2004). *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*. Bari: Dedalo
- Chionna, A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola
- Ciurlia, S. (2007). *Ermeneutica e politica. L'interpretazione come modello di razionalità*. Saonara: Il Prato
- D'Addio, M. (1992). *Manuale di storia delle dottrine politiche*. Genova: Ecig, vol. 1.
- Darwish, M. (2006). *The Butterfly's Burden*. Port Townsend: Copper Canyon Press
- Dewey, J. (1954). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Elia, G. (e altri) (2014). *Pedagogia e politica*, in G. Elia (Ed.). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli
- Elia, G., (Ed.) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli
- Flores d'Arcais, G. (1992). *Pedagogia*, in G. Flores d'Arcais (Ed.). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Balsamo: Edizioni Paoline
- Elia, G., Pojaghi, B. (Eds.) (2007). *Dinamiche formative e educazione alla politica*. Quaderno di Dottorato, Macerata: Eum., n. 1, 2007
- Flores d'Arcais, G. (1997). *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola
- Martucci, C. (1996). *Libreria delle donne di Milano*. Milano: FrancoAngeli
- Mortari, L. (2003). *Per una presenza responsabile*, in A. Erbetta (Ed.). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. trad. it., Milano: Jaca Book
- Pati, L. (2014). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola, Brescia
- Pati, L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola
- Pati, L., Prenna, L. (2008) (Eds.). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini
- Ravasi, G. (2006). *Ritorno alle virtù. Per una riscoperta di uno stile di vita*. Milano: Mondadori
- Santelli Beccegato L. (1998). *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*. Brescia: La Scuola
- Tarozzi, M. (Ed.) (2001). *Pedagogia generale. Storie, idee e protagonisti*. Milano: Guerini Associati
- Viola, F. (1999). *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano: Vita e Pensiero
- Volpi, C. (1992). *Politica, educazione*. In G. Flores d'Arcais (Eds.). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline