EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica ISSN 2038-579X

"I movimenti di ispirazione sociale possono facilitare in misura significativa l'autoriflessione critica. Possono acuire o rinforzare i dilemmi e legittimare delle prospettive di significato alternative. L'identificazione con una causa sociale è probabilmente la motivazione più potente all'apprendimento. A loro volta, le persone che hanno vissuto una trasformazione delle prospettive possono dare un grande contributo ai movimenti di natura sociale." Jack Mezirow

Educare gli adulti: resistenza o adattamento?

10/ Giugno 2015 Edizioni del Rosone

Educazione Democratica
Rivista di pedagogia politica

Periodicità semestrale.
Anno V, numero 10, giugno 2015.

Direttore responsabile: Paolo Fasce.
Direttore scientifico: Antonio Vigilante.
Comitato scientifico: Dimitris Argiropoulos (Università di Bologna), Leona English (Università di Antigonish, Canada), Gabriella Falcicchio (Università di Bari), Alain Goussot (Università di Bologna), Celia Linhares (Università di Rio de Janeiro), Fulvio Cesare Manara (Università di Bergamo), Daniel Mara (Università «Lucian Blaga», Sibiu, Romania), Peter Mayo (Università di Malta), Philippe Meirieu (Université Lumière Lyon 2), Stefano Raia (Università di Urbino), Claudia Secci (Università di Cagliari), Paolo Vittoria (Università di Rio de Janeiro).
Redazione: Maria Cecilia Averame, Francesco Cappello, Simona Ferlini, Andrea Pasqualini, Claudia Peirone.

Edizioni del Rosone, via Zingarelli 10, 71121 Foggia.
Per contatti: redazione@educazionedemocratica.org
Sito internet: http://www.educazionedemocratica.org
Stampa: Arti Grafiche Favia - Modugno (Bari).

Registrazione Tribunale di Foggia n. 4 / 2011 del 12 gennaio 2011.

ISSN 2038-579X

Abbonamento
Ordinario 32,00 euro
Sostenitore 50,00 euro
Per sottoscrivere l'abbonamento utilizzare il c. c. post. n. 2166446 intestato a: Edizioni del Rosone, Foggia.

Salvo diversa indicazione, i testi di *Educazione Democratica* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/
Il lettore è libero di distribuire i testi di *Educazione Democratica* alle seguenti condizioni: che vengano sempre chiaramente attribuiti ai loro autori; che la distribuzione non avvenga a scopo di lucro; che i testi non vengano modificati.

In copertina: Sahaja Kunkunate, *Portraits*, tecnica mista su carta, 2012-2015.

La citazione di Jack Mezirow è tratta da *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 190.

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica 10 / 2015

Educare gli adulti: resistenza o adattamento?

Edizioni del Rosone

Indice

7 *Editoriale*
Paolo Fasce, Antonio Vigilante

11 Dossier
Educare gli adulti: resistenza o adattamento?
a cura di Claudia Secci

13 *Presentazione*
Claudia Secci

15 *Note sui presupposti ontologici ed antropologici di un'educazione-formazione degli adulti tra vita, esistenza, tempo e cura*
Rita Fadda

30 *Educazione o formazione culturale degli adulti? Quali sfide nell'era del capitalismo pulsionale e della globalizzazione?*
Alain Goussot

51 *Apprendendo con adulti: il ruolo della pratica nella formazione degli adulti*
Peter Mayo

63 *Educazione degli adulti e vis democratica: riflessioni critico-progettuali a partire da E. C. Lindeman*
Elena Marescotti

83 *Cittadinanza partecipata e interculturalità: una riflessione sulla formazione della coscienza democratica-*
Carla Podda

94 *Educare alla pace nella guerra. Il conflitto israelo-palestinese*
Claudia Secci

115 Esperienze e studi

117 *Scuola, giustizia sociale, democrazia: Henry A. Giroux e il movimento della* Critical Pedagogy *negli Stati Uniti*
Luisella Tizzi

142 *Veneratio Vitae. Etica e metafisica in Albert Schweitzer*
Antonio Vigilante

170 *Perché ricordare le Dieci Tesi*
Marianne Viglione

183 Note

185 *Dalla riforma Berlinguer alla «Buona Scuola» di Matteo Renzi: la progressiva costruzione della scuola-azienda e le illusioni tradite dei docenti italiani*
Lorenza Boninu

201 Recensioni

203 E. Morin, *Insegnare a vivere*; A. Motta (a cura di), *Il filo dell'enigma. Omaggio a Guido Ceronetti*; R. Caso, *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*; Aa. Vv., *Non fate i bravi. Educare e normalizzare in Italia oggi*, a cura di Claudia Boscolo; Aa. Vv.,*Teste e colli. Cronache dell'istruzione ai tempi della buona scuola* (Antonio Vigilante)

217 Gli autori

222 Norme per i collaboratori

Editoriale

Paolo Fasce, Antonio Vigilante

Di educazione degli adulti la nostra rivista si è occupata più volte, nei suoi cinque anni di vita, indirettamente. Lo ha fatto occupandosi (numero 2) di Danilo Dolci e del suo straordinario lavoro di promozione umana nelle zone più povere della Sicilia degli anni Cinquanta. Lo ha fatto approfondendo la figura di Paulo Freire (numero 3) ed il suo metodo di alfabetizzazione accompagnata dalla coscientizzazione degli oppressi. Lo ha fatto studiando forme e modi dell'educazione popolare tra Europa ed America Latina (numero 7). Lo ha fatto, infine, dedicando un dossier (numero 8) ad Aldo Capitini, il pedagogista della nonviolenza che negli anni Cinquanta sperimentò coraggiosamente (e in piena solitudine) delle strutture per la formazione politica, l'empowerment dei cittadini ed il controllo della classe politica, i Centri di Orientamento Sociale (COS). Dolci, Freire, Capitini possono essere ancora oggi i riferimenti di una educazione degli adulti intesa come liberazione comune.

Nel dossier di questo numero l'educazione degli adulti emerge in primo piano, come è giusto che sia per una dimensione dell'educazione la cui importanza è impossibile sottovalutare. Il titolo del dossier, curato da Claudia Secci, indica l'oscillazione fondamentale dell'educazione degli adulti: quella tra adattamento e resistenza. Le ragioni della necessità di un'educazione degli adulti sono nella condizione di costante apertura al possibile dell'essere umano, che fa sì che non si possa mai considerare concluso il suo processo educativo. Ognuno si educa – impara, cresce, migliora – nell'arco di tutta la vita. Ogni educazione, tuttavia, è esposta alla possibilità della violenza. Questa perenne educabilità dell'essere umano può essere intesa, e di fatto viene spesso intesa, come malleabilità, doverosa disponibilità a lasciarsi plasmare dal sistema socio-economico, diventando ad esempio più flessibili per adattarsi alle esigenze del mercato. L'uomo e la donna della società post-industriale risultano così non costantemente in formazione, ma perennemente ridimensionati, riformati, quando non sformati dal mercato. Una autentica educazione degli adulti – ma il discorso vale per l'educazione tout court *– parte dalla riflessione su una* vita buona*, per l'individuo e la comunità, ed*

in base alle esigenze di questa vita buona giudica i sistemi economici, sociali e politici. L'educazione degli adulti è soprattutto un educarsi tra adulti, la creazione di luoghi ed occasioni in cui condividere l'esperienza, la riflessione, la passione; è l'attivazione di quelle energie individuali e collettive senza le quali non si dà democrazia autentica.
Come sostiene il testo di Mezirow, uno dei maggiori esperti mondiali di educazione degli adulti, scelto per la copertina di questo numero, esiste un rapporto molto stretto tra educazione degli adulti e movimenti sociali. L'apprendimento e l'educazione, rettamente intesi, sono sempre legati ad uno slancio verso il cambiamento sociale e ad un contributo ad una causa comune; così dovrebbe essere fin dalla scuola primaria. Questo impegno è ancora più evidente nel caso dell'educazione degli adulti, che è educazione comune attraverso la pratica della cittadinanza, del potere, della partecipazione politica. In questo senso le esperienze prima richiamate della tradizione nonviolenta italiana rappresentano un contributo assolutamente significativo alla teoria ed alla prassi dell'educazione degli/tra adulti.

La sezione Esperienze e Studi *si apre con un importante saggio di Luisella Tizzi sulla pedagogia critica americana ed Henry Giroux, una corrente ed un autore ancora conosciuti in Italia, e che possono fornire un grande contributo ad un'analisi critica dell'istituzione scolastica, svecchiando e ripensando paradigmi ermeneutici spesso risalenti agli anni Settanta, ma ancora in uso. Seguono uno studio di Antonio Vigilante su Albert Schweitzer, il filosofo del* rispetto per la vita*, ed una riflessione di Marianne Viglione sulle* Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, a quarant'anni dalla loro promulgazione.*

Mentre andiamo in stampa la riforma della scuola denominata La Buona Scuola *ha ottenuto l'approvazione in Senato. Nella sezione* Note *Lorenza Boninu, docente di lettere, offre un'ampia analisi della riforma, nell'ottica più ampia dei cambiamenti che negli ultimi vent'anni hanno introdotto nella scuola italiana la logica aziendale. La conclusione di Boninu è che la contestazione della riforma, pur legittima, è tardiva ed insufficiente, se non si compie lo sforzo di pensare un'altra scuola, alternativa sia al modello aziendale-capitalistico che a quello tradizionale, ormai tramontato.*

Lo scorso mese la Biblioteca di Educazione Democratica *si è arricchita*

di un terzo volume: Different, not less. Il funzionamento nello spettro autistico*, una raccolta di saggi a cura di Paolo Fasce che offrono un punto di vista diverso sull'autismo, a partire dalla proposta di utilizzare l'acronimo FSA, Funzionamento nello Spettro Autistico, al posto del diffuso DSA. Come la rivista, il libro può essere acquistato in formato cartaceo o scaricato gratuitamente nel sito della rivista nel formato elettronico.*

Dossier
Educare gli adulti: resistenza o adattamento?

a cura di Claudia Secci

Presentazione

Claudia Secci

Il dossier che segue propone una rivisitazione critica di un sapere ormai affermato da decenni nell'ambito della riflessione pedagogica, l'educazione degli adulti. Lo sguardo e l'approccio a questa disciplina mutano nel tempo, divenendo sempre più rivolti all'esperienza educativa come *continuum* e nelle sue diverse manifestazioni contestuali e temporali e sempre meno settoriali e circoscritte. Trattando dell'esperienza formativa ed educativa di persone che hanno superato l'età dello sviluppo, c'è sempre necessità di affrontare il nodo cruciale della loro reale o presunta «educabilità» e, a tal fine, appare importante decentrare lo sguardo sulla tematica e accogliere una riflessione pedagogica più «generalista». Come argomenta il saggio di R. Fadda, non è mai del tutto compresa e accettata l'idea della radicale incompiutezza dell'essere umano quale condizione che perdura nel tempo. Il tema dell'incompiutezza, affrontato in tale testo sotto una lente prevalentemente filosofica, è colto anche nel saggio di A. Goussot, che ne propone una lettura culturale e socio-antropologica. Nell'epoca del capitalismo avanzato, tecnologico, assimilato da ciascuno di noi persino nei suoi risvolti psicopatologici, compito dell'educazione degli adulti diviene non tanto quello di creare strumenti di formattazione e adattamento del singolo, quanto quello – al contrario – di formarne la resistenza identitaria, attraverso l'apertura reale all'altro, il recupero dell'educazione come attività universale di cura, lo spostamento dall'io narcisistico alla comunità, elementi ampiamente sottolineati da ambedue gli autori. Tema centrale nella riflessione sulla formazione degli adulti è, come argomenta P. Mayo – con cui si entra nel vivo di un sapere specifico sull'educazione degli adulti – il rapporto tra pratica, prassi e praxis, là dove quest'ultima si genera nei contesti in cui le persone sono supportate nel riflettere criticamente e con un certo distacco sulla propria vita (come hanno sostenuto

due «maestri» indiscussi della riflessione sull'educazione degli adulti nel Novecento, quali Freire e Mezirow, e come ha ribadito la pedagogia critica e radicale) e sulle dimensioni che compongono il loro essere adulti: quella di genitore, lavoratore, cittadino... Ma appare anche sempre più importante, risalire, come fa E. Marescotti, alle origini storiche non della dimensione riflessiva generale inerente la formazione degli adulti, che, nella sostanza, si perde nella notte dei tempi, ma a quelle del sapere che si afferma nel Novecento e che, nel suo nucleo, giunge fino a noi. Ecco, allora, che si scopre, ad esempio in un classico come E. Lindeman, il legame strutturale tra l'origine dell'educazione degli adulti moderna e una democrazia che vive di pensiero critico e non di omologazione. Degli sviluppi di tale concetto, l'educazione degli adulti come forma di diffusione del potere culturale e, dunque, politico, trattano i contributi di C. Podda e di C. Secci, l'uno più orientato all'attualissimo tema dell'educazione interculturale e «planetaria» (nell'originaria accezione di Ernesto Balducci) nelle sue diverse forme, l'altro orientato a indagare le possibilità di un'educazione alla pace in tempi e luoghi di guerra. Ancora ci si chiede quali luoghi, dentro o fuori i meccanismi produttivi materiali e simbolici, siano deputati all'apprendimento in un percorso improntato alla praxis e che che funzione abbia il rapporto tra ricercatori e persone coinvolte nei movimenti sociali e nella pratica educativa concreta.

Come si sostiene in uno degli scritti qui presentati, è attualmente vivissima la necessità di trovare un «terzo spazio» di confronto tra le istanze di cambiamento della società e ricerca e teorizzazione pedagogica; ma forse abbiamo bisogno anche di spazi, fisici e simbolici, in cui trovare un nuovo equilibrio tra la tensione all'adattamento e quella alla resistenza, che appaiono, oggi come e più di ieri, i due grandi obiettivi della formazione degli adulti.

Note sui presupposti ontologici ed antropologici di un'educazione-formazione degli adulti tra vita, esistenza, tempo e cura

Rita Fadda

> Nasciamo, per così dire, provvisoriamente, da qualche parte; soltanto a poco a poco andiamo componendo in noi il luogo della nostra origine, per nascervi dopo, e ogni giorno più definitivamente.
>
> Rainer Maria Rilke

Uno dei problemi della teoresi pedagogica, responsabile anche della sua marginalità nella cultura e nella società contemporanea, è rappresentato dal fatto che essa nasce spesso sradicata, scissa dalla vita, che è invece sfondo, occasione e scaturigine dei processi di formazione, e così rischia di risolversi in una mera precettistica retorica o, chiusa nel suo pensatoio, risulta comunque incapace di incidere sulla pratica, sul destino formativo e, dunque, sul destino tout-court, dell'uomo nel suo esistere.
Un'altra caratteristica assai diffusa del teorizzare in pedagogia è quella di assumere l'uomo come l'universale astratto, come l'uomo in generale o di risolversi tutta nella ricerca, pur fondamentale, di valori condivisi, anche essi universalmente validi e, dunque, ancora astratti, perché non tengono conto della singolarità, dell'unicità di ogni individuo e del suo diritto inalienabile ad essere reso libero e responsabile nel giudicare, nello scegliere, nell'agire e poiché il processo di soggettivazione dell'uomo ha portato alla soggettivazione del giudizio morale e non c'è più il vincolo del bene oggettivo e assoluto, egli deve decidere non tra il bene e il male ma deve scegliere e valutare che cosa considerare

bene e che cosa male.

Ma per compiere l'oltrepassamento dall'uomo inteso come l'universale astratto all'uomo concreto, carnale, situato – il solo a cui è possibile prestare cura – occorre, appunto, un pensiero che non scinda educazione-formazione e vita, ma che da quest'ultima parta, dalla vita, appunto, la più familiare e insieme la più oscura di tutte le cose, la vita che precede ogni conoscenza, la vita col suo essere originaria e inoltrepassabile, sostando in modo critico di fronte ad essa e vigilando perché ad essa non venga sottratta la morte, quella morte in virtù della quale, ogni vita nuda e sfilacciata, disarticolata e informe, diviene forma di vita, e da qui la consapevolezza della nostra finitudine, del nostro essere limitati e non solo temporalmente, e del limite del nostro stesso conoscere e solo questa consapevolezza del limite, questo «sapere del limite» che è l'opposto dell'esaltazione prometeica e autofondativa della tecnica e delle sue manifestazioni sempre più potenti e pervasive, che segnano il tramonto del luogo del senso, può condurre verso un'esistenza autentica, liberi da quel «disincanto del mondo» che è il vero incanto della ragione tecnica e capaci di tornare ad essere l'origine del senso[1].

È, infatti, solo tenendo ben fermo l'ancoraggio alla vita, con tutto quello che in essa vi è anche di casuale (si pensi solo a quelli che sono gli eventi destinali e apicali come il nascere e il morire) che è possibile comprendere il dato ontico ed antropologico della condizione umana, contrassegnata dalla estrema fragilità e vulnerabilità, che derivano non solo dal nostro essere finiti, unici tra i viventi, consapevoli di esserlo, ma anche dal fatto che l'uomo, l'esser-ci, è l'unico ente per il quale la vita non è il mero e nudo vivere, ma l'esistere, con il *pathos* dello strappo continuo dal suo stare, verso il fuori del suo «ci», che segnala il suo essere aperto al mondo e alla stessa vita, il suo trovarsi tra le cose del mondo, essendone affetto, sentendosi in esse sperduto, ma prendendosene cura; e fragili, vulnerabili, anche perché, vivendo, siamo esposti ai colpi del caso e del destino, al cambiamento ed alla contingenza, perché siamo nel tempo e siamo tempo, e lottiamo per durare

1 Sono spunti di riflessione di E. Mazzarella (Mazzarella 1981, 232).

e la possibilità di non essere più ci rende impotenti e inconsistenti; perché, infine, siamo perennemente incompiuti, mancanti e perciò abbiamo bisogno di cura, di qualcuno che ci aiuti a «creare il nostro essere» che non abbiamo ricevuto già compiuto perché l'uomo non è mai nato del tutto e «deve affrontare la fatica di generarsi di nuovo o sperare di essere generato»[1] e da questa dipendiamo e in questo dipendere, sta tutta la nostra debolezza ontologica, ma, se è vero che «la dove c'è il pericolo cresce anche ciò che salva»[2], proprio alla cura è affidata la possibilità, per l'uomo, di perdersi o salvarsi, di mancare o realizzare il proprio progetto di mondo.

Così, per inquadrare in modo radicale il tema di che cosa possa intendersi per educazione degli adulti o meglio sarebbe dire, per educazione-formazione in età adulta, occorre partire proprio da lì, dalla vita e dall'esistenza, che vedono l'uomo perennemente aperto al mondo, impegnato a dar forma al tempo del proprio esistere, a trasformare le esperienze, anche casuali, cui la vita lo pone di fronte, in occasioni, occasioni per agire, per scegliere e scegliersi, per assumersi delle responsabilità verso se stesso, in primo luogo, ma anche verso gli altri e verso il mondo.

Una delle caratteristiche umane è, dunque, l'incompiutezza, derivante dal fatto che ogni uomo è al mondo nella modalità dell'esistere, perché fino alla morte egli sperimenta quel cambiamento continuo e repentino, così drammaticamente sintetizzato dal «*Panta rei*» eracliteo che apre al nichilismo, perché pervade la realtà tutta, segna ogni vita e coinvolge lo stesso io mutabile e incerto, così come è esposto alle sollecitazioni esplicite o meno che tendono ad incidere sulla sua forma, quella forma che mai è data in modo definitivo ma di cui ciascuno è continuamente alla ricerca, la forma a cui è destinato, «promesso», direbbe M. Zambrano[3], perché è la forma del proprio più autentico poter essere.

Così, ogni atto, ogni esperienza, ogni incontro dell'uomo con l'al-

1 Così M. Zambrano, ispirandosi a Ortega (Zambrano 1996, 90).

2 Frase che Heidegger riprende da Hölderlin (Heidegger 1988, 45).

3 «Tutto ciò che nasce e il non ancora nato è promesso ad una forma. È il significato primordiale nuziale della vita» (Zambrano 1992, 12).

terità, con tutto ciò che, rispetto ad esso, è altro ed oltre, colti nella fatticità dell'esser-ci, dell'apertura al mondo, del vivere e dell'esistere, si dà solo nella modalità dell'appassionato e preoccupato curarsi di qualcosa; la vita stessa, con la sua opacità, la vita che ci spiazza e spesso ci atterrisce e ci fa sentire spersi, e il tempo, il tempo che della vita e dell'esistenza è la sostanza, sono, per l'uomo, essenzialmente, strutturalmente, cura; anzi la Cura, nella più pregnante accezione heideggeriana, è, in primo luogo quell'ontologico esser pre-occupati, che fa da fondamento alle umane, concrete, relazioni di cura, è quell'a priori, in virtù del quale è possibile dare cure. Nel suo ontico esser-sperduta-nelle cose, come *Besorge*, la cura rivela la sua ontologica essenza di *Sorge*.

È forse interessante richiamare il fatto che, con Heidegger, la stessa intenzionalità husserliana,viene superata dalla cura. Ad una coscienza enucleata dalla fattualità della vita, si oppone una concezione dell'esser-ci come il fuori, come l'essere presso le cose del mondo, trascendersi in esse e prendersi cura di esse, essendone preoccupato.

Se il modo d'essere dell'esserci non è il mero vivere ma l'ek-sistere, in quell'ek, che indica lo star fuori dal proprio stare, il sempre cadere della coscienza fuori dal suo proprio consistere, l'apertura costante al mondo e al proprio poter essere, che trascende la condizione di gettatezza, l'usserliana immanenza della coscienza è sfondata.

La soggettività è strutturalmente tempo e cura, il sé come soggetto concreto, esistenziale e non logico, non ha bisogno di riflettersi in se stesso per intendersi, quasi fuggisse di fronte all'estraneità delle cose, ma si trova proprio nelle cose del mondo, ed è tutto preso nel provvedere ad esse e impegnato nella loro cura. Ognuno è ciò che coltiva e cura, essendone affetto, colpito, affettivamente coinvolto. È importante sottolineare come, per l'autore di *Sein und Zeit*, il soggetto cessi di essere una funzione logica e divenga una struttura affettiva vitalmente, emotivamente, coinvolta[1].

L'esistenza, caratteristica umana e solo umana (tutto il resto insiste) è apertura e trascendimento (in primo luogo di se stessi,

1 Si veda in particolare la critica che M. Heidegger rivolge ad Husserl (Heidegger 1990).

dunque, immanente), è l'esser strappati a noi stessi e subito dopo strappati da ciò da cui fummo strappati, è, dunque l'esser fuori dal proprio stare, proiettati verso le proprie possibilità d'essere, verso il futuro in cui prendiamo coscienza anche della morte, verso il passato in cui scorgiamo tutta la contingenza del nostro essere, a partire dalla nascita.

L'esserci (*Da-sein*) è sempre già al di là di se stesso, nel mondo di cui si prende cura e questa è la condizione permanente, strutturale di oltrepassamento e autotrasformazione; ecco perché l'uomo, non solo nell'età evolutiva ma nel corso dell'intera vita, è soggetto a mutamenti di forma, si dà forma e si fa forma, sia per esplicite sollecitazioni educative, sia perché, vivendo, «trasmuta in forma» tutto ciò che gli accade, tutto ciò che esperisce, ciò che incontra, anche per caso, e che gli viene incontro dall'universo aperto del suo mondo e, fino al momento estremo della sua morte, sente, prova, pensa, agisce e ogni esperienza, che è per l'uomo sempre esperienza vissuta e dotata di senso, lascia un segno in lui, perciò egli è sempre altro, oltre, è sempre ulteriorità, rispetto a quello che è il suo sé in un dato momento, ma anche a qualunque atto, anche al più terribile.

Ne *Il mito dell'adulto*, Lapassade, influenzato dall'analitica esistenziale di Heidegger, dà conto della sua concezione dell'uomo come ente esistente caratterizzato da una «incompiutezza essenziale», proprio perché originariamente aperto al mondo in cui si trova gettato ma in grado di trascendere tale condizione di gettatezza, attraverso la cura e il progetto e, dunque, esposto al cambiamento che è nella realtà e che tale apertura comporta, benché si possa dire, per altro verso, che c'è un modo di vivere compiutamente, cioè autenticamente, pienamente, ogni stagione e ogni istante della propria vita, se li si vive per se stessi e non in funzione d'altro e se si è in grado di ben amministrare il tempo del proprio esistere dando ad esso forma.

Non vive compiutamente il bambino che viene spinto a crescere il più in fretta possibile e per cui l'infanzia è solo preparazione al cimento della vita adulta, in cui occorre essere efficienti e competitivi. Né vive compiutamente l'adulto che, al contrario, è affetto da fanatismo giovanilistico e vive come se fosse eterno, inconsa-

pevole del limite e dell'umana fragilità o che, incapace di quello «spaesamento» che porta a meglio comprendere il mondo e se stessi per cambiarlo e cambiarsi, affermandosi come differenza, unicità e autoappartenenza, passivamente riproduce il modello di uomo che la società della tecnica impone. Non vive compiutamente l'anziano che non accetta la propria condizione, che cerca di nascondere i segni del declino, incapace anche egli di accettare il proprio limite, la propria finitudine e l'approssimarsi della morte, si preclude la possibilità di vivere questa stagione della vita in modo autentico, facendo dono a se stesso e agli altri di quella saggezza che gli dovrebbe venire dalla lunga esperienza e che lo dovrebbe rendere consapevole del tempo, proprio perché sa di essere limitato, sa che gli resta poco da vivere.

Ecco perché, ammonisce Goethe: «Si cammina non solo per arrivare a una meta ma per vivere mentre si cammina» (Goethe 1962, 380).

E anche Seneca, in una frase lapidaria invita l'uomo, adulto o anziano, a non sprecare e a ben amministrare il tempo di cui dispone, cercando di vivere un'esistenza autentica. «Il peggiore dei mali è essere morti prima di morire» (Zambrano 1998, 25).

Ma così Lapassade: «L'intera vita dell'individuo è quel processo che consiste nel dare i natali a se stessi»; e aggiunge: «Noi saremo nati pienamente e definitivamente soltanto quando morremo» (Lapassade 1971, 15).

È un'affermazione forte che sta ad indicare come la nostra vita sia una continua tensione verso il reintegro della perdita che ogni atto di vita comporta, essendo la vita un incessante cambiare e qualunque sia la cosa apparentemente perduta la perdita è sempre perdita di se stessi. Ma ogni perdita, ogni strappo da noi stessi, comporta anche un guadagno, ogni atto del nostro incessante morire un continuo rinascere. L'esistenza, segnata e scandita dal senso del limite e dalla finitezza è continua ricerca di noi stessi, del noi stessi più autentico, soprattutto attraverso il riconoscimento da parte dell'Altro, in un travaglio che ci accompagna fino alla morte. Per l'uomo che non è mai nato del tutto, che «deve portare a compimento ciò che porta dentro di sé in modo abbozzato, esistere è nascere di nuovo, essere nuovamente generato»

(Zambrano 1996, 90). In questa prospettiva si potrebbe dire che la generatività nel senso di Erikson è innanzi tutto generazione e rigenerazione di noi stessi. O si potrebbe pensare alla natalità nel senso di H.Arendt, a quel continuo nascere e rinascere, dando inizio a qualcosa di nuovo e di inedito.

«Siamo figure incomplete, appena abbozzate», afferma dal canto suo R. Guardini (Guardini 1987, 223).

E ancora Guardini in quello straordinario libro che dedica a *Le età della vita*, considera la morte come il compimento e il completamento della vita ad indicare anch'egli che l'intera esistenza dell'individuo, scandita da fasi, ma insieme da considerarsi come una totalità, culmina con un evento, la morte appunto, che non solo conclude, ma dà senso a quell'opera che è la vita e la rende completa e compiuta. Come si sa, nelle sue opere, Guardini ha l'attenzione sempre rivolta all'educazione e così come indica la via per affrontare in modo autentico le stagioni della vita e le crisi che ad essa si accompagnano, implicitamente indica anche la via di un modo autentico di vivere pienamente l'adultità e l'approssimarsi alla morte (la vecchiaia) e insieme di un buon morire.

Ma ancora H. Arendt, ne *La vita della mente*, mentre osserva che la vita umana, segnata da un inizio e da una fine, è un tutto e diviene una storia che può essere giudicata e narrata solo quando si è conclusa, così argomenta: «La morte non è semplicemente la fine della vita ma le conferisce anche una compitezza silenziosa, strappata al flusso dei rischi cui sono soggette tutte le cose umane» (Arendt 1987, 257).

E giacché i due autori citati evocano il problema della morte, che la pedagogia, rimuove ed occulta perché troppo scomoda e scandalosa, sarà il caso di spendere qualche parola proprio sulla mancanza di un pensiero pedagogico della morte e quindi di un pensiero pedagogico *tout court* e ancor più se si tratta di un pensiero che riguarda l'educazione degli adulti per i quali ne va dell'autenticità della vita e della possibilità di sfuggire all'ovvietà di un'esistenza banalizzata. Manca una pedagogia della morte intesa come paradossale orizzonte di senso della vita stessa, manca la capacità (volontà?) di pensarla e dirla nella sua radicalità ontologica. Non sappiamo dirla ai bambini, né agli adulti né ai vecchi

perché ci manca un pensiero pedagogico della morte senza di cui non si può avere un autentico pensiero pedagogico della vita. A parlare della morte ai nostri bambini sono sempre più i giuochi elettronici e le realtà virtuali, essa viene esibita continuamente dai *media* ma non pensata radicalmente, restano le religioni a dirla ma la pedagogia si chiama fuori, si ritrae, è assente. Davanti alla morte, altra faccia della vita, che reclama di venire compresa e trasformata in fondamentale tratto di cultura e potente veicolo di formazione, la pedagogia decide di non essere compromessa e di sottrarsi alla responsabilità di dare risposta a quei «bisogni radicali» di cui parla A. Heller.

Tornando alle note iniziali che aprono la via, fondano e legittimano una formazione ed educazione degli adulti, tutto ciò che ha senso, e dunque l'uomo, in primo luogo, ha il carattere dell'instabilità e dell'incompiutezza. L'ex-sistere è il movimento incessante dell'esser fuori, del trascendersi del creare differenza. La dimensione dell'esserci è la dimensione del «Quasi», del «Non ancora», del progettarsi verso. Dunque esistenza e formazione sono consustanziali e coestensivi, l'uomo vive nella forma perché vive nell'apertura e nella tensione verso il progetto. E anche qui, evocando Heidegger e tornando per un attimo a quella parentesi aperta sul pensiero pedagogico della morte ci sarebbe tanto da riflettere su quel *Sein-zum-Tode*, su quell'essere-per-la-morte, inteso come non ancora dell'essere dell'esserci che sottrae la morte alla banalità quotidiana e al «Si» inautentico, trasformando l'essere alla fine in un essere *per* la fine, attraverso un'anticipazione che apre l'orizzonte della responsabilità.

Questi pochi accenni all'incompiutezza essenziale dell'uomo sono sufficienti ad indurci a considerare il problema di un'educazione degli adulti sotto un profilo radicale che è quello di stabilire una relazione indissolubile tra la formazione intesa come processo originario e costante del prendere e darsi forma, che è strettamente intrecciata alla vita dell'individuo e l'esistenza stessa. Che noi interveniamo o no educativamente, l'uomo, superata la fase dell'infanzia, in cui è assolutamente dipendente dalle cure parentali, anche educative, che sono la base del processo di umanizzazione, comunque si forma e si tra-sforma, perché trae

senso e forma dalle esperienze , anche dagli eventi, dal caso, dagli incontri, da tutto ciò che deriva dal suo essere al mondo nella modalità dell'esistere.

È partendo da ciò, dalla originaria caratteristica dell'uomo di essere sempre aperto alle modificazioni di forma, di non nascere mai interamente compiuto ma sempre impegnato a crearsi il proprio essere o, a «riceverlo continuamente in dono, attimo per attimo» (Stein 1999, 92), come direbbe E. Stein, introducendo così il dono, ossia la cura, che acquista senso sia l'intervento educativo intenzionale e formale, prevalentemente rivolto all'infanzia e alla giovinezza, che ha spazi, luoghi e tempi prestabiliti e che veicola valori e norme di comportamento (in primo luogo famiglia e scuola), sia il generale bisogno di cura che è di ogni uomo in ogni stagione della sua esistenza e che è bisogno dell'altro che sporga verso di noi, che ci accolga, ci riconosca come alterità e differenza, che ci faccia dono del nostro esserci, che ci aiuti ad affrontare la fatica di generarci e nascere sempre di nuovo, di costruirci un mondo abitabile che sopperisca a ciò che ci manca come esseri nati prematuramente e incompiutamente; cura come dedizione, sostegno, aiuto, ascolto, guida.

E per sua natura, nella relazione di cura, specie in contesti diversi da quelli istituzionali e quando è rivolta a soggetti adulti, o a giovani adulti, o anziani, che pure non può essere priva di obiettivi, non vi è però niente di totalmente predeterminato, di predefinito, né il tempo, né il luogo, né la modalità, e neppure il ruolo. Quello di cura è in primo luogo un incontro tra due esseri umani, con le proprie gioie e dolori, con le paure e le speranze, con i pensieri e le emozioni, in cui le valenze, le distanze dell'incontro non sono date e preimpostate ma occorre esser pronti ad accogliere ciò che è inaspettato e non programmato, che apre nuovi orizzonti e richiede ad ogni istante nuove decisioni, nuove modalità di avvicinamento agli aspetti più profondi dei vissuti dell'altro.

Sia la prima che il secondo, però, saranno principalmente rivolti a favorire la presa di coscienza e l'autoconsapevolezza che rendano capace l'uomo che vive, che esperisce, che agisce, che cambia, di non lasciarsi semplicemente investire dagli eventi, di sottrarre l'esperienza alla frammentarietà e precarietà del mero fluire, ma di

saperne cogliere l'essenza, cioè il senso, e trasformarla in forma, per quanto è possibile in modo consapevole, cosciente e critico, affrontando il cambiamento in modo che anch'esso non sia casuale ma orientato, valutato autonomamente dal soggetto stesso e non subito passivamente e inconsapevolmente.

L'esistere autentico è per l'uomo dare forma alla vita dando forma al tempo, affinché esso acquisti senso e il tempo non può, pertanto, essere per l'uomo un semplice trascorrere, un passare, un lasciarsi accadere, un'erranza infinita, che niente lascia dietro di sé. Il tempo, il tempo vissuto, non lineare ed oggettivo, ma circolare e soggettivo, consente ad ogni uomo – e questo vale in modo particolare per l'uomo adulto – di ritornare al passato, riviverlo, dotarlo di nuovo significato e nuovo senso, che si traduce in nuova forma, di riscrivere la propria storia, facendo sì che il passato non determini passivamente ciò che egli è ma divenga parte attiva di ciò che diventerà. Perciò si tratta di «ridare tempo a ciò che non ha avuto tempo, di far sì che ciò che fu a mala pena vissuto, riacquisti il tempo che gli fu sottratto» (Zambrano 1997, 72) con quella «lentezza» della memoria capace di assecondare la fatica del ri-nascere di pensieri, emozioni, vissuti, azioni, rimasti inespressi e incompiuti.

E uno stretto legame tiene insieme il tempo e la soggettività, giacché l'uomo ha coscienza di se stesso, della propria soggettività attraverso il tempo, che non è il semplice cambiamento, ossia il continuo prodursi delle differenze nella strutturazione e nello sviluppo delle forme della vita e dei vissuti, ma l'avvertimento interiore di tale cambiamento, anzi l'avvertimento di sé attraverso il cambiamento, il *sensus sui*, fuori di cui altro senso non v'è. E l'uomo è intrinsecamente tempo in quanto avverte i cambiamenti del mondo esterno solo in relazione al proprio modificarsi. Questo avvertimento è, dunque, l'origine del senso e l'indice della soggettività. Infatti, il senso del cambiamento, il tempo, avvertito come perdita, lascia intravvedere il sé e accende il desiderio di permanenza. Ma la perdita, prodotta dal cambiamento, non è solo disgrazia e mutilazione ma è connaturata all'uomo e necessaria, perché ad ogni cambiamento egli si rinnova, ri-nasce a se stesso e al mondo, progetta e costruisce intenzionalmente il

proprio futuro. L'uomo scopre il tempo, e così scopre se stesso, proprio in momenti di abbandono e di perdita, quando qualcosa ha cessato di essere, anche perché, qualunque sia la cosa perduta, la perdita è sempre perdita di se stessi.

> Il tempo è l'essenza della nostra vita e proprio le sta al di sotto, come sfondo permanente di tutto ciò che viviamo. Scoprire questo fondo assomiglia quasi ad una caduta, che può avvenire solo in un particolare stato di angoscia, delusione o vuoto […]. Il tempo si avverte in certi attimi di maturità, quando, da un lato, ci rimane ormai poco tempo, e dall'altro abbiamo sfiorato qualche estremo, quasi atemporale, della nostra anima. (Zambrano 1998, 24)

La soggettività è dunque tempo ma ancor più è cura, essendo il tempo non assoluto ma scandito, regolato dalla cura, dall'interesse che ciascuno ha per le cose del mondo e per se stesso ed essa è tutta in quell'appassionato esser fuori, in cui consiste l'esistere, verso il mondo di cui ci si prende cura.
Inutile sottolineare quanto tutto ciò sia fondamentale soprattutto quando si parla di cura in relazione agli adulti. E infatti la presa di coscienza e la consapevolezza, sono modi della cura, della cura di sé indotta e resa possibile dalla cura che altri rivolge a noi per far sì che da oggetti diveniamo soggetti di cura, capaci di assumerci consapevolmente, responsabilmente, le nostre cure.
Cura rivolta innanzi tutto a se stessi, dunque, per rendere possibile la propria realizzazione nel tempo, nel tempo di cui ciascuno dispone. Cura che renda possibile l'appartenere (al mondo, alla società, alla cultura) ma anche l'appartenersi, l'essere noi stessi senza lasciare che altri si impossessi di noi, ci determini, progetti la nostra esistenza e la nostra forma, ma ci renda capaci di agire consapevolmente, responsabilmente e, dunque, di scegliere e di sceglierci.
C'è cura dove c'è precarietà, rischio, incertezza e l'uomo, indisgiungibile dalla sua vicenda formativa, è mancante, finito, e dunque fragile, vulnerabile, esposto e sempre a rischio di perdersi in mille modi, i mille modi del terribile kierkegaardiano, e

solo ciò che può perdersi ha bisogno di cura, non certo ciò che è sicuro, stabile, certo, eterno. La cura, infine, la cura pedagogica è qualcosa che si dà incondizionatamente a ciascun uomo perché egli possa realizzare se stesso per quello che è e per le possibilità che gli sono proprie e non per obiettivi standard arbitrariamente fissati da altri e poco rispettosi delle differenze, dei tempi, dei ritmi e dei modi personali di realizzazione.

Occorre perciò offrire opportunità di cura pedagogica e anche luoghi e tempi di formazione guidata e orientata anche al soggetto che non cresce più in senso auxologico, all'adulto, all'anziano, al vecchio che declina. E occorre guardare all'uomo in ogni momento e stagione della sua esistenza, nella sua integralità, l'individuo e il membro della società, lo spirito e il corpo, la ragione e l'emozione, l'uomo nella sua dimensione emozionale e razionale, etica, estetica, ludica, esistenziale, ma anche sociale, economica, lavorativa e produttiva, professionale.

E a proposito di formazione professionale, si parla tanto dell'esigenza di sanare la frattura tra formazione scolastica, di base e anche di alta formazione e formazione professionale. Si parla anche di sistema formativo integrato che armonizzi quelli che per tanto tempo sono stati canali separati: scuola, università, azienda, territorio ma occorre fare molta attenzione agli equilibri, soprattutto evitare una professionalizzazione precoce attraverso la scuola, che deve restare scuola di formazione di base, per quanto possibile disinteressata, scuola di cultura, finalizzata alla crescita e alla realizzazione dell'uomo e non solo del futuro lavoratore-produttore. Ci si dimentica spesso che lo studio rivolto all'acquisizione della cultura, che è la via per la ricerca di se stessi, per rapportarsi agli altri e al mondo, per avere una memoria storica, per darsi un senso e trovare un equilibrio nel mondo e nel cosmo, è lavoro, lavoro altamente produttivo, anche se non monetarizzato, ma proprio per questo il più importante per l'uomo perché potenzialmente sottratto alla logica della ragione economica che invece tende a monetarizzare tutto, traducendo l'efficacia in efficienza e funzionalità.

Un aspetto importante del fare formazione con soggetti adulti, è senza dubbio rispondere alla domanda di formazione professio-

nale in senso stretto e ciò spetta in parte alla scuola e all'università, in parte all'impresa, all'agenzia lavorativa che li prende in carico ed è evidente che l'azienda ha come obiettivo primario quello di integrarli nel lavoro avendo in vista innanzitutto la produttività e il buon funzionamento, cioè investe in formazione a fini economici. Ma occorre non dimenticare che c'è un'altra domanda assai più generale che è una domanda di cura che non è rivolta alle competenze ma ai vissuti relativi all'esperienza lavorativa e non solo, ai problemi materiali ed esistenziali che questa può indurre, perché il lavoro può essere appagamento e realizzazione ma anche alienazione e spersonalizzazione, dignità o mortificazione, fondamentale fonte di identità o di spersonalizzazione e desoggettivazione. E ha bisogno di cura l'uomo che non trova o ha perduto il lavoro, così come l'uomo del tempo libero che dovrebbe essere tempo liberato dal lavoro, il genitore e l'educatore, l'uomo dello svago, della ricreazione, della ludicità, ma anche l'uomo che vive disagi fisici ed esistenziali e l'uomo che presta cure a chi manifesta il disagio, l'uomo della solitudine e dello spaesamento, che può essere viatico verso un'esistenza non ovvia e banalizzata, ma consapevole e critica e l'uomo che non riesce mai a star solo con se stesso, ad affrancarsi dall'omologazione e dalle «distrazioni» indotte dal sistema che tende a non favorire pensiero e riflessione.

Oggi forse più che mai, l'uomo, chiamato ad abitare la tecnica, si trova fortemente esposto al rischio di essere fagocitato dalle leggi del mercato e dalla logica della ragione economica, perché la tecnica non dice la verità, non apre scenari di salvezza ma, semplicemente funziona e tende trasformare anche l'uomo, l'essere stesso dell'esistenza, in funzione. Tutto ciò dà come esito un uomo che, costretto a fare i conti con un potere nuovo, sottile, seduttivo, che governa e plasma gli individui e invade le loro coscienze, non trova altra via che il ripiegamento in se stesso, nel proprio narcisismo egoistico ed egocentrico, incapace di sporgere verso l'altro, indifferente a tutto e impegnato solo nella ricerca del successo, del denaro, del possesso di cose, egli produce e ancor più consuma e nel consumismo, che omologa e rende passivi, quasi condannati ad inseguire i falsi bisogni indotti dal sistema economico,

egli stesso, si consuma e sperimenta così l'orrore dell'assenza di senso che è assenza di se stesso.

Di fronte a questi scenari, occorre però scommettere, coltivare la speranza, l'utopia, forse, che proprio l'intervento educativo possa rappresentare quell'anello debole che consenta di far breccia su un sistema che a tal punto condiziona l'uomo da farne un suo prodotto tecnologico, di sottrarlo a quel destino che un sistema che non sembra presentare dei punti di minor forza, su cui far leva per spezzare i meccanismi di un ingranaggio di cui l'uomo d'Occidente è divenuto parte, gli hanno assegnato. Destino che ne lede l'essenza ontologica, minacciandolo proprio in ciò che maggiormente lo connota: il suo essere esistenza e non solo vita, la sua originaria natura relazionale che lo lega indissolubilmente all'Altro, la sua capacità di agire intenzionalmente secondo uno scopo da lui scelto e deciso, di dar vita a qualcosa di nuovo e di inedito, la sua stessa possibilità – che è poi un suo diritto originario – di costituirsi come identità, come unicità e irripetibilità, come sé libero, capace di appartenere – ad un mondo, ad una società, ad una cultura, ad una tradizione – ed appartenersi, contrastando la tendenza dominante che conduce all'indifferenza, ma anche, conseguentemente, all'omologazione, al livellamento, all'assimilazione, all'appropriazione, ad una presunta, astratta uguaglianza, negatrice di ogni differenza.

E si tratta di una scommessa e di una sfida a cui la pedagogia non può sottrarsi, perché se rimane inerte e assente o se continua a fare propria quell'ideologia che l'ha condotta verso un tecnicismo fanatico, sorretto da uno scientismo incapace di pensiero critico, verso un efficientismo aziendalistico, che ha fatto della flessibilità la sua religione e ha prodotto uomini pronti a cambiare non solo competenze ma anche fisionomia identitaria, la ragione tecnico-strumentale e il sistema che su di essa si regge, la ingloberà totalmente, operando anche per suo conto e al suo posto.

Ad essa spetta il compito, di dare risposte al malessere diffuso nell'uomo nell'età della tecnologia trionfante, pericolosamente esposto al pericolo di cedere all'indifferenza del sentire, all'insensibilità emozionale, al vuoto ed all'assenza di sé, ad essere senza esistere, al bisogno di guida, di orientamento, di educazione, di

cura, che viene da un uomo che rischia di smarrire se stesso, di arrendersi al potere del nulla, a quella che vive come irredimibile nullità di senso, perché non si accorge che il senso cercato non lo trova fuori di sé, nelle cose e nel loro possesso e neppure dentro, nel ripiegamento in se stesso che esclude l'alterità e la differenza in tutte le sue forme, ma che proprio egli e il suo cercare lo sono, un cercare che è inquietudine e spaesamento, e perciò il contrario dell'adattamento passivo e riproduttivo perché consentono quel distanziamento dal mondo che è indispensabile per meglio comprenderlo e modificarlo. Dunque occorre adoperarsi perché, con la cura e con la cura di sé in specie, l'uomo torni ad essere l'origine del senso e non l'in-differente ed inconsapevole soggetto di un'esistenza sempre più snaturata, banalizzata e resa inautentica.

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1987), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna.
Goethe J.W. (1962), *Opere*, La Nuova Italia, Firenze, vol. III.
Guardini R. (1987), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, La Scuola, Brescia.
Guardini R. (1992), *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano.
Heidegger M. (1988), *La poesia di Hölderlin*, Adelphi, Milano.
Heidegger M. (1990), *Interpretazioni fenomenologiche di Aristotele. Introduzione alla ricerca fenomenologica*, Napoli, Guida.
Lapassade G. (1971), *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Bologna.
Mazzarella E. (1981), *Tecnica e metafisica. Saggio su Heidegger*, Guida, Napoli.
Stein E. (1999), *Essere finito ed essere eterno*, Città Nuova, Roma.
Zambrano M. (1992), *I beati*, Feltrinelli, Milano.
Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano.
Zambrano M. (1997), *Il metodo in filosofia o le tre forme della visione*, in *Aut Aut*, 279, maggio-giugno, 1997.
Zambrano M. (1998), *Seneca*, Milano, Bruno Mondadori.

Educazione o formazione culturale degli adulti?

Quali sfide nell'era del capitalismo pulsionale e della globalizzazione?

Alain Goussot

> Il pensiero è la condizione di ogni fenomeno. Il pensiero come lavoro e attività; ognuno diventa se stesso superando i limiti dati, come un attore diventa se stesso solo se sa recitare un altro. Una persona diventa veramente umana come risultato di queste attività. (Ilyenkov 1982, 32)

> L'istruzione si è ridotta a sottosettore dell'economia, progettata per creare cyber-cittadini all'interno di una tale democrazia fatta di immagini, rappresentazioni e scelte di stili di vita in continuo cambiamento. Ci si è adattati al capitalismo come a una realtà del buon senso, come se fosse parte della natura stessa e il termine «classe sociale» è stato sostituito dalla meno antagonistica e più addomesticata espressione «status socio-economico». (McLaren 2009, 69)

La questione del *longlife learning* oppure della formazione permanente durante tutta l'esistenza è da anni al centro delle indicazioni dell'Unione Europea e anche dei progetti formativi rivolti ad adulti che si devono riqualificare e aggiornare in un mondo reso sempre più flessibile, insicuro e precarizzato. La questione della formazione degli adulti durante tutta l'esistenza è anche legata al tema dell'educazione: tramite la formazione, come educare degli adulti ad essere adattati e adattabili ad un mondo in veloce trasformazione, come aiutarli ad essere flessibili, malleabili e capaci di competere sul mercato del lavoro? I concetti centrali e più usati sono quelli di adattabilità, flessibilità e competenza: l'adattabilità viene spesso collegata alle

capacità cognitive dell'individuo nell'attivare delle strategie di «problem solving» e quindi identificata con l'intelligenza di adattamento, tutto questo senza considerazioni sulla dimensione sociale, culturale e quella etico-politica. Ma anche il concetto di flessibilità, presentato come grado massimo dell'adattabilità e quindi dell'intelligenza dell'individuo, non sembra dover fare i conti con la sua dimensione storico-sociale e con le condizioni di vita. La parola competenza è diventata centrale anche nel mondo della formazione e della scuola; si dà per scontato che l'aspetto più importante sia di acquisire delle competenze tecniche particolari per essere sufficientemente flessibile e adattarsi alle esigenze dell'economia e del mercato. In sostanza bisogna imparare ad essere competitivo nella vita e nel mondo del lavoro, bisogna imparare ad essere competitivo e migliore degli altri non in termini di cultura e umanità, ma in termini tecnici funzionali alla produzione e alla riproduzione delle strutture del sistema basato sul consumismo, la mercificazione di tutti i rapporti umani, lo sfruttamento della forza lavoro, la trasformazione del lavoratore in un individuo unidimensionale e mutilato sul piano psico-affettivo.

Oggi esiste tutta una letteratura critica su questa idea della formazione permanente dell'adulto: quale formazione, per quale società e per quale tipo di relazioni umane? Inoltre cosa significa educazione degli adulti? È simile a quello che viene chiamato *lifelong learning*?

Quello che è certo è che la persona umana come soggetto situato nel tempo e nello spazio, come *essere incompiuto in via permanente di compimento*, per usare un'espressione di Jean-Paul Sartre, è in un processo di evoluzione costante, cioè ha uno sviluppo dinamico che sta dentro un cambiamento insieme di natura biologica, psicologica, culturale e sociale durante l'arco di tutta la sua vita. Parlare di educazione degli adulti vuol dire prendere in considerazione la dimensione del ciclo di vita, di cui ha parlato Erik Erikson, con i suoi diversi passaggi e le diverse transizioni critiche e complesse dell'esistenza: la nascita, i primi passi, la prima scolarizzazione, la scoperta della sessualità, la relazione con l'altro diverso da sé, l'età adulta con le sue responsabilità a

livello personale e professionale, il diventare genitore, l'invecchiare, la malattia, gli incidenti della vita che possono essere traumatici, la morte. Ecco questi diversi passaggi sono comuni a tutti gli esseri umani e in tutti i contesti, in tutti i tempi, ma sono vissuti in modo variegato perché mediati dalla cultura, l'educazione ricevuta, le condizioni di vita sociale, i momenti della storia ecc... Parlare di educazione degli adulti senza scendere in questo particolare sociale e storico-culturale, che lo psicopedagogista sovietico Lev Vygotskij considerava come necessario alla comprensione del tipo di sviluppo particolare della persona singola, vuol dire fare un ragionamento astratto e che non fa i conti con le persone in carne ed ossa con le loro specifiche storie. Storie che sono inserite all'interno di determinate strutture sociali e un ecosistema relazionale codificato culturalmente. È possibile oggi pensare l'educazione degli adulti senza fare riferimento ai mutamenti intervenuti sul piano sia sociale che antropologico, con per esempio l'introduzione massiccia della tecnologia informatica e uno stile di vita consumistico centrato sul godimento immediato e sulla logica, anche nei rapporti interpersonali, dell'usa e getta? Il sociologo dei processi psicologici Christopher Lasch parla di un *«io minimo» estremamente narcisistico*, Cornelius Costariadis parla dell'*esplosione dell'insignificanza* in un mondo profondamente egoistico e polverizzato sul piano valoriale, lo psicanalista e filosofo franco-argentino Miguel Benasayag nota la diffusione del *mito dell'individuo* che crede di potersi auto-creare al di là delle relazioni con gli altri, Zygmut Bauman ci ha spiegato come nella società della precarietà, dell'insicurezza e dell'assenza di solidità dei rapporti umani ormai liquefatti l'individuo si senta solo, impotente, angosciato rischiando rapidamente di uscire dal circuito del buon consumatore-spettatore e di essere buttato via come scarto o merce avariata. Ulrich Beck parlando della società del rischio mostra come diventa quasi impossibile costruire un proprio progetto di vita a medio lungo termine, l'aumento spaventoso negli ultimi decenni delle diseguaglianze e dell'impoverimento con le politiche neoliberiste di distruzione dei sistemi di diritti sociali legati al Welfare ci porta a pensare l'educazione de-

gli adulti in modo critico e alternativo rispetto ai vari modelli standardizzati oggi dall'Unione europea e l'Ocse; modelli che finiscono per rispondere alle esigenze di strutture economiche e sociali governate dalle classi dominanti legate agli ambienti del capitalismo finanziario che hanno prodotto la patologia frammentaria di un mondo disumanizzato. Non è possibile pensare l'educazione degli adulti senza tornare ad una lucida analisi dell'evoluzione dei rapporti tra le classi sociali oggi e il dramma sociale e personale che vivono tanti adulti che perdono il lavoro, si ritrovano senza un reddito sufficiente e non riescono a ricollocarsi poiché ad una certa età non è per niente semplice. Inoltre non si può ignorare la funzione pedagogica del sistema di consumi e dei media nella formazione del nuovo senso comune nell'era del capitalismo finanziario globalizzato; come scrive Peter McLaren, uno dei pensatori del movimento di pedagogia critica statunitense:

> Una spiegazione alla forza della classe capitalistica è che il suo potere predatorio è ora sostanzialmente legato al sistema mediatico commerciale e globale. I discorsi capitalistici sono coordinati da un piccolo numero di corporation mediatiche internazionali che hanno come base gli Stati Uniti. (McLaren 2009, 76)

Il viversi come adulto in formazione continua deve oggi fare i conti con un sistema sofisticato di tecniche di manipolazione non solo delle coscienze ma anche delle emozioni; non è un caso se studiosi come Bernard Stiegler ci mostrano quanto il capitalismo pulsionale nel quale viviamo non permette un processo di formazione di una profonda interiorità tramite l'attivazione dei processi di sublimazione e la strutturazione di un linguaggio interiore che sa organizzare il nostro mondo intrapsichico in termini di presa di coscienza. Trovandosi in una situazione di eccitazione permanente l'individuo, che si vive come atomizzato e sconnesso dal punto di vista relazionale (anche se connesso virtualmente) è come narcotizzato nella sua capacità di pensare se stesso e il mondo.
Se a questo aggiungiamo la condizione ormai multietnica, plu-

riculturale e meticcia della nostra società con la presenza di milioni di migranti venuti da varie parti del mondo, si capisce che le questioni riferite alle relazioni diventano veramente centrali, eppure anche qui le diseguaglianze, l'assenza di veri diritti di cittadinanza per tanti migranti, nonché la diffusione di una concezione etnicizzante dei rapporti tra persone provenienti da diversi mondi culturali, finisce per accentuare la frantumazione e anche l'impossibilità di comunicare. Si vedrà che senza un approccio transculturale non è possibile costruire le condizioni per lo sviluppo di una personalità meticcia e autenticamente aperta all'alterità.

Si possono educare gli adulti, quanto è legittimo parlare di educazione in questo caso?

In quale misura è effettivamente corretto parlare di educazione nel caso degli adulti? Forse sarebbe più opportuno parlare di formazione culturale? Già Lev Tolstoj nei suoi interventi sull'educazione affermava che volere educare vuol dire in qualche modo praticare una forma di dominio e di violenza sull'altro, su questa posizione ritroviamo le riflessioni della psicologa Alice Miller che distinse la pedagogia nera da quella bianca sottolineando come l'atto dell'educare implica sempre in qualche modo una forma di imposizione da chi pretende di volere educare. Non riprendo qui tutto il dibattito intorno a questa questione ma è effettivamente una questione che si pone con grande intensità, rispetto al modello che si ha di rapporti umani nella società, riferita al mondo degli adulti. Se parliamo di apprendimento e formazione nell'arco di tutta l'esistenza bisogna specificare di quale formazione parliamo, in riferimento a chi e in quale contesto. Penso che un processo formativo in età adulta debba fare i conti con la componente storica che riguarda l'identità socio-culturale della persona, bisognerebbe ripartire da una concezione della persona come essere di relazione, come insieme di rapporti sociali e affettivi situati in un ecosistema. Quindi una concezione storico-culturale dello sviluppo come l'intendeva Lev Vygotskij ma anche tutta una tradizione di pensiero critico legato ad una

visione marxiana della presa di coscienza: basta pensare ai lavori di Georgy Lukacs e di Adam Schaff sull'ontologia dell'essere sociale e la formazione della personalità umana come soggetto storico. Le analisi di Lukacs e Schaff partono da una lettura originale del pensiero di Marx concentrandosi sull'importanza della costruzione del senso comune nella società, l'impatto della cultura dominante sulla formazione della coscienza umana , sulla dimensione propulsiva delle contraddizioni e delle crisi nelle fasi di transizione sia a livello personale e sociale e sul fatto che la struttura sociale, le strutture formali come la scuola, le istituzioni e la stessa famiglia svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare la personalità. Ma questa, tramite l'esperienza specifica e personale di ognuno, attiva una interpretazione soggettiva che fa della persona non un puro prodotto determinato dalle strutture ma un produttore, a sua volta, di nuove relazioni e di nuove strutture sociali, culturali e mentali. Si può dire che la lettura che fanno Lukacs e Schaff dell'opera di Marx è di tipo storico-antropologico, un approccio che troviamo fortemente negli studi di Vygotskij sui processi di apprendimento e che ci spinge a concepire la formazione degli adulti come un processo dialettico, storico, spesso contraddittorio di emancipazione. Non a caso il tema marxiano dell'alienazione è fortemente presente nell'elaborazione pedagogica-antropologica di Lukacs e Schaff:

> Siccome tutte le espressioni dell'uomo, – scrive Lukacs in *Ontologia dell'essere sociale* – a cominciare da fondamenti elementari come il lavoro e il linguaggio fino alle oggettivazioni di più alto valore, sono sempre necessariamente posizioni teleologiche, il rapporto soggetto-oggetto in quanto rapporto tipico dell'uomo con il mondo, con il suo mondo, è una interrelazione nella quale si ha una azione innovatrice, trasformatrice, permanente del soggetto sull'oggetto e dell'oggetto sul soggetto, nella quale né l'una né l'altra componente può venir concepita isolata, scissa dalla coppia oppositiva, cioè come autonoma. (Lukacs 1983, 402)

Nell'apprendimento del linguaggio come nel lavoro come atto

che trasforma il mondo avviene anche un atto di autotrasformazione e la parte viene integrata al tutto, l'uomo è insieme oggetto e soggetto, si costruisce come soggetto consapevole nell'attività e l'esperienza sociale reale mediata dall'uso del linguaggio e quindi dalle rappresentazioni che veicola. Per questa ragione ogni processo di formazione deve prendere in considerazione questa doppia natura sociale e individuale, soggettiva e oggettiva della strutturazione dell'identità personale. È Adam Schaff che, già negli anni '70, pone la questione della crisi socio-antropologica della formazione umana interrogandosi sulle forme sofisticate di alienazione e nota:

> Il prevalere della problematica antropologica nella filosofia contemporanea è dovuto al bisogno di risolvere i quesiti inerenti all'umana esistenza in un'epoca in cui tale esistenza è minacciata e i sistemi di valori tradizionalmente costituiti sono messi in forse, trovandosi in bilico tra due diversi tipi di ordinamento sociale. (Schaff 1973, 17)

Non è quindi possibile parlare di formazione o educazione degli adulti senza fare i conti con la dimensione storico-culturale dello sviluppo umano, la struttura sociale nella quale s'inserisce e la sfera psicologica-simbolica che la organizza. Per di più la questione della formazione e/o dell'educazione degli adulti sembra collegata alla concezione che abbiamo, a livello pedagogico, dei rapporti umani, della società, della democrazia. Già negli anni '60 Herbert Marcuse aveva capito che la nuova rivoluzione tecnologica del capitalismo avanzato avrebbe mutilato l'uomo medio e lo avrebbe ridotto ad essere spettatore e consumatore di processi che non controlla ma che lo controllano. Vale la pena rileggere quello che scriveva nell'*Uomo a una dimensione* nel 1967, studiando i processi d'introiezione attivati dall'uomo nella società attuale (applicando a livello psicosociale le teorie di Melanie Klein):

> È possibile, tuttavia, che il termine «introiezione» non serva più a descrivere il modo in cui l'individuo riproduce e perpetua per

> conto proprio i controlli esterni esercitati dalla sua società. Tale termine richiama alla mente una varietà di processi relativamente spontanei, mediante i quali Io (Ego) trasferisce «l'esterno» all'«interno». In tale senso l'introiezione implica l'esistenza di una dimensione interiore distinta dalle esigenze esterne ed anzi antagonistica nei loro confronti-una coscienza individuale ed un inconscio individuale, separati dall'opinione e dal comportamento pubblici. L'idea di una «libertà interiore» appare nella sua realtà: essa designa la spazio privato in cui l'uomo può diventare e rimanere se stesso. Oggi questo spazio privato è stato invaso e sminuzzato dalla realtà tecnologica. La produzione e la distribuzione di massa reclamano l'individuo intero, e la psicologia industriale ha smesso da tempo di essere confinata alla fabbrica. I molteplici processi d'introiezione sembrano essersi fossilizzati in reazioni quasi meccaniche. Il risultato non è l'adattamento ma la mimesi: un'identificazione immediata dell'individuo con la sua società e, tramite questa, con la società come un tutto.[...] i prodotti indottrinano e manipolano; promuovono una falsa coscienza che è immune dalla propria falsità[...], diventa un modo di vivere. […] per tali vie emergono forme di pensiero e di comportamento ad una dimensione in cui idee, aspirazioni e obbiettivi che trascendono come contenuto l'universo costituito del discorso e dell'azione vengono o respinti, o ridotti ai termini di detto universo. (Marcuse 1967, 32)

Per Marcuse è già intervenuta una trasformazione storica e psico-antropologica del modo di essere e di pensare degli adulti nella società capitalistica avanzata ad alta componente tecnologica e consumistica, si sono realizzate le basi psicologiche e culturali per una alienazione consensuale da chi sta dentro questi meccanismi mutilanti e riduzionistici delle risorse umane. Queste questioni di ordine sociale, culturale e psico-antropologico riguardano la pedagogia come scienza critica dei processi formativi e di apprendimenti nello sviluppo umano e durante tutto l'arco della vita. Una pedagogia critica che si rivolge agli adulti come metodo aperto e critico nell'attivazione di veri processi di presa di coscienza, autodeterminazione ed emancipazione uma-

na non può non partire da una analisi critica della società, delle dinamiche socio-culturali, politiche, economiche in atto nelle comunità di vita delle persone che non sono esseri astratti ma esseri concreti, storicamente determinati e in carne ed ossa con bisogni, vissuti, rappresentazioni ed emozioni che fanno parte della loro identità e dei linguaggi che usano per esprimerla.

La formazione rispetto a cosa e per cosa? Il superamento del mito dell'individuo e una pedagogia di situazione

Nel mondo dell'individuo atomizzato si è creato con il capitalismo nelle sue diverse forme evolutive, non ultima quella consumistica e finanziaria, una concezione della libertà come potere assoluto dell'IO, di un Ego ipertrofico, costituito da un Sé senza legame con gli altri e il mondo che lo circonda, se non quello di dominazione. Questo mito dell'auto-creazione dell'individuo parte da lontano e si sviluppa in modo prepotente sul piano culturale con la modernità capitalistica; si potrebbe anche dire che nel momento in cui la pedagogia è scienza dei metodi dell'apprendimento si presenta come disciplina fortemente relazionale centrata sulla comunicazione, si alimenta quindi di una concezione della formazione che parte dai legami sociali e interpersonali. Anche la pedagogia tradizionale del docente trasmettitore deve usare la relazione anche se in una prospettiva univoca e spesso autoritaria, ma comunque parte dalla comunicazione come base viva del processo formativo della persona umana. La pedagogia fa della sfera relazionale lo spazio dell'esperienza umana e dell'apprendimento mentre le teorie post-moderne fanno dell'individuo una monade staccata dal resto del mondo e che si auto-produce da sola e in cui non esiste l'interazione sociale e il contesto culturale. Gli approcci comportamentisti e cognitivisti oggi dominanti nell'ambito psicologico, ma che hanno anche penetrato le scienze dell'educazione marginalizzando la pedagogia, tendono a considerare il singolo individuo avulso dal suo contesto storico-culturale e sociale. L'abbandono di una prospettiva pedagogica e socio-antropologica ha finito per dare una legittimità scientifica ad una certa visione individualistica

dell'uomo, della sua formazione e dei problemi che vive. Basta pensare alla centralità che hanno ormai categorie come *competenza*, *comportamento problema*, *disturbo* per rendersi conto del passaggio da un concezione sociale, comunitaria e interattiva ad una concezione autoreferenziale, soggettivistica e fortemente individualistica della formazione della personalità umana. Paradossalmente l'arrivo massiccio dei media e della tecnologia ha amplificato questo lato narcisistico egocentrico dell'individuo singolo isolato davanti al web (in una posizione autenticamente autistica) che collegato alle realtà virtuali si autogenera da solo e non ha rapporti reali con il mondo sociale. Sempre di più l'individuo monade atomizzata che si autoproduce sembra non avere la consapevolezza del suo legame con la comunità degli uomini che considera solo virtualmente come numeri, consumatori e spettatori: l'egocentrismo individualistico e narcisistico diventa il modo di essere della personalità diffusa nell'era del capitalismo finanziario, virtuale e compulsivo.

Miguel Benasayag nel suo libro *Le Mythe de l'individu* pone la questione del legame tra individuo e comunità e parla di persona come insieme di legami e relazioni; propone una concezione situazioni sta, cioè l'idea che ogni persona è situata nel tempo e nello spazio, in un contesto socio-culturale e psico-relazionale specifico che bisogna conoscere se si vuole sapere come intervenire ; si potrebbe sostenere che Benasayag sviluppa una pedagogia di situazione, cioè una pedagogia che parte dell'interazione tra la persona e il suo ambiente, dalla conoscenza della sua situazione di vita sociale, culturale e interpersonale. Un approccio situazionista e storico-antropologico come quello di Benasayag fa del tessuto delle relazioni sociali, culturali ed affettive l'humus vivo che fonda la struttura di personalità e le identità; quindi solo una pedagogia globale e di situazione può aiutare la persona a prendere coscienza e a diventare soggetto riflessivo (e anche emotivo) della propria traiettoria storica. Oggi i discorsi che riguardano le competenze, i comportamenti problema e i disturbi creano un sistema e una grammatica del controllo sociale e della traduzione reificata dei soggetti in categorie rigide manipolabili e governabili dai nuovi meccanismi sofisticati del-

la dominazione. Se perdo il lavoro dopo 20 anni e non riesco a riciclarmi sul mercato perché il capitalista di turno ha deciso di delocalizzare la propria impresa verso lidi più redditizi non è responsabilità dei meccanismi capitalistici di sfruttamento della forza lavoro ma del soggetto che non ha le competenze necessarie per adattarsi alla nuova situazione, quindi se il lavoratore «dismesso» o «rottamato» si deprime è colpa sua, se presenta «comportamenti problema» deve essere curato, se prima sente rabbia per l'ingiustizia subita e poi si deprime è affetto da un «disturbo» e avrà bisogno di un supporto terapeutico. Da vittima di una struttura d'ingiustizia il lavoratore diventa agente patologico che va curato, consumatore dei servizi di salute mentale e dei prodotti farmacologici. Come spiega bene Frank Furedi, oggi è dominante il *paradigma clinico-terapeutico*, i concetti di questo nuovo modello pedagogico sono quelli di funzionamento e di adattamento (o di flessibilità oppure di competenza, sapere competere): bisogna, in questo mondo d'insicurezza, di precariato e di cambiamenti veloci dove i diritti sono solo un fatto secondario, sapere essere competitivo, adattabile e funzionale alle logiche del mercato che reificano continuamente gli esseri umani. La stessa logica si ritrova nella scuola con l'avanzare della medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e del disagio sociale: se non ce la fai ti predisponiamo un piano didattico personalizzato che ti etichetta come problematico rispetto agli altri e se non va ti curiamo oppure ti escludiamo. Anche qui tutto viene centrato sul singolo soggetto e non c'è nessun tipo di attenzione sull'interazione con l'ambiente e le condizioni sociali e culturali che offre quest'ultimo in termini di equità di fronte all'istruzione. Nella *società del rischio* come la definisce Ulrich Beck, una società dove l'insicurezza del domani non permette più la costruzione di una progetto di vita, cresce l'angoscia del presente e del futuro producendo il blocco delle energie vitali della persona nei suoi rapporti con gli altri e nel costruire una speranza collettiva. Torna allora la domanda: quale pedagogia per la formazione degli adulti oggi? L'azione pedagogica non è limitata e circoscritta al tempo della scolarizzazione e tra le mura della scuola ma riguarda la società e tutte le epoche della

vita. Come scrisse a suo tempo Raffaele Laporta, in *Autoeducazione delle comunità*, la pedagogia ha una dimensione sociale e sono le varie comunità che la compongono che educano chi vi cresce, in questa prospettiva tutti apprendono da tutti. Per una pedagogia critica che vuole continuare ad essere uno strumento di emancipazione umana sono centrali l'analisi delle dinamiche sociali e culturali dell'ambiente, lo studio dell'importanza del linguaggio nella strutturazione dell'universo simbolico che organizza lo spazio sociale, dei rapporti tra governanti e governati, il funzionamento dei processi decisionali, la relazione tra eguaglianza e libertà, quindi le questioni centrali della giustizia sociale in un mondo fatto di diseguaglianze e di discriminazioni di tipo etnico-culturale.

L'emergenza della soggettività e la personalizzazione tra rischio di reificazione, formattazione standardizzata e adattamento normalizzatore

Il rischio maggiore oggi è quello di un appiattimento della formazione rivolta agli adulti, e non solo, sugli schemi della normalizzazione procedurale e tecnica predisposta dai gestori dell'industria della formazione permanente per adulti. La concezione è quella di una formattazione continua e rinnovata più che di una formazione basata sulla capacità della persona di acquisire le conoscenze e i saperi necessari all'essere e al divenire soggetto pensante. In diversi testi come *La Repubblica di Platone* oppure *L'ipotesi comunista*, *Manifesto per la filosofia*, *Ontologia transitoria*, il filosofo Alain Badiou pone la questione centrale dell'emergere della soggettivazione cioè della persona che diventa soggetto pensante della propria storia e non più soltanto spettatore-consumatore di una storia scritta da altri. In questi testi Badiou fa esplicitamente riferimento a quelli che considera come i pensatori della soggettivazione: Jacques Lacan, Jean-Paul Sartre e Karl Marx. Con il primo il desiderio spinge alla personalizzazione tramite la relazione con l'altro; il senso dell'esistere trascende, tramite il desiderio di essere riconosciuto e valorizzato come soggetto storico. Con Sartre è proprio l'essere incompiuto in via permanente di compimento e realizzazione

che fa dell'essere umano un soggetto significante (e non più solo significato dagli altri) e quindi un esistere come progetto, in quanto soggetto-progetto che si sa progetto l'uomo prende possesso della sua storia e si pone come soggetto libero. Per Badiou con Marx la dimensione sociale e storico culturale diventa centrale per ogni ragionamento sui processi di soggettivazione, cioè di liberazione dell'uomo, che, attraverso la lotta, il lavoro e l'impegno, trasforma il mondo spezzando le catene mentali e culturali dell'alienazione che ne fa un dominato. Qui l'esistere come soggetto che si autodetermina in una comunità, cioè una associazione di uomini e donne liberi e eguali, favorisce la soggettivazione comunistica che rende ognuno complementare all'altro in una comunità dove sparisce ogni forma di dominazione e/o sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Si potrebbe dire con Badiou che ci vuole una pedagogia della soggettivazione che faccia della formazione tramite l'esperienza comunitaria la base per la realizzazione di un autentico processo di liberazione. Solo una esperienza formativa che faccia vivere concretamente questo tipo nuovo di relazione permette l'emergere del soggetto come agente pensante e responsabile delle proprie scelte. La questione che pone Badiou è di sapere se il nostro sistema formativo sviluppa una pratica filosofica e pedagogica della soggettivazione o, se , al contrario, non tende piuttosto a formattare e non a formare. Come scrive Badiou nel suo libro *Elogio dell'amore*: «Direi che non si è soggetto o un essere umano, ma lo si diventa nella misura in cui si riesce a reagire agli eventi».

La formazione degli adulti oggi rispecchia anche quello che succede nella scuola: formare, o meglio, formattare degli individui competenti e abbastanza flessibili da essere adatti al sistema di precariato e di sfruttamento della forza lavoro determinato dalle esigenze di accumulazione di plusvalore da parte del capitale finanziario che deve produrre profitto. La persona non deve essere educata a pensare ma a consumare e produrre in condizioni di non diritti e di costante ricatto. In qualche modo si può affermare che si è ritornati a quello che descriveva il filosofo francese Etienne de La Boétie (1530-1563)

nel suo testo *Della servitù volontaria*: fare partecipare attivamente in modo consensuale lo schiavo alla propria schiavitù facendogli credere che decide lui e che è veramente libero. In questo tipo di relazione c'è una trasformazione della persona in un oggetto reificato pure mantenendo l'illusione di una libertà decisionale. Per di più in tante situazioni di disagio come quelle della perdita del lavoro dopo tanti anni, della presenza di un deficit e di una disabilità, della condizione di povertà o quasi povertà a livello sociale, il soggetto «disagiato» viene reificato in quanto trasformato in oggetto di cura o di pura assistenza. Alain Badiou sottolinea come la parte più importante dell'azione educativa e formativa nel mondo di oggi, e lo fa anche attraverso la rilettura della *Repubblica* di Platone, debba concentrarsi sulla necessità di attivare quelli che chiama *nuovi processi di soggettivazione*, cioè dei processi di sviluppo di nuove soggettività in grado di pensare se stessi, il mondo, la propria condizione e le grandi questioni della condizione umana nella vita di comunità. Alain Badiou nel suo libro sulla *Repubblica* di Platone fa dire a Socrate quello che pensa debba essere l'educazione che sappia fare emergere il soggetto:

> L'educazione non è ciò che alcuni pretendono che debba essere. Penso a tutti quegli psicologi e pedagogisti che si sforzano d'introdurre il sapere lì dove non è, - in un Soggetto che si presuppone vergine da ogni disposizione cognitiva – esattamente come si trapianta la possibilità di vedere sull'occhio cieco. Orbene […], in ogni Soggetto c'è la potenza di conoscere e l'apparato che permette di attivare questa potenza. […] Quindi l'educazione non è una questione di imposizione, ma di orientamento. […] Non si tratta d'imporre al soggetto la vista che già possiede. Ma di aiutarlo ad orientarla. (Badiou 2012, 379)

La formazione che aiuta il soggetto ad essere padrone della propria storia crea le condizioni che favoriscono il potenziale orientativo della scelta e della capacità di pensarla in collegamento con il mondo.

La questione della formazione degli adulti trova anche una sua ulteriore complessità in un mondo multiculturale e meticciato come il nostro. Nella scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado la presenza di alunni stranieri (in stragrande maggioranza nati in Italia) costituisce ormai una realtà che sta trasformando in profondità l'universo culturale della scuola. Ma lo stesso si può dire nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Visto che la formazione è a tutti gli effetti quello che gli antropologi chiamano un processo di acculturazione occorre interrogarsi seriamente sulla natura di questo processo e analizzarne l'impatto sulle rappresentazioni sociali e culturali della società. Franz Fanon notava come la relazione tra persone di culture diverse avviene sempre in situazione cioè in una situazione particolare di rapporti sociali tra gruppi dominanti e dominati, tra maggioranze e minoranze. Analizzando i rapporti coloniali evidenziava sia la dimensione del dominio prodotto di un meccanismo di diseguaglianza e di ingiustizia ma anche il rapporto perverso che si stabilisce tra l'oppressore e l'oppresso, un rapporto che G. Bateson ha definito da doppio legame, cioè insieme di identificazione fatale e di rigetto. Ma la cosa che colpisce di più Fanon è il meccanismo psicologico dell'introiezione, da parte del colonizzato, dell'oppresso, dello sfruttato, dell'escluso, del mondo simbolico del dominatore e dell'oppressore. In questo senso afferma che il «colonizzato» (e l'immagine del colonizzato e del rapporto di tipo coloniale può essere preso come metafora del rapporto tra maggioranze e minoranze, tra «normali» e malati, tra medico e paziente, tra formatore e alunno …) diventa un *mutilato psico-culturale* e *psico-affettivo* che tenta di assomigliare al dominante eliminando parti importanti della propria identità, provocando in questo modo insieme un conflitto con se stesso e un conflitto distorto con l'esterno (che diventa somatizzazione, psicopatologia). Nei processi di acculturazione violenti come quelli della colonizzazione ma anche quelli attuali che riguardano gli immigrati che arrivano e le classi sociali più svantaggiate, è sempre presente un tentativo di creare

le condizioni di una riproduzione funzionale del rapporto di dominazione facendolo accettare da parte di chi subisce la violenza (sociale, culturale, fisica e psicologica): in questo senso non è casuale se la parola centrale di tutte le scuole attuali di psicologia e di sistemi formativi sul *longlife learning* è quella di *adattamento*. Un'altra parola chiave degli approcci formativi neoliberisti e neocapitalistici è quella di *funzionamento*: l'essere umano è visto come una macchina (in fondo il filosofo francese del '700 La Mettrie non aveva immaginato un «uomo-macchina» da addestrare?). Una macchina con diverse funzioni che devono essere adattate e rese funzionali all'operatività e alla funzionalità del sistema di produzione: si possono aggiustare i pezzi e le funzioni della macchina che risultano danneggiati o guasti; in caso contrario può essere rottamata o mandata alla distruzione. Adattamento e funzionalità sono concezioni che rispecchiano, anche nell'ambito della formazione, un modello formattizzatore e addestrativo che trasforma la persona in oggetto aggregato di pezzi che devono essere funzionali alla sfida della competitività e della flessibilità rispondendo in questo modo ai bisogni e le esigenze dell'azienda e del mercato.

Nel contesto attuale si tende quindi a identificare la persona con dei segmenti, addirittura con una dimensione (sei tetraplegico, trisomico, autistico, musulmano, cristiano, nero, bianco …) e a non vederla più all'interno di un ecosistema complesso e come essere globale fatto di tanti elementi. È Georges Devereux, il fondatore dell'etnopsicologia e della psicologia transculturale che critica l'approccio funzionalistico e comportamentistico americano partendo dal suo lavoro antropologico e etnopsicologico con gli indiani delle riserve del Nord America, tra i Sedang Moi del Sud Vietanm e con gli immigrati negli USA e in Francia. Devereux fa presente che l'identità è sempre relazionale, dinamica, in situazione (quindi collocata nello spazio e nel tempo), che è molteplice nella misura in cui la *configurazione del Sé umano* è composta da un pluralità di elementi sociali, personali, culturali e biologici mescolati nell'esperienza di vita della persona. Questo fa dire a Devereux che il carattere meticcio, ibrido e creolo dell'identità mette spesso in difficoltà tutti i sistemi culturali, scientifici

e sociali che tendono a classificare, incasellare e definire: questo ragionamento è ancora più vero quando si parla di immigrazione e società multiculturale. Il rischio è quindi sempre quello sia di una identificazione unidimensionale dell'altro (per esempio, lui o lei è musulmano, è nero, è Rom ..) in senso reificante e inferiorizzante, una identificazione che fa dell'etichetta un'essenza. In un meccanismo di acculturazione antagonista, violenta e conflittuale (dove il rapporto è di diseguaglianza e di dominazione) questo meccanismo identificatorio e stigmatizzante (basta pensare a quello che hanno anche scritto Erving Goffman sullo stigma e René Girard sulla costruzione del capro espiatorio) si trasforma anche in una operazione psicologica di riduzione unidimensionale da parte dell'escluso del suo ricco repertorio di potenzialità umane. Quello che appare come una opportunità e una risorsa in un processo formativo aperto alla varietà e favorevole al riconoscimento delle differenze e delle forme di creolizzazioni come soggettività nuove e positive per tutta la comunità diventa in un sistema formativo rigido, autoreferenziale che tende a classificare e standardizzare (a formattare), un problema che va rimosso con l'adattamento funzionale (l'assimilazione) oppure l'espulsione e l'eliminazione di quei modi di essere percepiti come pericolosi per il sistema di romanizzazione diffusa che permea la società.
Un processo formativo transculturale attento all'emergere delle soggettività meticcie deve favorire la possibilità per ognuno dell'interazione con l'altro, costruendo un contesto d'incontro dialogante dove ognuno ha gli stessi diritti di cittadinanza, di comprendere, di comprendersi ed essere compreso, cioè di acquisire i codici culturali (e linguistici) necessari alla comprensione ma anche a farsi capire dagli altri e in questo modo ad essere compreso, accolto e accettato nonché a riuscire a diventare soggetto della propria storia comprendendo se stesso.

Pedagogia critica e mediazioni: quale presa di coscienza e possibile emancipazione umana?

In un periodo come il nostro dove aumentano le diseguaglianze, è ricomparsa la povertà, esiste anche una povertà non solo

sociale ma l'analfabetismo culturale, e anche linguistico, diventa importante una formazione critica degli adulti nella prospettiva di costruire le basi di soggetti consapevoli e in grado di capire i meccanismi di alienazione che li trasformano in oggetti passivi. Sapere individuare la zona di sviluppo prossimale di ogni persona considerata come insieme di rapporti sociali e potenzialmente in grado di diventare autonoma nonché sapere , tramite la mediazione della partecipazione alla vita civile e sociale, cogliere la zona di sviluppo potenziale dell'ambiente come insieme di attori e gruppi che costruiscono un determinato tipo di rapporti tra esseri umani (favorevoli alla soggettivazione e alla presa di coscienza oppure alienanti per la personalità umana) è una delle attività più importanti di una pedagogia dell'emancipazione umana. Lev Vygotskij parlava dell'importanza della mediazione del linguaggio, del suo apprendimento e della sua comprensione, come mediatore sociale nella costruzione e la strutturazione del pensiero. Apprendimento non neutrale che delinea nella formazione una certa concezione della vita, dei rapporti umani e della società. Nel libro scritto con A. Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo e il bambino*, nota:

> Il comportamento dell'uomo moderno civile non è solo il prodotto dell'evoluzione biologica, non solo il risultato dello sviluppo dell'età infantile, ma anche il prodotto dello sviluppo storico. Nel processo dello sviluppo storico dell'umanità si sono modificati e sviluppati non solo i rapporti esterni degli uomini, non solo i rapporti tra l'umanità e la natura, è cambiato e si è sviluppato proprio l'uomo, è cambiata la sua stessa natura. (Lurija,Vygotskij 1986, 64)

Con il processo storico abbiamo anche un processo formativo che trasformando la società trasforma l'uomo, un essere sociale determinato storicamente e culturalmente. Una pedagogia critica che pone la questione della formazione degli adulti deve sapere calarsi nella realtà sociale, culturale e storica nella quale vive e cresce la persona; solo in questo tipo di comprensione che apre lo spazio per la presa di parola del soggetto in formazione

vi può essere presa di coscienza e emancipazione. Solo una pedagogia critica delle mediazioni crea le condizioni della soggettivazione e combatte il rischio di formattazione e di reificazione della persona. Si potrebbe dire, con Paulo Freire, che l'educazione, o meglio la formazione, è qui una pratica della libertà che parte dalla conoscenza e la comprensione della storia (la propria e quella dell'altro). Vuol dire anche sapere riconoscere la dialettica della dominazione nelle relazioni sociali: «esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo». Per favorire questo processo di presa di coscienza nella vita adulta bisogna che ci sia un dialogo autentico; questo interpella tutti; come scrive Paulo Freire:

> Se qualcuno non è capace di sentirsi e di sapersi uomo come gli altri, deve camminare ancora molto, per arrivare al luogo dell'incontro con essi. In questo luogo di incontro non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti: ci sono uomini che, in comunione, cercano di sapere di più. (Freire 2012, 32)

Sapere di più vuol dire cercare in permanenza e interrogarsi in continuazione; imparare a decodificare la propria situazione esistenziale in collegamento con l'ambiente sociale e le dinamiche che lo producono e lo riproducono. Ma oggi ci si trova, per dirla con Axel Honneth con il paradosso dell'individualizzazione nel capitalismo del consumismo e della finanza virtuale; individualizzazione che non crea riconoscimento e autentica libertà ma conformismo e formattazione standardizzata. Honneth insiste molto sulla correlazione che ci deve essere tra autocoscienza e riconoscimento: le lotte attuali sono anche delle lotte per il riconoscimento in un mondo che non ha più rispetto per l'integrità e la dignità dell'altro, in particolare di chi è escluso. Scrive Honneth:

> Esplicitato questo significato della lotta per il riconoscimento, diventa altrettanto chiara una delle sfide che debbono affrontare le democrazie occidentali avanzate: a causa di una disoccupazione non più congiunturale ma invero strutturale, sempre

più persone sono private, in assoluto, della possibilità di trovare nell'ambito delle loro capacità acquisite socialmente, quella forma di riconoscimento che ho definito nei termini di stima sociale. È soltanto con difficoltà che esse possono perciò interpretarsi come membri cooperanti di una comunità democratica, poiché tale prerogativa presuppone l'esperienza di una cooperazione, è cioè subordinata alla possibilità sociale. Il futuro perciò sarà segnato in misura crescente da lotte per il riconoscimento di questo tipo, concernenti cioè le definizioni e i criteri istituzionalizzati della stima sociale attraverso cui viene stabilito quali attività e capacità sono possibili, in assoluto, di riconoscimento simbolico e materiale. (Honneth 2010, 18)

Riferimenti bibliografici

Badiou A.(2012), *La République de Platon*, Pluriel, Paris.
Bauman Z. (2011), *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Laterza, Bari.
Benasayag M. (2004), *Le mythe de l'individu*, la Découverte, Paris.
Beck U. (2013), *La società del rischio*, Carocci, Roma.
Beck U. (2014), *I rischi della libertà*, Mulino, Bologna.
Beck U. (2008), *Costruire la propria vita*, Mulino, Bologna
Castoriadis C. e Lasch C (2014), *La cultura dell'egoismo. L'anima umana sotto il capitalismo*, Eleuthera, Milano.
Castoriadis C. (2007), *La montée de l'insignifiance*, Essais, Paris.
Erikson E. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma.
Fanon F. (2007), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.
Freire P. (2014), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
Furedi F. (2008), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Feltrinelli, Milano.
Girard R. (1987), *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano.
Goffman E.(2003), *Stigma. L'identità negata*, Ombre corte, Verona.
Goussot A (2014), *L'approccio transculturale nella relazione di*

aiuto:il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia e educazione, Aras edizioni, Fano.
Honneth A.(2012), *Capitalismo e riconoscimento*, Firenze University Press, Firenze.
Ilyenkov V. E. (1961), *La dialettica dell'astratto e del concreto nel Capitale di Marx*, Feltrinelli, Milano.
La Boétie de E. (2014), *Discorso della servitù volontaria*, Feltrinelli, Milano.
Laporta R. (1978), *L'autoeducazione delle comunità*, Nuova Italia, Firenze.
Lasch C.(2008), *L'Io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano.
Lukacs G. (1983), *Ontologia dell'essere sociale*, Editori Riuniti, Roma
Lurija A e Vygotskij l. (1986), *La scimmia, il primitivo e il bambino*, Giunti, Firenze.
MacLaren P. (2000), *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, Carlo Delfino editore, Sassari.
Marcuse H. (1967), *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino.
Miller A. (1999), *La fiducia tradita. Violenza e ipocrisie nell'educazione*, Garzanti, Milano.
Recalcati M. (2014), *Jacques Lacan*, Raffaello Cortina, Milano.
Sartre J. P. (2008), *L'esistenzialismo è un umanesimo,* Mursia, Milano.
Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana*, Feltrinelli, Milano.
Stiegler B. (2008), *Economie de l'hypermatériel et psychopouvoir*, Mille et une nuits, Paris.
Tolstoj L. (1978), *Quale scuola?*, Mondadori, Milano.

Apprendendo con adulti: il ruolo della pratica nella formazione degli adulti

Peter Mayo

Da lungo tempo, ormai, la pratica occupa un grande spazio nei dibattiti sull'apprendimento degli adulti e mi pare giusto che sia così. Peraltro, si dà importanza enorme a questo aspetto quando si valutano corsi universitari sull'educazione degli adulti, mettendo a confronto la teoria, la ricerca e la pratica. L'approccio metodologico in vari corsi, monografici o di altro genere, sarebbe di fare tesoro delle esperienze degli adulti che fanno parte del gruppo. Ciò deriva dal concetto freiriano di *conscientização*. Si parte dalle «concrete situazioni esistenziali» dei partecipanti o, per dirla con don Milani, si procede «dal motivo occasionale al motivo profondo» (Martinelli 2007). Tutto ciò ci porta a considerare vari ambiti di pratica, lungo il corso della vita quotidiana – famiglia, lavoro, comunità e così via – come ambiti importanti di apprendimento.

Inoltre, c'è stata una lunga serie di dibattiti sugli strumenti di valutazione e validazione della pratica, specialmente nell'ambito del riconoscimento e valutazione dell'apprendimento che la persona porta con sé, un bagaglio di conoscenze e competenze che deriva da diverse fonti – formali, non formali e anche informali (*Prior Learning Assessment and Recognition*, «PLAR» nell'espressione inglese). Alcuni progetti, tra i quali anche molti finanziati dall'UE, sono stati indirizzati a fornirci strumenti di validazione di questo tipo di apprendimenti. Una gran parte dell'educazione degli adulti (d'ora in poi, EDA) viene finalizzata allo sforzo di apprendere per realizzare obiettivi immediati sia sul livello individuale sia su quello comunitario. Quindi si bada

molto alla «pertinenza» di tutto ciò che si apprende. In questo caso, la «pertinenza» attiene al nesso apprendimento-vita.

Pratica, Prassi e Praxis

Pur essendo capace di fornire vari metodi di apprendimento e vari approfondimenti – che si definirebbero, pur con un cliché inaridito, «Università della vita» – l'ambito della pratica ha i suoi limiti, specialmente se si chiude in se stesso. Questo discorso è valido anche in riferimento alla scuola. Apprendere dalla vita quotidiana, elemento necessario come punto di partenza, non è ritenuto sufficiente per ottenere i saperi e le conoscenze necessarie per partecipare in maniera efficace nella vita e a usufruire pienamente di tutto ciò che essa stessa può offrirci (Young e Muller 2010). Conviene, come strategia didattica, capitalizzare aspetti della vita in termini di «motivi occasionali» (Martinelli 2007). Ma questo dovrebbe essere solo un modo iniziale di condurre il partecipante, nel processo di apprendimento, verso il solco di quelle materie che contengono saperi veramente ed efficacemente utili (un aggettivo discutibile, se vogliamo, che pone la domanda: chi decide quali saperi siano «utili»?) o indispensabili nel mondo odierno. L'intenzione dovrebbe essere quella di portare tutti coloro i quali apprendono, «al di là della loro esperienza, aiutandoli a trovare alternative che abbiano un certo appiglio nel mondo reale» (Young 2013, 107). Alcuni autori, come Michael Young, sostengono che sia proprio questo compito a giustificare lo sforzo di frequentare una scuola, indipendentemente da quale approccio generale, ortodosso o non, essa adotti (vedi Barbiana e Lorenzo Milani, Batini *et al* 2014), invece che apprendere meramente dalla vita quotidiana. Seguendo tale copione, possiamo dire che abbiamo bisogno di istituzioni che ci permettano di raggiungere traguardi più alti e che forniscano opportunità di acquisire conoscenze e saperi che, pur radicati nel modo reale, non si possono ottenere dalla sola vita quotidiana. C'è sempre necessità degli interventi mediatori di insegnanti ed altre figure, compresi i pari, specialmente quelli che abbiano già acquisito le conoscenze e competenze poste quali

obiettivi. Gli esempi classici potrebbero essere quelli del «peer tutoring» proposto dalla Montessori o addirittura da don Milani, nella Scuola di Barbiana, che (anche per ragioni logistiche: mancava di insegnanti) faceva sì che gli allievi più anziani insegnassero ai più giovani.

È legittimo ritenere che gli adulti abbiano un bagaglio di esperienze più ampio di quello dei ragazzi: motivo in più per prendere le mosse proprio da queste esperienze, per sottoporle a un processo di co-investigazione epistemologica (ritengo però che tale approccio dovrebbe valere per progetti educativi a tutti i livelli). Tutto ciò echeggia quello che avrebbe detto Socrate secondo *l'Apologia* di Platone: «Una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta».

La pratica da sola, priva di condizioni che stimolano l'immaginazione, il pensiero critico e la riflessione, non basta. A dirla con Freire, l'azione (*vita activa*) senza riflessione è puro attivismo. Quello che la rende più stimolante e che ci fa fare dei progressi (vedi Siraj Blatchford 1994), è la *praxis*.

La definizione di *praxis* (Brookfield 2005) non è da confondere con quella di mera pratica o con la connotazione che in italiano spesso si attribuisce alla «prassi» (abitudine). Essa coinvolge la riflessione sull'azione, che a sua volta genera una trasformazione in senso positivo. La *praxis* costituisce il nodo concettuale di tutta la filosofia pedagogica di Paulo Freire (Gadotti 1998). Il processo della *praxis* aiuta le persone a «muovere verso e a entrare nella coscienza critica» («coming into consciousness» nella versione inglese) o «*conscientização*», termine attribuito da Freire a Dom Helder Camara, allora Arcivescovo di Recife e che si colloca al centro del processo pedagogico freiriano. Si tratta del processo attraverso il quale la persona può ritrarsi per poter vedere il quotidiano da una prospettiva più critica. È un tipo di approccio, descritto da Ira Shor, pedagogista newyorkese e discepolo freiriano, come un «vivere l'ordinario in maniera straordinaria» (Shor 1987, 93).

Quindi, educatori ed educandi dovrebbero trarre spunto dalla loro situazione esistenziale, successivamente impegnarsi in maniera critica, attraverso la *praxis*, per scoprire le contraddizioni

che emergono da una lettura convenzionale della realtà, della storia, di circostanze specifiche. La lettura critica si concentra sul nesso parola-mondo, lingua-coscienza pratica (nel senso espresso da Marx e Engels ne *L'Ideologia Tedesca*: la lingua come coscienza pratica). Gli stimoli che potrebbero dare vita a questo processo sono molti e vari: un'esperienza particolare, domande critiche poste da educatori, una codificazione di alcuni aspetti di questa esperienza di vita attraverso la fotografia, la pittura, una rappresentazione teatrale (à la Boal), un documentario (Freire 1973). L'importante è che lo strumento scelto, o il motivo occasionale ricordato o sul quale ci si sofferma, permetta all'alunno di prendere distanza dal mondo conosciuto, di ogni giorno, per poterlo osservare sotto un'ottica diversa, più critica, che lo conduca verso ciò che il recentemente scomparso Jack Mezirow chiama «una trasformazione di prospettiva» («perspective transformation», Mezirow 1978) C'è la possibilità, benché essa non sia garantita, che l'allievo sviluppi una prospettiva più coerente e quindi più critica delle cose.

Sfortunatamente, il ritmo, alcune volte forsennato, della vita, nega possibilità e spazi per la *praxis*. D'altronde, alcune persone riescono da sole a ritagliarsi questi spazi. Per esempio, in uno scambio di idee Freire e Faundez (Freire, Faundez 1989), ambedue in veste di esuli dell'America Latina – il secondo cileno – parlano dell'esilio come di una sorta di *praxis*, un'opportunità di osservare i rispettivi paesi da lontano (si trovavano entrambi in Svizzera), sotto una prospettiva differente.

Altri si ritrovano in questi spazi, che permettono la *praxis*, per puro caso. Vi sono racconti, di attivisti politici che furono detenuti in prigione, molto suggestivi, sotto questo profilo. Svelano che la prigione ha fornito loro spazi per la riflessione critica insieme ad altri detenuti politici, mostrando che il processo di apprendimento attraverso la *praxis* può avere anche una dimensione collettiva. Gruppi di detenuti politici hanno appreso delle cose insieme in un processo di «dialogo autentico» e di confronto di idee. In quest'ambito si può fare riferimento a figure di rilievo come Gramsci, Luxemburg, Mandela e Castro, tutti portati via dal loro «mondo di pratica ed azione» e detenuti per

brevi o lunghi periodi. Situazioni di detenzione hanno costretto questi attivisti politici a prendere distanza critica dal mondo a cui appartenevano per esaminarlo meglio. In questi casi, la criticità fu incrementata dagli incontri con gli altri detenuti politici nel cortile o nei corridoi (un aspetto, nel caso di Gramsci, ben rappresentato nei film *Antonio Gramsci – I Giorni del Carcere*[1] e *Vita di Antonio Gramsci*[2]), che portarono a riflessioni e approfondimenti espressi in pubblicazioni di una certa portata (Gramsci 1971, Mandela 1995), che hanno lasciato il segno. Aggiungerei qui anche il celebre discorso di Castro, basato sulla sua autodifesa dopo la disfatta del Moncada, *La Storia mi assolverà* (Furiati 2010).

Altre persone avrebbero bisogno, per trovare questi spazi di riflessione sull'azione attraverso l*a praxis*, di un aiuto maggiore di quello, esiguo, ricevuto dalle figure menzionate pocanzi, che, pur tuttavia, fu sufficiente affinchè essi dessero vita ad un processo di riflessione. Troviamo casi storici che segnalano lo sforzo di sviluppare varie forme di educazione nelle prigioni, alcuni ben documentati. Segnaliamo gli sforzi di Castro, Gramsci, di detenuti politici irlandesi nel Maze, e di detenuti politici palestinesi dentro Ansar III, nel deserto Naqab/Negev (Sacco, 2001). Inoltre, possono essere indicati i vari progetti di educazione all'interno delle carceri, fra detenuti comuni, compresi anche i criminali recidivi. L'Europa è ricca di progetti di questo tipo (http://www.epea.org).

Troviamo ovunque varie forme di apprendimento non formale, quindi, nell'ambito di progetti strutturati ad un certo livello organizzativo, ma fuori dal contesto formale, orientati a far raggiungere scopi diversi: alfabetizzazione, educazione alla salute, sviluppo di cooperative, sensibilizzazione dei consumatori, e così via. Queste forme di educazione non-formale, o – come la chiamano in America Latina, «educazione popolare» – hanno avuto grande riscontro nella ricerca intorno all'EDA (La Belle 1986; Torres 1990; Kane 2001); anzi, a dirla con gli addetti ai

1 Scritto da Cecilia Mancini e Lino Del Fra; diretto da Lino Del Fra, 1977.

2 Serie per TV; scritta da Suso Cecchi D'Amico, Silvia D'Amico Bendico, Giuseppe Fiori, Raffaele Maiello, diretta da Raffaele Maiello, 1981.

lavori in questa regione del mondo, nell'educazione dei giovani e adulti: *educación de los jóvenes y adultos* (Torres 2013). Tali approcci pongono l'accento sulla flessibilità e la pertinenza, sulla codificazione dell'esperienza per una presa di distanza critica, come secondo il lavoro di Freire, ma si focalizzano, nel processo iniziale, sulla vita quotidiana, il mondo di attività pratica.

Gli educatori coinvolti insegnano e allo stesso tempo facilitano l'apprendimento, introducendo «temi cardine», *hinge themes* per dirla in inglese. Questi temi servono a stimolare quell'immaginazione e quella sensibilità critica che permettono alle persone di andare oltre prospettive comuni e forse limitate della realtà.

Inoltre, gli interlocutori possono essere gruppi di amici o colleghi coi quali la persona confronta idee in un dibattito o esamina, magari in maniera approfondita, l'oggetto d'indagine, l'oggetto che stimola, ancora una volta, come direbbe Freire, «curiosità epistemologica» (Freire, 1996, 2004).

Molte volte, nella ricchissima storia della pedagogia nel mondo, ci sono state descritte situazioni nelle quali ragazzi vengono organizzati in gruppi di «peer tutoring» (auto-insegnamento collettivo), come nel celebre approccio montessoriano o in quello milaniano a Barbiana (Scuola di Barbiana 1996; Batini *et al* 2014). Si tratta di una tradizione che risale almeno al XVIII secolo e alla ben documentata Scuola Monitoriale di John Lancaster in Inghilterra. Gli adulti si sono organizzati, in vari Paesi e circostanze, in gruppi di-auto-didattica non formale, attraverso l'interscambio collettivo, esperienza di cui sono esempio i celebri casi dei circoli di studio svedesi, proprio quei circoli che permisero ad Olof Palme di proclamare la Svezia, con più di un pizzico d'orgoglio, una «democrazia di circoli di studio» (Larsson 2001). Può trattarsi, ad esempio, di gruppi di pensionati che si radunano in un club o un bar in un sabato pomeriggio o in qualche altro momento durante la settimana. Essi discutono focalizzandosi su un tema prescelto o che colpisce l'immaginazione in quel frangente specifico. Ci sono anche dei club comunitari dove genitori e parenti si radunano per scambiarsi le idee, a titolo d'esempio, sull'allevamento dei figli.

Può succedere in maniera organizzata e premeditata. Può

succedere anche per caso, in maniera occasionale, in incontri nella lavanderia pubblica, dove si passa il tempo discutendo e scambiandosi idee. Attraverso il dialogo e lo scambio si possono ottenere stimoli per cambiare le pratiche, indirizzandole nel verso giusto, mettendo così in atto quel processo di «trasformazione delle prospettive» auspicato da Jack Mezirow.

In sintesi, ci sono tanti esempi di educazione tramite la *praxis*, ovvero di riflessioni sulla pratica condotte con altri, magari con persone che vantano più esperienza nell'oggetto specifico di discussione; riflessioni che aprono alla potenzialità di quelle che Lev Vygotsky chiama «zone di sviluppo prossimale» (Vygotsky, 1989).

Durante l'ultimo quarto di secolo, abbiamo visto emergere processi nei quali il posto di lavoro viene considerato sito di apprendimento, anzi, per essere più precisi, organizzazione di apprendimento («learning organization», come in Fenwick 2008). In tale contesto ci si scambia esperienze ed esempi delle cosiddette «best practices». Tutto ciò fa parte del tanto osannato «Total Quality Management» (TQM), ovvero «La Qualità Totale». Detto modello organizzativo viene promosso da molte aziende di spicco a livello mondiale, e si dice che esso rappresenti una svolta nella gestione della qualità. Perfino alcuni sindacati hanno aperto le loro braccia a questo processo di «rinnovamento» perché vogliono continuare ad attingere al concetto di autogestione e «partecipazione degli operai» nel processo di lavoro. Tuttavia, dal punto di vista prettamente lavorativo, questo concetto sarebbe da prendere «con le molle», dato che, *prima facie*, sembra avvantaggiare gli interessi della classe dirigente. Esso, infatti, è funzionale allo sforzo capitalista di promuovere, fra i lavoratori, un senso di lealtà verso l'azienda, nel momento in cui si sentano di possederla, seppur in minima parte e in modo forse illusorio.

Le forme più interessanti di questo tipo di impegno, riguardante lo scambio di esperienze sulla pratica, nel posto di lavoro, si ritrovano fra i tentativi più radicali di *autogestione* o addirittura di *sviluppo cooperativo*. Qui l'interscambio avviene nell'ambito di un impegno critico verso il mondo del lavoro. Si tratterebbe di un processo radicale perché coinvolge non solo modi di produzione

più efficaci ma anche un atteggiamento critico verso il modo di produzione stesso e il genere di relazioni sociali che esso comporta. Lo scopo di questo confronto è quello di trasformare il modo di produzione in senso più democratico, all'insegna della «democrazia industriale». È tale impegno politico, più di qualsiasi altra cosa, a dare un'impronta radicale al processo. La radicalità si approfondisce quando comprende pensieri critici sulla natura della produzione (Milani, 2002). Le possibilità per questo tipo di impegno con il mondo della pratica aumentano man mano che i lavoratori ottengono più controllo rispetto al posto e al processo di lavoro. Però, a uno sguardo onesto, c'è poca possibilità che il percorso ora descritto prenda corpo in aziende di stampo capitalista tradizionale.

Altre esperienze di pratica, che coinvolgono un apprendimento di tipo non formale, e generalmente anche non intenzionale, sono quelle offerte dai movimenti sociali (Welton 1993; Hall e Clover 2006), argomento che ho trattato in un mio precedente contributo, con Leona English, pubblicato in *Educazione Democratica*. Si può apprendere tramite la pratica, in modo informale, quando si partecipa a un'azione per cambiare qualche aspetto della vita sociale o per opporre resistenza alle forze che insidiano il benessere dei cittadini (Foley 1999), la loro *Lebenswelt*, tanto per usare un termine della teoria sociale tedesca. I movimenti sociali possono fornire esperienze di apprendimento dirette a permettere agli aderenti di acquisire competenze per creare nuove forme di pratiche sociali. I vecchi sindacati fornirono un tipo di addestramento orientato a migliorare la pratica generale nel settore industriale, che prevedeva, ad esempio, la capacità di negoziare le condizioni di impiego: salari, salute e sicurezza, e così via. C'è chi sostiene che l'appredimento dentro un movimento sociale talvolta avvenga in modo puramente accidentale. Si impara dagli altri quando si partecipa a un processo di azione collettiva, come nel caso del fermento nel mondo arabo, qualche anno fa, quando delle persone appresero insieme come scacciare un regime autocratico e corrotto, usando internet, le piazze e le strade a questo fine. Esperienze di questo genere sottolineano la dimensione collettiva dell'apprendimento che si compie agendo

con lo scopo di migliorare le condizioni di vita. Si tratta di apprendimento attraverso l'impegno collettivo.

Abbiamo notizia di circostanze nelle quali organizzazioni che appartengono a movimenti sociali tengono dei laboratori per approfondire, anche in senso teorico, le conoscenze che derivano dal coinvolgimento in varie azioni pratiche. Un esempio particolare, nel quale fui coinvolto, può essere quello di una serie di laboratori gestiti da una sede accademica appartenente al Partito dei Verdi, a Vienna. Si trattava di prendere atto e di riflettere su vari metodi di protesta e di organizzazione (occupazione dell'ateneo), adottati contro l'impronta neoliberista percepibile nell'Università (specificamente l'Università di Vienna). Le azioni avvenivano all'insegna di «Unibrennt» (l'Università brucia), come fu battezzata questa serie di attività di resistenza (Mayo, 2012). Altri movimenti, come alcuni nati in Veneto, hanno portato a modi non formali di apprendimento all'insegna della «creazione sociale», ovvero della messa in opera di pratiche creative riguardanti il consumo, la produzione e l'organizzazione cittadina (De Vita e Piussi 2013).

Infine, vorrei rivolgere una riflessione sulle organizzazioni coinvolte nella pratica sociale, specialmente le ONG, che si basano sul lavoro volontario. A volte notiamo una sorta di frattura tra i teorici e quelli che operano nel concreto. Questi ultimi accusano i teorici di vivere in «torri d'avorio», distanti dai veri campi di pratica, dalle cosiddette «trincee». I ricercatori o teorici, per parte loro, adottano un atteggiamento paternalistico verso i pratici, descrivendoli come persone «per bene» che, però, sono strumenti involontari, con le loro azioni, nelle mani delle autorità, giacché «non capiscono» le forze strutturali che sono alla base del loro stesso agire. Questo ci porta ad una dicotomia infelice, caratterizzata dalla mancanza di rispetto reciproco e dalla mancanza di riconoscimento dei saperi e delle svariate, approfondite conoscenze emergenti da diverse fonti, ivi compreso il mondo della pratica vissuta dai volontari.

Leona English (2005, 503) scrive sul divario che sembra esistere fra teoria e pratica, facendo ricorso a un concetto di Homi Bhabha adottato nell'ambito degli «studi culturali» (*Cultural*

Studies, in inglese). Ella mutua da Bhaba l'idea di un «terzo spazio», in riferimento a quei luoghi o contesti, spesso ai margini, che permettono un movimento fluido fra i ruoli di educatore degli adulti, ricercatore, praticante o teorico. Molti educatori degli adulti combinano questi ruoli sia consapevolmente sia involontariamente. Tale situazione permette ai due settori di lavorare insieme e di apprendere l'uno dall'altro. Le due parti possono accedere a risorse di vario tipo, quelle tradizionalmente disponibili nei centri accademici e quelle che derivano dal mondo della pratica. Nello sforzo di colmare questo divario, ci avviciniamo alla praxis.

Riferimenti bibliografici

Batini F., Mayo P., Surian A. (2014), *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*, New York, NY, Peter Lang.

Brookfield S.D. (2005), «Praxis» in *International Encyclopedia of Adult Education,* a cura di L. English, Basingstoke, UK e NewYork, NY, Palgrave-Macmillan.

De Vita A. e Piussi A. M. (2013), *La creazione sociale*, in *Learning with Adults. A Reader*, a cura di P. Mayo, Rotterdam, Boston e Taipei, Sense.

English L. (2005), «Practitioner» in *International Encyclopedia of Adult Education*, a cura di L. English, Basingstoke, UK e NewYork, NY, Palgrave-Macmillan.

English L. e Mayo P. (2012), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*, Rotterdam, Boston e Taipei, Sense.

Fenwick T. (2008), *Workplace learning: Emerging trends and new perspectives*, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, pp. 17-26.

Freire P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, NewYork, NY e Londra, Continuum.

Freire P. e Faundez A. (1989), *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*, Ginevra, Consiglio Mondiale delle Chiese.

Freire P. (1996), *Letters to Cristina: Reflections on my life and work.* New York, NY, Routledge.

Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
Foley G. (1999), *Learning in social action. A contribution to understanding informal Education*, Londra e New York, NY, Zed Books.
Furiati C. (2010), *La Storia mi assolverà*, Milano, Il Saggiatore.
Gadotti M. (1996), *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*, Albany, NY, SUNY Press.
Gramsci A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, a cura di Q. Hoare and G. Nowell Smith, New York, NY, International Publishers.
Hall B.L. e Clover D.E.(2006), *Social Movement Learning*, in *Adult education. New Routes in a New Landscape*, a cura di R. Veira de Castro, A. V. Sancho e P. Guimarães, Braga, Università di Minho.
Kane L. (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America*. Londra, Latin American Bureau.
La Belle T.J. (1986), *Non-Formal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* New York, NY, Praeger.
Larsson S. (2001), *Study Circles and Democracy in Sweden*, contributo al simposio *Between labour and citizenship: The life-long education in France, Germany and Sweden*, 8–9 Giugno, 2001, Centre National de la Recherche Scientifique, Parigi https://www.academia.edu/360012/Study_circles_and_Democracy_in_Sweden
Mandela N. (1995), *Long Road to Freedom. The Autobiography of Nelson Mandela*, Londra, Abacus.
Mayo P. (2012), *Politics of Indignation. Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change*, Winchester, Zero Books.
Martinelli E. (2007), *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, Firenze, Società Editrice Fiorentina.
Mezirow J. (1978), *Perspective Transformation*, in *Adult Education Quarterly 28* (2), pp. 100-110.
Milani B. (2002), *From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning*, in *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*, a cura di E. O'Sullivan, A. Morrell e M. A. O'Connor, New York, NY e Basingstoke, Palgrave.

Sacco, J (2002). *Palestine,* Seattle, Washington, Fantagraphics Books.

Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*,Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Shor I. (1987), *Critical Teaching and Everyday Life*, Chicago, IL e Londra, University of Chicago Press.

Siraj-Blatchford I. (1994), *Praxis makes Perfect. Critical Educational Research for Social Justice*, Derbyshire, Education Now Publishing Co-operative Ltd.

Torres C.A. (1990), *The politics of nonformal education in Latin America,* New York, NY, Praeger.

Torres C. A. (2013), *Political Sociology of Adult Education*, Rotterdam, Boston e Taipei, Sense.

Torres R. M. (2013), *Youth and Adult Education and Lifelong Learning in Latin America and the Caribbean* in *Learning with Adults. A Reader*, a cura di P. Mayo, Rotterdam, Boston e Taipei, Sense.

Welton M. (1993), *Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites*, in *Adult Education Quarterly*, 43(3), pp. 152-164.

Vygotsky L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Young M. (2013), *Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach*, in *Journal of Curriculum Studies* 45(2), 101–118.

Young M. e Muller J. (2010), *Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge*, in *European Journal of Education*, 45(1), pp. 11-27.

Educazione degli adulti e vis democratica: riflessioni critico-progettuali a partire da E. C. Lindeman

Elena Marescotti

Premessa

Democrazia ed *educazione* costituiscono, nella tradizione degli studi pedagogici che ci è nota e in cui ci collochiamo, due concetti reciprocamente implicanti. Al punto che, senza alcuna forzatura, sembra possibile parlare di pedagogia scientifica (o, come ritengo più corretto e funzionale, di *Scienza dell'educazione*) soltanto laddove il discorso educativo – non solo osservato e studiato nel suo darsi empirico, ma soprattutto teoricamente progettato al fine di impostare ed orientare la prassi – si connoti in termini democratici. Ovvero imperniato sui criteri-guida dell'universalità, dell'equità, della partecipazione, e animato da una tensione migliorativa, inclusiva, emancipativa e capacitante, perseguendo il ben-essere individuale e il ben-essere collettivo come dimensioni non disgiungibili, bensì necessariamente interrelate e tali da significarsi l'una l'altra.
Individuo/società, singolo/collettività si configurano, così, non come polarità rigidamente giustapposte, né come meri termini dialettici, bensì come dimensioni, si diceva, distinte ma solidali, la cui armonizzazione dinamica, evolutiva e, quindi, perennemente perfettibile (a dispetto di uno statico e, non di rado arbitrario, equilibrio) è affidata, *in primis*, proprio all'educazione. Cioè alla concezione culturale e scientifica che una comunità ha maturato, continua a maturare, e a perseguire, relativamente al significato dell'essere umano, delle sue possibilità di sviluppo, di conoscenza, di relazione, della qualità della vita quale principio regolatore di

pensieri ed azioni.

L'idea di una organizzazione sociale come *sistema* (nell'accezione classica di insieme *complesso* che, grazie alle *relazioni* intercorrenti tra i singoli elementi che lo compongono, è *qualcosa di più* della loro semplice somma), vale a dire *un singolare che esprime un plurale*, prospetta inevitabilmente il problema – *politico ed educativo* – dei presupposti, della struttura, delle finalità, del governo, delle modalità, della qualità delle relazioni che lo pongono in essere e lo sostanziano.

Non è certo possibile, né opportuno, ripercorrere in questa sede le lucide e dense argomentazioni che, relativamente al rapporto educazione/politica, sono state avanzate dagli studiosi dell'educazione (in prospettiva storica, teorica, didattica): si rimanda, in proposito, alla bibliografia essenziale riportata in calce. Tuttavia, qualche richiamo è necessario, per imbastire la cornice in cui si inscrive il presente contributo che, appunto, tratta del nesso educazione/politica così come si declina in riferimento alle specificità dell'educazione degli adulti e alla sua *vis* democratica.

Il testimone privilegiato che qui è stato chiamato in causa per affrontare questi temi è, non a caso, un intellettuale che ha fatto dell'educazione degli adulti e dello stile di vita democratico i due perni della sua attività di ricerca, di docenza universitaria e di lavoro sul campo in ambito formativo: Eduard Christian Lindeman.

Prima di entrare nel merito del suo pensiero e, in particolare, di un suo articolo del 1936 dedicato esplicitamente ai problemi in questione (e che si propone qui per la prima volta tradotto in lingua italiana) non si può tacere che, nell'impostare il nesso tra educazione e democrazia – cercando di trarne, argomentarne e svilupparne le implicazioni teoriche ed operative, tanto sul piano critico-interpretativo quanto su quello progettuale – il pensiero va, inevitabilmente, a John Dewey. E non si tratta, in questo caso, di un riferimento valido soltanto a livello generale; Dewey, infatti, rientra tra le fonti intellettuali più significative e «dirette» di Lindeman: lavorarono entrambi, a stretto contatto, nel gruppo dell'Inquiry, presso la New School for Social Research, alla

Columbia University (Konopka 1958, 40; Lindeman Leonard 1991, 125-127; Marescotti 2013, 343-344, 361-362).

L'influenza di Dewey nelle teorizzazioni di Lindeman è ascrivibile, da un lato, alla concezione di democrazia in rapporto all'educazione permanente e alla promozione di un pensare scientificamente orientato e, dall'altro, alla sua interpretazione del pragmatismo, ove esperienza e conoscenza sono circolarmente interrelate. E proprio riguardo al saggio deweyano *Experience and Education*, Lindeman affermò che una persona imparziale non poteva leggere questo libro senza arrivare ad una lucida comprensione della direzione che l'educazione deve intraprendere per diventare uno strumento del perfezionamento umano; lo stesso Dewey ebbe modo di ringraziarlo scrivendogli, in una lettera del 1 aprile 1940: «Sono di nuovo in debito con te... è sempre un piacere leggere le tue parole di apprezzamento» (Boyston 1988, 2008, 413).

Colleganza, stima reciproca, amicizia profonda, ma soprattutto sintonia intellettuale nel considerare l'istanza democratica il fulcro, il mezzo e il fine dell'educazione, sono i tratti peculiari di un rapporto umano e professionale che credo valga la pena riscoprire, per meglio sondare e comprendere le tematizzazioni riguardanti un argomento che, oggi, non può certo dirsi esaurito, tutt'altro. Anzi, è proprio a questa accezione di autori e scritti «classici» che queste mie note intendono ispirarsi, con lo scopo di individuare, nel tempo e nel contesto presente, strategie di pensiero e di azione tali da attualizzare e rinvigorire la *vis* democratica dell'educazione degli adulti (non di rado emarginata da accattivanti quanto pericolosi inneggiamenti ad un *lifelong learning* di marca utilitaristico-competitiva) .

L'unico riferimento «propedeutico» al quale, quindi, mi limiterò in questa sede è quello ad alcuni passi di *Democracy and Education*, che puntualizzano la tesi ripresa e approfondita dallo stesso Lindeman in questo suo articolo così come in altri suoi scritti.

Nello specifico, John Dewey sosteneva che

> Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a

> vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di essere le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. Poiché una società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e negli interessi volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione. Ma vi è una spiegazione più profonda. *Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata.* L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Questi punti di contatto più numerosi e più svariati denotano una maggiore diversità degli stimoli cui deve rispondere un individuo e per conseguenza stimolano il variare della sua azione. Essi assicurano la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti all'azione sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti interessi. (Dewey 1916, 1970, 110-111, corsivo mio)

Dunque, non solo la democrazia è l'esito dell'educazione, ovvero si genera, sopravvive e può prosperare per mezzo di un suffragio popolare che incarna ed esprime gli effetti dell'educazione, ma è *conditio sine qua non*, al contempo, del darsi e del diffondersi stesso dell'educazione che, in un ambiente democratico, non è parziale, ristretta, esclusiva ma, al contrario, universalmente concepita ed agìta.
E così prosegue:

> È evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione

> in classi separate, *deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e in condizioni eque e facili*. Una società distinta in classi deve prestare attenzione soltanto all'educazione dei suoi elementi dirigenti. *Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verifichino, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità*. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione. Ne conseguirebbe una confusione nella quale un piccolo numero di persone si impadronirebbe dei risultati delle attività altrui cieche e dirette dall'esterno. (Dewey 1916, 1970, 111-112, corsivo mio)

Risulta oltremodo evidente che questo nesso basilare tra educazione e politica, ove la scientificità della prima richiama la democraticità della seconda – e viceversa – rappresenta il fondamento logico dell'educazione come esperienza permanente e, quindi, dell'educazione degli adulti. È la cifra della *processualità*, infatti, a risaltare come punto di fuga di tutto il discorso; ritenere la democrazia «un'esperienza *continuamente* comunicata», e ravvisare l'educazione nel cambiamento e per il cambiamento, significa affidare proprio all'individuo adulto la responsabilità, il diritto e il dovere dell'educazione: è l'adulto che predispone e garantisce le condizioni dell'educazione, che educa, in forza del fatto che non cessa mai di educarsi e – ancora una volta – viceversa. La consustanzialità, più che il rapporto o il legame, di educazione e democrazia, nell'impostazione deweyana, si dimostra tale, in effetti, da risolvere il meccanismo causa-effetto in ottica bi-direzionale, ossia *sistemica*.

Eduard C. Lindeman (St. Clair, Michigan, 1885 – New York, 1953): alcuni cenni biografici

Ancora a livello preliminare, è necessario spendere qualche parola in più sulla figura di Eduard Christian Lindeman, assai nota nel panorama statunitense ove è, non a torto, considerato «il padre dell'educazione degli adulti». Se, da noi, si fanno risalire le origini dell'educazione degli adulti – ovviamente in senso «moderno»,

e con particolare riferimento agli aspetti metodologici-didattici dell'apprendimento in età adulta, insiti nel suo «modello andragogico» – ad un altro autore americano, Malcom Shepherd Knowles (Livingston, Montana 1913 – Fayetteville, Arkansas 1997), occorre tuttavia ricordare che Lindeman ne fu il mentore e l'ispiratore, avendo fissato nel suo saggio *The Meaning of Adult Education* del 1926 quegli aspetti considerati ancora oggi gli elementi portanti di questo ambito, ripresi, sviluppati e diffusi anche in Europa, e in tempi più recenti, appunto da Knowles (Knowles 1973a, 1973b, 1989).

Figlio di immigrati dalla Baviera, Lindeman conobbe un'infanzia ed un'adolescenza contrassegnate dalla scarsa istruzione e dal faticoso lavoro manuale; solo a partire dall'età di 21 anni poté intraprendere in modo sistematico gli studi, scontrandosi, dunque, da «adulto con esperienza», con le criticità del sistema educativo formale statunitense dell'epoca: in particolare, ne criticherà aspramente l'impostazione nozionistica, il carattere conservatore e, soprattutto, la separazione dalla vita, ovvero dai problemi reali, concreti, quotidiani e significativi di ogni cittadino. Di qui, dunque, la sua idea di educazione degli adulti come processo di auto-espressione fondato sull'esperienza, alla quale la stessa educazione, intesa come raffinamento dell'intelligenza, consente di dare significato (Lindeman 1926; Marescotti 2013).

Nel 1911 si diploma al Michigan Agricultural College di East Lansing; nel 1915 entra a far parte del suo staff, occupandosi di cooperative agricole, di attività ricreative, del perduto impulso ludico degli adulti, maturando la volontà di dedicarsi all'insegnamento.

Nel 1918, con la famiglia – la moglie Hazel Charlotte Taft e le quattro figlie – si trasferisce a Chicago, dove insegna *Sociologia rurale* presso il YMCA (Young Men's Christian Association) George Williams College.

Nel 1919, Lindeman si trasferisce nuovamente, prendendo servizio come docente di *Sociologia* al North Carolina College for Women di Greensboro, e dedicandosi con sistematicità agli aspetti organizzativi della comunità a partire dalla propria realtà sociale, tanto nella parrocchia quanto nelle cooperative agricole. Interesse

che sfocerà, poi, nel volume *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization* (Lindeman 1921).
Nel 1920 compie il suo primo viaggio in Danimarca, ove ritornerà nel 1922 e nel 1926: sarà proprio il «modello danese» di educazione degli adulti, inaugurato da N. S. F. Gruntvig, ad ispirarlo.
Nel 1922 subisce le pressioni del Ku Klux Klan (a causa della eccessiva affabilità con cui i Lindeman si intrattenevano con il personale di servizio di colore), che sfoceranno nelle dimissioni di Lindeman dal suo incarico.
La famiglia approda dunque ad High Bridge, nel New Jersey, e Lindeman inizia il suo pendolarismo a New York City, dove collabora al «The Inquiry», al «Survey Graphic» e al «The New Republic», stringendo sempre più i rapporti con altri studiosi impegnati in ambito educativo e sociale, tra cui John Dewey.
Nel 1924, con tutta la famiglia, Lindeman salpa per l'Europa, e vi resta per sei mesi, principalmente in Italia, ove osserva l'ascesa del Fascismo; studia poi il movimento dei lavoratori in Inghilterra e partecipa alla «League of Nations Disarmament Conference» a Ginevra.
Nel 1932 è in Russia, interessato ai meccanismi della propaganda, e nel 1937 contribuisce alla creazione del «The Insitute for Propaganda Analysis» insieme, tra gli altri, a William Heard Kilpatrick. In questo periodo, si moltiplicano e intensificano gli impegni in seno a diverse organizzazioni, ove assume cariche direttive, amministrative e consultive: la New School for Social Research, dove aveva iniziato a tenere lezioni molto tempo prima, il Briarcliff Junior College, l'Adelphi College, la Division of Recreation of the Works Progress Administration (WPA), la New American Library of World Literature. Riceve tre lauree *ad honorem*, allo Springfield College, al Wagner Memorial Lutheran College e al Rockford College; è *visiting professor* alla Temple University (1934-35), alla University of California (1936, 1938); alla Stanford University (1941), alla Columbia University (1941-42), alla University of Wisconsin (1943).
Subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, nel settembre del 1945, si reca in Germania, invitato come consulente educativo del «British Army of Occupation».

Nel 1949 è in India, come *visiting professor* alla University of Delhi. Nel 1950 si ritira dalla New York School of Social Work, ma anche dopo il pensionamento continua a scrivere, a tenere lezioni e conferenze e a ricoprire incarichi prestigiosi, sino a poco prima della sua morte (Marescotti 2013, 23-35).

Democrazia: uno stile di vita al quale si deve essere educati

Dialogo, confronto creativo, espressione e valorizzazione delle diversità: sono questi i capisaldi del pensiero di Lindeman, sia laddove si concentra più sulla vita comunitaria – tanto su piccola quanto su larga scala – e quindi sulla *leadership* come sulla *membership*, sul funzionamento del governo democratico, sulla gestione sociale del potere ecc., sia laddove sottolinea in modo più marcato il discorso educativo, in generale, e l'identità e gli scopi dell'educazione degli adulti in particolare.

A questo proposito, la fiducia di Lindeman nell'educazione degli adulti è il volano e il motore della traduzione *in medias res* degli ideali democratici, ed è un tutt'uno con la fiducia che egli ripone «nell'uomo comune, nella sua capacità di governare se stesso e di gestire diritti e doveri in modo maturo» (Bortoli 2011, 280). Così come l'educazione è relazione e processo, anche la democrazia è relazione e processo: un particolare tipo di processo (razionale, inclusivo, aperto) e un particolare tipo di relazione, la cui parola chiave è *interdipendenza*, giacché secondo lui «una relazione di dipendenza fra gli individui era antidemocratica, ma lo era anche l'indipendenza senza la consapevolezza dell'interdipendenza» (Bortoli 2011, 280).

Se il discorso educativo, dunque, è sempre presente laddove egli affronta il tema della vita comunitaria e della sua impostazione/gestione democratica – talora più implicitamente, talora in modo esplicito – nel già ricordato saggio *The Meaning of Adult Education*, Lindeman dedica un apposito capitolo alle questioni che ciò chiama in causa: egli si sofferma sull'uso del potere, considerando educativamente e, quindi, democraticamente valido quel potere che è collegato allo sviluppo della conoscenza (il potere autentico è la *saggezza*) e che si esercita *con* gli altri, e

non *sugli* altri (Lindeman 1926; Marescotti 2013, 144-159). E sono proprio questi i concetti attorno ai quali Lindeman formulerà le critiche e gli auspici affidati all'articolo, di dieci anni più tardi, *Democracy and Group Living*, riportato integralmente nel prossimo paragrafo.

Come si evincerà dalla lettura, e come era sua abitudine fare, Lindeman parte da una constatazione concreta e contingente, riferendosi ad un clima diffuso di «resa» che interessa i cittadini americani. Cittadini che indietreggiano di fronte alle problematiche politiche e sociali del loro tempo perché non chiare o comunque troppo complesse per essere comprese e affrontate con gli strumenti dell'intelletto. Ed è a questo proposito che occorre agire, politicamente ed educativamente: alla presa d'atto di un intelletto miope e refrattario a tutto ciò che va al di là del noto e dell'abitudinario, Lindeman fa seguire l'esigenza di un «modo di pensare» aperto, in divenire, che si alimenta (ovvero si ri-orienta, si arricchisce, si trasforma) *accogliendo* ciò che è nuovo e diverso.

L'attitudine «riflessiva», costantemente coltivata da un'educazione che, quindi, non può che essere continua e, massimamente, dell'adulto e per l'adulto, richiede che i quesiti fondamentali del vivere sociale e degli scopi umani siano non solo individuati e posti, ma messi in relazione all'agire: *uno stile di vita democratico* abbisogna di una *mente democratica*, tale da *desiderare* la democrazia non in modo vago o sulla spinta del mero afflato emotivo, bensì *razionalmente*.

Il punto di vista dell'educatore, dunque, è, secondo Lindeman, tale da affidare alle capacità razionali (analitiche, immaginative, progettuali ecc.) del soggetto adulto la messa a punto di principi guida per l'azione.

Se è vero che la democrazia interessa palesemente il piano politico ed economico di una comunità, è altrettanto vero che, alla base dei problemi e delle questioni politiche ed economiche, sono le relazioni tra le persone a costituirne l'elemento determinante. In particolare, l'approccio alle diversità individuali: ora, mentre i regimi dittatoriali si fondano sull'uniformità (dando quindi origine ad una società statica), il sistema democratico è un tutt'uno

con il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità, da concepirsi non in termini di superiorità o inferiorità, bensì come espressione di libertà quale condizione di crescita individuale (e quindi di dinamismo e sviluppo sociale).

Emerge chiaramente, a questo punto, la circolarità democrazia/educazione, e il fatto che la democrazia come forma di governo sia l'esito della democrazia come stile di vita, al quale si deve essere educati. Come a dire che *la democrazia si apprende*: attraverso la formazione di competenze, la comprensione di dispositivi, l'appropriazione e l'utilizzo di tecniche; un bagaglio di contenuti, strategie e strumenti che fanno dell'essere umano un «animale sociale» consapevole ed intenzionale.

La democrazia, infine, non elude il problema della gestione e dell'esercizio del potere, al contrario: ne ridefinisce, piuttosto, i termini, puntando ad una *leadership* motivata e formata ad esercitare il poter *con* gli altri, e non *sugli* altri; in questo assunto, in più occasioni ribadito, Lindeman è evidentemente debitore di un'altra figura di grande spicco intellettuale a lui contemporanea: Mary Parker Follett (Quincy, Massachusetts 1868 – Boston, Massachusetts 1933), studiosa di pratiche democratiche e di teoria del management moderno, con la quale collaborò e strinse una duratura amicizia.

In conclusione, è proprio il tema della *leadership* a costituire il *clou* di tutto il discorso: all'idea di dominio che questa parola evoca, Lindeman sostituisce il principio della condivisione, dell'interesse comune, della coerenza tra interesse collettivo e interesse individuale; tutti aspetti applicabili in qualsivoglia contesto di vita di gruppo, dalla famiglia alla nazione, sino alla più ampia prospettiva trans-nazionale.

Identità e ruolo dell'educazione degli adulti – tradizionalmente quanto riduttivamente intesa vuoi come recupero di una scolarizzazione mancata, vuoi come formazione professionale di settore, vuoi come *loisir* – trovano, qui, occasione per affermarsi in tutta la loro portata sociale: non sono gli «altri» adulti a necessitare di educazione, ma «tutti» gli adulti, in quanto detentori responsabili della *sovranità* su loro stessi.

Segue qui la traduzione in lingua italiana dell'articolo di E. C. Lindeman (1936), *Democracy and Group Living*, in *School and Home*, No. 62, Vol. XVII, pp. 3-6.

Attualmente, la vita americana è caratterizzata da una confusione generalizzata. Molti cittadini stanno battendo in ritirata; non sono più in grado di formulare i problemi attuali in termini che siano sufficientemente chiari per consentirne il trattamento logico; oppure indietreggiano perché ritengono che i nostri problemi siano diventati troppo complicati per la loro comprensione. Questo stato di confusione richiede tre tipi di pensiero, vale a dire (a) il pensiero che procede da principi primi e di conseguenza inizia con proposizioni chiarite; (b) il pensiero che tende a costruirsi in schemi o modelli; e (c) il pensiero che sottopone i problemi attuali ad una analisi critica in termini di valori. Il presupposto su cui poggia la riflessione di cui sopra, relativamente a nuovi tipi di riflessione, deriva dalla mia convinzione che le nostre «menti» non sono state «catturate» dalla rivoluzione che ha avuto luogo nelle sfere della scienza, della tecnologia, e dell'industria. Esiste, quindi, un netto iato tra fatti e desideri. Quello che, nella realtà, non è conforme con ciò che crediamo che sia e, quindi, con le nostre convinzioni, viene svalutato e messo da parte. Abbiamo bisogno di conferme, di convinzioni che, ancora una volta, metteranno ordine nella nostra vita. Alcune delle conferme di cui abbiamo bisogno saranno necessariamente nuove e, quindi, richiederanno un ri-orientamento e l'acquisizione di nuove conoscenze. Altre saranno ri-conferme di credenze in cui noi riponiamo ancora fiducia sul piano teoretico, ma che non servono più come principi organizzativi per il nostro comportamento.

I quesiti fondamentali che gli americani riflessivi pongono a loro stessi sono: (a) Crediamo davvero nel processo democratico? (b) Crediamo nel governo costituzionale? (c) Crediamo nel sistema di governo federale? (d) Crediamo nella libertà? (e) Crediamo che i governi debbano garantire la sicurezza economica di base a tutti i cittadini disposti a lavorare? (f) Crediamo che il nostro sistema

di economia individualizzata e liberista possa sopravvivere e allo stesso tempo fornire sicurezza economica? (g) Crediamo che i nostri problemi possono essere risolti senza ricorrere alla violenza? Naturalmente, si tratta di quesiti-tipo formulati in forma generalizzata; essi continuano a sorgere nella mente del cittadino riflessivo non in questo modo generalizzato ma, piuttosto, come problemi specifici in relazione ai quali è richiesto di prendere decisioni. Ma è mia convinzione che il cittadino non può prendere queste decisioni con un qualche senso di affidabilità a meno che egli non impari anche a ricondurre tali problemi a livello di principi. In questo breve saggio, mi propongo di affrontare la prima di queste domande, ovvero il processo democratico. Se crediamo veramente nella democrazia, dobbiamo procedere ora a riaffermare la nostra convinzione; altrimenti, le nostre azioni quotidiane continueranno a portarci sempre più lontano nella direzione opposta. Al fine di prepararci per il comportamento democratico, dobbiamo preparare anche le nostre menti, in modo tale che il comportamento democratico appaia come desiderabile e razionale. Questo saggio è, quindi, scritto dal punto di vista dell'educatore che crede che il pensiero giochi un ruolo "futuristico" per l'esperienza; esso ci prepara ad agire attraverso l'anticipazione delle probabili alternative e conseguenze delle nostre condotte future.

Il processo democratico può essere considerato in relazione ad almeno quattro diversi contesti di comportamento, vale a dire:

I. La nostra concezione di *sovranità* a livello di governo, che determina il nostro comportamento politico.

II. La nostra concezione della natura e della funzione della ricchezza, che determina il nostro comportamento economico.

III. La nostra concezione della natura e del ruolo delle differenze individuali, che determina le nostre interazioni con gli altri.

IV. La nostra concezione di organizzazione sociale, che determina l'ampiezza e la profondità delle esperienze di co-operazione.

Mentre le scelte che siamo chiamati a fare sembrano essere più scottanti nelle aree I e II (politica ed economia), è mia convinzione che il comportamento in queste sfere sia un riflesso delle abitudini sviluppate nelle aree III e IV (relazioni sociali), e,

pertanto, io dovrò limitarmi a soffermarmi su questo aspetto del nostro problema complessivo. Ma per dare un'impostazione di valore a questa esposizione, mi sembra essenziale esprimere le mie convinzioni rispetto la politica e l'economia.

Il presupposto che sta alla base del processo democratico è che vi è una sola fonte sicura di sovranità, cioè le persone che sono governate. L'alternativa è una qualche forma di dittatura e autocrazia. Solo da e attraverso il processo democratico il cittadino può realizzare la libertà, e suppongo che la libertà sia un valore che sarà sempre amato. Ma i principali problemi che confondono le democrazie sono problemi economici e, di conseguenza, sembra diventare sempre più chiaro che una democrazia politica non può coesistere fianco a fianco con una autocrazia economica. Coloro che insistono nel dire che credono nella democrazia politica, ma che al contempo danno aiuto e conforto all'autocrazia economica, hanno fallito nella linearità del loro modo di pensare, o sono motivati da interessi egoistici.

I problemi politici ed economici sono i problemi di fondo dei rapporti umani. Se vogliamo affrontare la questione della democrazia dal punto di vista educativo, il nostro compito è quello di comprendere le relazioni di base tra le persone. Il primo dubbio con cui fa i conti la persona che ha un «feeling» positivo con la democrazia riguarda quel tipo di individuo che crede di prepararsi per l'esperienza democratica continuando a credere che le differenze implichino automaticamente superiorità o inferiorità; questi, ritenendo che le differenze implichino automaticamente superiorità o inferiorità, non può vivere democraticamente giacché teme le differenze e lotta per l'uniformità. Per altro verso, il comportamento democratico diventa lo stile di vita naturale di ogni persona che vede la diversità come desiderabile; quindi egli cercherà le differenze negli altri e scoprirà metodi che permetteranno alle differenze di interagire e di diventare i mezzi per aumentare reciprocamente i rispettivi poteri. L'essenza dell'autocrazia, così come può essere riscontrata nei moderni stati fascisti, è l'uniformità; il primo atto di un dittatore è quello di eliminare le differenze, per stabilire e imporre un modello uniforme a tutti i cittadini. Per il dittatore

il successo dipende dalla sua capacità di degradare o eliminare coloro che non si conformano alla sua concezione di superiorità o di inferiorità. La democrazia, al contrario, accoglie la differenza perché la libertà di esprimere la differenza è una delle condizioni di crescita dell'individuo e di progresso della società.

L'argomento di cui sopra può essere ulteriormente sviluppato, ma dato che poggia su una concezione di valore, la sua logica sarà facilmente accettata da coloro che credono in uno stile di vita democratico – e sarà altrettanto facilmente respinta da coloro che non credono nella democrazia. Nella misura in cui l'argomentazione a sostegno della differenza è derivata dalla psicologia, c'è bisogno di approfonditi studi e ricerche. La nostra conoscenza attuale circa la natura e la gamma delle differenze umane è lungi dall'essere accurata e completa. Ad esempio, ci sono molti critici che insistono sul fatto che la democrazia non può assolutamente avere successo quando le proporzioni del grado di intelligenza degli individui sono ampiamente distanti, cioè quando la distanza tra la sapienza e l'ignoranza è grande. Ma quanto è grande, in realtà, questa distanza? Certamente, non è poi così ampia come i fiancheggiatori anti-democratici sembrano credere, ma purtroppo le nostre informazioni correnti non sono del tutto convincenti. Anche quando questa conoscenza relativa ai quozienti intelligenza fosse più affidabile, continuerà ancora ad esserci il problema fondamentale, ossia quello di accrescere l'intelligenza comune o di gruppo con metodi che siano inclusivi piuttosto che esclusivi. Nei due paragrafi precedenti ho lasciato intendere che il processo democratico, se vuole avere successo, deve diventare operativo sotto forma di determinati metodi di vita cooperativa o collaborativa. Se la democrazia fosse una mero ideale o una mera credenza, soltanto i nostri sentimenti determinerebbero se l'abbiamo considerata con favore o meno. Ma, se la democrazia è uno stile di vita, e un processo, allora i suoi metodi operativi devono essere acquisiti attraverso l'educazione. Non possiamo pensare che la democrazia avrà successo perché gli esseri umani sono «animali sociali», o perché dovrebbero possedere abbastanza buona volontà da rendere desiderabile una vita impostata in modo co-operativo. Al contrario, la democrazia

può avere successo solo quando impariamo le competenze, i dispositivi e le tecniche che ci permetteranno di comportarci come animali sociali, e che tradurranno la nostra buona volontà in un buon agire. Tra i tanti ingredienti di tale apprendimento, ne seleziono a titolo dimostrativo soltanto uno, vale a dire la tecnica di leadership.

Nel suo recente e illuminante libro, il professor Paul Pigors[1] opera quella che mi sembra essere una vera e propria distinzione tra il dominio, da un lato, e la *leadership*, dall'altro. È assiomatico dire che la democrazia non può funzionare senza una *leadership*, ma ciò che deve essere sottolineato è che la democrazia può utilizzare una sola tipologia di leader. Un leader che funziona all'interno del processo democratico è colui che usa metodi sociali per il raggiungimento di fini sociali. Il dominatore, colui che insegue il potere e il manipolatore sono *leaders* che alla fine distruggono la democrazia. Il vero leader cerca il potere *con*, non sugli altri. Nel momento in cui si riconosce la dipendenza della democrazia da una *leadership*, ci si accorge altresì del fatto che tutta l'esperienza sociale ha bisogno di essere sottoposta a controllo. I genitori, ad esempio, dovranno imparare a diventare *leader* all'interno del gruppo familiare, piuttosto che dominatori. Il coordinatore di un comitato, il presidente di un'organizzazione, il leader di un gruppo di discussione necessiterà di ri-esaminare i suoi metodi. Affinché il processo democratico abbia successo, le istituzioni educative devono occuparsi della formazione della leadership. In caso contrario, dipenderemo dall'apparizione accidentale di un buon leader. Nei momenti di crisi, diventeremo quindi le vittime di colui che, inseguendo il potere, afferra la *leadership* e sfrutta la nostra debolezza per i propri scopi».

Per concludere: educazione degli adulti e democrazia nel prossimo futuro

«Nei momenti di crisi, diventeremo quindi le vittime di colui che, inseguendo il potere, afferra la *leadership* e sfrutta la nostra debolezza per i propri scopi»: suona quanto mai attuale il rischio

1 Dominio versus Leadership [*N.d.A.*]. Il riferimento è a: Pigors P. J. W. (1935), *Leadership or Domination*, Houghton Mifflin Company, Boston and New York [*N.d.T.*].

paventato da Lindeman a conclusione di questo suo scritto, a fronte non solo del perdurare (e talvolta dell'inasprirsi) di situazioni che vedono società organizzate in modo palesemente non-democratico ma, anche, di uno iato sempre più percepibile tra *forma* e *sostanza* in società che hanno, in tempi più o meno recenti, eletto la democrazia a valore ideale di riferimento.

Di là, infatti, del volto e del significato storico-contestuale che le riflessioni di Lindeman testimoniano, è possibile cogliere nelle sue parole un messaggio, una direzione di senso, una prospettiva di tematizzazione del rapporto tra educazione degli adulti e *vis* democratica che travalica quel contingente per offrirsi, a noi, come modello di riflessione. Emerge, in primo luogo, che è l'approccio educativo (fondato su un abito mentale inquisitivo, sulla consapevolezza del complesso divenire fenomenico, sul raffinamento del pensiero come strumento di comprensione e di intervento nella realtà) a mantenere viva la democrazia, pungolando ad interrogarsi sul suo senso e sul suo ruolo. Come ebbe assai acutamente a sottolineare Mario Mencarelli, infatti, «nella routine le democrazie invecchiano rapidamente e se non costruiscono le condizioni per interrogarsi incessantemente sono condannate ad un doloroso declino» (Mencarelli 1983, 24).

In secondo luogo Lindeman avanza il problema della *leadership*, non solo a livello politico in senso stretto ma, anche, a livello educativo: chi può e deve, in buona sostanza, guidare l'educazione degli adulti se non gli adulti stessi? Leggiamo, infatti, tra le righe un'altra faccia dell'educazione, progettata, gestita, elargita con intenti di controllo, contenimento, conformazione, un'educazione manipolata e che manipola nella misura in cui non *parte dal soggetto* ma *arriva al soggetto*, destinatario e non emittente o promotore attivo di educazione (per sé, per gli altri). Ad un aumento quantitativo dell'educazione degli adulti che, oggi, non possiamo non registrare – nonostante permangano non pochi problemi, taluni atavici taluni inediti, ma che non è possibile affrontare in questa sede – non necessariamente corrisponde un aumento dello *stile* democratico di vita. Qualcosa, nel determinismo di questa equazione, non funziona o, addirittura, tende a contraddirla e ribaltarla. Qualcosa che, sulla scorta delle esternazioni di Lindeman, potrebbe essere

ravvisato nel concetto stesso di *sovranità* del singolo, a partire dalla sovranità su se stesso, e sui propri bisogni, ambizioni, interessi.

Pare quanto mai valido, allora, l'invito non tanto ad adoperarsi ad *imporre*, attraverso l'educazione, la democrazia (il che non è peregrino sia da considerarsi cosa paradossale o addirittura illogica), quanto a considerare l'educazione degli adulti come una sollecitazione affinché le persone adulte abbiano particolare cura delle loro capacità razionali, ne sperimentino i processi e gli esiti, per giungere – in autonomia – a desiderare uno stile di vita democratico come situazione ottimale di sviluppo della propria esistenza.

Come a dire che l'educazione degli adulti non si può impartire o ricevere, ma solo autonomamente *creare* da parte di ciascuno che, razionalmente, desideri farlo; così come la stessa democrazia non si può stabilire, importare, esportare, imporre o applicare, ma solo *far crescere*.

In tale prospettiva, allora – e per richiamare un terzo punto qualificante il presente scritto di Lindeman – la diversità e la sua valorizzazione diviene, più che un contenuto di apprendimento, un metodo e un principio di apprendimento che si pone alla base della democrazia, nel senso qui richiamato, proprio perché *conditio sine qua non* dell'educazione che trasforma e si trasforma nella relazione con l'altro da sé[1].

Sono dunque idee, quelle di Lindeman, che hanno ancora molto da esprimere, quando – forse senza neppure eccedere troppo in realismo e disincanto – educazione e democrazia si danno più come simulacri che non come ideali-guida e – qui forse sì eccedendo, in demagogia e retorica – il *lifelong learning* è sbrigativamente eletto a panacea dei nostri mali esistenziali, sociali, politici.

1 Su questo aspetto, Paolo Orefice ha evidenziato che l'educazione alla democrazia va nella direzione di ricerca di significati che diano valore al vivere personale e collettivo, e partecipa alla costruzione dell'identità e dell'appartenenza impegnandosi nell'esperienza della reciprocità: «L'alterità, allora, non è più antagonismo né minaccia al proprio io, ma diventa risorsa preziosa e necessaria: è intesa e vissuta come fonte di ricchezza reciproca e, quindi, come rispetto del diverso da me, espresso dagli altri esseri umani ed anche da tutti gli altri viventi e forme della natura. In questa prospettiva, la democrazia come governo condiviso della vita in tutte le sue molteplici e straordinarie espressioni può essere appresa*: l'educazione alla democrazia diventa la sperimentazione e, per ciò stesso, la testimonianza dell'apprendimento della condizione arricchente della reciprocità*» (Orefice 2004, 340, corsivo mio).

Adams J. T. (1947), *Frontiers of American Culture: a Study of Adult Education in a Democracy*, Scribner, New York.
Bellatalla L. (2013), *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in *Educazione Democratica*, n. 5.
Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
Bobbio N. (2009), *Democrazia e educazione*, in *École,* n. 74.
Bortoli B. (2011), *La fiducia nell'uomo comune. Eduard Christian Lindeman*, in *Lavoro sociale*, n. 11 (2).
Boyston J. A. (1988, 2008) (Ed. By), *J. Dewey, The Later Works, 1925-1953, vol. 13: 1938-1939*, Southern Illinois University, Carbondale.
Brookfield S. (1983), *Adult Education and the Democratic Imperative: The Vision of Eduard Lindeman as a Contemporary Charter for Adult Education*, in *Studies in Adult Education*, n. 15.
Brookfield S. (Ed. by) (1987), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*, Croom Helm, London.
Cambi F., Orefice P. (a cura di) (2005), *Educazione, libertà, democrazia: il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli.
Costabile G., Stara F. (a cura di) (2013), *Democrazia e potere: saggi di etica, politica, educazione*, Pellegrini, Cosenza.
Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillian Company, New York; tr. it. *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
Dewey J. (1938), *Experience and Education*, The MacMillan Company, New York.
Entwistle H. (1971), *Political Education in a Democracy*, Routledge & Kegan, London.
Erbetta A. (a cura di, in coll. con Bertolini P.) (2003), *Senso della politica e fatica di pensare*, Atti del Convegno «Educazione e Politica», Encyclopaideia, Bologna 7-8-9 Novembre 2002, Clueb, Bologna.
Genovesi G. (2012), *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Anicia, Roma.
Genovesi G. (2014), *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Anicia, Roma.

Gessner R. (Ed. by) (1956), *The Democratic Man. Selected Writings of Eduard C. Lindeman*, with a foreword by Max Otto, Beacon Press, Boston.
Goussot A. (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in *Educazione Democratica*, n.5.
Graham P. (ed. by) (1995), *Mary Parker Follett: Prophet of Management*, Harvard Business School Press, Boston.
Hopkins N. (2014), *Citizenship and Democracy in Further and Adult Education*, Springer, London.
Knowles M. S. (1973a), *The Adult Learner. A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Houston.
Knowles M. S. (1973b), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Elsevier Inc, Burlington.
Knowles M. S. (1989), *The Making of an Adult Educator*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
Konopka G. (1958), *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*, University of Minnesota, St. Paul.
Konopka G. (1958), *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*, The University of Minnesota Press, Minneapolis.
Laporta R. (1979), *Politica, pedagogia, scienza dell'educazione*, in *Pedagogia fra tradizione e innovazione. Studi in onore di Aldo Agazzi*, Vita e Pensiero, Milano.
Lindeman E. C. (1921), *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization*, Association Press, New York.
Lindeman E. C. (1924), *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups,* Republic Publishing Company, New York.
Lindeman E. C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc, New York.
Lindeman E. C. (1933), *Social Education. A Interpretation of the Principles and Methods Developed by The Inquiry During the Years 1923-1933*, New Republic, New York.
Lindeman E. C. (1936), *Democracy and Group Living*, in *School and Home*, XVII (62).
Lindeman Leonard E. (1991), *Friendly Rebel. A Personal and Social History of Eduard C. Lindeman*, Adamant Press, Adamant, Vermont.

Marescotti E. (2013), *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature,* Anicia, Roma.

Marescotti E. (2014a), *La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?*, in *Annali on line di Didattica e della Formazione docente*, n. 8.

Marescotti E. (2014b), *Lifelong learning ed Educazione degli adulti. Riflessioni a partire dalla lezione di E. C. Lindeman*, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 191.

Mencarelli M. (1983), *Educazione permanente e «vis democratica»*, in Mencarelli M., Richmond W. K., Suchodolski B. (1983), *Educazione permanente e democrazia*, Giunti e Lisciani, Teramo.

Orefice P. (2004), *Educazione alla democrazia: il contributo della «comunità che apprende»*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita &Pensiero, Milano.

Parker Follett M. (1924), *Creative Experience*, Longmans, Green and Co, New York.

Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Liguori, Napoli.

Serpe B. (2008), *Potere, democrazia, educazione: analisi storico-sociale e pedagogica*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Stara F. (2006), *Educare ai valori della democrazia: la ricerca pragmatista*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Stewart D. W. (1987), *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education*, Robert E. Krieger, Malabar, Florida.

Stewart D. W. (1991), *One of the Reasons Why American Democracy Survived*, in *Adult Learning*, n. 2, dossier «The Lindeman Legacy».

Weiss R. M. (1961), *Eduard C. Lindeman: A Study in Democratic Life and Thought*, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science, History, at the University of Wisconsin (dattiloscritto).

Cittadinanza partecipata e interculturalità: una riflessione sulla formazione della coscienza democratica

Carla Podda

> La scuola dispone di risorse di cambiamento nella misura in cui la società stessa sceglie un progetto di cittadinanza che rispecchi la sua identità culturale e politica e i suoi dinamismi interni.
> (Santerini, 2006, 35)

Verso la pratica della cittadinanza cosmopolita

La riflessione sui temi della cittadinanza concerne diversi ambiti culturali e fra questi, il sapere pedagogico rappresenta il fulcro capace di favorire un cambiamento sia nell'assegnare al soggetto un ruolo centrale nel processo formativo, sia nel favorire il decentramento e la valorizzazione delle diversità.
Nel trasferirsi dal livello della speculazione teorica alla pratica educativa quotidiana, l'idea di cittadinanza necessita dello scambio continuo tra differenti dimensioni al fine di formare ai valori civili riconosciuti dalla collettività. Non si pensa che sia semplice applicare il sapere teorico e pratico della cittadinanza, ciononostante si vuole qui riflettere sulla sua elaborazione in norme comuni e negoziabili, e sul ruolo della pedagogia, disciplina capace di orientare criticamente e dialetticamente una trasformazione in tal senso. L'epoca contemporanea ha introdotto livelli di problematicità che evidenziano la necessità di riqualificare i contesti di vita, presupponendo nuove forme di politica, non solo rappresentata, ma agita da tutti i cittadini.
Il modello unitario di cittadinanza basato sulla nazionalità, si rivela ormai anacronistico e inadeguato, eppure fatica ad affermarsi una nuova pratica della cittadinanza. La ricerca di

«soluzioni locali alle contraddizioni globali» (Bauman 2005, 19), può essere avviata mediante la rinegoziazione delle norme condivise in favore dell'interesse comune. La prospettiva è quella della deterritorializzazione connessa all'implementazione del controllo politico sulle scelte globali.

Questa riflessività favorisce, dunque, la mediazione fra gli aspetti globali della specificità umana e la normatività locale e culturale, e guida verso l'estensione delle regole democratiche al governo delle questioni globali. In questa prospettiva la cittadinanza conduce sia alla riappropriazione della reale partecipazione politica, che alla ridefinizione dei diritti umani derivanti da una giustizia cosmopolita. Essa, infatti, ha come prerequisito la considerazione degli individui in qualità di persone morali e giuridiche appartenenti alla medesima società civile globale.

Il concetto di cittadinanza partecipata richiama la possibilità di incidere concretamente nella determinatezza del contesto storico e sociale, applicando l'insieme dei diritti di cui ogni persona è titolare in qualità di membro della comunità, implica pertanto una decisione per l'azione. Luigina Mortari richiama come questa pratica si correli all'assunzione della responsabilità politica, realmente diretta a migliorare i contesti esperienziali dei cittadini. «Agire significa dare inizio a qualcosa di nuovo, dare vita a qualcosa di non ancora previsto. L'agire politico consiste sia nel fare cose (*pràxis*) sia nel dire cose (*léxis*), perché si agisce non solo con le azioni ma anche con le parole» (Mortari 2008, 15).

Ha origine così una cittadinanza come pratica cosmopolita che riconosce a tutte le persone i diritti umani, estendendo a ciascuno il diritto al rispetto morale. Affinché la cittadinanza cosmopolita possa divenire attiva occorre garantire ad ogni cittadino la possibilità di partecipare alle scelte globali in maniera diretta, costruendo istituzioni parallele ed autonome rispetto a quelle dello stato-nazione. In questo modo la riflessione sulla cittadinanza si trasmuta in prassi e, pur non astraendo e separando dall'appartenenza culturale, ricerca nuove forme di partecipazione. La riscoperta ed il recupero della partecipazione diretta, facilitano la sostituzione dei rapporti di potere, mediante l'instaurazione di relazioni di fiducia. Solo in questo modo è

possibile attivare ogni cittadino a prender parte alle scelte globali e agevolare la genesi di istituzioni giuridiche e politiche parallele ed autonome rispetto a quelle statali.
La partecipazione ha un ruolo emancipativo ed eversivo: «è radicale perché colma lo spazio fra chi governa e chi è governato, fra chi decide e chi subisce l'effetto delle decisioni, presuppone una delega di potere e di sovranità e dunque *mette seriamente in discussione gli aspetti di potere consolidati*» (Tarozzi 2008, 129).
Nella pratica della cittadinanza partecipata primeggiano gli aspetti culturali e cosmopolitici sulle istanze giuridiche, Claudia Secci afferma in proposito che: «non sono le "carte in regola" a fare il cittadino, ma piuttosto la sua propensione a contribuire, come lavoratore, genitore, animatore, volontario, al funzionamento del luogo/comunità in cui abita» (Secci 2012, 145).

L'intercultura come compito formativo ed educativo

La riflessione sulla pratica della cittadinanza, come già accennato, si qualifica come il compito primario della pedagogia contemporanea e induce a ripensare la questione relativa ai principi universali che fondano i diritti umani, e, in prospettiva pedagogica, attivano le risorse adeguate alla realizzazione ed alla gestione delle trasformazioni in atto. L'estensione del concetto di cittadinanza, trasferisce l'attenzione da un'immagine di uomo astratta, ideale ed universale, al riconoscimento delle differenze individuali e delle esperienze determinate, creando possibilità di dialogo interculturale. Infatti, il riconoscimento ad ogni essere umano dei diritti di cittadinanza comporta la riflessione sulle prospettive multiculturali, si correla strettamente alla questione interculturale ed alla ricerca di modalità relazionali idonee a favorire il confronto fra persone con stili di vita differenti. «Piuttosto che considerare la cultura come sostanza, è più utile considerarla come una dimensione di fenomeni, una dimensione che si accompagna alla differenza situata e incarnata» (Appadurai 2001, 28). La cultura oltre ad essere meramente oggettiva, poiché attribuita dall'esterno ad un gruppo, è dunque soggettiva, in quanto riguarda la persona nella sua specificità, senza attribuirle

a priori concetti o pregiudizi. Essa è uno strumento euristico che conduce verso il fertile campo delle differenze. Il prefisso *inter-* nel termine intercultura, indica inoltre, «la matrice fondativa della "reciprocità" interculturale, il suo essere terreno fecondo di negoziazione e di scambio, facendo risaltare la ricchezza e la produttività del confronto» (Pinto Minerva 2002, 13).

A livello teorico e pratico, mettere in relazione cittadinanza ed intercultura, introduce degli interrogativi sulle modalità afferenti alla costruzione sia di momenti partecipativi al governo del territorio, sia di situazioni capaci di sollecitare l'incontro e il dialogo. L'incontro interculturale reclama, infatti, scambi capaci di produrre reale interazione e comunicazione. Esso pertanto è regolato dalla difficilissima costruzione di un uomo nuovo e planetario: «nella generale eclissi delle identità, il nostro primo dovere è di restare fedeli a quella che abbiamo costruito [...], con una variante però, che essa va ritenuta non come il tutto ma come un frammento del tutto, di un tutto ancora nascosto nel futuro […]. Come il vero Dio, così anche il vero uomo è *absconditus*» (Balducci 1990, 173).

Al fine di formare l'uomo planetario e di rendere più agevole la sua educazione, la pedagogia può ripensare tre categorie-guida dei processi formativi ed educativi, ossia la differenza, la relazione ed il dialogo.

La *differenza* è propria dell'esistenza e si pone come un valore da salvaguardare. Ad essa occorre ispirarsi per realizzare l'appartenenza all'*humanitas*, in quanto essa implica pluralismo, diversità, unicità. Rita Fadda scrivendo della natura relazionale dell'uomo sostiene che «l'*afferenza* alla dimensione dell'*humanitas*, [è la] prima e fondamentale condizione per rendere possibile la *differenza,* il dispiegarsi dell'uomo come intenzionalità e progettualità, come apertura, trascendenza, protensione verso l'alterità e l'ulteriorità» (Fadda 2007, 14). La differenza rappresenta la risorsa umana e formativa principale, richiama la cura e la responsabilità insite nella pedagogia del volto (Fadda 2009, 49-50).

La *relazione* è apertura che lega le differenze nella pluralità della realtà, infatti permette di esperire l'afferenza e l'identità ma anche

l'irriducibile singolarità e la differenza. La relazione inizia con un incontro ed ha per presupposti l'ascolto, la comprensione e la comunicazione, si rivela pertanto imprescindibile in prospettiva pedagogica. «Quando il rapporto interpretativo coinvolge due soggetti umani (come è il caso del rapporto formativo-educativo) uno degli elementi fondamentali di mediazione è proprio la relazione e la comunicazione, la rete infinita di rimandi contestuali ed extra-testuali che i comunicanti percorrono, giovandosi delle proprie pre-comprensioni» (Fadda 2002, 141).

Il *dialogo* si configura come quella particolare forma di comunicazione capace di originare comunità più ampie mediante il coinvolgimento del singolo e l'apertura ad una pluralità di significati e prospettive (Fadda 2002, 151). Lo scambio dialogico è fondamentale nella formazione dell'identità, Rita Fadda sottolinea come esso non debba essere omologante, ma debba rispettare l'alterità della persona, al fine di comprenderla ed interpretarla senza invadere le parti del sé che la persona non vuole rivelare (Fadda 2002, 153). Il dialogo dispone i soggetti in quello spazio che Franco Cambi definisce «spazio dell'incontro» che rappresenta la «crescita umana guidata dalla comunicazione e dall'agire argomentativo, che sono -alla fine- i veri principi più propriamente umani della formazione umana dell'uomo» (Cambi 2005, 196).

La proposta interculturale è, pertanto, attenta a sviluppare le tre categorie guida alla luce dei cambiamenti del presente. In questa prospettiva, l'alterità non è unicamente quella di colui che è prossimo, vicino, simile, ma si estende includendo le generazioni future, il lontano, il diverso, lo straniero. Si tratta di un percorso complesso dal punto di vista cognitivo per la complessità di riconoscere la specificità di differenti realtà, e dal punto di vista emozionale per lo sforzo necessario al superamento del senso di insicurezza innescato da ciò che appare come sconosciuto (Santerini 2008, 147).

Il percorso formativo capace di incrementare competenze nei tre ambiti non si sviluppa in autonomia: ha bisogno per la sua realizzazione di pratiche educative appropriate che prendano avvio nell'istituzione scolastica, introducendovi una sorta di

rivoluzione culturale. Si costruisce così l'intercultura come «sfida radicale alla mentalità corrente e comune, radicata nelle convinzioni della tradizione e diventata un *habitus* mentale dell'uomo occidentale» (Cambi 2001, 15). Di conseguenza la scuola ha come obiettivo ultimo la formazione di personalità aperte, critiche. In qualità di agenzia formativa ha il compito di realizzare l'uguaglianza tra i cittadini e può contribuire alla formazione dell'identità in contesti multiculturali se valorizza la diversità e promuove il rispetto dell'altro. Essa è la comunità di diversi che deve integrare senza omologare, far comunicare nel riconoscimento reciproco, creando incontro e dialogo.
Il difficile compito della scuola, e più in generale dell'educazione, è quello di salvaguardare la diversità nell'unità della specie, contribuendo alla costituzione di «un pensiero policentrico capace di tendere all'universalismo non astratto, ma consapevole dell'unità/diversità umana e […] di un pensiero policentrico nutrito dalle culture del mondo» (Morin 2001, 64).

Il sistema scolastico ed extrascolastico: il ruolo del docente quale promotore delle pratiche interculturali e di cittadinanza attiva

L'educazione è responsabile della formazione di cittadini competenti dal punto di vista sociale e politico (Bertolini 2003, 35). Nel formare all'autonomia, al senso critico, alla responsabilità, si riducono i rischi di conformazione a modelli di vita e di pensiero, individuali e collettivi, già predisposti, in favore della condivisione; si evitano, inoltre, le situazioni in cui gli allievi debbano unicamente produrre oggetti o performance da misurare. Nel ripensare il ruolo degli adulti, in particolare degli educatori e degli insegnanti, Martha Nussbaum sottolinea come sia loro compito: «mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le impostazioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporsi ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità» (Nussbaum 2001, 95).

Alla pedagogia spetta il compito di vigilare criticamente sull'utilizzo dei metodi e degli strumenti che, in ambito scolastico ed extrascolastico, vengono impiegati con l'obiettivo di formare una coscienza critica negli educandi, che consenta loro delle opportunità di partecipazione libera e consapevole. La finalità è quella di formare opinioni autonome, capaci di pensiero divergente e scelta, valorizzando la coscienza democratica, condizione indispensabile per ogni democrazia. Il recupero del senso originario dell'istanza politica e formativa, dunque, passa attraverso l'educazione che costituisce il mezzo idoneo a favorire l'accesso ad un pensiero divergente e meno esposto alla manipolazione. Una pedagogia attenta alla formazione di soggetti situati nel contesto storico e capaci di coltivare la differenziazione al suo interno, è capace di sostenere l'intera crescita della persona umana, prende pertanto avvio fin dal contesto scolastico, ed è fortemente coinvolta nei processi di educazione degli adulti, formali e non formali.

La cittadinanza partecipata crea coesione sociale e l'agire educativo concorre nella ricerca di nicchie di riconoscimento idonee a rappresentare soggettività capaci di appartenere ed abitare il mondo, come cittadini attivi ed elaboratori di senso. La prospettiva della cittadinanza partecipata si configura dunque, come un passaggio essenziale per la creazione di una società e di una scuola aperte alla diversità e alla gestione dell'eterogeneità, non solo orientate a cercare risposte alle emergenze e ai bisogni speciali.

Nel mondo della scuola, l'educazione può definirsi «interculturale» quando considera la pluralità e la diversità socio-culturale e linguistica che caratterizza il livello organizzativo dei contenuti, del programma di studio e dei metodi di insegnamento. In ciascuna disciplina, pertanto, vengono adottate differenti prospettive, confrontate e analizzate in modo critico. L'idea essenziale è quella di rispettare e valorizzare ogni espressione socio-culturale e linguistica.

Nello specifico, la scuola italiana si struttura in modo tendenzialmente inclusivo in quanto, dal punto di vista normativo, è aperta a tutti gli alunni: riconosce le loro differenze

e offre a ciascuno pari opportunità. Nonostante questi aspetti positivi, il sistema scolastico continua a resistere alle mutazioni introdotte dalla pluralità e dalla multiculturalità. L'integrazione richiede che vengano predisposte misure supplementari dirette agli alunni stranieri, ma non può limitarsi a questo accorgimento. Si evidenzia una mancanza generale dal punto di vista strategico, per quanto concerne gli aspetti correlati alla comunicazione, e dal punto di vista della pianificazione per quanto concerne la proposta di attività che implichino l'incontro e il dialogo fra gli studenti. Infatti, le esperienze sono spesso autoreferenziali, demandate alla libera iniziativa dei singoli docenti o basate sulla gestione del bisogno del momento e non sul vissuto quotidiano.

L'interculturalità, così come la cittadinanza partecipata, non possono essere considerate come nuove discipline da aggiungersi alle altre, esse richiedono, infatti, una prospettiva globale, che abbracci diverse dimensioni esistenziali e una prospettiva trasversale che implichi il coinvolgimento dell'intero mondo scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'università. Già nel 1972 Jean Piaget, anticipando le attuali riflessioni in merito ed interrogandosi sul diritto all'educazione, scriveva: «è dunque evidente che l'educazione internazionale non potrebbe limitarsi ad aggiungere agli insegnamenti ordinari un insegnamento in più […] bisognerebbe rendere internazionale tutto l'insegnamento. […] Di questa disposizione mentale dovrebbe permearsi l'insegnamento nel suo insieme» (Piaget 2000, 127).

Occorre saper modificare i metodi formativi, con attenzione alle differenze personali, al lavoro collaborativo non solo fra docenti, ma anche fra alunni, fra studenti e docenti, e fra famiglie e docenti. Le strategie d'insegnamento devono implementare la collaborazione per costruire strutture, affini a ciò che si chiama rete, implicando una bidirezionalità di scambi concettuali e la ricerca di strategie che pur valorizzando le singole discipline, unifichino le prospettive particolari in una visione trasversale.

La predisposizione di una formazione specifica degli adulti che operano nel contesto scolastico diviene essenziale per praticare un'educazione alla cittadinanza democratica, fondata sulla valorizzazione dell'interazione e della partecipazione. In questo

senso, la pedagogia deve indirizzare la scuola, non tanto a ritenere contenuti ed insegnamenti, ma a preparare ad acquisire competenze applicabili in contesti diversi, nel mondo del lavoro, ma anche nella vita privata e nella sfera personale, ambiti nei quali è necessaria la capacità di adattarsi ai cambiamenti in corso. L'insegnante, come adulto in formazione, deve essere protagonista attivo del cambiamento rispondendo a complessi interrogativi, attraverso l'utilizzo di differenti possibilità di azione educativa che richiedono capacità decisionali e competenze teoriche e operative. La complessità del ruolo dell'insegnante, infatti, non risiede nel fornire delle conoscenze o delle abilità meramente strumentali o operative, ma nella capacità di avviare un processo di costruzione di coscienze critiche fra gli studenti, creando e rappresentando nuovi modelli di convivenza e collaborazione, che non si limitino alla tolleranza, ma sappiano rielaborare nuove forme di cittadinanza.

Da questa prospettiva, lo sviluppo della professionalità del docente non può essere statico o ancorato a modalità obsolete di trasmissione contenutistica, bensì deve articolarsi in modalità dinamiche e responsabili, volte a costruire conoscenze utili ad informare la prassi. La formazione iniziale avvia verso un'azione intenzionale che definisce la strutturazione della professionalità: il confronto con la realtà scolastica, durante il tirocinio e l'inserimento lavorativo, induce a riflettere sulla pratica dell'insegnamento. In questo modo si costruiscono percorsi volti a far esperire a tutte le persone che vivono il contesto scolastico, occasioni di incontro e di dialogo, spazi aperti a tutti nei quali è possibile proporsi e partecipare alla vita del territorio nel quale si vive.

La scuola può insegnare a conoscere le diversità e vederle, non come minaccia, ma come fonte di crescita: «la scuola deve educare al rapporto tra identità e alterità. L'identità è la risposta che ogni persona elabora nel rapporto con gli altri; l'alterità è percepita come il superamento di ogni differenza che ci separa dagli altri» (Nanni, Abbruciati 1999, 30-31). Il rapporto fra uguaglianza e differenza si gioca dunque, non più sul piano della contrapposizione, ma su quello della cooperazione. La scuola dovrà

favorire l'apprendimento degli strumenti utili alla reale fruizione dei diritti umani ed alla partecipazione di tutti al dialogo.

Franca Pinto Minerva, considera le pratiche interculturali come una molteplicità di esperienze di apprendimento e di relazione che conducono a conoscere e incontrare altre culture, finalizzando tale conoscenza alla costruzione di un reale dialogo interculturale e cooperazione, mediante la continua scoperta di analogie e di differenze (Pinto Minerva 2002). Si crea così un reciproco arricchimento che prende avvio dalla conoscenza dell'alterità.

L'implementazione della percezione dell'unità della specie umana, non ne annulla le diversità, ma incoraggia la capacità decisionale e la scelta di tutti i membri della società, valorizzando il sentimento di appartenenza ad una cittadinanza planetaria. «Un'avventura comune travolge gli umani, ovunque essi siano devono riconoscersi nella loro comune umanità, e nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e universale» (Morin 2001, 47).

Nel tentativo di raggiungere obiettivi così importanti, occorre riflettere ancora sul compito dell'insegnante come modello positivo di adultità. L'adulto, il docente in particolare, può predisporre risorse capaci di facilitare la pratica della cittadinanza attiva e i processi interculturali, nella misura in cui si propone come esempio positivo. In questa prospettiva, forse nessuno più di Hannah Arendt ha trovato parole e pensieri così profondi e densi di significato: «l'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto di quel mondo si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo» (Arendt 1999, 247).

Riferimenti bibliografici

Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione,* Meltemi, Roma.

Arendt H. (1999), *Tra passato e futuro*, Edizioni Garzanti Libri, Milano.

Balducci E. (1990), *L'uomo planetario,* Edizioni di Cultura della Pace, Fiesole, Firenze.

Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura nella città*, Bruno Mondadori,

Milano.
Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento,* Laterza, Roma-Bari.
Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento,* Armando, Roma.
Fadda R. (2007), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto,* Carocci, Roma.
Fadda R. (2009), *Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti,* In *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche,* a cura di E. Colicchi, Carocci, Roma.
Jabès, E. (1991), *Uno straniero con, sotto il braccio, un libro di piccolo formato*, SE, Milano.
Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Raffaello Cortina, Milano.
Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata,* Bruno Mondadori, Milano.
Nanni A. Abbruciati S., (1999), *Per capire l'interculturalità. Parole chiave,* in *Quaderni dell'Interculturalità*, n. 12, EMI, Bologna.
Nussbaum M. (2001), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea,* Carocci, Roma.
Piaget J. (2000), *Dove va l'educazione*, a cura di A. Granese, Armando, Roma.
Pinto Minerva F. (2002), *Intercultura,* Laterza, Roma-Bari.
Santerini M. (2006) *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in Spadolini B., (a cura di), *I problemi dell'educazione*, Armando, Roma.
Santerini M. (2008), *Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza*, in *Pedagogia e vita*, n. 1, pp. 133-149.
Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire,* Liguori, Napoli.
Tarozzi M. (2008), *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in Aa. Vv. *Educare alla cittadinanza partecipata*, a cura di L. Mortari, Bruno Mondadori, Milano, pp. 121-140.

Educare alla pace nella guerra

Il conflitto israelo-palestinese

Claudia Secci

In memoria di Jasmin Khair

È calmo. E lo sono anch'io

È calmo
E lo sono anch'io
Beve il suo tè al limone
Io bevo il mio caffè
(Questo ci distingue)
Come me porta un'ampia camicia a quadri
Come lui sfoglio una rivista mensile
Non mi vede, quando l'osservo di nascosto
Non lo vedo, quando è lui ad osservarmi
È calmo
E lo sono anch'io
Dice qualcosa al cameriere
Io dico al cameriere qualcosa
Un gatto nero passeggia tra lui e me
Io carezzo l'oscura notte nel pelo
Lui carezza del pelo la notturna oscurità
Non gli dico che oggi il cielo è chiaro e blu
Né lui mi dice: quanto blu e chiaro è oggi il cielo
Egli è specchio e sguardo
Sguardo e specchio son io
Muovo la gamba sinistra, io
Muove la gamba destra, lui
Canticchio una melodia –
Una simile canzone intona lui

Ad un tratto penso: è lui forse lo specchio in cui mi scorgo?
Poi cerco di guardare dentro i suoi occhi ... ma,
Non lo vedo
Mi affretto a lasciare il caffè
Pensando che lui – forse – è un assassino, o qualcuno
Che crede che un assassino sia io.
Ha paura
E ne ho anch'io[1]

Mahmoud Darwish

Uno sguardo dentro il conflitto israelo-palestinese

Le riflessioni che seguono sono nate e maturate durante e all'indomani del conflitto tra Israele e Gaza dell'estate del 2014. Sebbene esso possa essere considerato uno dei tanti eventi che costellano la storia dei rapporti tra le comunità coinvolte, sembra che per una parte dell'opinione pubblica, la guerra dell'estate 2014, segni uno spartiacque, un «punto di non ritorno» della consapevolezza, a prescindere dalle propensioni e simpatie personali. Un forte impatto è stato prodotto dagli attacchi a bambini palestinesi che giocavano in spiaggia, poi al parco giochi, alle scuole dell'UNRWA (Taddei 2010, 4[2]), al mercato. L'azione diplomatica condotta dalla dirigenza palestinese si è orientata verso la richiesta di riconoscimento di uno Stato di Palestina, distinto da quello d'Israele da confini certi ed essa ha, ad oggi, raccolto il sostegno di una parte considerevole dell'intellettualità israeliana e, ad esempio, l'adesione di tutti i più recenti Premi Nobel per la Pace, nonché, recentissimamente, l'adesione esplicita e significativa del Vaticano.
In contesti come quello del conflitto israelo-palestinese, mi sembra

1 Traduzione in italiano di Alessandra Secci.

2 Si ricordano le tutele educative previste per i bambini nelle zone soggette a conflitti: «Le scuole devono essere protette dagli attacchi militari (Protocollo 1 relativo al Protection of victims of International Armed Conflicts, Articolo 52, 1977), attaccare le scuole è considerato un crimine di guerra (Rome Statute of International Criminal Court, 2002, Articolo 8)».

assuma un ruolo centrale la domanda sulle possibilità educative di sovvertire un ordine costituito sulla perennità del conflitto fra due popoli, sul non riconoscimento reciproco e sulla perdita di speranza nel dialogo; domanda che ha al centro gli adulti come portatori più o meno consapevoli dell'ordine descritto, ma che guarda, in prospettiva, ai bambini e ai giovani, vittime di una violenza – neanche a dirlo – particolarmente ingiusta nei loro confronti.

A. Taddei, riprendendo le parole di un educatore palestinese, si chiede cosa sia l'educazione, nei luoghi di guerra, se non la possibilità offerta all'educando *e all'educatore stesso* di vivere l'infanzia a dispetto di tutto (Taddei 2010, 11).Questo testimone parla di un ruolo *terapeutico* dell'adulto nei confronti del bambino, che consiste nello strappare, per quanto possibile, il bambino, alla negazione della sua infanzia prodotta dal conflitto. Tuttavia questo scopo va perseguito unitamente a quello, inverso ma altrettanto importante, di formare l'infanzia per le condizioni reali che presumibilmente essa dovrà affrontare e che viene segnalato, sempre dall'autrice, nella sua ricerca (Taddei 2010, 25).

Il male legato alle situazioni conflittuali è l'*incertezza*, il radicale spaesamento che il bambino vive quando sperimenta l'impotenza dei propri stessi genitori: «Una volta che i bambini hanno visto gli Israeliani picchiare altri bambini, i loro padri non sono più credibili nel garantire i loro bisogni e la loro sicurezza» (Taddei 2010, 22); Sami Basha, pedagogista clinico palestinese, dal canto suo, parla di «un danno irreparabile al senso di fiducia dei bambini negli adulti» (Basha 2006, 10).

Va aggiunto, inoltre, come afferma S. Guetta, pur procedendo in una riflessione differente da quella di Taddei, che «gli interessi politici pongono scarsa attenzione a come e quanto i bambini e gli adolescenti sono costretti a subire durante i conflitti armati e le tensioni locali» (Guetta 2014, 179). Scrive Guetta:

> Non è ancora diffusa la consapevolezza di come e quanto la cultura della guerra comprometta e deformi profondamente il modo di percepire e vedere la realtà, il suo sistema di relazioni, da quelle socio-culturali a quelle economiche, senza tralasciare

> quelle con l'ambiente, ed abitui quotidianamente le nostre menti e i nostri occhi ad accettare che disastri e distruzioni si continuino a compiere come se fosse un «normale» avvicendarsi delle questioni tra esseri umani. (Guetta 2014, 179-180)

Nelle situazioni di conflitto, forse come in altre situazioni, ma in modo più intenso e cruciale, il ruolo degli adulti, quali persone in continua formazione e che sono a loro volta educatori, è quello di tendere costantemente a una riflessione critica sul proprio atteggiamento nei confronti della drammatica realtà circostante e di prospettare ai bambini e ai giovani un futuro possibile, proteggendoli materialmente e idealmente dai danni più irreversibili della violenza.

Tornare a Edward Said: gli intellettuali tra esilio e conflitto

È suggestivo, approcciando il tema del conflitto tra Israeliani e Palestinesi, tenere presente la visione di E. Said, considerato il maggiore intellettuale palestinese, che continuamente ci ricorda che la conoscenza dell'altro da sé avviene sulla base di uno sguardo condizionato e orientato a dimostrare la validità di ipotesi e di ideologie. Ogni intellettuale ha il dovere di ricercare e conoscere in sé tali lenti; ma infine anche di tentare di liberarsene o di metterle in parentesi. Said si riferisce alla pervasività sottile e complessa dell'ideologia, capace di penetrare la conoscenza del singolo al punto da divenire parte indistinguibile della stessa. Il problema, per un intellettuale «organico» ma anche «cosmopolita», come lo stesso Said, Arabo nato in una colonia britannica, quale era allora la Palestina, che studiò in Egitto ed esercitò il suo impegno intellettuale negli Stati Uniti, diviene quello di capire come queste differenti e antagonistiche ideologie, compongano il profilo personale di un individuo (e spesso ne determinino la grande ricchezza, come nel caso della complessa formazione di M. K. Gandhi) (Said 2005, 34).
Said si concentra sulle lenti culturali e ideologiche dell'orientalismo, che hanno fortemente impregnato di sé la visione europea dell'Oriente, ivi compresa la Palestina: tale visione è frutto

di una mentalità fondamentalmente coloniale e imperialista, rappresentata in Europa, storicamente, dall'Inghilterra e dalla Francia, e vissuta dagli altri Paesi europei in modo indiretto, pur tuttavia ideologicamente influente. L'Oriente, in tale visione, è un mondo magico, non governato dalle regole, segnatamente occidentali, della razionalità e del profitto; ma è anche travisato come un mondo unico e organico, nel quale le storie, le culture e tradizioni dei popoli, tra loro infinitamente diverse, non esistono in quanto distinte.

All'interno di tale paradigma si diffonde lo stereotipo della Palestina come terra di «legittima» conquista, stereotipo che permane anche nel quadro di alcune prospettive sensibili alle ragioni degli autoctoni arabi e musulmani (Said 2005, 248, 266). L'idea della legittimità della conquista trae origine, in fondo, non solo dalla cultura coloniale, per la quale lo spazio e il territorio sono appannaggio di chi li occupa in modo militare, ma anche da una concezione per la quale possedere un territorio significa abitarlo secondo modalità e regole conformi alle consuetudini della cultura occidentale, senza riguardo per altri modi del dimorare. Afferma Said, in proposito:

> La Palestina era vista – da Lamartine come dai primi sionisti – come un terreno deserto in attesa di un nuovo rigoglio; si supponeva che le genti che l'abitavano fossero nomadi di origine incerta, privi di fondati diritti su quella terra e, quindi, di una realtà nazionale e culturale. Così gli arabi sono considerati più che altro ombre persecutrici del popolo ebraico. A tali ombre – grazie alla circostanza che sia gli arabi sia gli ebrei sono semiti orientali – si può far corrispondere ogni tradizionale e latente diffidenza che un occidentale ancora oggi prova verso un orientale. (Said 2005, 283)

Nella tensione europea verso la Palestina confluiscono elementi differenti, che vanno dall'idea di un agognato ritorno alla Terra dei Padri, per gli Ebrei nella loro diaspora millenaria, alla secolare tensione cristiana verso la Terra del Santo Sepolcro, che ha strutturato, come è ben noto, la storia medioevale, fornendo

un abito ideologico-religioso alle mire espansionistiche e commerciali europee.
Gandhi, rispondendo sul «Harijan» in merito alla controversia fra Arabi ed Ebrei in Palestina, ancora nel 1938, scrisse:

> Sono convinto che gli ebrei stanno agendo ingiustamente. La Palestina biblica non è un'entità geografica. Essa deve trovarsi nei loro cuori. Ma messo anche che essi considerino la terra di Palestina come loro patria, è ingiusto entrare in essa facendosi scudo dei fucili inglesi. Un'azione religiosa non può essere compiuta con l'aiuto delle baionette e delle bombe. Gli ebrei possono stabilirsi in Palestina solo con il consenso degli arabi. (Gandhi 2006, 223)

E ancora, in un altro scritto, posteriore di un anno:

> Mi auguro tuttavia con tutto il cuore che in un modo o nell'altro la persecuzione degli ebrei in Germania finisca e che la questione palestinese possa essere risolta con piena soddisfazione di tutte le parti interessate. (Gandhi 2006, 228)

In Gandhi emerge la chiara consapevolezza che è quella stessa inumana violenza che reprime gli Ebrei in Europa, a spingere i fondatori del moderno Israele a reprimere gli Arabi di Palestina, seppure in una forma più lenta, meno acuta e programmata: si tratta di un legame storico, dai risvolti complessi e intricati, e che si cerca di delineare senza alcuna velleità di chiarificazione storiografica, tra il movimento nazionalsocialista, che ha cacciato – quando non li ha sterminati – gli Ebrei fuori dall'Europa, e quello sionista, che li ha portati all'occupazione graduale della Palestina. Alcuni Autori hanno sostenuto anche recentemente come il movimento sionista, nato in Europa per contrastare la persecuzione contro gli Ebrei, mutò fisionomia e ideologia negli anni Trenta del secolo scorso, intensificando i contatti con il fascismo e il nazismo; paradossalmente esso condivideva con questi ultimi l'obiettivo del raccoglimento della diaspora ebrea nella terra di Palestina (Beltrame 2005, 37).

Said affronta il tema nel ben noto scritto *La questione palestinese*, pubblicato originariamente nel 1979 e riedito nel 1992, arricchito da riflessioni e commenti sugli avvenimenti degli anni intercorsi. Il filo conduttore della prospettiva dell'Autore è «la tragedia di essere vittima delle vittime»: divenuta carnefice, la vittima è crudele, perché riproduce sugli oppressi l'oppressione subita; la sua crudeltà è tacitamente giustificata perché riscuote, dall'esterno, la solidarietà incondizionata di chi istintivamente solidarizza col popolo oppresso della Shoah, ma anche quella, mescolata con atroci sensi di colpa, dei suoi antichi aguzzini.

Come è possibile tutto ciò? Said si concentra sulle ragioni culturali e sociopolitiche che rendono possibile quel che è, ad oggi, un conflitto almeno settantennale, affermando che il movimento sionista, che proclama il diritto d'Israele sulla terra palestinese, gode di un consenso dettato dal suo ruolo egemonico, appoggiato dalla parte conservatrice per ragioni imperialistiche, ma anche dai *liberal* americani e europei, che non considerano possibile frapporsi ai progetti di quelli che vengono identificati in toto con le vittime dell'Olocausto (Said 2011, 87). Anche molti intellettuali di sinistra accettano il ruolo subalterno di «esperti in legittimazione» (Said 2011, 108), vivendo il timore di potere essere tacciati di antisemitismo, un'accusa che non appare pertinente nei confronti di chi difende le posizioni dei Palestinesi nel conflitto con Israele.

Il progetto sionista, parallelamente al versante positivo di ripopolare la Palestina con Ebrei, coltiva, con altrettanto successo, quella negativa di azzerare l'identità del popolo palestinese o di ridurlo alle sue manifestazioni terroristiche e di espressione del fondamentalismo islamico (Beltrame ci ricorda che il «fondamentalismo» nasce *cristiano*: Beltrame 2005, 121; Said 2011, 57 – 80); eppure l'esistenza e la soggettività di questo popolo è molto chiara e visibile:

> Mi riferisco – afferma Said – al semplice e incontestabile nocciolo dell'esperienza palestinese negli ultimi cento anni: da secoli in una terra chiamata Palestina vi è stata una larga maggioranza costituita da un popolo, in gran parte di pastori, identificabile

> socialmente, culturalmente ed economicamente come tale, la cui lingua era l'arabo e la religione (per la maggior parte) quella islamica. (Said 2011, 59)

La «finzione culturale» dell'inesistenza dei Palestinesi può, però, esistere in modo esteso solo fino al giugno del 1967, quando a Israele, avendo occupato i territori palestinesi a Gaza e in Cisgiordania ben oltre i confini assegnatigli dalla risoluzione delle Nazioni Unite del 1947, si presenta l'urgente problema politico di gestire una rilevante quantità di Arabi all'interno del proprio Stato (Said 2011, 88). I decenni che seguono gli eventi del 1967 vedono una parabola crescente del movimento di resistenza palestinese e, contemporaneamente, la nascita di una sua chiara rappresentanza nell'OLP e nella leadership di Yasser Arafat, che va gradualmente – e anche istituzionalmente, negli accordi di Oslo del 1993 – ad accettare la presenza di Israele all'interno di quello che era stato il proprio territorio. Dalla generazione dei genitori dell'intellettuale palestinese, che ha vissuto nel rimpianto di una Palestina araba che mai più ritroverà, emerge, nelle generazioni successive, l'ideale di uno stato laico e democratico per Arabi ed Ebrei in Palestina (Said 2011, 263-279).

Il discorso di Said sul terrorismo di matrice palestinese può essere giudicato circostanziato ma non reticente, né indulgente; egli afferma che molti atti riconducibili ad esso sono stati «gesti di irrazionale, immorale e sicuramente inutile, violenza» (Said 2005, 219). La direzione in cui egli si orienta è il dialogo politico, depurato da ideologie razzistiche, etnocentriche e strumentalmente religiose, tra Arabi ed Ebrei e, anche se riconosce nel conflitto israelo-palestinese un grumo d'interessi geopolitici incommensurabilmente estesi, coltiva la fiducia in una risoluzione pacifica.

A quasi dodici anni dalla scomparsa di Edward Said, occorre dire che la situazione sulla quale egli spese la maggior parte del suo impegno intellettuale è complicata ulteriormente da fenomeni, che paiono incontrollabili, di terrorismo che si proclama islamico. I movimenti fautori degli attentati, che sono stati, a detta di molti, foraggiati clandestinamente dall'Occidente, non mancano

mai, in differenti modi, di annoverare lo stato di occupazione e repressione dei Palestinesi come loro causa propulsiva. Questo intestarsi della causa palestinese appare molto più strumentale che frutto di idealità politica e il terrorismo islamico, oggi più che mai, sembra nuocere ai Palestinesi[1], poiché consolida gli steccati ideologici e culturali di cui parlava Said.

Sembra crescere il sostegno umanitario, prima ancora che partigiano, alla causa palestinese, la Palestina come Stato, a tutt'oggi non esistente, è però dal novembre del 2012 membro osservatore dell'ONU e, come detto precedentemente, anche sull'onda dell'ultimo conflitto a Gaza, diversi parlamenti europei, tra cui anche quello italiano, seppur con delle formule piuttosto ambigue, ne hanno votato il riconoscimento. Per contro, tuttavia, l'appoggio dei *liberal* alle posizioni israeliane, che, come scrive Said, si è tramandato per tre generazioni, appare persistere consistentemente in quelle attuali.

Infine, le condizioni attuali del conflitto, seppure non precludano l'orizzonte di una via d'uscita, hanno fatto scomparire, almeno per ora, l'utopia di uno stato per due popoli e fanno intravedere come unica soluzione quella di due popoli in due stati, con confini certi e condizioni di sicurezza da ambo le parti.

Cambiare lo sguardo sull'altro

Il conflitto israelo-palestinese è il più noto ed «efficace» paradigma della guerra nel mondo. Rispetto ad esso si confrontano storiche simpatie e storiche inimicizie, che spesso attraversano letteralmente medesimi schieramenti ideologico-politici e culturali[2].

1 Il recente assedio del campo profughi palestinese di Yarmouk, in Siria, da parte dell'Isis, ne è chiara testimonianza.

2 Un esempio storico di tale divaricazione all'interno di una stessa casa politico-culturale può essere ravvisato nell'atteggiamento di Capitini rispetto alla questione, soprattutto all'indomani della guerra dei sei giorni, quando – in polemica con alcuni intellettuali comunisti, guidati da Lucio Lombardo Radice – difese le ragioni israeliane. Nel contesto, prescindendo dal fatto che l'intellettuale perugino sostenne, a mio avviso giustamente, l'idea che Israele avrebbe dovuto proporre agli Arabi un patto federativo invece che una politica d'invasione, Capitini mancò di vedere la questione palestinese in tutta la sua drammatica realtà e così manca di farlo Gabriella Mecucci (Mecucci 2002, 124-126).

Si potrebbe pensare che questo conflitto possa terminare solo con un'incondizionata resa alla forza delle armi e questo esito è, sfortunatamente, possibile. D'altra parte, paradossalmente, non vi è conflitto, come quello di cui si sta trattando, che mostri in misura altrettanto grande la necessità – non solo l'opzione – della nonviolenza e che non mostri come gli unici passi in direzione di un'uscita siano stati compiuti da azioni nonviolente.

La gramsciana «guerra di posizione», argomentata da P. Mayo in un suo testo (Mayo 2007, 54-55), intesa qui soprattutto come guerra, in cui il contendente militarmente più debole si «arma» contro l'avversario soprattutto in termini ideali/ideologici e d'identità culturale, evitando lo scontro frontale e privilegiando quello ideale e preventivo, mostra, nelle condizioni del conflitto israelo-palestinese, tutta la sua attualità.

La resistenza palestinese si nutre, da sempre, della risonanza esterna, internazionale, che ha riscosso, soprattutto attraverso i suoi esiliati (la condizione dell'esule, che in qualche maniera affratella Ebrei e Palestinesi, è stata già definita da H. Arendt e M. Zambrano, ad esempio, come particolarmente dolorosa ma fruttifera per la ricerca e la produzione culturale). Nelle sue diverse espressioni artistiche, letterarie e, in genere, intellettuali, il mondo palestinese si è organizzato intorno al concetto di resistenza e riconoscimento d'identità, come lo stesso Said argomenta e come dimostrano, in particolare, alcuni autori più rappresentativi, quali lo scrittore Ghassan Kanafani, ucciso a Beirut nel 1972 e il poeta Mahmoud Darwish, scomparso nel 2009 (Camera d'Afflitto 2011).

A testimonianza di quanto un superamento culturale, prima ancora che politico, del conflitto israelo-palestinese, sia l'unica via percorribile, può essere citata l'opera di diversi intellettuali e narratori ebrei e israeliani. A differenza del ruolo, che si direbbe più organico, degli intellettuali palestinesi, è stato urgente, per molti di quelli ebrei, assumere la veste critica di chi riesce a superare la visione dogmatica del sionismo. In particolare Amos Oz, nel suo romanzo autobiografico, tratteggia tale dolorosa conquista di coscienza, descrivendo il graduale pervenire a una visione più equilibrata del mondo parallelo del nemico. Il

riconoscersi fratelli, da parte degli oppressi, è, però, impresa quasi impossibile:

> Nella vita degli individui e anche dei popoli, i conflitti più tremendi sono non di rado quelli che scoppiano fra due perseguitati. Solo nella pia illusione di alcuni cenacoli romantici i perseguitati e gli oppressi d'ogni sorta si uniscono spinti da un moto di solidarietà e procedono schierati insieme per combattere contro il crudele tiranno. In verità, due figli di un padre padrone non sono necessariamente solidali tra loro e non sempre la comunanza di destino li avvicina. Capita non di rado, infatti, che uno scorga nell'altro non un fratello di sorte bensì proprio l'immagine terrificante del comune persecutore.
> Forse stanno proprio così le cose fra ebrei e arabi. (Oz 2009, 412)

Ecco, allora, che la via del dialogo non può che nutrirsi di uno spaesamento, di una faticosissima immedesimazione nel nemico, che è detestato, ma anche necessario per definire, per opposizione, la propria identità, un'identità che deve essere trasformata al punto da definirsi non per negazione ma per relazione/collaborazione e fratellanza con l'altro (Fadda, 220 – 223).

> Assassini? Ma che ti aspetti da loro? – dice un anziano all'allora giovane protagonista – Dal loro punto di vista, noi siamo extraterrestri giunti dallo spazio a sparpagliarci sulla loro terra, che pian piano abbiamo conquistato alcune sue parti, ma mentre assicuriamo loro che in realtà siamo venuti qui per coprirli di ogni ben di Dio, per guarirli dalla loro tricofizia e dal tracoma, per affrancarli dall'arretratezza e dall'ignoranza, dal giogo dell'oppressione feudale – con l'astuzia ci accaparriamo un appezzamento dopo l'altro del loro suolo. […]. (Oz 2009, 514)

Affermare la validità della lotta nonviolenta, per l'obiettivo di giungere a una «pace giusta», che comprenda la fine dell'occupazione del territorio palestinese e stabilità e sicurezza per ambedue i popoli, non significa non essere capaci di distinguere i gesti riconducibili a una resistenza armata da quelli riconducibili

a un terrorismo indiscriminato, che, insieme, costellano la storia del rapporto tra i due popoli. Significa, tuttavia, soprattutto oggi, delegittimare totalmente il paradigma militaresco nel rapporto tra i due popoli: obiettivo certamente utopistico, per ragioni storiche e contingenti, in quanto Israele è risaputo essere uno dei paesi più armati al mondo e tra i Palestinesi vi sono forze, come ancora è Hamas, che non hanno rinunciato alle armi. Si rende, ciò non di meno, particolarmente inutile e oltremodo dannoso – oltre a essere, per principio, immorale – il ricorso ad atti di tipo terroristico nei confronti dello stato d'Israele, poiché essi divengono facili provocazioni, casus belli che scatenano la violenza militare.

Come affermato precedentemente, la tradizione resistenziale palestinese contiene in sé molti e importanti metodi e approcci alla lotta che sono riconducibili alla nonviolenza: l'esempio più eclatante è la prima Intifada, ma tra di essi va annoverato, come metodo esterno allo spazio del conflitto, il boicottaggio dei prodotti provenienti dai territori occupati dai coloni israeliani in Cisgiordania.

Soprattutto, però, da quanto detto precedentemente, sembra emergere con chiarezza estrema la necessità di una straordinaria rivoluzione culturale, che parta dalle comunità – intese nel senso più geograficamente esteso – interessate dal pluridecennale conflitto, affinché esse imprimano tale cambiamento nelle politiche delle classi dirigenti.

Educare alla pace e alla resistenza: concetti integrabili?

La trasformazione di cui si è parlato non può che coinvolgere i sistemi educativi nel loro complesso e senza considerare in modo troppo analitico e separato i momenti formali e quelli informali dell'educazione, né gli aspetti formativi riguardanti bambini e giovani e quelli riguardanti gli adulti.

Naturalmente una società in guerra permanente conosce caratteristiche relative al sistema educativo, che sono del tutto peculiari e che sono segnate, come traspare, ad esempio, dai lavori di S. Basha e di A. Taddei, da elementi di precarietà e

deprivazione straordinaria. L'educazione, dunque, nei territori palestinesi, richiama uno sforzo di compensazione «umanitaria» che va dal rafforzamento delle scuole e delle istituzioni formali all'offerta di percorsi educativi, che fanno della loro permanenza il loro carattere fondante. Dove, infatti, è necessaria l'educazione permanente, intesa in senso trasformativo, se non in una società che vive in condizioni conflittuali ormai da almeno tre generazioni?

Se è vero che i bambini e i giovani sono i soggetti che devono ricevere le maggiori cure e attenzioni, è vero anche, proprio a tal fine, che è imperativa la necessità di preoccuparsi della formazione degli adulti, in quanto i piccoli hanno bisogno di vedere ristabilita la credibilità, dignità e «adultità» della generazione dei loro genitori.

Come scrive M. Fabbri, insinuare una cultura di pace in un mondo attraversato dalla guerra, significa rimettere in primo piano il volto dell'altro; non la sua forma impersonale, costruita dal pregiudizio e dall'inimicizia, ma la sua storia unica (Fabbri 2014, 132-133). Per l'autore, questa è anche la vera funzione delle narrazioni, soprattutto intese come racconti di ciò *che è stato* e non di ciò che potrebbe essere. Si parla non solo della vera conoscenza, che espone le similitudini e attenua le differenze, ma più in generale dell'acquisizione di un paradigma della conoscenza[1], in cui il decentramento del proprio punto di vista diviene un elemento e una pratica costante.

In proposito, se si osserva, come ha fatto Tal Dor in un interessante scritto pubblicato in questa stessa rivista, il processo di trasformazione che hanno affrontato Israeliani che si sono emancipati dal pensiero sionista, ci si trova di fronte a un processo educativo liberatorio ma estremamente doloroso (Dor 2012). Il percorso è stato rilevato attraverso l'analisi delle narrazioni di sette Israeliani, uomini e donne sopra i quarant'anni di età: essi descrivono l'attraversamento di diverse fasi, nelle quali hanno dovuto «disimparare» un sistema di valori e concezioni appartenenti al senso comune nel quale sono cresciuti

1 J. Mezirow avrebbe parlato di una «prospettiva di significato» (Mezirow 2003).

e «reimparare», non senza momenti di trauma, estraniamento e solitudine, una diversa, più critica e consapevole, identità. Partendo dal presupposto che l'ideologia sionista sia caratterizzata dalla dominazione eterosessuale, l'Autrice paragona il processo formativo e trasformativo affrontato dagli attori all'abbandono di una visione omofobica e al raggiungimento di un coming-out, dunque, non solo di una nuova identità, ma anche della manifestazione esplicita della stessa.

Sebbene l'obiettivo della trasformazione personale e culturale possa essere ritenuto utopistico e irreale in una situazione nella quale, anche al di là delle fasi più acute del conflitto, ogni giorno ci sono morti, non può che essere questo l'obiettivo primario di una *Lifelong Education* ed è evidente, a questo punto, che tale principio riguardi sia Israeliani sia Palestinesi.

Come insegna l'esperienza di Freire e di altri grandi pedagogisti ed educatori che hanno sviluppato teorie e metodi nel contesto dell'oppressione, la pratica educativa, in esso, si carica di un significato politico maggiore che in altri tempi e luoghi (Silwadi, Mayo 2014, 72) e il cambiamento di prospettiva diviene sforzo per condizionare i rapporti politici comunitari e sovra comunitari. Se tale passaggio dal «cambiamento del mondo in sé» al «cambiamento del mondo esteriore» non avviene, e, di conseguenza, gli sforzi diplomatici che si compiono per risolvere un conflitto come quello di cui si tratta, non rispecchiano la mutata formazione delle persone, a nulla serve quest'ultima.

N. Silwadi e P. Mayo argomentano come l'educazione *e* l'istruzione in Palestina siano segnate storicamente dalle molteplici funzioni rivestite nel tempo. Esse hanno offerto il mantenimento di un'identità nazionale attraverso le dominazioni ottomana, britannica e israeliana, uno strumento critico per prendere coscienza e resistere all'occupazione. Ma soprattutto la salvaguardia di percorsi d'istruzione ha tenuto vivo un bagaglio di competenze che potessero persistere e tramandarsi anche contro le politiche di involuzione economica imposte dall'occupazione israeliana. Altrettanto importante, in questo contesto, risulta essere la formazione universitaria e post-universitaria specialistica, visto che le circostanze richiedono un

ingente dispiegamento di forze intellettuali (Silwadi, Mayo 2014, 72, 73).

Il concetto di praxis, che impregna le esperienze di educazione degli adulti in un luogo sotto assedio come il territorio palestinese, non è mutuato solamente e principalmente dal contatto di queste esperienze con la tradizione di pensiero freireiana, che ha enfatizzato tale concetto, ma è presente nell'eredità storica della contaminazione degli Arabi con la cultura europea.

Come anche gli Autori summenzionati suggeriscono, nel contesto palestinese non solo rivive il tema dell'intrinseca «politicità» dell'educazione, celebrato da Freire, ma anche altri nuclei fondanti l'educazione dialogica, ben visibili nelle esperienze educative descritte. Nella pratica di un centro d'accoglienza e di consulenza per i diritti (in particolare rivolto alle donne), promosso dall'Università di Al-Quds di Gerusalemme Est, si ravvisano infatti i caratteri di una relazione educativa incentrata sull'ascolto e rielaborazione dei bisogni delle persone. I «materiali» di studio prediletti sono, innanzitutto, l'esperienza di vita delle persone; il metodo didattico-educativo il teatro comunitario ispirato a Augusto Boal, che consente, ad esempio, di mettere in scena le condizioni – spesso d'oppressione anche familiare e intima – della vita delle donne e uomini coinvolti. Come nel metodo sviluppato da Freire/Boal, la rappresentazione di sé, ne consente una nuova lettura, una rilettura critica.

Con acutezza Silwadi e Mayo rappresentano le esperienze pedagogiche che si compiono tra le persone adulte nel territorio palestinese, come frutto di processi necessariamente e segnatamente collettivi. In un contesto, infatti, in cui scarseggiano le risorse strutturali, ambientali e le competenze specificamente professionali dell'educazione, in cui ciò che si vive assume i tratti della realtà carceraria, è più che mai vero che tutti apprendono da tutti e, come già detto, da *tutto*. E se questa è una caratteristica dell'educazione fra adulti in senso generale, certo in questo contesto, risalta in modo particolare, quasi facendo «di necessità virtù» (Silwadi, Mayo 2014, 78 – 82).

Se nelle esperienze summenzionate emerge la modalità teatrale quale particolarmente consona ad approcciarsi ai bisogni di una

comunità sotto assedio, un significato affine può essere attribuito al circo. Mi è capitato, infatti, varie volte, di assistere alla proiezione del documentario *Crossing The Wall* e ai confronti e dibattiti che ne seguivano. Si tratta del video racconto dell'esperienza della stessa autrice del documento, Grazia Dentoni, recatasi a Ramallah, nei Territori Palestinesi, per contribuire alla costituzione e animazione di una scuola di circo. Il circo, che, più ancora del teatro, è svago, *loisir*, allontanamento dalla realtà, assume invece, in una condizione di conflitto e occupazione, una serie di significati che vanno ben oltre la funzione, di per sé positiva e necessaria, di divagazione: la pratica circense è, infatti, universale e ricca di simboli interculturali; è espressione di vitalità e abilità; richiama il senso della condivisione e della speranza. L'arte, come dimostrano, ad esempio, anche molte espressioni dei detenuti, nell'ambito dell'educazione penitenziaria, con i suoi significati più astratti e le sue diverse forme, lungi dall'essere superflua nei contesti tragici, assume proprio in essi il suo carattere necessario.

Conclusioni

Se prima mi sono posta la domanda se sia conciliabile un'educazione alla resistenza con un'educazione alla nonviolenza e alla pace (uso queste due espressioni ben sapendo che esse non sono sinonimi), ora risponderei non solo che lo sono, ma che esse sono indissolubili e complementari, massimamente in un contesto di durevole conflittualità come quello considerato. La maggiore resistenza che ha, infatti, da opporre, chi voglia liberarsi dal giogo di una cultura bellica, nella quale è nato e cresciuto, è proprio quella alla *logica della violenza*.
Se si guarda all'idea che Capitini prospettava, rispetto alla diffusione di un'educazione alla nonviolenza rivolta a persone adulte, si può osservare che egli l'intendeva come strettamente connessa, anzi, ancora una volta, indissolubile, dall'educazione politica, civica, alla giustizia e all'esercizio del controllo dal basso.

> […] il metodo della nonviolenza – afferma Capitini – è di non collaborare col male; e di creare difficoltà all'esplicazione di quei

> modi, senza sospendere mai l'amore per le singole persone, anche autrici di quei mali ma non esaurientisi in essi; così si riconosce di avere un alleato alla solidarietà che si stabilisce tra gli oppressi, nell'intimo stesso degli oppressori. (Capitini 2004, 179-180)

Educazione alla nonviolenza significa, dunque, rivoluzione permanente e attitudine costante alla resistenza; in ciò il suo pensiero si sposa con quello freireiano, che si è visto essere guida teorica alle esperienze palestinesi che sono state prima descritte. Anche per il brasiliano, infatti, l'azione educativa ha sempre da orientarsi verso il superamento della realtà esistente: tale superamento può avvenire solo rigettando lo schema secondo cui l'oppresso, che potenzialmente ospita in sé l'oppressore, si emancipa dalla sua condizione solo per vestirsi dei panni di chi prima era il suo aguzzino (Freire 1971).

Guardando più nel concreto e più addentro alle condizioni reali di chi vive quotidianamente un conflitto che ha assunto, attraverso i decenni, un carattere non solo economico e politico, ma ideologico, fortemente e segnatamente religioso, non si può che affermare che l'educazione alla nonviolenza deve fornire una prospettiva non solo e non tanto futura, ma quella che si potrebbe definire un'alternativa tangibile e quotidiana. Deve, in poche parole, svelare il fatto che la resistenza all'uso delle armi è una modalità d'esistenza che porta vantaggi – di ogni genere – qui ed ora; «un processo di liberazione dallo stato attuale per un'alternativa positiva di vita» (Basha 2006, 12).

È per questa ragione che assumono grande importanza le iniziative, i movimenti, le esperienze, che ambiscono a coinvolgere in medesime progettualità educative appartenenti ad entrambe le comunità in conflitto. L'educazione alla pace, infatti, non è solo, né prevalentemente, un'educazione *preventiva*, orientata a un auspicabile scenario futuro, ma è, soprattutto, una postura esistenziale che chi è persuaso ha da assumere da subito e da sperimentare nella sua vita relazionale, sociale, familiare e professionale.

Allo stesso tempo, quanto si è affermato in precedenza, privilegiando la narrazione e la descrizione di esperienze e

riflessioni che maturano piuttosto al di fuori delle istituzioni educative e anche da quelle politiche, si vorrebbe riproporre l'idea accennata anche precedentemente, e cioè che la distinzione tra la formalità e la non formalità dei percorsi non vada oltremodo evidenziata. Ciò, tuttavia, non significa voler annullare e rendere insignificanti le differenze che occorrono tra i due ambiti d'esperienza, ma sottolineare l'assoluta necessità di un'osmosi tra di essi. La progettualità educativa, soprattutto nei casi in cui essa ambisca – come in questo – alla trasformazione, al superamento positivo dell'esistente, non ha senso che si trinceri all'interno di una scuola o di un'università per poi non trovare all'esterno che disconferme, in una realtà che continua a essere asservita alla logica imperialistica della violenza. Per contro, scarsa validità possono avere le iniziative virtuose che si sviluppano al di fuori dei luoghi deputati all'educazione e che non ambiscano a influenzarle, a diffondere i loro principi e a far sì che la prospettiva educativa istituzionale ne sia almeno in parte contagiata. Naturalmente tutto ciò è, in ogni situazione, tanto più vero quando è di "discenti" adulti che si parla, giacché è perfino banale considerare come i loro percorsi educativi si snodino largamente al di fuori di una programmazione intenzionale.

Il problema, però, nella situazione israelo-palestinese, va ben oltre il tema della «contaminazione positiva» delle istituzioni educative, ma diviene quello di diffondere una cultura di resistenza e di pace che sia in grado di influenzare i livelli di decisione politica e di interazione diplomatica. In una società «sotto assedio» come quella palestinese, tesa per cultura e tradizione verso l'obiettivo storico della liberazione, forse, paradossalmente, il contagio di una cultura di pace, potrebbe seguire vie e percorsi più diretti e immediati che in realtà più sfaccettate e stratificate al proprio interno. Si tenga conto, però, che essa si trova a fronteggiare quotidianamente disperazione, scoramento, un istinto, che pare alle volte insopprimibile, a cedere all'uso della violenza; ciò rende quanto mai necessario un impegno di risorse intellettuali, morali e pratiche in percorsi, attività ed esperienze come quelle precedentemente descritte.

Basha S. (2006), *Diagnosi di un popolo – il caso Palestina*, in *Pedagogia clinica-Pedagogisti clinici*, 15, lug-dic. 2006, pp. 8 – 12.
Beltrame F. (2005), *Ancora una volta: Palestina ai palestinesi*, Roma, Prospettiva Edizioni.
Camera d'Afflitto I. (2007), *Cento anni di cultura palestinese*, Roma, Carocci.
Capitini A. (2004), *Le ragioni della nonviolenza*, Antologia degli scritti a cura di M. Martini, Pisa, Ets.
Dentoni G. (2006), *Crossing The Wall*, http://youtu.be/W-sfo0XgSuo
Dor T. (2012), *Queering Zionism; A Liberating Educational Process*, in *Educazione Democratica*, 3/2012, educazionedemocratica.org
Fabbri M. (2014), *Procedere per narrazioni. Pedagogia del "volto" e terziarietà*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, (3) 2014, pp. 133 – 146.
Fadda R. (2011), *Riconoscere lo straniero in noi per non respingerlo fuori di noi*, in *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, a cura di E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi, Napoli, Liguori.
Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it, Milano, Mondadori.
Gandhi M. K. (2006), *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di G. Pontara, Torino, Einaudi.
Gramsci A. (2007), *Quaderni del carcere*, I-IV, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi.
Guetta S. (2014), *Educazione alla pace e allo sport: due esperienze a confronto in Medio Oriente*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Lecce, Pensa Multimedia.
Mayo P. (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, tr. it. di A. Medas, Sassari, Carlo Delfino
Mecucci G. (2002), *Aldo Capitini, Israele e il mondo arabo. La scelta filoisraeliana del padre del movimento pacifista*, in *Nuova Storia Contemporanea*, VI, 3, 2002.
Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it. di R. Merlini, Milano, Raffaello Cortina.
Oz A. (2009), *Una storia di amore e di tenebra*, tr. it. di E. Loewenthal, Milano, Feltrinelli

Said E. (2005), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, tr. it., di S. Galli, Milano, Feltrinelli.
Said E. (2011), *La questione palestinese*, tr. it. di S. Chiarini, A. Uselli, Milano, Il Saggiatore.
Silwadi N., Mayo P. (2014), *Pedagogy under siege in Palestine: insights from Paulo Freire*, in *Holy Land Studies* 13.1 (2014), Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 71–87
Taddei A. (2010), *Educare a Gaza*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 2, 2010, pp. 1 – 37.

Esperienze e studi

Scuola, giustizia sociale, democrazia: Henry A. Giroux e il movimento della *Critical Pedagogy* negli Stati Uniti

Luisella Tizzi

Lo scopo di questo contributo è presentare il movimento pedagogico noto come *Critical Pedagogy*, sviluppatosi negli Stati Uniti alla fine degli anni Settanta a seguito della diffusione delle idee e del lavoro del pedagogista brasiliano Paulo Freire. Dopo aver delineato le origini, le radici teoriche e le tematiche di cui si occupa il movimento, ci si sofferma sulla figura di Henry A. Giroux, studioso che ha svolto un ruolo fondamentale nella nascita di questa corrente pedagogica e che ancora oggi si distingue per la sua accorata difesa di una scuola pubblica, democratica e impegnata nella realizzazione di una maggiore giustizia sociale.

Paulo Freire e le origini della Critical Pedagogy *negli Stati Uniti*

Il movimento pedagogico noto come *Critical Pedagogy* si sviluppa negli Stati Uniti attorno alla fine degli anni Settanta, grazie al lavoro di alcuni studiosi – attivi per lo più nelle università statunitensi – che hanno cercato di diffondere le idee e il lavoro di Paulo Freire nel contesto nordamericano. Il movimento, di cui Freire è l'ispiratore, se non il vero e proprio fondatore (Giroux 2005a, 123; Kincheloe 2008, vii; Macrine 2009, ix, 112-113; McLaren 2000, 141, 148, 160-164; Phipps & Guilherme 2004, 3), si caratterizza, oltre che per la sua longevità – esso è ancora oggi attivo e vivace – anche per la sua eterogeneità e per la varietà di tematiche trattate, che non riguardano solo la scuola, ma svariate questioni, che spaziano dal tema del multiculturalismo, alle politiche dell'identità, alle sfide della globalizzazione, nonché al

mondo dei media e della cultura popolare.

In questo contributo si presenta il movimento, cercando di tracciarne un ritratto, a partire dalle sue origini, alle radici teoriche di riferimento, nonché alle diverse tematiche affrontate; infine, si introduce il lavoro di un autorevole esponente di questa corrente pedagogica, Henry A. Giroux, intellettuale di primo piano in Nord America, anche se ancora poco conosciuto in Italia.

Come accennato, la *Critical Pedagogy* statunitense ha origine dal pensiero e dal lavoro di Freire, la cui presenza negli Stati Uniti, all'inizio degli anni Settanta, come visiting professor all'Università di Harvard, oltre alla traduzione in inglese de *La pedagogia degli oppressi* nel 1970, sembra davvero aver rappresentato un momento importante per gli educatori progressisti statunitensi, impegnati, in quegli anni, nelle lotte per un cambiamento sociale, nelle scuole e nelle comunità. Dagli anni Settanta fino alla sua morte, avvenuta nel 1997, Freire ha continuato a scrivere e a tenere discorsi agli educatori negli Stati Uniti, diventando così uno dei «più influenti filosofi dell'educazione nello sviluppo di un pensiero e una pratica pedagogica critica» (Darder, Baltodano & Torres 2009, 5). Soprattutto ne *La pedagogia degli oppressi*, sono esposti quei principi educativi divenuti noti come «pedagogia critica», e che sono stati fatti propri dagli esponenti del movimento: la critica al concetto «bancario» o «depositario» dell'educazione, secondo il quale l'insegnante «deposita» nozioni nella mente dell'educando, così come si deposita denaro in banca (Freire 2002, 58); la necessità di un'«educazione liberatrice», che comporti il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue «divengano contemporaneamente educatori ed educandi» (*ivi*, 59); il metodo del dialogo e della discussione sui «temi generatori», con cui sviluppare una coscienza politica e resistere alle ingiustizie sociali ed economiche (*ivi*, 77, 88); la «coscientizzazione», intesa come metodo pedagogico che cerca di dare all'uomo l'opportunità di «riscoprirsi» attraverso la riflessione sul processo della propria esistenza (ivi, pp. 102-103) sono tutti principi che hanno rappresentato (Macrine 2009, 122-123, Macrine, McLaren & Hill 2010, xii), una sorta di «faro» per i «pionieri» del movimento, che hanno saputo

adattare e reinterpretare il pensiero freireiano alla luce del contesto nordamericano e delle questioni sociali in esso presenti, come il razzismo, il persistere di sacche di povertà, il dominio dell'ideologia del neoliberalismo, l'enfasi sull'individualismo e la cultura del consumo (Smyth, 2011, p. 3).

Tra gli studiosi che hanno svolto un ruolo fondamentale per la nascita e lo sviluppo di quel movimento che diverrà noto come *Critical Pedagogy*, si possono annoverare Henry A. Giroux – di cui si tratterà più estesamente nel seguito di questo contributo – che incontrò Freire all'inizio degli anni Ottanta e con cui collaborò fino alla morte del pedagogista brasiliano; Peter McLaren, appartenente all'ala più radicale e marxista del movimento, per cui Freire è stato «un caro amico e una guida amorevole» (McLaren 2000, xxi); Ira Shor, che con Freire scrisse *A Pedagogy for Liberation* (1986), cercando di «reinventare» la pedagogia critica freireiana per le scuole e i college nordamericani; Antonia Darder, allieva di Freire, di cui ripercorre il lavoro e l'eredità nel libro a lui dedicato, *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love* (2002); bell hooks (pseudonimo di Gloria Jean Watkins, che l'autrice ha scelto di scrivere in caratteri minuscoli), per cui Freire è stato uno dei «maestri» che più profondamente l'hanno colpita, incoraggiandola a creare strategie per realizzare nel contesto scolastico l'idea di un'educazione come «pratica della libertà» (hooks 1994, 14-18)[1].

Anche i più giovani rappresentanti della *Critical Pedagogy* contemporanea, comunque, riconoscono nel pedagogista brasiliano l'«iniziatore» della pedagogia critica statunitense e nordamericana in genere:[2] Richard Van Heertum (2010), ad esempio, sottolinea l'importanza del concetto di «speranza» presente nel lavoro di Freire, forza che, insieme al sapere, è

1 Tra gli autori più importanti della *Critical Pedagogy* delle origini si possono annoverare anche studiosi come Michael Apple, Stanley Aronowitz, Maxine Greene, Joe L. Kincheloe, Donaldo Macedo, Roger Simon, Shirley Steinberg.

2 Tra gli autori che si possono definire della «nuova generazione» del movimento della *Critical Pedagogy* statunitense si ricordano, tra gli altri, Wayne Au, Emily A. Daniels, Donna DeGennaro, Tricia Kress, Pepi Leistyna, Curry S. Malott, Pierre Orelus, Bradley Porfilio. Cfr. Malott, C. S. & Porfilio, B. (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars.* Charlotte, NC (USA): Information Age Publishing.

fondamentale nella realizzazione di un progetto emancipativo, a livello individuale e sociale (*ivi*, 211-212); Frank Abrahams, invece, ha applicato i principi freireiani alla didattica della musica, sviluppando la corrente della *Critical Pedagogy for Music Education*, che si focalizza sul potenziale trasformativo della musica, per studenti e insegnanti insieme (Abrahams & Head 2005, xi, McLaren & Kincheloe 2007, 223-237); Richard Kahn (2009), infine, dalla pedagogia critica ha sviluppato il filone dell'ecopedagogia, che, a partire dalle idee freireiane, cerca di realizzare una «pedagogia della liberazione per gli animali, la natura e le persone oppresse della terra» (*ivi*, 522-540).[1]

Freire, dunque, può essere considerato sicuramente un riferimento imprescindibile per gli esponenti della *Critical Pedagogy* statunitense, anche se, come alcuni di essi riconoscono, la pedagogia critica non inizia né finisce con il lavoro del pedagogista brasiliano (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 19). Se forse è difficile parlare di Freire come di un vero e proprio «fondatore» del movimento, tuttavia, il suo lavoro teorico e pratico sembra davvero aver svolto un ruolo cruciale nel fornire ai *critical educators*[2] statunitensi il linguaggio per esprimere, e cercare di attuare, il loro progetto pedagogico-politico, finalizzato alla realizzazione, anche attraverso la scuola, di una società più giusta e democratica (*ibid.)*.

Le radici teoriche

Oltre a Paulo Freire, considerato un punto di riferimento fondamentale per il movimento della *Critical Pedagogy*, altre importanti radici teoriche fanno da sfondo al pensiero e alle pratiche degli studiosi che si riconoscono in questa corrente.

1 Sull'ecopedagogia si veda anche, ad esempio, McLaren, P. (2013). *Seeds of Resistance: Towards a Revolutionary Critical Ecopedagogy*. *Socialist Studies/Études Socialiste*, Volume 9 (1), Spring.

2 Si utilizza questo termine per riferirsi agli esponenti del movimento, che così si auto-definiscono (cfr. Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (eds.). (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge). In letteratura, tuttavia, si può anche trovare il termine *critical pedagogues* (cfr. Macrine, S. L. (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities.* New York (USA): Palgrave Macmillan).

Tra queste, emerge, innanzitutto, la teoria critica della società elaborata dalla Scuola di Francoforte e, in particolare, le analisi finalizzate ad illuminare le dinamiche delle strutture di potere e di dominio presenti nella società, a livello della sfera pubblica e individuale. Secondo Darder, Baltodano e Torres (2009), il lavoro di autori come Adorno, Benjamin, Lowenthal, Fromm e, soprattutto, Marcuse, è stato fondamentale per lo sviluppo di un teoria critica dell'educazione: la teoria critica della società, la critica all'industria culturale, i concetti di razionalità strumentale, autoritarismo e ideologia rappresentano tuttora un patrimonio dal valore inestimabile per le analisi dei *critical educators* (Giroux, 2001).

Un altro riferimento di grande rilievo è dato dalle opere di Karl Marx e Friedrich Engels, oltre che di diversi studiosi appartenenti alla sociologia dell'educazione marxista e neo-marxista. All'interno della *Critical Pedagogy*, infatti, sembrano essere presenti almeno due principali correnti: una è quella della «sinistra liberale», che si pone l'obiettivo di rendere il capitalismo più umano e democratico, in modo che esso possa servire meglio gli interessi dei più poveri e degli svantaggiati (Macrine, McLaren & Hill 2010, 2); un'altra, invece, è più radicale, in quanto, mettendo in discussione la società capitalistica stessa, ha come intento quello di arrivare a una società socialista, attraverso la critica e il dissenso nonviolento (*ibid.*). Tra gli autori spesso citati figurano quegli studiosi che si sono occupati del rapporto tra scuola e sistema capitalistico, tra rapporti di produzione e di riproduzione sociale e culturale, come Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu.

Un autore che sembra rappresentare un riferimento imprescindibile, sia per gli esponenti dell'ala più radicale che di quella riformista del movimento, è Antonio Gramsci, annoverato tra i «classici» che più hanno influenzato lo sviluppo della pedagogia critica americana e delle sue analisi della cultura, della storia, del dominio e della resistenza all'oppressione (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 6). I temi della riflessione gramsciana più utilizzati dai *critical educators* sembrano essere la teoria dell'egemonia e il ruolo degli intellettuali: la prima, secondo McLaren (2009), è ancora oggi

attuale e utile per comprendere come, nella società americana, la cultura dominante cerchi di «fissare» il significato di segni, simboli, rappresentazioni, per fornire una visione del mondo condivisa, mascherando l'esistenza di relazioni di potere e privilegio; il secondo, è tra i temi che caratterizzano il lavoro di Henry A. Giroux (1988), il quale elabora la teoria dell'insegnante come «intellettuale trasformatore», categoria che permette di opporsi a una visione puramente strumentale e tecnica di questa professione, mettendone in evidenza il ruolo svolto nel produrre e legittimare interessi politici, economici e sociali (*ivi*, p. 125).

Altri riferimenti importanti per i *critical educators*, sono dati dalle idee di John Dewey, padre del movimento dell'educazione progressiva, ma anche di altri studiosi appartenenti al cosiddetto *Social Reconstructionism*, come Theodore Brameld, Harold Rugg, George Counts e John Childs, che si impegnarono, nella prima metà del secolo scorso, per inserire il discorso della democrazia e dell'etica nel linguaggio della scuola, una questione considerata ancora attuale e fondamentale dai *critical educators* per lo sviluppo di una teoria critica dell'educazione (Giroux 2005b).

Se quelle sopra citate sono le influenze teoriche che sembrano essere maggiormente condivise, tuttavia, esse non esauriscono lo sfondo teorico di riferimento della *Critical Pedagogy*, che, secondo alcuni autori (Malott & Porfilio 2011), trae le proprie radici anche da figure come Toussaint L'Ouverture, il rivoluzionario haitiano afroamericano che lottò per la liberazione degli schiavi; W. E. B. DuBois e Carter G. Woodson, che lottarono per trasformare le condizioni di ineguaglianza e ingiustizia a livello sociale ed educativo di cui soffrivano gli studenti di colore; Myles Horton, precursore del movimento per i diritti civili, nonché fondatore della Highlander Folk School nel Tennessee, il cui scopo era quello di educare insieme bianchi e neri, a dispetto delle leggi sulla segregazione razziale; Amilcar Cabral, che guidò i movimenti nazionalistici e indipendentisti in Guinea Bissau e nelle isole di Capo Verde.

Ulteriori influenze teoriche, su cui non è possibile soffermarsi in questa sede ma che si ritiene opportuno almeno citare, sono date anche dal pensiero di Michel Foucault, dall'opera di Edward

Said, di Ernst Bloch, di Augusto Boal, oltre che dai *Cultural Studies* di origine britannica e dagli influssi del postmodernismo, del poststrutturalismo e del postcolonialismo.

Le tematiche affrontate

Come accennato all'inizio di questo contributo, la *Critical Pedagogy* è un movimento eterogeneo che contiene in sé diverse «anime»; esse si riflettono anche nella varietà delle tematiche affrontate, che non riguardano esclusivamente il mondo della scuola, ma anche questioni relative al tema del multiculturalismo, alle politiche dell'identità, alle sfide della globalizzazione, al mondo dei media e della cultura popolare.
Oltre a ciò, esiste anche una letteratura dedicata alla riflessione del movimento su se stesso, che testimonia un buon livello di consapevolezza epistemologica degli autori ad esso appartenenti: pur con diverse sfaccettature, essi dimostrano di riconoscersi come gruppo che condivide un determinato background teorico, che si prefigge i medesimi obiettivi educativi, che sa di aver svolto un certo percorso nel corso degli ultimi decenni e che si pone nuove sfide e compiti per il futuro. Pur non potendo affrontare qui tutto il lavoro svolto dalla corrente nell'arco di più di tre decenni, si cercherà di fornire alcune indicazioni sui suoi diversi ambiti di ricerca, anche segnalando alcuni testi per eventuali approfondimenti (si vedano le tabelle dalla n. 1 alla n. 5).[1]

La riflessione della Critical Pedagogy *su se stessa*

Il movimento dimostra di possedere un buon livello di consapevolezza epistemologica e, visti anche i diversi decenni di

1 Essendo il movimento ancora poco conosciuto in Italia, vi è una scarsità di testi disponibili in traduzione. Tra questi, si segnalano il libro di Michael W. Apple, *Politiche culturali ed educazione* (1999), edito da Armando Editore; i testi della studiosa femminista bell hooks (psuedonimo di Gloria Jean Watkins), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale* (1998) e *Tutto sull'amore. Nuove visioni* (2003), editi da Feltrinelli; il libro di Peter McLaren *Che Guevara, Paulo Freire* (2009) di Delfino Carlo Editore (2009); il libro di Henry A. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica* (2014) edito da La Scuola; il testo del sociologo Carlos Alberto Torres, *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato* (2014), anch'esso edito da La Scuola.

esistenza, ha prodotto un certo numero di lavori dedicati a una riflessione, o forse è meglio dire a un'autoriflessione, sul proprio operato, sulle proprie radici teoriche, sugli autori riconosciuti come più significativi, sul lavoro svolto fino ad oggi e quello da compiere nel futuro. A questo proposito, occorre sottolineare che il movimento ha saputo formare una nuova generazione di studiosi più giovani che ne sta portando avanti i compiti (si veda il testo indicato al n. 7 nella tabella n. 1 sotto riportata). Per il lettore interessato ad approfondire le origini, le radici teoriche, le idee pedagogiche, gli studiosi più importanti della *Critical Pedagogy* statunitense, sono disponibili, in lingua originale, diversi testi a ciò dedicati; nella tabella n. 1 se ne riportano alcuni, utili anche per ricostruire la storia del movimento:

Tab. n. 1 - Testi sulla Critical Pedagogy in quanto movimento

1. Darder, A., Baltodano, M. P. &Torres, R. D. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York (USA), Abingdon, (UK): Routledge
2. Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An introduction*. USA: Springer
3. Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York (USA): Peter Lang Publishing
4. Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2007). *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York (USA): Peter Lang Publishing
5. Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. USA: Continuum Press
6. Macrine, S. L. (ed.) (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities*. New York (USA): Palgrave Macmillan
7. Malott, S. C. & Porfilio, B. (eds.) (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A new Generation of Scholars*. Charlotte, NC (USA): Information Age Publishing

8. Wink, Joan (2010). *Critical Pedagogy*: *Notes from the Real World.* USA: Pearson (4th ed.)

Scuola e teorie del curriculum

Uno dei temi più trattati dal movimento, naturalmente, è relativo a tematiche prettamente educative e scolastiche, che spaziano dal rapporto tra curriculum scolastico e ideologia dominante, al legame tra educazione e sistemi di potere, al ruolo delle politiche scolastiche nei processi di inclusione o esclusione degli allievi, specie quelli appartenenti ai gruppi svantaggiati, alla figura e al ruolo dell'insegnante nella società.
Quella che viene proposta nella tabella n. 2 è una selezione di testi che, pur senza pretese di esaustività, cerca di dare conto almeno di una parte del vasto lavoro svolto dai *critical educators* nel corso degli ultimi tre decenni sulla tematica in esame. Si segnalano sia testi considerati dei «classici» in questo campo – pensiamo ai lavori di Apple, Giroux, McLaren, Shor – ma anche alcuni lavori più recenti, di autori che possiamo considerare della nuova generazione, come Au, Duncan-Andrade e Morrell, oltre a quelli di autrici che, come bell hooks e Gloria Ladson-Billings rappresentano l'«anima» afroamericana del movimento:

Tab. n. 2 – Testi sulla scuola e le teorie del curriculum

1. Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York (USA), London (UK): RoutledgeFalmer (1st ed. 1979)
2. Apple, M. W. (1999). *Politiche culturali ed educazione*. Roma: Armando
3. Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge
4. Duncan-Andrade & J. M., Morrell, E. (2008). *The Art of*

Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools. New York (USA): Peter Lang
5. hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge
6. Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling.* USA: Temple University Press; England: Falmer Press (Taylor and Francis)
7. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning.* USA: Bergin & Garvin
8. Ladson-Billings, Gloria (2009). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children*. San Francisco, CA (USA): Jossey-Bass (1st ed. 1994)
9. McLaren, P. (2006). *Life in Schools: an introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. USA: Pearson (1st ed. 1989)
10. Shor, I. (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. USA: Heinemann

Multiculturalismo

Un altro tema che risulta essere molto discusso, specie dagli autori con origini sudamericane o afroamericane, è quello del multiculturalismo, di come è stato affrontato negli Stati Uniti e delle relative ricadute a livello educativo e sociale. Molto sentita, in questo ambito, la difesa dei diritti delle minoranze linguistiche (si pensi, ad esempio, agli studenti ispanici) e dei programmi di formazione bilingue, spesso sotto minaccia da parte dei sostenitori del cosiddetto *English Only Movement*. Questo tipo di tematica si riallaccia, in parte, a quella indicata successivamente – relativa alle politiche dell'identità – ma si è preferito trattare gli ambiti separatamente, data la multidimensionalità delle questioni identitarie, che riguardano categorie legate non solo alla razza o all'etnia, ma anche, ad esempio, al genere o alla classe sociale. Nella tabella n. 3 si indicano alcuni testi legati al tema del

multiculturalismo; tra questi si evidenziano quelli di autori come Darder, Macedo, Nieto e Torres, che, pur vivendo e lavorando negli Stati Uniti, si possono considerare appartenenti all'«anima» latinoamericana del movimento:

Tab. n. 3 – Testi sul multiculturalismo

1. Darder, A. (1991), *Culture and Power in the Classroom: a Critical Foundation for Bicultural Education*. New York (USA): Bergin & Garvey
2. Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York (USA), London (UK): Routledge (1st ed. 1992)
3. Giroux, H. A. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. USA: Peter Lang Publishers
4. Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. USA: Open University Press
5. Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. Albany (USA): State University of New York Press
6. May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge
7. McLaren, P. (1995). *Multiculturalism and Critical Pedagogy*. New York (USA): Suny Press
8. Macedo, D. (1999). *Dancing with Bigotry. Beyond the Politics of Tolerance*. New York (USA): St. Martin Press
9. Macedo, D. & Gounari, P. (eds.) (2006). *The Globalization of Racism*. Boulder, CO (USA): Paradigm Publisher
10. Nieto, S. (2010). *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York (USA): Teachers College Press (1st ed. 2000)
11. Torres, C. A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. USA: Rowman & Littlefield Publishers

Un'altra tematica molto dibattuta dagli esponenti della *Critical Pedagogy* è legata alla questione dell'identità, in particolare di quella razziale, etnica, di genere – ma anche di classe sociale – specie in riferimento all'impatto che l'appartenenza a un cosiddetto «gruppo svantaggiato» o di minoranza può avere a livello dei contesti scolastici, oltre che a livello della partecipazione alla vita democratica. Le categorie su cui sembra esserci una maggiore discussione sono quelle legate alla razza e all'etnia, oltre che al genere, ma non manca l'attenzione anche a tematiche più attuali, come l'orientamento e l'appartenenza sessuale, le cui istanze sono trattate dalla cosiddetta *Queer Theory* o LGBTQ (secondo l'acronimo inglese: lesbian, gay, bisexual, transgender, queer)[1].
Nella tabella n. 4 si propongono alcuni testi su problematiche legate alle politiche identitarie, scritti da autori con origini latino o afroamericane, rappresentanti cioè di quelle diverse «anime» presenti all'interno della *Critical Pedagogy*, di cui si è più volte accennato:

Tab. n. 4 – Testi sulle politiche dell'identità
(etnica, razziale, di genere)

1. hooks, b. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli
2. hooks, b. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center*. USA: South End Press (1st ed. 1984)
3. hooks, b. (1995). *Killing Rage. Ending Racism*. New York (USA): Henry Holt & Company
4. Darder, A. (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York (USA): Peter Lang Publishing

1 Su questo punto si veda, ad esempio, il contributo di Heather Hickman, *Disrupting Heteronormativity through Critical Pedagogy and Queer Theory* in Malott, S. C. & Porfilio, B. (eds.) (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A new Generation of Scholars*. Charlotte, NC (USA): Information Age Publishing, pp. 69-86.

5. Darder, A. & Torres, R. D. (2004). *After Race: Racism After Multiculturalism*. New York (USA). New York University Press
6. Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. USA: Rowman & Littlefield Publishers
7. Orelus, P. W. (2010). *The Agony of Masculinity: Race, Gender, and Education in the Age of «New» Racism and Patriarchy*. New York (USA): Peter Lang
8. Orelus, P. W. (2012). *The Race Talk: Multiracialism, White*

Un tema sicuramente molto affrontato e che rappresenta un interessante filone di ricerca all'interno della *Critical Pedagogy* è relativo allo studio dei media e della cultura popolare, spesso analizzati nel contesto dei processi di globalizzazione che hanno investito la società contemporanea. Molti *critical educators*, infatti, hanno rivolto la loro attenzione al mondo massmediatico, ai nuovi scenari dell'era digitale e dell'espansione del world wide web. I media e le forme della cultura popolare sono considerati come un ambiente capace di influenzare i processi di apprendimento dei soggetti, non solo nell'ambito dell'educazione formale, ma anche, e, anzi, soprattutto in quello dell'educazione informale. Se molti studiosi, all'interno del movimento, si focalizzano soprattutto sulla critica e la denuncia del grande potere degli apparati mediatici, concentrati nelle mani di pochi grandi colossi industriali, e, quindi, sugli effetti negativi per la realizzazione di una democrazia sostanziale, alcuni, specialmente nella nuova generazione di studiosi, ne sottolineano anche le potenzialità – specie in riferimento al world wide web – per la diffusione dei saperi e per l'esercizio dell'attivismo a livello sociale[1]. L'importanza di questa tematica è testimoniata dall'esistenza

1 A questo proposito, si vedano, ad esempio, i contributi di Tricia M. Kress e Donna DeGennaro, *Scaling the Classroom Walls: Lessons Learned Outside of Schools About Social Media Activism and Education*; di Juha Suoranta, *Learners and Oppressed People of the World, Wiki-fi!*; di Joseph Carroll-Miranda, *Emancipatory Technologies: A Dialogue Between Hackers and Freire*, tutti contenuti nel già citato testo di Malott, S. C. & Porfilio, B. (eds.) (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A new Generation of Scholars*. Charlotte, NC (USA): Information Age Publishing.

di un vero e proprio filone di ricerca all'interno del movimento, noto come *Critical Media Literacy*[1].
Nella seguente tabella n. 5, si segnalano alcuni testi significativi sul tema dei media e della cultura popolare:

Tab. n. 5 – Testi sui media e la cultura popolare

1. Giroux, H. A. & Pollock, G. (2010). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Lanham, Maryland (USA), Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Publishers (1st ed. 1999)
2. Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture.* USA: Routledge Publishing
3. Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. USA: Basil Blackwell Press
4. Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Post-modern*. USA, Canada: Routledge
5. Macedo, D. & Steinberg, S. R. (2007). *Media Literacy: a Reader*. New York (USA): Peter Lang
6. Morrell, E., Dueñas, R., Garcia, V. & López, J. (2013). *Critical Media Pedagogy. Teaching for Achievement in City Schools*. New York (USA): Teachers College Press, Columbia University

I testi sopra riportati, relativi ai principali ambiti di indagine degli studiosi appartenenti alla Critical Pedagogy, intendono offrire al lettore una prima indicazione circa le analisi cui si è dedicato, e si dedica tuttoggi, il movimento. Nel prossimo paragrafo, ci si sofferma su uno di questi studiosi, Henry A. Giroux, uno dei più brillanti esponenti del movimento stesso, che, nel corso della sua lunga carriera accademica, ha affrontato tutte le tematiche di cui si è trattato, cercando sempre di raggiungere un'ampia

1 Per una esauriente introduzione a questa corrente si veda il testo di Macedo, D. & Steinberg, S. R. (Eds.) (2007). *Media Literacy: a Reader*. New York (USA): Peter Lang.

audience, al di fuori del mero ambito della ricerca universitaria, distinguendosi così come un esempio di «intellettuale pubblico», impegnato a livello politico e sociale[1].

Un autorevole esponente: Henry A. Giroux[2]

Nella prima parte di questo contributo si è cercato di tracciare, seppur brevemente, una sorta di ritratto della *Critical Pedagogy*, soffermandosi sulle sue origini, le sue radici teoriche e le tematiche affrontate dagli studiosi ad essa appartenenti. Si intende ora presentare un autore, Henry A. Giroux, che è considerato come una sorta di «padre della *Critical Pedagogy*» statunitense e che rappresenta sicuramente una figura-chiave nella nascita e nello sviluppo di questo movimento (McLaren & Kincheloe, p. X, p. 59, p. 317; Macrine S. L., 2009, p. 2; Phipps & Guilherme, 2004, p. 3; Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 2). Un momento determinante può essere indicato nel suo incontro con Freire all'inizio degli anni Ottanta, quando inizia la loro collaborazione, da cui nasce anche una collana di testi intitolata *Critical Studies in Education and Culture*, edita da Bergin & Garvey, che ha contribuito a diffondere il lavoro di giovani autori progressisti (Giroux, 2010). Negli stessi anni, Giroux, con l'aiuto di Donaldo Macedo, traduttore di Freire, si adopera anche per la diffusione, negli Stati Uniti, del lavoro del pedagogista brasiliano, oltre a

1 A questo proposito, si rammenta che Giroux ha anche fondato il The Public Intellectuals Project», che rappresenta un forum attraverso il quale docenti, studenti, attivisti, artisti e la comunità in genere possono scambiarsi idee, dialogare, supportare l'istruzione superiore e altri ambiti culturali in quanto sfere democratiche aperte alla partecipazione. Si veda il sito del progetto all'indirizzo Internet http://publicintellectualsproject.mcmaster.ca/ (ultimo accesso del 20.05.2015).

2 Henry A. Giroux è nato a Providence, Rhode Island (USA) nel 1943, in una famiglia di immigrati franco-canadesi di estrazione operaia. Dopo aver insegnato storia e *social studies* nella scuola secondaria, nel 1977 consegue il dottorato di ricerca e inizia la carriera universitaria. Ha insegnato in diverse università statunitensi, tra cui la Miami University e la Penn State University; nel 2004 si trasferisce in Canada, a Hamilton (Ontario), dove sta concludendo la sua lunga carriera presso la McMaster University, nel dipartimento di Inglese e Cultural Studies. Ha scritto più di sessanta libri – tradotti in molte lingue – e centinaia di articoli scientifici, distinguendosi come uno degli intellettuali impegnati più brillanti nel panorama culturale nordamericano degli ultimi decenni. Per ulteriori informazioni si veda il sito personale dell'autore all'indirizzo internet www.henryagiroux.com (ultimo accesso del 26.04.2015).

pubblicare, egli stesso, i primi importanti volumi, tra cui *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981) e *Theory and Resistance in Education* (1983). In questi primi lavori, Giroux è molto influenzato dalle teorie di autori come Horkheimer, Adorno e Marcuse, dal pensiero di Antonio Gramsci e dalla pedagogia di Freire, radici da cui egli parte per elaborare la propria teoria dell'educazione, che si caratterizza per il rifiuto del pessimismo insito in molti studi di stampo marxista, e per la centralità dei concetti di «resistenza» e di «possibilità», ossia della fiducia nelle capacità dell'agire umano di trasformare condizioni sociali di oppressione, in favore della realizzazione di una società più giusta e democratica (Giroux, 2001[ed. or. 1983]).

Negli anni successivi, l'autore, rifacendosi a John Dewey e ad educatori come George Counts, Harold Rugg, Theodore Brameld, perviene a una più matura formulazione della sua teoria della scuola, in cui quest'ultima viene considerata come un'importante sfera pubblica (*public sphere*), in cui educare alla democrazia e ai diritti di cittadinanza (*citizenship education*) (Giroux, 2005b [ed. or. 1988]). Ciò comporta un profondo ripensamento del ruolo delle scuole e degli insegnanti: se, da una parte, alle scuole viene affidato il compito di coltivare l'impegno civile e politico in favore di una società radicalmente democratica, dall'altra gli insegnanti, afferma Giroux, dovrebbero assumersi il ruolo di *transformative* e di *public intellectual*, ossia non devono limitarsi a promuovere gli apprendimenti individuali degli studenti per garantire loro il successo scolastico, ma anche a far acquisire loro capacità di critica nei confronti delle strutture sociali, come l'economia, lo Stato, il lavoro, la cultura di massa, ambiti aperti a una potenziale trasformazione dell'ordine sociale (Giroux, 2005b [ed. or. 1988], p. 90).

Negli anni Novanta, il lavoro di Giroux attraversa una seconda fase, in cui egli comincia ad ampliare i propri ambiti di indagine dalle teorie della scuola a più vaste tematiche sociali, legate al multiculturalismo, alla condizione giovanile, al razzismo, alla violenza e ai mezzi di comunicazione di massa, avvicinandosi

così ai *Cultural Studies* britannici (Giroux, 1994, 1996, 2002).[1] Nonostante i suoi diversi interessi di ricerca, tuttavia, Giroux non ha mai smesso di occuparsi di scuola e di educazione, esprimendo, in alcuni testi recenti, la sua preoccupazione nei confronti del predominio di politiche neoliberaliste, che ne avrebbero minato la base democratica e il valore di «bene pubblico».

In uno di questi testi, *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, pubblicato nel 2011, Giroux descrive gli Stati Uniti come un Paese sempre più dominato dai «nuovi zombie» del mondo delle banche e dell'alta finanza,[2] in cui il concetto di «bene pubblico» è considerato un ostacolo agli scopi del mercato e ogni considerazione etica è svalutata, quando non considerata una debolezza. In questa situazione, diventa sempre più urgente lottare per la democrazia e per la creazione di sfere pubbliche, in cui i cittadini vengano educati a essere soggetti politici attivi, con le abilità, le capacità e il sapere necessari non solo per saper agire, ma anche per «credere nel valore di questa lotta» (Giroux, 2011, p. 106). L'autore ripropone qui la sua fede nell'importanza dell'educazione civica che, con la sua enfasi sul pensiero critico, sul legame tra apprendimento e vita quotidiana, sulla relazione tra potere e sapere, può sfidare l'autoritarismo, il militarismo, il fondamentalismo religioso e il "capitalismo da casinò"[3] che, secondo Giroux, sono sempre più radicati nella società americana (*ibid.*).

1 Su questo punto si veda Tizzi, L. (2014). Henry A. Giroux: la *Critical Pedagogy* statunitense tra scuola e cultura popolare. *Orientamenti Pedagogici*, vol. 61, n. 1 (355), in particolare da p. 114 a p. 120.

2 L'autore utilizza la figura dello zombie, resa popolare nell'immaginario collettivo statunitense a seguito del successo di libri, film, videogames e fumetti su questo tema, per indicare la macabra celebrazione mediatica di catastrofi umane – dal terremoto di Haiti, ai disastri ecologici, alla povertà e alle sofferenze causate dalla rapacità della finanza e delle grandi multinazionali – e i «seminatori» di sofferenze umane, dovute a politiche che attaccano i diritti umani, l'educazione pubblica, gli immigrati, il welfare. Cfr. Giroux, H. A. (2011). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York (USA): Peter Lang, pp. 1-3.

3 Con l'espressione «capitalismo da casinò» (*casino capitalism*) si intende un capitalismo senza regole, basato sulle speculazioni finanziarie che portano a cicli economici caratterizzati da un brusco alternarsi di fasi di espansione e di recessione. Si veda una possibile spiegazione del termine all'indirizzo internet http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3045300287.html, ultimo accesso del 09.05.2015.

In un altro testo recente, *America's Education Deficit and the War on Youth* (2013), inoltre, l'autore sostiene la necessità di sviluppare nuove forme di pedagogia critica, per contrastare il neoliberalismo e ogni tradizione anti-democratica, rilanciando un progetto di democrazia radicale che parta dalle scuole: si tratta di riconoscere che l'istruzione è molto di più che un insieme di test, di schemi di rendicontazione, di politiche di «tolleranza zero» o di abilità per le esigenze del mondo del lavoro (*ivi*, pp. 184-185). La pedagogia critica, lungi dall'accettare un modello educativo che, secondo Giroux, rappresenterebbe una «pedagogia del conformismo, dell'ignoranza e dell'oppressione», intende fornire forme alternative di sapere, legare la scuola all'esperienza dello studente, incoraggiare a pensare al di là del presente e a saper affrontare bisogni sociali concreti (*ivi*, pp. 190-191).

In *Neoliberalism's War on Higher Education*, pubblicato nel 2014, inoltre, Giroux afferma che l'ideologia del neoliberalismo, sarebbe sfociata, negli ultimi quarant'anni di storia americana, in una sorta di «darwinismo economico», che promuove la privatizzazione, la mercificazione, il libero mercato e la deregolamentazione; inoltre, essa privilegia la responsabilità personale anziché quella di più ampie forze sociali, aggravando il gap tra ricchi e poveri e indebolendo ogni forma di solidarietà tra i cittadini (Giroux, 2014b, 1-2). Anche il mondo dell'istruzione, specie a livello superiore, ha subito gli effetti delle politiche del neoliberalismo: secondo l'autore, infatti, sarebbe in atto un processo di «aziendalizzazione» e militarizzazione dell'università, di repressione della libertà accademica, di crescita spropositata di una classe manageriale a fronte, invece, di un sempre maggior numero di docenti part-time (*ivi*, p. 16). Una situazione, afferma Giroux, che porta a vedere gli studenti essenzialmente come consumatori e i docenti come fornitori di un «prodotto commerciale», quali qualifiche o abilità spendibili nel mondo del lavoro (*ibid.*). A fronte di tutto ciò, si assisterebbe a una «morte lenta» dell'università come luogo di critica, di «fonte vitale per l'educazione civica» e come «bene pubblico cruciale» (*ibid.*). Molto critico anche nei confronti delle politiche educative di Barack Obama, accusato di aver codardamente frenato su molte questioni progressiste, l'autore

sottolinea l'importanza fondamentale di recuperare il legame tra educatione critica e cambiamento sociale, nonché l'idea di democrazia, intesa non solo come diritto di voto, ma come lotta per i diritti, la giustizia, per un futuro di speranza (*ivi*, pp. 23-24). Gli «intellettuali pubblici», afferma Giroux, non possono limitarsi al pensiero critico, «sterile se non accompagnato dall'azione», ma devono impegnarsi in diversi modi per restituire all'istruzione superiore il suo carattere di «sfera pubblica democratica»: innanzitutto, devono scrivere per diverse audience, affrontare questioni sociali in ambiti pubblici, anche su piattaforme online, legare i problemi dell'università alle enormi ineguaglianze nella ricchezza e nei redditi, oltre ad unirsi alle lotte degli studenti per un'istruzione gratuita, critica e non dominata dai valori del mercato (*ivi*, pp. 25-26).

Nell'unico libro, ad oggi, tradotto in italiano, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica* (2014a [ed. or. 2012]), in cui analizza la situazione del sistema scolastico americano, Giroux ribadisce con forza la sua contrarietà a un'idea aziendalistica di scuola e difende la grande tradizione democratica americana – da Jane Addams, a John Dewey, ai movimenti per i diritti civili degli anni Sessanta – secondo cui l'insegnamento era un servizio civile importante per la nazione e educare gli studenti affinchè fossero «agenti critici era considerato fondamentale all'interno del processo di apprendimento e di insegnamento e faceva parte del più ampio progetto di rendere gli studenti capaci sia di dare forma sia di ampliare le istituzioni democratiche» (*ivi*, p. 19). Nell'odierna scuola dei «riformatori milionari», invece, afferma lo studioso, non si parla del legame tra democrazia e istruzione, della dignità del lavoro dei docenti, dell'apprendimento degli studenti, della loro responsabilità civile oppure della violenza perpretata sull'educazione, ma ci si limita a metafore che rimandano al mondo dell'industria (*ivi*, p. 48). La crisi dell'educazione americana viene vista da Giroux come parte della più ampia crisi della democrazia stessa (*ivi*, p. 61): le scuole pubbliche sarebbero sotto attacco «non tanto perché stanno fallendo o perché sono inefficienti», ma proprio perché sono pubbliche e dunque, rappresentano un «promemoria

indesiderato della sfera pubblica e di una serie di istituzioni, il cui obiettivo è quello di servire il bene comune e di promuovere i fini, i valori e le relazioni sociali della democrazia» (*ivi*, 72). Nel testo, infine, Giroux sostiene l'importanza, oggi più che mai, di una scuola informata a quelli che sono i principi fondamentali della pedagogia critica: l'istruzione come «progetto politico e morale», attento alle questioni dell'agire e della storia e alla specificità dei contesti, l'interrogarsi su quale conoscenza sia di maggior valore e su che cosa significa «sapere e desiderare di sapere», l'orientamento verso la giustizia sociale, attraverso analisi trasformative personali e sociali (*ivi*, p. 111).

Pur non potendo, in questa sede, affrontare tutta la vasta opera di Giroux sulla scuola, si è cercato tuttavia, di delinearne i caratteri essenziali legati, fondamentalmente, a un'idea di educazione intesa come liberazione e emancipazione. I caratteri principali della pedagogia dell'autore, inoltre, si possono riassumere in alcuni concetti di base: la fiducia nella possibilità e capacità dell'individuo di agire nella società (*human agency*) per cambiare le condizioni di oppressione; l'enfasi sul ruolo dell'insegnante come intellettuale che deve agire per mettere in luce e modificare le condizioni di svantaggio e di ineguaglianza in cui si trovano alcuni studenti; l'importanza attribuita ai processi educativi che avvengono al di fuori delle aule scolastiche, ad esempio nella famiglia, nel gruppo dei pari, nel volontariato, nelle associazioni, ma che fanno parte del vissuto degli studenti; il rifiuto di un'idea di scuola limitata alla mera preparazione dell'individuo a un certo ruolo da svolgere sul mercato del lavoro e, invece, l'urgenza di formare a valori democratici, etici e civili.

Gli Stati Uniti sono considerati una grande democrazia dove è garantita la piena libertà dell'individuo, ma, ci ricorda Giroux, essi presentano al loro interno grandi differenze economiche, culturali, di razza, genere e etnia: la scuola, per l'autore, non può non farsi carico di queste istanze e deve cercare di approntare strumenti adeguati per ridurre le disparità, le ineguaglianze e le discriminazioni. Dalla scuola, dunque, dovrebbe partire quel progetto democratico capace di costruire una società più giusta per tutti i cittadini.

Con questo contributo si è voluto presentare un movimento pedagogico – non ancora molto conosciuto in Italia – che si ritiene possa rappresentare un importante punto di riferimento per tutti quegli educatori, insegnanti, pedagogisti e comuni cittadini che sostengono un'idea di scuola pubblica, democratica, impegnata a garantire pari opportunità a tutti gli studenti e capace, quindi, di contribuire all'obbiettivo della realizzazione di una maggiore giustizia sociale.

In un clima dominato, non solo negli Stati Uniti, da politiche scolastiche che sembrano guardare più al mercato e ai suoi valori – la competizione, l'efficienza, il rapporto costi-benefici, la valutazione, il management – anziché alla formazione di cittadini democratici, critici, attivi a livello civico e sociale, le analisi della *Critical Pedagogy* statunitense forniscono importanti riflessioni sul ruolo dell'istituzione scolastica e degli educatori nella società contemporanea. L'accento sulla natura politica di ogni atto educativo, l'insegnante come «intellettuale trasformatore», l'attenzione alla cultura e alla diversità delle esperienze di ogni studente, sostenute dal movimento, si contrappongono con forza agli orientamenti dominanti, perlomeno negli Stati Uniti, tesi a svuotare di ogni professionalità l'insegnamento (si pensi all'enfasi sui test standardizzati) e a trasformare l'istruzione da bene pubblico a bene privato (le privatizzazioni che, negli Stati Uniti, prendono spesso la forma delle cosiddette charter school).

Pur non essendo stato possibile, in questa sede, approfondire il vasto lavoro svolto dalla *Critical Pedagogy* in più di tre decenni, compresa la grande produzione di uno studioso come Giroux, si è cercato, tuttavia, di fornire qualche indicazione utile al lettore interessato alle tematiche relative al rapporto tra scuola, giustizia sociale, democrazia, più che mai attuali, non solo nel contesto statunitense. Pur con le diversità a livello politico-sociale, infatti, si ritiene che il lavoro che il movimento sta portando avanti negli Stati Uniti – grazie ai tanti studiosi che, lungi dal chiudersi nelle torri d'avorio dell'accademia, sono attivi a livello sociale e si sforzano di raggiungere una vasta audience – possa offrire

più di uno spunto anche a chi, in Italia, si confronta, o si scontra, con tendenze simili a quelle che, secondo l'analisi di Giroux, stanno caratterizzando la scuola americana e ne percepisce l'insufficienza e la povertà a livello educativo, pedagogico e, in definitiva, umano.

> Il compito di sviluppare la fantasia dovrebbe essere uno dei più importanti elementi pedagogici da portare avanti in ogni classe. La capacità di pensare al di là di ciò che è evidente e di essere riflessivi circa i motivi e i meccanismi di fondo che plasmano la propria identità e la relazione con gli altri, è caratteristica fondamentale di una pedagogia dialogica e critica. (Giroux, 2014a, 104)

Riferimenti bibliografici

Abrahams, F. & Head, P. D. (2005). *Case studies in Music Education* (1^ ed. 1998). Chicago, IL (USA): GIA Publications.

Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6. Online: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Abrahams%20The%20Application%20of%20Critical%20Pedagogy.pdf, (ultimo accesso del 12.12.2014).

Id. (2007). Musicizing Paulo Freire: a Critical Pedagogy for Music Education. In McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy. Where are we now?* (pp. 223-238). New York (USA): Peter Lang.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3^ ed.). New York (USA), London (UK): RoutledgeFalmer.

Au, W. (2009). *Unequal by Design. High Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge.

Au, W. (2010). Defendings Dialetics: Rethinking the Neo-Marxist Turn in Critical Education Theory. In Macrine, S. L., McLaren, P., Hill, D. *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism.* (pp. 145-166). New York (USA): Palgrave Macmillan.

Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (eds.). (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York (USA), Abingdon (UK): Routledge.
Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire. A pedagogy of love.* Boulder, CO (USA), Oxford (UK): Westview Press.
Id. (2012). *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*. Boulder, CO (USA): Paradigm Publishers.
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1968). Torino: EGA.
Giroux, H. A. & Robbins, C.G. (2006). *The Giroux Reader.* Boulder, CO (USA): Paradigm Publishers.
Giroux, H. A. & Pollock, G. (2010). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence* (1^ ed. 1999). Lanham, MD (USA), Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Publishers.
Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning.* Westport, CT (USA): Bergin & Garvey.
Id. (1994). *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York (USA), London (UK): Routledge.
Id. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth.* New York (USA), London (UK): Routledge.
Id. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader.* Boulder, CO (USA): Westview Press.
Id. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition* (1^ ed. 1983). Westport, CT (USA): Bergin & Garvey.
Id. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Malden, Mass. (USA): Blackwell Publishers.
Id. (2005a). *Border crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* (1^ ed. 1992). New York (USA), Abingdon (UK): Routledge.
Id. (2005b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. (1^ ed. 1989). Boulder, CO (USA): Paradigm Publishers.
Id. (2010). Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 57, Issue 9.
Online: http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/ e

https://coms221--instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+H.+-Lessons+From+Paulo+Freire.pdf (ultimo accesso del 13.01.2014).
Id. (2011). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York (USA): Peter Lang.
Id. (2013). *America's Education deficit and the War on Youth*. New York (USA): Monthly Review Press.
Id. (2014a). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.
Id. (2014b). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago, IL (USA): Haymarket Books.
hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York (USA), Abingdon (UK): Taylor & Francis.
Kahn, R. (2009). Towards Ecopedagogy: Weaving a Broad-Based Pedagogy of Liberation for Animals, Nature, and the Oppressed People of the Earth. In Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 522-540). New York (USA), Abingdon (UK): Routledge.
Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction.* Dordrecht (NL): Springer.
Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children* (2^ ed.). San Francisco, CA (USA): Jossey-Bass.
Leistyna, P. (2005). Critical Pedagogy in Education. In Farenda, S., Ness, D. (eds.). *Equity and Cultural Issues in Education*, section of the *Encyclopedia on Education and Human Development.* (pp. 321-326). New York (USA): Sharp Publisher.
Macedo, D. & Steinberg, S. R. (eds.) (2007). *Media Literacy: A Reader.* New York (USA): Peter Lang.
Macrine, S. L., McLaren P. & Hill, D. (2010). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism.* New York (USA): Palgrave Macmillan.
Macrine, S. L. (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities.* New York (USA): Palgrave Macmillan.
Malott, C. S. & Porfilio, B. (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars.* Charlotte, NC (USA): Information Age Publishing.

McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy. Where are we now?* New York (USA): Peter Lang.
McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD (USA): Roman & Littlefield Publishers.
Id. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.* (1^ ed- 1989). USA: Pearson.
Id. (2009). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 61-83). New York (USA), Abingdon (UK): Routledge.
Id. (2013). Seeds of Resistance: Towards a Revolutionary Critical Ecopedagogy. *Socialist Studies/Études Socialiste*, Volume 9 (1), Spring.
Palmer, J. A. (2001). *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present.* London (UK), New York (USA): Routledge.
Phipps, A. & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication.* Clevedon (UK): Multilingual Matters.
Shor, I. & Freire, P. (1986). *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. USA: Praeger Publishers.
Smyth, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice.* New York (USA): Continuum.
Tizzi, L. (2014). Henry A. Giroux: la *Critical Pedagogy* statunitense tra scuola e cultura popolare. *Orientamenti Pedagogici*, vol. 61, n. 1 (355), pp. 107-125.
Torres, C. A. (2014). *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*. Brescia: La Scuola.
Van Herrtum, R. (2010). Empowering Education: Freire, Cynism, and a Pedagogy of Action. In Macrine, S. L., McLaren, P. & Hill, D. *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism* (pp. 211-234). New York (USA): Palgrave Macmillan.

Veneratio Vitae

Etica e metafisica in Albert Schweitzer

Antonio Vigilante

In questo saggio mi propongo di offrire una sintesi del pensiero filosofico e morale di Albert Schweitzer (1875-1965), la cui filosofia del rispetto per la vita, affermando il diritto all'esistenza di ogni forma di vita e il dovere per l'essere umano di rispettarla, anticipa le aperture della più recente etica ambientale e dell'animalismo. Per Schweitzer l'età contemporanea sta attraversando una grave crisi spirituale, dovuta alla impossibilità di elaborare una visione del mondo che sostenga l'azione morale e l'ottimismo. Il centro del mio studio è la considerazione del tentativo schweitzeriano di indicare la via d'uscita dalla crisi della civiltà attraverso un'etica che faccia a meno della metafisica.

Una filosofia popolare

La figura dello Schweitzer filantropo, «genio dell'umanità», premio Nobel per la pace ha da sempre fatto aggio su quella del filosofo. Schweitzer appare come una di quelle grandi figure morali – come Gandhi, nei cui confronti pure aveva non poche riserve, o Madre Teresa – che sicuramente hanno da dire molte cose, ma alle quali inutilmente si chiederebbe il rigore che si chiede a un filosofo. Insomma, un filosofo dilettante, peraltro estraneo al mondo accademico, che dice cose molto edificanti, ma in modo superficiale, quando non contraddittorio. John Everett si è spinto fino ad affermare, nel 1966:

> Con ogni probabilità Albert Schweitzer non avrebbe ottenuto una cattedra di filosofia in qualsiasi grande università americana oggi. Il lavoro di Schweitzer, secondo molti filosofi accademici di oggi, appartiene alla divisione

> poesia del dipartimento di letteratura, se proprio si vuole che appartenga a un'università. (Everett 1966, 513).

L'osservazione sembra trascurare l'analisi schweitzeriana della crisi della filosofia, che come vedremo consiste nella sua progressiva chiusura nell'ambito accademico, con la perdita di significato per la gente comune. Schweitzer non è, né vuole essere, un filosofo accademico; la sua intende essere una *filosofia popolare*, per così dire, che analizza in modo semplice e comprensibile a tutti i problemi più urgenti e propone una soluzione la cui forza non consiste nel rigore logico, ma nella capacità di farsi intuizione morale condivisa.

Il pensiero di Schweitzer si inserisce nella riflessione sulla crisi della civiltà europea ed occidentale che caratterizza il dibattito filosofico all'indomani della Grande Guerra. I due volumi della *Kulturphilosophie* schweitzeriana compaiono nel 1923 presso lo stesso editore del *Tramonto dell'Occidente* di Spengler (i due volumi escono nel 1918 e nel 1922). Nel 1927 uscirà *Essere e Tempo* di Martin Heidegger, nel 1930 *Il disagio della civiltà* di Freud. Sono solo alcune delle opere che tra gli anni Venti e gli anni Trenta del secolo scorso chiudono definitivamente la stagione dell'ottimismo e del progressismo ottocentesco, con esiti differenti: il tentativo marxista di recuperare le istanze della ragione e di rifondare la prassi, i diversi esistenzialismi, gli irrazionalismi, il personalismo cattolico con la sua pretesa, un po' patetica, di consolidare una soggettività forte – la persona – nel caos del «disordine stabilito». La via di Schweitzer è quella di un pensatore solitario, alieno da qualsiasi ideologia, che cerca di resistere all'irrazionalismo senza tuttavia avere alcuna fede ingenua nella ragione. Nei suoi scritti filosofici Schweitzer evitaogni riferimento religioso. La sua preoccupazione è quella di dare al rispetto per la vita, l'intuizione morale al centro del suo pensiero, una fondazione esclusivamente razionale. Un intento apprezzabile, tanto più se si considera che alcune difficoltà del suo pensiero sarebbero state superate in modo piuttosto facile ricorrendo a categorie religiose. Questa laicità degli scritti filosofici ha spesso confuso i critici, che sono giunti a ritenere Schweitzer un pensatore non cristiano o

agnostico (Barsam 2008, 3). Una definizione esatta, se la si limita, appunto, al pensatore. Un diverso linguaggio – un linguaggio cristiano – si trova quando si rivolge ad un pubblico cristiano: è il caso delle prediche di Strasburgo pubblicate in Italia con il titolo *La melodia del rispetto per la vita*. Ma se cambia il linguaggio – compare Dio, assente negli scritti filosofici – non per questo il filosofo lascia il posto al predicatore o al teologo. I problemi e le contraddizioni del rispetto per la vita sono presentate con onestà anche nel contesto delle prediche, senza alcuna facile soluzione religiosa.

Affermazione e negazione della vita

L'espressione *rispetto per la vita* è il risultato di una intuizione. Nell'estate del 1915 Schweitzer è in Africa. La notizia della malattia della moglie di un missionario lo costringe ad intraprendere un lungo viaggio sul fiume Ogooyé. Alla sera del terzo giorno, al tramonto, mentre il piroscafo costeggia un isolotto, l'intuizione:

> Sopra un banco di sabbia, alla nostra sinistra, quattro ippopotami con i loro piccoli si muovevano nella nostra direzione. In quel momento, nonostante la grande stanchezza e lo scoraggiamento, mi venne in mente improvvisamente l'espressione «rispetto per la vita», che, per quanto io sappia, non avevo mai sentito né letto. Mi resi conto immediatamente che questa espressione aveva in sé la soluzione del problema che mi stava assillando. (Schweitzer 1994, 15)

Il problema che lo stava assillando è quello della crisi della civiltà occidentale e della possibilità di fondare un'etica duratura, che consenta la rinascita della civiltà. Sarebbe tuttavia un errore ritenere che la concezione etica di Schweitzer risalga a quell'intuizione. Già da tempo gli erano chiari i punti essenziali di quella che poi sarà la filosofia del rispetto per la vita; in particolare, era consapevole della necessità di aprire l'etica al mondo non umano. Quella sera, sul fiume, Schweitzer ha trovato probabilmente il sentimento della vita adeguato a quella visione

filosofica, ancora astratta, e l'espressione giusta per indicarlo. Perché di questo si tratta: non di una teoria, ma di una percezione della realtà che coinvolge tutto l'essere. Bisogna notare che il termine italiano *rispetto* traduce imperfettamente il tedesco *Ehrfurcht*, che richiama *Furcht*, timore. *Ehrfurcht* è il rispetto che si prova di fronte a qualcosa di grandioso, che al tempo stesso ci spaventa. A completare le lunghe riflessioni sull'etica giunge ora, liberatorio, un senso commosso della trascendenza della vita, una apertura mistica alla grandiosità del mondo con il suo pullulare di creature, ora pacifiche ora feroci, ma tutte alla ricerca di una sola cosa: la sopravvivenza. Da quella sera, è una tale percezione commossa della vita che fa da sfondo a tutte le analisi filosofiche di Schweitzer. In quella intuizione scorge la possibilità di uscire dal «nuovo Medioevo» in cui il mondo è caduto (Schweitzer 1953a, 18: «*So sind wir in ein neues Mittelalter eingetreten*») e di edificare un nuovo Rinascimento.

Nella denuncia della decadenza e crisi dell'Occidente, Schweitzer si incontra con Spengler, ma lo spirito che anima la *Filosofia della civiltà* schweitzeriana è ben diverso da quelo del *Tramonto dell'Occidente*: essa appare come la risposta umanistica alla disincantata analisi spengleriana. Schweitzer aggira il determinismo e relativismo di spengler (le diverse civiltà che si susseguono nella storia nascono, fioriscono e muoiono con una necessità che le accomuna agli organismi biologici; ogni civiltà ha i suoi valori e le sue verità) recuperando il senso unitario della civiltà come manifestazione universale della «lotta per l'esistenza» (*Kampf ums Dasein*) (ivi, 21), che l'umanità combatte contro la natura, per affrancarsi dalla schiavitù del bisogno (progresso materiale), e contro la barbarie che scaturisce dal rispiegarsi senza freno delle sue stesse inclinazioni peggiori (progresso morale). In modo coerente con l'impostazione prevalentemente etica del suo pensiero, Schweitzer afferma il primato del progresso morale su quello tecnico-scientifico, anticipando il problema della pericolosità per l'uomo di un potere tecnologico enormemente accresciuto ma non indirizzato al bene comune (ivi, 22). Problema che diventerà sempre più cruciale, per Schweitzer e per il mondo intero, con il passare degli anni e l'esperienza dell'orrore atomico.

La disorientante molteplicità delle concezioni religiose, morali e filosofiche dell'umanità, che è occasione per Spengler d'un complesso ed erudito sistema di classificazioni ed analogie, è da Schweitzer ricondotta a due sole posizioni nei confronti del mondo e della vita: affermazione e negazione. Predominante nella storia della civiltà occidentale sulla negazione della vita, che pure s'impone per tutto il Medioevo (periodo per il quale la filosofia della civiltà schweizteriana non mostra alcuna considerazione), l'affermazione della vita (*Lebensbejahung*) è l'interesse ottimistico per il mondo, il dir di sì alla vita, l'atteggiamento positivo e fiducioso che accompagna ogni impresa per il miglioramento della realtà; la negazione della vita (*Lebensverneinung*) non è la necrofilia della violenza e della guerra, che nulla ha in comune con la civiltà, ma il distacco ascetico dal male del mondo, la mortificazione di questa vita e l'ideale di una perfezione esclusivamente interiore, che contraddistinguono, per Schweitzer, la spiritualità indiana (mentre quella cinese è caratterizzata da una visione ottimistica ed attiva).

Affermazione e negazione della vita contribuiscono insieme a costruire la civiltà e l'etica, reciprocamente delimitandosi[1], mentre conducono separatamente ad esiti sopra-morali. L'affermazione della vita include per Schweitzer l'amore attivo per il prossimo, al punto che sembra spesso identificarla senz'altro con l'etica. È la considerazione del *Wille zur Macht* nietzcheano ad avvertirlo dell'ambiguità di una affermazione della vita che può anche significare volontarismo immoralistico, esaltazione, in nome della vita, delle pulsioni più pericolose e brutali: donde una certa oscillazione nella determinazione dell'esatto carattere dell'etica, che Schweitzer risolve inserendo nel «misterioso accordo» la negazione della vita, intesa soprattutto come la indispensabile repressione degli istinti peggiori.

L'inconsistenza della sola negazione della vita è evidente in Schopenhauer. È nel distacco dal *Mitleid* schopenhaueriano

1 «L'etica è un misterioso accordo nel quale l'affermazione della vita e l'affermazione del mondo risuonano come la tonica e la quinta. La negazione del mondo è la terza» («*Ethik ist ein geheimnisvoller Dreiklag, in dem Lebensbejahung end Weltbejahung als Grundton und Quint erklingen. – Due Lebensverneinung ist die Terz*.») (Schweitzer 1953b, 210).

che si precisa l'esatta fisionomia dell'*Erhrurcht*. L'azione è l'indispensabile veicolo dell'ethos, ma la negazione pessimistica della vita e del mondo condanna l'azione come illusorio attaccamento al mondo: quella schopenhaueriana sarà pertanto una falsa compassione, non la «compassione che aiuta» sollevando la creature dal dolore in cui si trovano, ma una compassione «solo teorica» (*nur teoretisch*) (Ivi, 159). Nonostante l'apparenza Schopenhauer, «europeo nervoso e malaticcio» e «povero scettico occidentale» (ivi, 160) è al di là del bene e del male, quanto e più di Nietzsche.

L'operazione che tenta Schweitzer è, fondamentalmente, una inversione in senso ottimistico del pensiero di Schopenhauer. Nel filosofo polacco la vita è sofferenza, e la Volontà, che spinge ogni creatura a perpetuare la propria vita personale e quella della specie, è negativa e va combattuta. Schweitzer è d'accordo nel ritenere che la vita sia fondamentalmente tragica e che la natura sia un immenso campo di battaglia. Rifiuta tuttavia la negazione del mondo e della vita, qualsiasi via d'uscita dalla dolorosa lotta per la sopravvivenza. Il suo dire di sì alla vita è indubbiamente nietzcheano, più che schopenhaueriano. Ma dire di sì alla vita non vuol dire, anche, accettare le logiche violente della natura? Non vuol dire considerare la morale una forma di decadenza? Schweitzer dice di sì alla vita, come Nietzsche, ma si rifiuta di giungere alle sue considerazioni immoralistiche.

La crisi della civiltà

Nelle prime pagine di *Verfall und Viederaufbau der Kultur* Schweitzer traccia una diagnosi della crisi delle civiltà contemporanea che per molti versi anticipa analisi ben più note, come quelle della Scuola di Francoforte, e che appaiono ancora oggi di qualche interesse.

La civiltà occidentale si è sviluppata enormemente sul piano economico e materiale, e ciò ha portato ad un miglioramento apparente delle condizioni di vita di milioni di persone. Apparente perché, se esteriormente la vita diventa più agevole, sul piano spirituale ed intellettuale si assiste ad un regresso senza

precedenti. Nel mondo del lavoro l'artigianato lascia il posto alle grandi industrie, nelle quali il lavoro è sempre più alienato e gli individui si riducono ad essere appendici delle macchine, costretti ad un lavoro eccessivo e sempre più specializzato, che richiede poche capacità e coinvolge solo una parte minima del loro essere, abituandoli così a rinunciare alla creatività ed alla riflessione. Il poco tempo libero viene poi dedicato ad attività leggere e divertenti, che non consentono alcuna crescita intellettuale. Così gli individui si abituano sempre più ad una superficialità che caratterizza anche i rapporti umani e sociali, sempre più inautentici e distratti. Quando l'uomo moderno conversa con un suo simile, scrive Schweitzer, «fa attenzione che il discorso resti circoscritto a osservazioni generiche e non si sviluppi in un reale scambio di idee. Non riesce a essere più se stesso ed è in preda a una specie di angoscia che gli possa venir chiesto qualcosa di personale» (Schweitzer 2014, 26).

È quella inautenticità comunicativa ed esistenziale che si esprime nella *chiacchiera*, che Heidegger analizzerà qualche anno dopo in *Essere e Tempo*. È appena il caso di notare che la diffusione dei mass-media e della tecnologia ha reso ancora più evidente questa inautenticità dei rapporti umani. Nelle trasmissioni televisive la chiacchiera è proposta apertamente come modello di comunicazione interpersonale, mentre la diffusione dei social network favorisce una socializzazione virtuale che finisce per sovrapporsi e sostituirsi a quella reale e personale, già fragile. Il social network in qualche modo risponde al problema segnalato dal filosofo alsaziano già quasi cento anni fa: superare l'angoscia che provocano i contatti umani quando non si ha molto da dire di *personale*. Nella comunicazione in rete i rapporti umani si moltiplicano – ogni utente ha migliaia di contatti – ma diventano meccanici, basati spesso sulla condivisione di contenuti già pronti, più che sul confronto personale, mentre la possibilità di condividere contenuti favorisce la diffusione di notizie false ed incontrollate, che ostacolano l'analisi approfondita dei problemi e favoriscono fenomeni come l'odio e il razzismo.

Un altro aspetto significativo dell'età contemporanea rilevato da Schweitzer è il crescere delle organizzazioni e della collettività,

che esercitano una pressione sempre più forte sull'individuo, fino al punto da renderlo incapace di esprimere una opinione che vada in direzione contraria rispetto alla massa. Se da un lato dunque diventiamo estranei all'altro inteso come singolo, dall'altro ci identifichiamo con la collettività, rinunciando alla nostra stessa individualità. Ciò conduce alla disumanità. Da almeno due generazioni, nota Schweitzer, sono presenti «idee che esaltano l'assoluta mancanza di umanità», attraverso «l'uso di parole piene di odio che hanno l'autorità di principi logici» (Schweitzer 2014, 29).

È questo il *nuovo Medioevo* che denuncia il filosofo alsaziano. Nella sua analisi ci sono tutti gli elementi che nel volgere di qualche anno condurranno l'Europa, ferita ancora dalla Grande Guerra, verso l'orrore ulteriore della Seconda Guerra Mondiale, del nazifascismo, dello sterminio degli ebrei. Il cedimento alla collettività prederà la forma delle folle oceaniche inneggianti al Duce ed al Führer, mentre la dissidenza sarà punita con il carcere e con la morte.

Al fondo di tutti i mali della contemporaneità c'è per Schweitzer la *Weltanschauunglosigkeit*, la mancanza di una visione del mondo. Si tratta di quella stessa *Hauslosigkeit* di cui parlerà Martin Buber in *Das Problem der Menschen* (1942): l'esser-senza-dimora dell'uomo contemporaneo, che non è più inserito in un ordine cosmico, non abita più una «casa» metafisica, ma «è come se vivesse in aperta campagna e non possedesse neppure i quattro picchetti per innalzare una tenda» (Buber 1990, 35). Per Schweitzer, come per Buber, il pensiero occidentale ha cercato di interpretare in modo teleologico la natura e la storia in modo da conciliare essere e bene. Se per il filosofo ebreo l'impresa di costruire una «casa metafisica» ha raggiunto il suo esito più significativo con la dimora cosmologica di Aristotele, quella teologica di Tommaso d'Aquino e il «tentativo logologico» di Hegel (Ivi, 49), Schweitzer si sofferma soprattutto sul tardo Stoicismo e sull'Illuminismo, età della cultura che, come ha osservato R. Grabs, costituiscono, insieme ai sistemi filosofici e religiosi della Cina antica (che il nostro pensatore accosta allo Stoicismo, a Spinoza e a Nietzsche), la «atmosfera spirituale» a lui più congeniale (Grabs 1952, XII).

Epoche preziose, per gli ideali che riescono a diffondere, ma anche intrinsecamente fragili. L'occidente affida l'etica alla conoscenza del mondo, ed è qui il suo errore e la sua debolezza, perché il mondo non può essere concepito come razionale ed etico se non facendogli violenza, occultandone l'aspetto tragico. In altre parole, il prezzo che il pensiero occidentale paga per la civiltà e l'etica è la menzogna, la cecità di fronte al vero volto del mondo. Il nostro filosofo non solo mostra d'aver appreso la lezione di Nietzsche, ma fa propria la tensione prevalente del pensiero contemporaneo, che per Emanuele Severino va verso al distruzione dell'*epistème*, rifiuta quell'ordinamento razionale del mondo che la tradizione occidentale ha creato per difendersi dal terrore del divenire (Severino 1986, *passim*).

Il pensiero occidentale non si è «risolutamente avventurato nel deserto dello scetticismo (*Wüste des Skeptizismus*) della conoscenza del mondo», scrive Schweitzer; ed aggiunge: «io attraverso questo deserto con calma sicurezza» (Schweitzer 1953b, XX). Una calma sicurezza che non rende meno difficile ed accidentato il percorso che attraverso il *deserto dello scetticismo* conduce al rispetto per la vita.

Rispetto per la vita

L'architettura filosofica del rispetto per la vita è ad un tempo elementare e complessa, trasparente eppure densa di riferimenti culturali. Schweitzer cerca l'etica universale, completa, non nell'astrattezza di un principio formale scoperto ex novo, ma creando uno spazio all'interno del quale i più autentici ideali morali del passato si incontrano per rispondere alle esigenze del presente. «Gli ideali di civiltà (*Kutlurideale*) di cui il nostro tempo ha bisogno – sostiene – non sono nuovi per esso. Sono stati già patrimonio dell'umanità e si ritrovano in tante formule del passato» (Schweitzer 1958a, 40). Gli ideali morali incontrano sempre di nuovo l'uomo, trascendendo le singole età della sua storia. Nella sua autobiografia intellettuale Schweitzer chiarisce questo concetto con una bella immagine: «Come l'albero porta

di anno in anno il medesimo frutto, ma ogni volta nuovo, così anche tutte le idee perennemente valide devono nascere sempre di nuovo nel pensiero» (Schweitzer 1952, 201). L'etica universale, in altri termini, non è un sistema aprioristicamente dato ed idealmente concluso di valori, leggi e virtù, ma segue l'uomo nella sua vicenda storica e si configura in base alle situazioni che di volta in volta si presentano, senza però mai risolversi nella contingenza del presente. Il compito del pensatore morale non consiste nel far progredire la conoscenza scoprendo nuove verità, ma nel recuperare le verità tramandate attualizzandole, facendone germogliare il seme nel terreno culturale del proprio tempo.

La riflessione morale di Schweitzer si chiarisce così come un approfondimento della tradizione, la ripresa e radicalizzazione di un discorso interrotto. In primo luogo, il nostro pensatore si riappropria della tradizione dell'umanesimo occidentale: l'aspetto più vistoso del rispetto per la vita è quello che riguarda la vita non umana, ma esso implica anche un rispetto per ogni uomo, indipendentemente dalla razza, dalle idee e dalla condizione sociale. In un tempo di inaudita violenza contro l'umano, si sforza di impedire che la fuga della storia travolga i valori della dignità, libertà, autonomia ed unicità dell'essere umano, valori che giungono a noi dopo aver attraversato tutta la storia occidentale, a volte emergendo in piena luce, più spesso passando per vie secondarie ed appena visibili. Ha scritto Antonio Banfi che l'umanesimo «è il momento di continuità della civiltà occidentale; dall'umanesimo idealizzante di Grecia all'umanesimo realistico rinascimentale, all'umanesimo universalistico dell'illuminismo» (Banfi 1958, 49). Vero: ma ugualmente vero è che la storia dell'occidente è anche la storia della disumanizzazione e degradazione dell'altro, del rifiuto dello straniero, del massacro del diverso, che sia il barbaro, l'indio, l'ebreo o la donna.

Schweitzer individua nel nazionalismo e nella massa anonima due dei principali mali e della più pericolose forze antiumanistiche dell'età contemporanea. Se si considera l'esito catastrofico dei nazionalismi del Novecento, non si può non considerare Schweitzer una delle più lucide coscienze umanistiche del secolo,

leggendo in *Verfall und Wiederaufbau der Kultur*: «La pretesa di una civiltà nazionale, quale oggi si avanza, è un fenomeno morboso. Deriva dal fatto che i popoli civili hanno perduto a loro sana natura, e seguono non più istinti, ma teorie» (Schweitzer 1958a, 32). Lo Stato nazionale è nato per servire i più alti ideali morali e civili, ma con la crisi della civiltà è rimasto un nazionalismo fine a se stesso, che non persegue alcuno scopo ideale, bensì solo la maggiore potenza possibile ed il maggior sviluppo economico. Il militarismo e la guerra sono le due conseguenze inevitabili di questa ricerca della grandezza nazionale, che tuttavia continua a richiamarsi ipocritamente agli ideali di civiltà.

Quanto alla massa, abbiamo già visto che il filosofo alsaziano denuncia la mancanza di libertà e di riflessione dell'uomo inghiottito nel meccanismo dei processi di produzione, il deteriorarsi dei rapporti umani nella folla e soprattutto lo sviluppo senza precedenti delle organizzazioni, che si innesta sul cedimento dell'elemento individuale. Cedimento che ha terribili conseguenze per l'etica e la spiritualità. Se c'è una possibilità di cambiamento, essa risiede nel singolo, non nei grandi movimenti di massa. «Solo un movimento etico ci può condurre fuori dall'inciviltà. Ma ciò che è etico si compie solo nei singoli», scrive (Schweitzer 1958a, 44). La ricostruzione della civiltà passa attraverso una riflessione individuale che sappia cogliere il valore di ogni essere umano e di ogni vita. Il primo ed essenziale movimento dell'etica è quello che conduce l'individuo verso la pienezza del proprio essere, che suscita in lui il «desiderio di ridiventare davvero uomo» (Schweitzer 1958b, 255).

Ma questa riappropriazione dell'umano non dovrà essere anche, necessariamente, un movimento collettivo? Un cambiamento storico come l'uscita dalla società capitalistica e di massa – perché di questo si tratta – non avrà bisogno di soggetti storici sovraindividuali che sappiano non suscitare il cambiamento etico dei singoli ma orientarlo e dargli una concretezza politica, economica, istituzionale? Questo, su cui torneremo, è uno dei punti problematici del pensiero schweitzeriano.

In *Kultur und Ethik* Schweitzer opera l'importante distinzione tra due modelli di etica: l'*etica della dedizione* (*Hingebung*) e l'*etica*

dell'auto-perfezionamento (*Selbstvervollkommnung*), che richiama quella bergsoniana tra etica chiusa ed etica aperta (ma *Le due fonti della morale e della religione* apparirà circa dieci anni dopo, nel 1932)[1]. L'etica della dedizione è relativa e secondaria, perché originata dalla pressione sociale; è l'etica impersonale della legge e del dovere, che sacrifica il singolo agli scopi della comunità. L'etica dell'autoperfezionamento trascende ogni ristretta cerchia sociale e la sfera stessa dei rapporti interumani per comprendere l'essere stesso, perché «la relazione dell'uomo con l'altro uomo è solo una espressione della relazione in cui egli in generale si trova con l'essere e il mondo» (Schweitzer 1958n, 218). Con questa apertura dell'etica all'essere ed agli enti non umani Schweitzer si pone evidentemente oltre l'*humanitas* occidentale. Di questo radicalismo etico esistono in occidente poche tracce: è il caso degli straordinari *Saggi* di Montaigne, nei quali si parla di «un certo rispetto che ci prende, e un diffuso senso di umanità non soltanto per le bestie, che hanno vita e sentono, ma perfino per gli alberi e le piante» (Montaigne 1991, vol. I, 461), e di pochi altri pensatori (come l'ateo Meslier), minoritari in una tradizione che ha visto nel non umano un campo da dominare, privo di anima e perfino di sensibilità.

Il cristianesimo e le religioni universali

Prima di approfondire l'interpretazione schweitzeriana del pensiero indiano è bene dare uno sguardo ad una conferenza del 1922 sul tema *Il cristianesimo e le religioni universali* (*Das Christentum und die Weltreligionen*), coeva dei due volumi sulla filosofia della civiltà. Ad ascoltare la conferenza ci sono, per lo più, aspiranti missionari: qui a parlare è dunque lo Schweitzer cristiano, anzi apologeta del cristianesimo. Il tema della conferenza è appunto l'originalità del cristianesimo al confronto con le grandi

1 La critica di Schweitzer a Bergson in *Kultur und Ethik* riguarda proprio la mancanza nel suo pensiero di un'etica derivata dalla sua filosofia della vita.«Per anni abbiamo atteso che egli completasse la sua opera col tentativo di un'etica fondata sulla filosofia della natura, che certo era nelle sue intenzioni. Ma egli si è accontentato di sviluppare la sua teoria della conoscenza interiore del mondo in forme sempre nuove» (Schweitzer 1958n, 218).

religioni mondiali. Colpisce in modo particolarmente negativo l'incomprensione di Schweitzer nei confronti dell'Islam, che non annovera nemmeno tra le grandi religioni con le quali è il caso di confrontarsi. Si tratta di una religione nella quale non si trova alcun pensiero originale su Dio; è un monoteismo rozzo, adatto a popoli poco civili, derivato interamente dall'ebraismo e dal cristianesimo (Schweitzer 1953, 19-20). Non ignora del tutto l'esistenza della mistica del Sufismo ed il suo valore, ma non la considera degna di una trattazione, così come non considera degno di un confronto l'ebraismo, la cui spiritualità più alta è interamente confluita nel cristianesimo. È evidente che Schweitzer, come pastore formatore di missionari, non è impensierito dagli altri due monoteismi, che dal punto di vista politico non sembrano rappresentare un pericolo (l'ebraismo perché è una religione etnica che non fa proseliti, l'Islam perché poco dinamico) e dal punto di vista spirituale non possono competere con la spiritualità cristiana che gli sembra più solida.

Il confronto è dunque tra il monoteismo cristiano e le religioni orientali. Per Schweitzer le grandi religioni mondiali rispondono in modi differenti alla seguente domanda fondamentale: «Come posso comprendermi come uno che è, al tempo stesso, in Dio e nel mondo?» (Schweitzer 1953c, 22). La risposta delle religioni orientali è logica, riesce a conciliare Dio con il mondo in una visione monistica, ma è in pieno contrasto con le esigenze dell'etica: brahmanesimo e buddhismo predicano il morire al mondo, l'estinguersi in una Divinità che è pura e indifferente spiritualità; pertanto «non sono religioni per l'uomo, ma per il monaco» (Schweitzer 1953c, 31). Lo hinduismo esige l'azione nel mondo compiuto nello spirito di abbandono a Dio, ma poiché non riesce, come pure vorrebbe, a concepire un Dio personale ed etico, smarrisce la differenza tra bene e male (ogni azione è giustificata perché voluta da Dio). La religiosità cinese pensa Dio come l'insieme delle forze della natura, che da sé ristabiliscono la giustizia e l'ordine cosmico, senza il bisogno dell'azione dell'uomo. Il cristianesimo è dunque l'unica religione che riesce a conciliare l'essere in Dio e l'essere nel mondo, anche se confrontato con la religioni orientali si mostra illogico, perché pone Dio al di

fuori del mondo, incomprensibilmente in contrasto con le forze che operano in esso. Dio è Personalità e Volontà etica che chiama l'uomo all'amore; il Vangelo, mentre ci rende liberi dal mondo, «ci spinge all'entusiasmo dell'azione nella volontà di amore di Dio» (Schweitzer 1963c, 30).

Nel suo capolavoro teologico, *Die Mystik des Apostels Paulus* (1930), Schweitzer presenta il messaggio paolino come il paradigma stesso di una tale spiritualità cristiana capace di accogliere e conciliare misticismo ed etica. Grazie alla comunione con il Cristo, il credente per Paolo non appartiene più a questo mondo, ma al regno messianico. Il tempo intermedio tra la resurrezione del Cristo ed il suo ritorno è un tempo di passaggio dal materiale allo spirituale, un «insieme del mondo naturale e di quello spirituale» (Schweitzer 1954, 99). Attivato dallo spirito evangelico, il credente deve testimoniare con il proprio amore che in questo tempo intermedio sono già all'opera forze spirituali, che sta avvenendo una trasformazione cosmica. L'amore ha così per Paolo un senso escatologico, e l'etica è «la necessaria dimostrazione che, attraverso l'essere-in-Cristo, è già avvenuto il passaggio dal mondo terreno al mondo ultraterreno» (Schweitzer 1954, 323).

Qui è lo Schweitzer teologo che parla. Ed è qui che si trovano le profonde ragioni della sua etica. Il fatto che egli abbia cercato di fondare l'etica del rispetto per la vita in modo puramente filosofico, senza alcun riferimento alla religione ed alla fede, ha portato qualcuno a dubitare perfino della sua fede cristiana o a ritenere non sufficientemente teologica la sua etica (è questa la critica di Karl Barth: Barsam 2008, 4). La preoccupazione di Schweitzer era in realtà quella di evitare di fare della sua etica un'etica settaria, valida solo all'interno di una fede, comprensibile solo agli appartenenti ad una religione. Se la crisi della civiltà è mondiale, e la risposta alla crisi della civiltà è etica, occorrerà un'etica universale, comprensibile a tutti, giustificabile con la sola ragione. È qui la principale difficoltà del suo pensiero: tradurre in linguaggio filosofico ciò che è pensato teologicamente, anzi con la sensibilità della fede.

Nella conferenza agli aspiranti missionari Schweitzer ha messo la religioni sorte in India – hinduismo e buddhismo – sotto il segno della negazione della vita. Nel libro sul pensiero indiano, uscito nel 1934, il quadro si fa più mosso, senza tuttavia che Schweitzer riesca a liberarsi dai suoi schemi interpretativi, evidentemente insufficienti per una realtà straordinariamente complessa come quella della religiosità e del pensiero indiani. Si rende conto, ora, che porre tutta l'India sotto il segno della negazione del mondo è una evidente forzatura, poiché esistono in India anche espressioni culturali dell'affermazione del mondo e della vita. La sua interpretazione di fondo tuttavia non cambia: le due energie coesistono, entrano in dialettica reciproca, interagiscono senza tuttavia riuscire mai ad armonizzarsi: ed a prevalere alla fine è pur sempre la negazione della vita. Indagandone l'origine, il filosofo avanza una tesi non priva di interesse. Come è evidente negli inni dei Veda, gli antichi arii erano tutt'altro che asceti: godevano la vita, ed agli dèi non chiedevano altro che prosperità. In che modo la negazione del mondo è entrata in questo mondo così positivamente proteso verso la vita? Alcuni uomini, gli sciamani, hanno cominciato a far uso del *soma*, la misteriosa bevanda inebriante di cui parla il Rg-Vega. Questa esperienza ha dato loro l'accesso ad un mondo diverso, a stati di estasi e di trance durante i quali hanno creduto di avere accesso ad una realtà superiore e di entrare in contatto con gli dèi. È in nome di questo mondo divino che gli indiani negano il mondo e la vita. La realtà quotidiana perde il suo primitivo splendore ed appare triste al cospetto di questo mondo altro che si manifesta nell'estasi (Schweitzer 1997, 18-19). La storia del pensiero indiano è la storia della lotta tra questa primordiale negazione della vita e l'affermazione della vita che si affaccia man mano che si fanno presenti esigenze etiche e volte all'azione. La comparsa dell'*ahimsa* è il momento più grande di questa storia, e insieme «uno degli avvenimenti più importanti nella storia del pensiero umano» (Schweitzer 1997, 53), ma si tratta di un precetto che ha una valenza esclusivamente negativa, che serve a tenersi immuni dalla contaminazione del

mondo, e non comporta alcuna reale preoccupazione per la vita dei singoli esseri. Oltre il quietismo va la *Bhagavadgita*, con la sua esaltazione dell'azione compiuta in spirito di abbandono a Dio, senza curarsi dei frutti dell'azione (*karma yoga*). Per Schweitzer tuttavia siamo ancora lontani da una vera e propria etica dell'azione, poiché il Dio cui ci si abbandona non è un Dio etico: e dunque l'azione condotta in nome di Dio può essere anche un'azione non etica[1]. L'esigenza di un'etica attiva viene in primo piano con i grandi pensatori dell'India contemporanea, ma senza che essi riescano a superare le contraddizioni. Ram Mohan Roy, Debendranath Tagore, Dayananda Sarasvati, Ramakrishna, Vivekananda, Gandhi, Rabindranath Tagore si allontanano dalla mistica puramente negativa dell'unione con Dio per lasciar spazio, nella loro concezione e nella loro prassi, all'amore attivo, che diventa anche, con Vivekananda, Gandhi e Tagore, impegno sociale, politico ed educativo. Hanno la pretesa di far derivare le loro idee dalla tradizione indiana, e perciò ricorrono ad evidenti forzature dei testi. Con Tagore il pensiero indiano abbandona definitivamente la negazione del mondo e della vita e conquista l'ottica dell'affermazione. Ma Tagore si trova di fronte agli stessi problemi del pensiero occidentale. Perché agire eticamente, se l'universo è moralmente cieco? Che senso ha l'azione morale se non c'è al fondo dell'universo un Dio inteso come Ente morale? Il grande poeta indiano non ha da offrire una soluzione inedita al problema. La sua risposta è una interpretazione ottimistica dell'universo non diversa da quella dei pensatori dell'Illuminismo; e come la loro, si rivela insufficiente.

L'intento dello studio sull'India è genuinamente interculturale, ma i risultati riflettono solo parzialmente l'intento. Se i due volumi della *Kulturphilosophie* hanno mostrato l'esito insoddisfacente del pensiero occidentale, e la crisi delle civiltà conseguente, il libro sull'India vorrebbe dimostrare non solo che una simile crisi riguarda anche il pensiero indiano, ma che il modo di superare

1 Un passaggio che a Saverio Marchignoli sembra «assai inverosimile, perché non tiene conto della natura dell'atteggiamento bhaktico» (Marchignoli 1997, XIII, nota 6). Scriverà Gandhi interpretando la *Gita*: «Perciò, qualunque cosa tu faccia, falla soltanto come una offerta a me, così la tua responsabilità dei buoni o cattivi esiti cesserà del tutto». Sulla questione rimando a Vigilante 2009, 176 segg.

entrambe le crisi è quello di farli dialogare trascendendoli. «Il pensiero occidentale e il pensiero indiano sono entrambi, ognuno a suo modo, incompleti e insufficienti», scrive (Schweitzer 1997, 155). L'idea è quella di una sorta di conciliazione tra queste due grandi correnti di civiltà, rappresentanti le due grandi energie dell'affermazione e della negazione della vita, che prese per sé conducono ad esiti eticamente insufficienti, ma che interagendo possono dar vita all'etica completa ed universale.

Tuttavia l'opera di Schweitzer non è granché utile come base per un dialogo interculturale – e di fatto ha prodotto ben pochi effetti da questo punto di vista. È viziata da un errore di fondo: pensare l'altro partendo da uno schema preconcetto (nel suo caso quello della negazione della vita). Non diversamente da altri autori affetti dall'*orientalismo* denunciato da Said (2002), Schweitzer colloca l'India sotto il segno della negatività, dell'ascesi, della mistica, pur non negando la presenza di elementi di affermazione della vita, tuttavia secondari. Contro questa interpretazione ha protestato Servepalli Radhakrishnan, il grande storico della filosofia indiana. Schweitzer non nega, lo abbiamo appena visto, che nella cultura indiana siano presenti aspetti di affermazione della vita. E Radhakrishnan li sottolinea: troviamo nell'epica del *Ramayana* e del *Mahabharata* gioia della vita, senso della dignità personale, perfino gusto per l'avventura, mentre la *Bhagvadgita* esalta l'azione. Ma tutto ciò per Schweitzer non è altro che un'eccezione, una deviazione dal corso della tradizione che non ne intacca la natura prevalentemente negativa; e se personalità contemporanee come Tagore o Gandhi mostrano un'etica attiva, è solo grazie all'influenza del cristianesimo. In realtà, l'accusa di avere una visione meramente negativa della vita si può rispedire al mittente. Il cristianesimo non sostiene forse che è imminente la fine del mondo? L'etica di Cristo non è un'etica meramente negativa del distacco dal mondo in attesa del Regno? Le forme di ascesi e di sacrificio, che tanto colpiscono in India, non si trovano forse anche nell'Occidente cristiano? Schweitzer afferma che il cristianesimo non nega il mondo in sé, ma solo il mondo imperfetto, in attesa del mondo perfetto che verrà. Eppure, ribatte Radhakrishnan, la dottrina di Pelagio, che affermava

che l'uomo può salvarsi senza l'aiuto divino, perché capace di scegliere il bene essendo la sua natura prevalentemente buona, è stata condannata dalla Chiesa, che le ha preferito la cupa visione agostiniana dell'uomo peccatore radicale, che può salvarsi solo tramite la grazia divina.

Radhakrishnan ha ragione nel criticare in Schweitzer il ricorso a schemi interpretativi troppo rigidi, che non aiutano a comprendere la differenza, come quelli della affermazione e della negazione del mondo, e conducono a semplificazioni fuorvianti (Radhakrishnan 1959, 74). Schweitzer semplifica molto, quando contrappone il misticismo occidentale e cristiano, che arricchisce la personalità nel contatto con il Divino, al misticismo indiano, che è negazione del mondo dei sensi e allontanamento dalla realtà. Per un indiano, ribatte Radhakrishnan, la mistica è realizzazione della vita nel suo modo più pieno, l'ingresso nel fiume della vita, l'ampiezza dell'esperienza resa possibile dal superamento dei limiti dei sensi e della mente.

C'è un punto sul quale oggi è difficile seguire Radhakrishnan. Il filosofo e storico del pensiero indiano è fermamente convinto della necessità di una fondazione metafisica dell'etica. Solo se sappiamo che i nostri ideali non sono il prodotto della società o aspirazioni della nostra specie, scrive, possiamo avere una vita morale profonda e fervida.

> Abbiamo bisogno di essere fortificati dalla convinzione che il servizio agli ideali è ciò che ci chiede lo schema cosmico, che la nostra lealtà o slealtà nei loro confronti è una questione della massima importanza non solo per noi o per la società, o anche per la specie umana, ma per la natura delle cose. (Radhakrishnan 1959, 82).

Che il bisogno esista, è indubitabile. Ma è possibile ancora soddisfare questo bisogno? Tutta la filosofia della civiltà schweitzeriana è centrata sulla constatazione della impossibilità, nell'epoca attuale, di continuare a fondare metafisicamente l'etica. La scienza e la secolarizzazione hanno distrutto, con ogni probabilità definitivamente, la visione rassicurante di un mondo

benevolmente governato dall'essere umano, a sua volta sotto la costante mano protettiva di Dio. Dopo Auschwitz, questa visione vacilla anche per il credente, che se non rinuncia a credere in Dio – e dunque nel fatto che al fondo delle cose ci sia il Bene – non può fare a meno di interrogarsi sulla possibilità che un tale Bene si faccia realmente strada nella storia.
Ma che ne è dell'etica, nell'epoca della crisi della metafisica?

Etica e metafisica

La questione colpisce in modo particolare l'etica schweitzeriana, proprio per la sua apertura. È possibile pensare non metafisicamente un'etica intesa come strumento di sopravvivenza, o creazione sociale; un'etica che serva alla specie umana per adattarsi all'ambiente. È una delle etiche stigmatizzate da Radhakrishnan, ma non basta nemmeno a Schweitzer. Il filosofo alsaziano spinge l'etica oltre i confini della specie umana. Come si giustifica questo oltrepassamento?
Se consideriamo il mondo naturale, risulta difficile trovare in esso tracce di qualcosa come un'etica interspecifica. Possiamo riconoscere a Kropotkin qualche ragione, quando contro Darwin afferma l'importanza del mutuo appoggio per la sopravvivenza delle specie, ma è difficile negare che i rapporti tra specie diverse siano improntati alla violenza ed alla distruzione. Si possono individuare nel mondo naturale forme di tenerezza anche tra specie diverse, soprattutto quando viene a mancare l'urgenza della sopravvivenza, ma si tratta comportamenti eccezionali che non cancellano l'evidenza della violenza del mondo naturale. Non c'è naturalmente alcuna intenzionalità nel leone che sbrana la gazzella: e tuttavia il leone sbrana la gazzella. Come si giustifica l'etica del rispetto della vita in un mondo in cui ogni essere vivente (fatta eccezione per le piante) può sopravvivere solo distruggendo altri esseri viventi?
La difficoltà centrale dell'etica di Schweitzer può essere formulata come segue. Esiste in ogni essere vivente una volontà che porta verso l'affermazione della propria vita, ed è per questo che

dobbiamo rispettare ogni forma di vita, evitando di ucciderla e di farle violenza. D'altra parte, è esattamente questa volontà di vita, questa pulsione verso la sopravvivenza, che porta ogni essere della natura a distruggere altre forme di vita. La volontà di vita è una forza non etica; al contrario, è esattamente l'origine della violenza naturale. Ora: perché devo rispettare la pulsione verso l'esistenza di un qualsiasi essere vivente, se questa stessa pulsione spinge quello stesso essere a non rispettare altre forme di vita, ma a distruggerle per la propria sopravvivenza? Se io sono un essere naturale come gli altri, come si spiega il fatto che in me non esiste una tale pulsione cieca di sopravvivenza, ma una pulsione di altro genere, una inclinazione etica che mi spinge a rispettare al vita, invece di distruggerla.

Schweitzer potrebbe rispondere in modo abbastanza semplice a questa domanda, ricorrendo al cristianesimo. Potrebbe dire che l'essere umano, unico nella natura, è fatto ad immagine e somiglianza di Dio, ed è questa differenza che spiega la presenza in lui di una pulsione etica, assente nella natura. E potrebbe aggiungere che questa pulsione etica lo spinge a rispettare ogni essere vivente come creatura di Dio. Ma non è questa la sua risposta, e le ragioni appaiono chiare. Schweitzer è stato anche un teologo, ed un grande teologo, ma ha cura di tenere separati la sua ricerca teologica e la sua riflessione filosofica ed etica. Il discorso dev'essere autonomo, autofondato e rigoroso.

Schweitzer affronta questo nodo fondamentale del suo pensiero ricorrendo al mistero. La sua idea è che la Volontà di vita, che nella natura è sforzo (*Bestreben*) di autoaffermazione, nell'uomo «entra in tensione (*Spannung*) con un misterioso sforzo di altro genere» (Schweitzer 1953b, 209), s'incontra con la negazione della vita per dare origine al «misterioso accordo» depone il proprio aspetto violento, supera l'affermazione egoistica ed autoreprimendosi si fa rispettosa delle altre vite.

Nella prima esposizione pubblica del rispetto per la vita in una predica tenuta nel febbraio del 1919 a Strasburgo, il nostro pensatore afferma che «il mondo, consegnato a un egoismo incosciente, è come una valle immersa nell'oscurità; soltanto in alto, sulle cime, splende la luce. Tutti devono vivere al buio, uno

soltanto può alzarsi a guardare la luce: il più alto, l'essere umano» (Schweitzer 1994, 28). Si tratta della tradizionale opposizione cristiana tra il mondo umano, legato al divino, ed il mondo animale, cieco al bene; con la sola differenza che in questo caso la natura divina dell'essere umano si manifesta anche nel rispetto verso le altre forma di vita. Qui è il predicatore cristiano che parla; il filosofo di *Kultur und Ethik* parlerà del «doloroso enigma» (*schmerzvolles Rätsel*) della necessità del rispetto per la vita per l'uomo immerso in un mondo nel quale la vita è indifferentemente creata e distrutta, mentre nel libro sulla filosofia indiana non manca di richiamarsi alla «dotta ignoranza» che «si rassegna a non capir niente del mistero del mondo» (Schweitzer 1997, 192) e si accontenta di sapere che dobbiamo unirci spiritualmente all'Infinito attraverso l'etica.

Conclusione

Schweitzer ha compreso che non è più possibile fondare metafisicamente l'etica, ma non è riuscito ad affrancarsi del tutto dagli schemi metafisici, e da qui derivano i problemi che abbiamo appena visto. L'influenza di Schopenhauer è evidente il tutta la sua opera. Esiste una Volontà di vita che è una forza metafisica cieca al bene ed al male. Ed esiste nell'essere umano la consapevolezza che questa-vita-qui, questa esistenza animale, apparentemente insignificante, ha valore, e merita rispetto. Come conciliare le due cose? Per Schweitzer si tratta della stessa Volontà di vita che, in un modo misterioso, nell'essere umano si fa etica. Ma questo vuol dire ancora fondare metafisicamente – per quanto in modo oscuro e problematico – l'etica. Conoscenza ed etica sono accordate ancora una volta attraverso il bizzarro collante della dotta ignoranza. La conoscenza esteriore del mondo mi dice che ovunque c'è violenza e distruzione, ma io posso essere certo che già nel mondo, già nella radice violenta delle cose, ci sono i germi di quel bene che giungerà a manifestarsi pienamente nel mio rifiuto di uccidere ogni essere vivente.

Quale è l'alternativa ad una fondazione metafisica dell'etica? Le

vie del Vero e del Bene si sono separate; l'uno e l'altro sono ormai antagonisti, notava Emmanuel Levinas in *Totalità e Infinito*: ed è una civiltà «essenzialmente ipocrita» quella che pretende di essere legata contemporaneamente all'uno e all'altro (Levinas 1990, 22). L'essere si manifesta come guerra, conflitto, competizione. Far discendere una morale dalla conoscenza dell'essere vuol dire rinunciare senz'altro alla morale, o fare una morale della guerra e della competizione. La terza via consiste nel partire non dall'essere, ma dai dati immediati della coscienza morale. Posto di fronte a questo volto, io ne riconosco la trascendenza e mi dispongo al rispetto. Ma che dire dell'animale? Per Schweitzer, la coscienza morale ci trattiene dalla violenza verso l'animale non meno che dalla violenza verso l'umano. Se la nostra conoscenza del mondo esteriore ci pone di fronte alla dolorosa «legge dell'autoscissione della Volontà di vita» (*Gesetz der Selbstentzweiung des Willens zum Lebes*) (Schweitzer 1931, 211), la nostra conoscenza interiore ci pone a contatto con una legge diversa, quella dell'amore, che è un dato di fatto non meno oggettivo della violenza che caratterizza la vita naturale. Posto di fronte alla contraddizione tra le due leggi, Schweitzer ha cercato di accordarle, con l'immagine tutt'altro che originale dell'essere umano come culmine della creazione, nel quale ciò che nella natura è oscuro giunge a farsi luminoso. Una immagine che ha peraltro la conseguenza spiacevole di porre ancora una volta una barriera tra l'essere umano ed il mondo animale, oltre a scontrarsi con l'evidenza della violenza umana, intraspecifica oltre che interspecifica. L'impulso morale che spinge a rispettare ogni forma di vita è tutt'altro che diffuso tra gli esseri umani; la distruzione della vita non umana resta un atto facile, per molti moralmente irrilevante. E tuttavia per alcuni la vita non umana è intoccabile, e lo studio delle culture e delle religioni mostra che questo rispetto che va oltre la specie non è una bizzarria contemporanea, ma è profondamente radicato nella storia morale dell'umanità.

Che succede quando mi rifiuto di uccidere una vita non umana? Per me, l'essere non è più violenza e guerra. La mia prassi morale *apre* una nuova interpretazione dell'essere. Con la mia scelta, io rispondo ad un ordine diverso delle cose, sono fedele ad una

realtà nella quale il lupo e l'agnello pascolano insieme. Dire che la realtà là fuori è una realtà nella quale il lupo e l'agnello pascolano insieme significa mantenersi all'interno dei vecchi schemi metafisici: cercare di riconciliare il Bene e il Vero. La prassi etica, con la sua assolutezza, apre una via diversa: il Bene entra in polemica con il Vero, ci spinge a rifiutare apertamente una realtà fatta di violenza, ed a farle violenza. La Verità, con i suoi schemi rigidi, viene sottoposta ad una *forzatura*. Io so che nella natura ogni essere vivente vive distruggendo altri esseri viventi, conosco questa guerra di tutti contro tutti, ma mi rifiuto di aderirvi, di conformarmi ad essa. Con la mia scelta di non uccidere mi ribello all'ordine della cose ed opero una *forzatura ermeneutica*: sia pure il mondo intriso di violenza, io aderisco ad un altro mondo, nel quale la violenza è sospesa. Un mondo che non è essere, ma fine; non costituisce, con la sua oggettività, la premessa della mia azione, ma ne orienta la direzione.

Con la sua etica del rispetto per la vita Schweitzer anticipa quell'interesse della riflessione morale per il mondo non umano che acquisterà un certo rilievo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (*Liberazione animale* di Peter Singer è del 1975). Ci sono alcune differenze importanti, tuttavia, tra l'etica schweitzeriana e l'etica animalista ed antispecista. La prima è nel fatto che Schweitzer non è un fautore del vegetarianesimo, non combatte gli allevamenti industriali e non condanna la sperimentazione animale. In altri termini, dal punto di vista della liberazione animale la sua non si può considerare una filosofia militante. La sua preoccupazione principale è, come abbiamo visto, quella di uscire dalla crisi della civiltà *umana*. La sua intuizione è che soltanto un nuovo slancio verso il mondo non umano, animale e naturale, potrà condurre l'etica occidentale fuori dalla sua crisi, ma ciò non lo conduce ad un impegno concreto verso gli animali. La seconda ragione è che le etiche animaliste ed antispeciste si caratterizzano per una certa formalizzazione del discorso morale, per un rigore argomentativo che, se è sempre indispensabile per l'etica, lo è ancor di più quando si tratta di sostenere posizioni che non sono socialmente condivise (e il vegetarianesimo negli anni Settanta non era certo una posizione condivisa da molti).

Confrontata con le teorie di Singer, di Regan, di Passmore, o con le più recenti formulazioni dell'antispecismo politico (si pensi per l'Italia a Marco Maurizi), l'etica di Schweitzer appare poco rigorosa, caratterizzata da un misticismo di fondo che ne mina la solidità e la rende difficilmente accettabile per chi non condivida il suo vitalismo ottimistico.

Per W. M. Martin, Schweitzer è uno di quei «filosofi medici» auspicati da Nietzsche nella *Gaia scienza*. La sua diagnosi della crisi dela civiltà è accurata e precorritrice, l'eziologia individua la cause della crisi nel declino spirituale e nel prevalere dell'elemento materiale, mentre la cura prescritta è quella dell'idealismo etico (Martin 2007, 98). Ma, affinché una cura sia efficace, occorre che agisca profondamente sulle cause di un male. Il prevalere dell'elemento materiale su quello spirituale non è a sua volta che un effetto dell'economia capitalistica; se si vuole andare a fondo della crisi attuale della civiltà occorre confrontarsi con il capitalismo. Schweitzer è consapevole delle conseguenze disastrose del capitalismo – ne parla nella prima parte della *Kulturphilosophie* – ma non indica alcuna reale via d'uscita da esso. Si limita a dire che bisognerebbe essere più spirituali e più etici, che è un po' come consigliare a chi affonda i piedi nelle sabbie mobili di trarsene fuori tirandosi per i capelli. Marx è il grande assente della filosofia della civiltà schweitzeriana. Non occorre condividere la vulgata marxiana della dipendenza della sovrastruttura dalla struttura economica per ritenere ingenua una concezione che, come quella schweitzeriana, pretenda di rifondare la civiltà occidentale, di rifare il Rinascimento, senza fare i conti con il capitalismo e la sua refrattarietà a qualsiasi morale che non sia quella della competizione egoistica. Il problema etico nell'epoca del capitalismo non è (solo) quello di individuare il bene, in modo formale o materiale, ma soprattutto quello di comprendere in che modo questo bene possa opporsi efficacemente alla logica economica ed a ciò che da essa consegue sul piano del costume e della morale pubblica. Considerato che la società capitalistica è una società moralmente insufficiente, si tratta di interrogarsi sulle possibilità di un'etica rivoluzionaria, che aggredisca il capitale non sul piano teorico, affermando

principi alternativi a quelli dominanti, ma anche sul piano pratico. Il problema è quello di capire per quali vie l'etica può diventare una forza attiva, in grado di cambiare il mondo.

Schweitzer critica, ed a ragione, la filosofia per essersi rinchiusa nelle accademie e tenta la via di una filosofia popolare, per così dire, di un'etica la cui essenza è così semplice da poter essere compresa anche da un bambino, anche se come abbiamo visto comporta non pochi problemi a livello teoretico. Ma la sua fiducia nella possibilità di ottenere un cambiamento sociale e civile – addirittura un nuovo Rinascimento – grazie al graduale cambiamento etico dei singoli appare eccessivamente ottimistica. L'etica di Schweitzer non trova la via della politica. Le sue riserve su Gandhi sono rivelatrici. L'obiezione che la resistenza passiva è anch'essa una forma di violenza dal momento che esercita una pressione sull'avversario appare cavillosa: c'è una differenza enorme tra l'uccidere o ferire l'avversario ed il costringerlo attraverso il digiuno o lo sciopero. Né il filosofo alsaziano appare molto lucido quando, dopo aver criticato i metodi «mondani» di Gandhi perché «ogni commistione di elementi essenzialmente differenti è un'impresa innaturale e rischiosa» (Schweitzer 1997, 143) propone di fare un uso limitato della violenza quando ciò appaia inevitabile in base a considerazioni morali: come se in questo caso non si trattasse di una «impresa innaturale e rischiosa», anzi molto più rischiosa di quella gandhiana, che ha cercato per tutta la vita di rendere i *mezzi mondani* quanto più possibile coerenti con i fini morali.

Estraneo al movimento socialista, non persuaso dalla nonviolenza gandhiana, Schweitzer appare come un filosofo solitario, che analizza la crisi del suo tempo ed individua una via d'uscita morale, ma che non trova la via per fare di quella intuizione morale una forza storica. Anche come missionario, Schweitzer resta al di qua della politica. Non gli sfuggono, naturalmente, le dinamiche coloniali, ma non si occupa di coscientizzare, di guidare il mondo oppresso contro gli oppressori, di far acquisire agli africani il senso della propria dignità culturale. Schweitzer si getta generosamente nell'impegno, non risparmiando le sue energie. Ma la povertà che combatte è il risultato di una violenza strutturale più ampia, legata

al colonialismo, appunto, allo sfruttamento delle risorse africane da parte dei paesi industrializzati, e da ultimo al capitalismo con le sue logiche di rapina. Schweitzer non può ignorarlo, ma questa consapevolezza non lo conduce ad una militanza politica al fianco di quelle forze che denunciano la violenza del capitalismo. La sua azione, per quanto di grande significato, resta così confinata nel campo della filantropia, senza attingere una dimensione politica. Come ha fatto notare il filosofo kenyota Ali Mazrui (che è stato Albert Schweitzer Professor in Humanities presso la Binghamton University di New York), Schweitzer ha studiato il pensiero indiano senza essere mai stato in India, mentre è vissuto molti anni in Africa senza mai studiare il pensiero africano (Mazrui 2012). Eppure molto avrebbe potuto imparare dall'Africa in termini di rispetto della natura e della vita non umana. Per Mazrui, quello di Schweitzer è un caso di *razzismo benevolo*, il razzismo di chi si preoccupa di curare il corpo degli africani senza alcun reale rispetto per la loro identità e la loro cultura[1]. Certo, non ha dato alcun contributo alla causa dell'emencipazione degli africani dal dominio. Schweitzer ha visto nella resistenza passiva una distorsione dell'*ahimsa*, oltre che una forma dissimulata di violenza; ma il pensiero ed il metodo di lotta di Gandhi, nota Mazrui, hanno avuto un significato profondo per gli africani, ispirando leader come Ralph Bunche, Martin Luther King, Albert Luthuli e Desmond Tutu (quattro Nobel per la pace) (Mazrui 2012).

L'etica del rispetto per la vita ha un fascino innegabile. E' intuitiva, di immediata comprensione, e sembra immergerci nel grande flusso della vita cosmica. In quanto insegna il valore di ogni vita, umana e non umana, ha un contenuto di verità innegabile. Ma non distruggere la vita e non permettere che altri la distruggano (secondo il bellissimo insegnamento del *Dhammapada*)[2] vuol

1 Alla domanda su perché allora abbia accettato una cattedra intitolata ad un razzista risponde ironicamente: Schweitzer deve aver avuto un dilemma simile quando ha accettato il premio Nobel, intitolato all'inventore della dinamite.

2 *Dhammapada*, 129: *Sabbe tasanti dandassa sabbe bhayanti maccuno / Aattanaj upamaj katva na haneyya na ghataye (*Tutti temono il bastone, tutti hanno paura della morte / Considerando l'altro come sé, non bisogna uccidere né permettere che altri uccidano).

dire anche fare i conti con tutte le realtà nelle quali la vita è spenta, sfruttata, violentata. Vuol dire fare i conti con il sistema industriale di allevamento, che riduce fin dalla nascita gli animali a cose, ma anche con le condizioni degli esseri umani nelle fabbriche, che in modo essenzialmente simile riduce a cose gli esseri umani. Schweitzer ha privilegiato il nesso tra l'etica e la mistica, trascurando il nesso con la politica, indispensabile per qualsiasi etica che voglia promuovere effettivi cambiamenti storici ed affrontare la crisi della civiltà.

Riferimenti bibliografici

Banfi A. (1958), *La mia esperienza filosofica*, in Aa. Vv., *La filosofia contemporanea in Italia*, Arethusa, Asti.
Barsam A. P. (2008), *Reverence for Life. Albert Schweitzer's Great Contribution to Ethical Thought*, Oxford University Press, Oxford.
Buber M. (1990), *Il problema dell'uomo*, tr. it., LCD, Leumann.
Everett J. (1966), *Albert Schweitzer and Philosophy*, in *Social Research*, 33, n. 4.
Grabs R. (1952), *Einführung*, in A. Schweitzer, *Denken und Tat*, Meiner, Hamburg.
Levinas E. (1990), *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it., Jaca Vook, Milano.
Marchignoli S. (1997), *Schweitzer «filosofo della civiltà» e il pensiero indiano*, in A. Radhakrishnan S. (1959), *Eastern Religions and Western Thought*, Oxfoird University Press, New York.
Martin W. M. (2007), *Albert Schweitzer's Reverence for Life. Ethical Idealism and Self-Realization*, Ashgate, Burlington.
Mazrui A. A. (2012), *What is a Benevolent Racist?: The Case of Albert Schweitzer, Nobel Laureate*, nota pubblicata sulla pagina Facebook personale di A. Mazrui, all'indirizzo https://www.facebook.com/pages/Professor-Ali-Mazrui/28889396430, 31 gennaio.
Montaigne (1991), *Saggi*, tr. It., Mondadori, Milano, 2 voll.
Rud A. G. (2011), *Albert Schweitzer's Legacy for Education,* Palgrave Macmillan, New York.
Said E. (2002), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, tr. it.,

Feltrinelli, Milano.
Schweitzer A. (1952), *Aus mein Leben und Denken*, Meiner, Hamburg. Prima edizione 1931.
Schweitzer A. (1953a), *Verfall und Viederaufbau der Kultur. Kulturphilosophie, erster Teil*, Beck, München. Prima edizione 1923.
Schweitzer A. (1953b), *Kultur und Ethik. Kulturphilosophie, zweiter Teil*, Beck, München. Prima edizione 1923.
Schweitzer A. (1953c), *Das Christentum und die Weltreligionen*, Beck, München. Prima edizione 1923.
Schweitzer A. (1954), *Die Mystik des Apostels Paulus*, Beck, München. Prima edizione 1930.
Schweitzer A. (1994), *Rispetto per la vita*, tr. it., Claudiana, Torino.
Schweitzer A. (1997), *I grandi pensatori dell'India*, tr. it., Donzelli, Roma.
Schweitzer A. (2002), *La melodia del rispetto per la vita. Prediche di Strasburgo*, tr. it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.
Severino E. (1986), *La filosofia contemporanea*, Rizzoli, Milano.
Vigilante A. (2009), *Il Dio di Gandhi. Religione, etica, politica*, Levante, Bari.

Perché ricordare le Dieci Tesi

Marianne Viglione

Il nostro reale attuale ci pone di fronte ad una sfida forte. Individui e contesti vivono una inquietante dimensione di impotenza di fronte alla complessità del mondo, un sentimento di costante ansia prodotto dalla promessa di immense e infinite possibilità tecnologiche, un tempo che non corrisponde al lento e processuale tempo del pensiero e della costruzione critica, bensì ad un tempo dello scatto, della dimensione istantanea e individualistica slegata da *un'autorità-anteriorità* (Benasayag, Schmit 2014, 28) e da un *futuro promessa* (ivi, 40), che porta a vivere in uno stato di perenne emergenza in cui ogni manifestazione dell'essere diventa contingente, frammentato e utilitarista. In un tal vivere, anche i linguaggi si moltiplicano fini a se stessi, creando un grande e profondo mutismo collettivo.

Perché, quindi, riportare alla memoria di tutti noi l'importanza delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, manifesto fondativo del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL). Il manifesto di un collettivo di studiosi e insegnanti italiani interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica, che pose le basi per un cambiamento negli assetti dell'educazione linguistica nazionale, fondando un necessario collegamento tra dimensione linguistica e fattori sociali, economici e politici.

Cito di seguito uno degli obiettivi essenziali del documento di cui tratterò, che risponde chiaramente al nostro perché: (il manifesto è) «l'energico richiamo alla socialità, e prima ancora alla corporeità dell'esperienza linguistica […]; che è poi un richiamo alla centralità del soggetto educativo, alla necessità di coinvolgerlo, motivarlo, renderlo protagonista» (Giscel 2007, 12). La lingua quale entità

fondamentale di interpretazione-costruzione del sé, dell'altro, del mondo. Infatti «[…] la realtà della storia vissuta in una comunità, si basa su un interminabile, anche se assai spesso inconsapevole, atto di traduzione interna. Non è eccessivo dire che possediamo la civiltà perché abbiamo imparato a tradurre il tempo» (Steiner 1994). Sebbene questa esperienza di ricerca sia stata tutta italiana, tuttavia, essa rappresenta, oggi, un'ottima occasione di riflessione estendibile oltre i confini del nostro stesso Paese, dato che ciò che ci accomuna al mondo intero è una crisi dei valori comuni e delle relazioni tra le persone.

Panorama storico

Le Dieci Tesi nascono in un periodo di grande rivolgimento politico e culturale, quello degli anni '70. In Italia, dal '74 al '76, abbiamo il governo di coalizione democristiana-repubblicana (DC e PRI) con Aldo Moro nella carica di Presidente del Consiglio (che verrà ucciso dalle Brigate Rosse due anni dopo, nel '78) e Franco Maria Malfatti, e prima di lui Oscar Luigi Scalfaro, quale Ministro della Pubblica Istruzione.
Il 1975, anno di pubblicazione delle Dieci Tesi (in aprile), è caratterizzato da molti e importanti eventi:

- l'evasione dal carcere di Renato Curcio, fondatore nel 1970 delle Brigate Rosse
- in marzo viene creata la Commissione di Vigilanza della RAI mediante il quale il controllo della RAI passa dal Governo al Parlamento
- in giugno vi sono le elezioni in cui vota la fascia di popolazione dei 18enni, che determina un ridimensionamento della DC a favore della sinistra
- a ottobre viene assegnato il Premio Nobel della Letteratura a Eugenio Montale
- la Ferrari dopo vent'anni torna a vincere il Gran Premio di Montecarlo con Niki Lauda alla guida della 312T
- il 2 novembre è trovato assassinato Pier Paolo Pasolini.

Tra gli eventi che riguardano l'educazione linguistica si ha:

- il IX congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI) sul «La grammatica. Aspetti teorici e didattici»
- preceduto nel 1974 dal Congresso annuale SLI su «Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea», in cui furono presentati saggi fondamentali quali presupposto alla nascita del Giscel.
- convegno del Cidi, Centro d'Iniziativa Democratica degli Insegnanti, dedicato a «Organi collegiali e rinnovamento culturale e democratico della scuola» e presentazione da parte di Tullio De Mauro delle Dieci Tesi, testo programmatico sull'educazione linguistica.

Associazionismo

A partire dal magistero di Celestine Freinet, nel 1951 nasce l'MCE, il Movimento di Cooperazione Educativa attivo in particolare con nuclei di insegnanti nella scuola elementare. Nasce l'ideale di educazione democratica. L'associazionismo e la creazione di piccole comunità di ricerca, costituite da persone che erano mosse da passione civile e ideali di educazione democratica e che miravano tutti a comuni obiettivi di rinnovamento delle teorie e delle pratiche didattiche (1971-LEND Lingua e nuova didattica, 1972-CIDI Centro d'Iniziativa Democratica degli Insegnanti, 1973-GISCEL Gruppo d'Intervento e di Studio nel campo dell'Educazione Linguistica) fondano, poi, il terreno di nascita della Dieci Tesi. Ecco alcune delle riviste che fondarono: *Riforma e scuola*, *Cooperazione educativa*, *Quaderni del Cidi*, *Scuola & Città*, *Orientamenti pedagogici*.
Si partiva dall'articolo 3 della Costituzione: l'educazione linguistica è un diritto di tutti perché dona le capacità fondamentali per esprimere il proprio diritto di cittadinanza. Tale diritto si esplica mediante una adeguata capacità di espressione del sé che permetta la relazione con gli altri e con l'ambiente esterno. Un altro obiettivo era quello di allargare il terreno dell'educazione linguistica al popolo intero e non solo farne strumento elitario per la classe dirigente. Da qui la critica all'educazione linguistica tradizionale e alle sue pratiche; alla

carenza formativa degli insegnanti nel campo delle scienze del linguaggio (vedi l'approccio sociolinguistico, psicologico); al tipo di considerazione del rapporto tra lingua nazionale e dialetti.
Un fenomeno importante che emerge da questa dimensione di ricerca, di associazionismo, è la creazione di luoghi di scambio di sapere e di idee tra gli insegnanti e tra scuola e università. Questi centri regionali sono attivi centri di ricerca e contribuiscono alla formazione continua degli insegnanti sia da un punto di vista della teoria della didattica che da quello della pratica.
Tra i gruppi storici rientra l'MCE, Movimento di cooperazione educativa, con figure quali Giuseppe Tamagnini, Gianni Rodari, Mario Lodi, Gisella Galassi, Bepi Malfermoni, che si basava sulle tecniche di Celestine Freinet.
Ad es. Rodari propone una grammatica dello stimolo. Il suo testo più noto è il *Libro degli errori* dove si afferma che è dalle trasgressioni e dalle varietà che si può scoprire la norma. Anche Gisella Galassi lavora con l'errore quale manifestazione di processi di pensiero da interpretare ed esplicitare. Inoltre un percorso formativo basato sulla possibilità di uso del linguaggio orale e scritto, sull'analisi delle comunicazioni sviluppava la personalità e, soprattutto, il senso critico.
Mario Lodi parla invece della necessità di una continuità verticale sostanziale sul piano didattico-pedagogico, mediante cui promuovere le seguenti dimensioni: l'interezza di tutte le capacità espressive e simboliche a scuola con il corpo – drammatizzazione, poesia collettiva, canto libero, pittura dei sentimenti – e nel contesto di vita di gruppo – studio motivato, ricerca, discussione, conversazione, vita sociale della classe; partire dal retroterra culturale dei ragazzi in modo che il linguaggio sia usato in forme diverse in base ai contenuti e agli interlocutori; la scoperta della varietà dei retroterra viene esplorata didatticamente – si portano i ragazzi sui luoghi, es. fiume Po, e si percorrono i luoghi sociali, linguistici mediante testi autentici in dialetto, immagini, ecc.; capacità ricettive e produttive attraverso uso di testi che vanno oltre il libro di testo e testi che servano a leggere il sociale nelle sue varie manifestazioni; curare l'aspetto orale e scritto mediante il dialogo con i ragazzi su esperienze individuali e collettive,

documentando tutto giornalmente su un giornalino di classe; passaggio alle formulazioni più formali, riflesse mediante la produzione di testi per la comunicazione verso l'esterno e non solo autoreferenziale - resoconti di esperienze, esperimenti, relazioni, testi di audiovisivi, cartelloni - formando così la capacità di argomentazione; considerare i linguaggi specialistici, svilupparne la consapevolezza, saper smontare la grammatica di questi codici; capacità del linguaggio di autodefinirsi e analizzarsi attraverso la scrittura dei propri pensieri come sintesi dei fatti vissuti, che diventa la simbolizzazione dei vissuti e sviluppa il criterio di accettabilità e non accettabilità in relazione alla comunicatività; sviluppare tutto entro una funzionalità comunicativa.

Le Dieci Tesi. Contenuti

La comparsa delle Dieci Tesi si innesta su questo background delle attività dell'MCE e degli altri gruppi di ricerca. I punti essenziali delle Dieci Tesi si possono sintetizzare come segue: corporeità dell'esperienza linguistica; variabilità linguistica; integrazione tra verbale e non verbale, scritto e orale, formale e informale.

Tesi I-III: Il linguaggio verbale

Il linguaggio verbale consiste di molteplici capacità: non solo di capacità di ricezione e produzione di parole e fraseggio, oralmente e per iscritto, la capacità di conversare , interrogare e rispondere, di leggere, di memorizzare, ma ci permette anche di intendere e farci intendere, di ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza, intervenire e trasformare l'esperienza stessa personale e non. Inoltre, intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche dell'essere umano.

Tesi II: Radicamento biologico, emozionale, intellettuale, sociale

Lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le radici nello sviluppo dell'intero essere umano: sviluppo organico (buona alimentazione), crescita psicomotoria, rapporti affettivi, interessi

Tesi IV La Costituzione

Partendo dall'art. 3 sul diritto all'uguaglianza delle capacità linguistiche, si devono rispettare e tutelare tutte le varietà linguistiche, le variabilità spaziali, temporali, sociali dei patrimoni linguistici. Tale compito deve essere svolto in sinergia con le istituzioni.

Tesi V-VI-VII Carenze della pedagogia linguistica tradizionale

Dal 1859 in Italia esiste l'obbligo scolastico fino al livello elementare, emanato durante il periodo giolittiano. Tale modello punta sui seguenti obiettivi: rapido apprendimento di un soddisfacente grafismo e delle norme di ortografia; produzione scritta; classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); classificazione logica delle parti della frase; apprendimento a memoria di paradigmi verbali; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto; interventi correttivi.
Il risultato di questo modello non ha dato risultati positivi, dato che: non considera la necessità di creare una sinergia tra le materie; privilegia la produzione rispetto alla ricezione, quindi, ignora la capacità di capire le parole lette e scritte; privilegia la capacità di produzione scritta rispetto alla capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo, e ad altre capacità quali il conversare, discutere, ecc.; nella produzione scritta non tiene conto di operazioni quali il prendere appunti, schematizzare, sintetizzare, scelta di specifici vocaboli e fraseggi per usi specifici; trascura le capacità simboliche ed espressive, i modi simbolici non verbali, intuitivi e sensibili – danza, disegno, ritmo – e quelle complesse – capacità di coordinamento e calcoli matematici; non c'è alcun dizionario civile e storico della lingua, quindi, ci si è basati su un ridotto repertorio di fenomeni linguistici e grammaticali.
Tale modello produce risultati di apprendimento scarsi, perché: esclude l'intera gamma delle scienze del linguaggio che pongono in rilievo le vicende storico-sociali della lingua, il collegamento

tra lingua e sostrati geografici, economici e socioculturali delle persone e il collegamento tra il vocabolario, il fraseggio e l'organizzazione psicologica degli esseri umani, i fenomeni semantici; trasforma la grande varietà dialettale, culturale e sociale non in una ricchezza da tesaurizzare ma in una causa di svantaggio; è un modello finalizzato all'educazione di elite sociali che ricevono in famiglia quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche, mentre al popolo rimane l'analfabetismo, la vergogna di sbagliare, la vergogna della propria cultura e lingua locale, l'abitudine a tacere e rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire.

Invece…

I principi dell'EL democratica sono in sintesi:

- l'Io: lo sviluppo delle capacità verbali è strettamente connesso con una corretta socializzazione, lo sviluppo psicomotorio e maturazione delle capacità espressive e simboliche. Sviluppare la capacità di autodefinirsi, autodichiararsi e analizzarsi;
- il Noi: lo sviluppo di capacità linguistiche non è fine a se stesso ma è strumento per una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale;
- la Varietà: partire dal retroterra linguistico-culturale, personale, familiare, ambientale dell'allievo per arricchirlo gradualmente. Valorizzare, mediante esplorazioni, la varietà spaziale, temporale, geografica, sociale, storica del patrimonio linguistico;
- la Funzionalità: la regola fondamentale su cui poggia l'adeguatezza espressiva è la funzionalità comunicativa;
- sviluppare la dimensione ricettiva e produttiva sia scritta che orale, oltre che informale e formale e la consapevolezza dei vari modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune.

Alla base del concetto di *democrazia linguistica* vi è la teoria mentalistica della lingua che si basa sulla concettualizzazione corretta della variazione linguistica che dichiara che, per quanto riguarda le proprietà computazionali e l'organizzazione morfosintattica, non ci sono differenze profonde fra i sistemi

linguistici. Tali caratteri prescindono dall'uso e dalle intenzioni del parlante. Gli studi di pragmatica, sociolinguistica, teoria della comunicazione fanno capire che distinguere la comunicazione di messaggi dalle proprietà universali del linguaggio permette di abbattere pregiudizi linguistici, sociali e razzistici. È importante capire come il riconoscimento e la tutela linguistici, quindi, anche le varietà, implichino il riconoscimento di altri diritti civili come il diritto alla libertà di espressione.

Nuovi problemi oggi

Le sfide emergenti che caratterizzano il presente sono la disaffezione alla scuola e la perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante; il plurilinguismo e la visione della scuola come luogo inclusivo; l'accesso all'informazione pubblica e la capacità di filtrare l'overdose informativa; le nuove tecnologie nel senso della velocità di accesso versus lentezza dei processi di apprendimento; virtuale versus manuale, corporeo.
Tra le risposte alla crisi della scuola della metà degli anni '80, vi è la testimonianza ad es. di Mario Ambel, rappresentante storico del CIDI, che propone, nell'ambito di una valorizzazione delle Dieci Tesi, di rifocalizzarsi sul soggetto, sulla creatività e irripetibilità individuale, sul naturale carattere eversivo del linguaggio, sull'emergente e incalzante bisogno di senso, oltre che di contenuti e di valori. La rappresentante LEND Maria Teresa Calzetti evidenzia che mentre la ricerca europea si sviluppa nella direzione delle abilità linguistiche ricettive, ascolto e lettura, sull'acquisizione del lessico e sulla messa a punto di strategie di trasferibilità da una lingua all'altra – vedi apprendimento per competenze parziali in base agli obiettivi d'uso –, in Italia il problema principale nel rapporto tra lingua madre e lingua straniera rimane la mancanza di una concezione dell'apprendimento di tipo trasversale, unitario. Vi è, cioè, difficoltà di collaborazione produttiva tra docenti di italiano e quelli di lingua straniera sia perché i libri di testo non offrono materiali finalizzati a tale genere di approccio, sia perché il modello della scuola si basa su una rigida divisione tra le discipline senza continuità didattica.

Le indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria e secondaria di primo grado non hanno fatto tesoro dei programmi del 1979 per la scuola media in cui l'educazione linguistica riguarda tutte le discipline perché inteso come strumento per l'acquisizione dell'uso del linguaggio. In esse le conoscenze e le abilità sono considerate come separate. Un ulteriore ostacolo alla realizzazione di programmi comuni è l'assenza di contiguità tra finalità formativa, ricerca teorica e programmazione didattica. Ciò vuol dire che la formazione degli insegnanti è carente in tal senso.

L'origine della lentezza di sviluppo dell'educazione linguistica in Italia è dovuta all'impianto storicistico-idealistico della concezione della lingua che è stata dominante fino a metà del Novecento nella politica linguistica dell'Italia. Tale modello basa l'analisi delle lingue sull'idea che la lingua sia un prodotto di particolari visioni del mondo e non possibile oggetto di studio mediante modelli scientifici di analisi del linguaggio. In una concezione mentalista, invece, si evita una possibile discriminazione linguistica, come nel modello menzionato, perché le differenti varietà corrispondono a conoscenze dello stesso tipo. Quindi, la varietà nazionale si distingue dal dialetto soltanto per la posizione sociale e le condizioni d'uso all'interno della comunità. Per tale motivo, un approccio mentalista fa capire la differenza tra le proprietà intrinseche di una lingua e gli atteggiamenti sociali relativi. Da ciò emerge l'importanza della dimensione pragmatica e della funzione comunicativa della lingua. Gli studi di EL hanno fatto emergere - vedi anche l'approccio cognitivista - che le parole non designano oggetti esterni, ma i loro significati sono raggiungibili mediante eventi extralinguistici. Le parole non designano oggetti ma modi di conoscere, processi mentali, processi di categorizzazione del reale. Inoltre, tale concettualizzazione delle conoscenze presuppone una base universale di rappresentazioni universali, preesistenti, su cui si è formato il sistema lessicale. Il linguaggio, afferma Chomsky, non è direttamente funzionale alla comunicazione di percezioni o referenti, ma corrisponde a una facoltà computazionale. Gli elementi linguistici sono operazioni mentali indipendenti dai referenti. Nei sistemi linguistici, le

parole non denotano le cose del reale, ma creano significati in base alle condizioni pragmatiche associate alle frasi in cui sono inserite.

Questioni aperte

Nel periodo '76-'86 le questioni su cui si è lavorato maggiormente sono state: le quattro abilità, ma in particolare la didattica della lettura come tecniche di lettura e tipi di testo per scopi diversi; la gradualità progressiva dei materiali e la loro leggibilità; la comprensione intesa come capacità di ascolto e, quindi, la valorizzazione di attività quali la riscrittura, il riassunto, la parafrasi. Un'altra questione è stata quella della riflessione sulla lingua, ovvero, la grammatica che viene vista in senso funzionale, ragionato. Gli anni Ottanta sono stati pregni di tale dibattito. Ci si è focalizzati sulla valorizzazione dell'educazione semantica, del lessico. Tema del decennio '76-'86 è stata anche la variabilità linguistica e la competenza dialettale del tutto assente nelle grammatiche.
Nel periodo '87-'97 le questioni su cui si è lavorato maggiormente sono state le quattro abilità intese come focalizzazione sulla differenza tra oralità e scrittura, visti non come modi diversi di raggiungimento di medesime competenze, ma come modi che attuano differenti conoscenze. Il focus degli studi si sposta dal prodotto al processo, nel senso che si studiano le fasi di costruzione della conoscenza e le strategie atte a sviluppare l'apprendimento. Diventano, cioè, importanti fasi quali la costruzione di un sistema di attese, valorizzazione del contesto e del cotesto, generazione di idee, pianificazione, produzione/ricezione di parole e frasi, revisione, correzione. Si sviluppa l'approccio cognitivista che si focalizza sullo studio del funzionamento della mente, sulla rappresentazione dei significati, la conservazione in memoria delle conoscenze. Non la rappresentazione ma i modi di comprensione. Ciò però crea una dicotomia di studi tra quelli sulla capacità mentali e quelli sulla socialità umana, nel senso che la problematica dell'apprendimento, della stimolazione dei processi cognitivi si scinde troppo dallo studio sulla capacità di

trasmettere informazioni e sul rapporto educativo, l'interazione e la comunicazione educativa. Quindi, si rivendica una unione di studi tra attività mentali e sociali. Altri temi di attenzione sono la testualità come elemento da inserire nella scuola in base ad un approccio di tipo comunicativo che analizza parametri funzionali quali i destinatari, il contesto situazionale, ecc. e si sviluppano studi sull'uso delle tecnologie della scrittura. Si parte dalla struttura superficiale del testo e si arriva all'organizzazione di blocchi concettuali, alla generazione del testo.
Da tali panorami di studio emergono le seguenti priorità: un'educazione multilingue; la gestione della complessità del repertorio, forme elevate di redazione dei testi, forme flessibili di comprensione, pratiche di linguaggi specialistici; differenza di campo di studi in EL1 e EL2, cioè, la prima si occupa dello sviluppo delle capacità linguistiche necessarie per tutti i suoi membri e delle pratiche educative in tal senso, mentre l'EL2 si riferisce al campo di ricerca che elabora aspetti specifici della linguistica teorica e della sociolinguistica funzionali alle applicazioni didattiche.

Ma oggi?

Negli ultimi due decenni è sempre più emersa la rilevanza di nuovi mezzi di comunicazione che usano una varietà di dispositivi di linguaggio legati fortemente alla sensorialità e al contesto d'uso. La nuova sfida del linguaggio è quella di comprendere la multisensorialità quale dimensione sostitutiva dell'intelligenza sequenziale. Quello che era prima il potere della tradizione di organizzare e controllare i comportamenti nei diversi ambiti della vita, viene sostituito da una condizione di dipendenza dell'individuo dalle nuove tecnoscienze. Si tratta, però, di una vera e propria inondazione in cui il soggetto si pone in un rapporto di estranietà, nel senso che non possiede questi strumenti ma ne è posseduto. Ciò provoca un senso di frammentazione dell'identità del sé e dell'altro, una soggettività straniata (Benasayag, Schmit 2014, 24) che si isola sempre più dal mondo, per cui tutto diventa oggetto d'uso, anche gli altri.
A ciò urge far fronte. Tale condizione diventa territorio prioritario

di un'esplorazione di natura linguistica mirata a cercare risposte atte a decodificare, interpretare le nuove dimensioni del percepire, del sentire, dell'interpretare. L'intento è orientare alla complessità assumendosi la responsabilità di costruire un essere-nel-mondo basato sui reali bisogni della persona intesa quale soggettività molteplice e complessa, anziché, come ormai accade *di norma*, sulle pretese dell'attuale modello sociale di natura utilitaristica e mercificatoria, che vuole individui isolati le cui relazioni siano di mera natura contrattuale e competitiva (ivi, 29). Forse, in un panorama di crisi quale quello attuale, con il ricordare le istanze delle Dieci Tesi avremo aggiunto una piccola goccia ad un desiderabile e sperabile mare di intersoggettività salvifica fondata sull'ascolto e il dialogo, costruttori di legami con il sé e l'altro da sé (Borgna 2012, 22).

Riferimenti bibliografici

Balboni P. E., (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsili, Venezia
Balboni P. E., (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Edizioni UTET, Torino
Benasayag M., Schmit G. (2014), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano
Borgna E. (2012), *Le emozioni ferite*, Feltrinelli, Milano
Giscel, a cura di, (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano
Lavinio C., (2004), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze
Pallotti G., (2000), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
Simone R., (2001), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari
Steiner G., (1994), *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione*, Garzanti, Milano

■ Note

Dalla riforma Berlinguer alla «Buona Scuola» di Matteo Renzi: la progressiva costruzione della scuola-azienda e le illusioni tradite dei docenti italiani

Lorenza Boninu

L'ultimo atto di una lunga stagione di riforme

La cosiddetta «Buona Scuola» renziana, appena approvata in Senato, è solo l'ultima di una serie di riforme che in modo frammentario, spesso confuso, addirittura contraddittorio, con repentini salti in avanti e altrettanto improvvisi ritorni indietro, hanno profondamente trasformato la fisionomia della scuola italiana negli ultimi decenni. La maggior parte degli insegnanti italiani (secondo i dati OCSE più del 60%) ha più di cinquant'anni: il che significa che quanti attualmente si trovano in cattedra, precari o assunti a tempo indeterminato, hanno vissuto sulla propria pelle questa lunga e caotica stagione di trasformazioni, talvolta resistendo, ma più spesso cercando faticosamente di adattarsi, perennemente in bilico fra entusiasmo e disillusione, alla ricerca di un complicato equilibrio fra abitudini ereditate dal passato, difficili da sradicare, profondamente incise nell'*habitus* docente, e nuove pratiche frequentemente imposte per via burocratica, non sempre pienamente condivise, forse nemmeno completamente comprese nelle loro più profonde implicazioni. Perché, in definitiva, la direzione del cambiamento (che, sia detto per inciso, non riguarda esclusivamente la scuola italiana, ma coinvolge più in generale il ruolo che viene attribuito alle istituzioni educative nella dominante e globale cornice neoliberista: ma su questo punto torneremo in seguito) oggi appare abbastanza evidente:

trasformare la scuola in efficace cinghia di trasmissione dei valori funzionali ad una società competitiva, orgnizzata secondo criteri di efficienza ed utilità, ispirata ai principi di un'autoimprenditorialità diffusa che, d'altro lato, si accompagna alla significativa erosione di diritti e garanzie, alla precarizzazione, alla destabilizzazione individuale e collettiva, in nome della flessibilità dei tempi di vita e di lavoro.

L'importanza delle metafore

Sin dai tempi degli interventi di Berlinguer, che introdussero nella scuola italiana da una parte l'autonomia delle istituzioni scolastiche, dall'altra la parità scolastica, gli insegnanti hanno avuto a che fare con il POF (Piano dell'Offerta Formativa) e si sono cimentati nella costruzione di progetti educativi che affiancassero e integrassero in vario modo il tradizionale curriculum; hanno familiarizzato con un sistema di valutazione che trasforma i risultati degli studenti e le loro conoscenze/competenze (comunque acquisite, anche al di fuori della scuola e indipendentemente da essa, magari a pagamento e da agenzie private: si veda l'esempio delle certificazioni linguistiche o della patente ECDL) in un sistema di crediti e debiti, scolastici ma anche genericamente formativi; hanno dovuto fronteggiare le esigenze della cosiddetta alternanza scuola-lavoro che, di fatto, prevede un profondo ripensamento dell'organizzazione del tempo, delle prassi educative e della gerarchizzazione delle discipline; infine hanno imparato a vedersela con il cosiddetto orientamento, ovvero a fare pubblicità al proprio indirizzo o alla propria scuola, secondo pratiche che spesso hanno a che fare più con vere e proprie strategie di marketing (slogan, foto suggestive e accattivanti, manifesti, spot, open day) che con legittime finalità di corretta informazione rivolta agli studenti e alle loro famiglie.
L'uso della metafore è importante: plasma il senso comune e veicola visioni del mondo. Se la cultura trasmessa dalla scuola diventa un'*offerta* in gara con altre, pubbliche e private, se viene messa in vetrina, se lo studente diventa un *utente* o, addirittura, un *cliente*, se la sua performance è misurata in termini di *crediti*

e *debiti*, se si pone l'accento sull'acquisizione di *competenze* flessibili e concretamente spendibili in termini di saper fare e di adattamento ad un mercato del lavoro liquido, imprevedibile e scarsamente tutelato, e tutto questo non da ora, ma da anni, con un sotterraneo e costante lavorìo di persuasione e imposizione, non può destare meraviglia l'intento renziano di accelerare e portare a compimento il processo di aziendalizzazione della scuola, iniziato da tempo e senza significative e consapevoli reazioni da parte di chi nella scuola vive e lavora.

Customer care

Si legga, a titolo di esempio, questo passo estrapolato da un POF scelto a caso fra i moltissimi che è possibile leggere online e che riflettono «la desolante standardizzazione di una fumosa fraseologia, di cui certo non sono responsabili i singoli redattori, ma le istanze che la impongono dall'alto (Ferroni 2015, 56)»:

> Il POF è il documento di indirizzo di ogni Istituzione Scolastica perché ne esplicita la mission (dove vuole arrivare), la vision (dov'è), i valori fondanti e dichiara cosa, anno dopo anno, fa per sviluppare e raggiungere gli obiettivi che da mission, vision e valori scaturiscono:
> «L'attività dell'Istituto ha come fine la crescita culturale, civile, personale degli alunni. L'impegno degli operatori scolastici è costantemente rivolto ad adeguare l'offerta formativa alle esigenze della società, del mondo del lavoro e del territorio; le risposte che si vogliono dare a tali esigenze hanno l'ambizione di coniugare lo "star bene a scuola" oggi con un futuro star bene nel mondo del lavoro o in quello degli studi di livello superiore, ottenuto mediante una formazione che dia il possesso di saperi altamente strutturati che permetteranno ai soggetti di capitalizzare il proprio bagaglio conoscitivo».
> Questa finalità viene raggiunta in pieno se si realizzano tutti i seguenti obiettivi:
> 1. garantire conoscenze, abilità e competenze significative, stabili e sistematiche

2. aumentare la «soddisfazione» dell'Utenza
3. combattere i fenomeni di disagio
4. minimizzare la dispersione.

Mission, vision, obiettivi, *capitalizzare* il proprio bagaglio conoscitivo, aumentare la soddisfazione dell'Utenza (con la lettera maiuscola!): il lessico aziendalistico sembra aver colonizzato, in profondità e senza piena consapevolezza delle implicazioni, il modo che i docenti hanno di intendere il proprio lavoro. E soprattutto colpisce, in un'introduzione che mira a illustrare la finalità generale della propria azione educativa, l'assenza di ogni riferimento alla *dimensione critica della cultura*: si scrive che [corsivi nostri] «l'impegno degli *operatori* scolastici è costantemente rivolto ad *adeguare* l'offerta formativa alle *esigenze* della società, del mondo del lavoro e del territorio». L'adeguamento (e l'omologazione) non prevede, con tutta evidenza, la possibilità di adottare o proporre una differente prospettiva rispetto a quanto viene proposto o *imposto* dal contesto generale o locale in cui ci si trova ad agire.
Scrive a questo proposito Giulio Ferroni:

> La centralità dello studente viene intesa come sottoscrizione delle forme mentali entro cui lo studente già si dispone, nella creazione di ambienti, situazioni, modelli culturali corrispondenti alle consuete modalità di vita e agli orizzonti mentali dello studente. Nessuna iniziativa pedagogica si orienta verso ipotesi di ulteriore cambiamento di questo mondo «cambiato», verso l'apertura di possibilità critiche verso i modelli dati. Gli effetti di ciò che è avvenuto negli ultimi decenni vengono tutti considerati ineluttabili. Si percepisce lo stato attuale del mondo, con l'orizzonte antropologico che ne è scaturito, come fissato una volta per tutte (Ferroni 2015, 50).

D'altra parte, se diventa centrale nella *mission* della scuola la cosiddetta soddisfazione dell'utente (piatta traduzione della formula aziendalistica *customer care*), è chiaro che, almeno potenzialmente, l'atto dell'apprendere debba essere spogliato da

ogni elemento di disagio e fatica, fossero pure il disagio e la fatica connessi alla messa in discussione e alla trasformazione dei propri pregiudizi. Il kantiano *sapere aude* sembra veramente un monito ormai remoto così come la nota considerazione gramsciana sullo sforzo connesso allo studio:

> Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con uno speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza (Gramsci 1977, 1549).

Il feticcio della valutazione

La volontà di rendere appetibile, piacevole, *ludico* lo studio, d'altro canto, entra in contrasto, almeno in apparenza, con la marcata e pressoché indiscussa insistenza sulla valutazione e sul controllo degli esiti formativi, sia a livello individuale che di sistema: ci si affida sempre più spesso a tecniche di tipo quantitativo e statistico (soprattutto attraverso la somministrazione di test standardizzati), che misurino le performance ed elaborino graduatorie e classifiche *meritocratiche* in maniera che si pretende oggettiva (si sa, i numeri non sbagliano mai). La necessità di matematizzare i risultati dell'educazione perché risultino leggibili in questa chiave ha condotto in pratica alla disarticolazione del sapere scolastico in tre aspetti distinti, separatamente misurabili e valutabili, ovvero in conoscenze, competenze, abilità, per le quali si propongono e impongono ai docenti strumenti «scientifici» di definizione, osservazione e certificazione ufficiali. Su questa base vengono determinate le politiche educative nazionali e transnazionali e la visione complessiva della *mission* (ancora!) dell'istruzione.
Tutto questo, di necessità, comporta progressivamente la tecnicizzazione e la burocratizzazione dell'insegnamento, trasformando di fatto il rapporto educativo in una pratica sempre più *test oriented*, con tutte le controindicazioni del caso. Emerge un'idea meramente strumentale di quello che per gli studenti è necessario sapere, ma soprattutto *saper fare* allo scopo

di essere inseriti produttivamente come ingranaggi efficaci nella macchina sociale: da qui l'insistenza sulle cosiddette *competenze*, una nozione che in genere viene data per scontata, senza che ci si soffermi sulle implicazioni metodologiche ed epistemologiche che una sua più chiara definizione implicherebbe (Greblo 2013) In definitiva non contano i contenuti della conoscenza, che diventano in questo modo via via sempre più indifferenti, non interpretabili secondo una gerarchia di valore socialmente condivisa e legittimata, ma gli strumenti cognitivi più efficaci (determinati con precisione e statisticamente misurabili attraverso la pratica diffusa dei test valutativi) per adattarsi flessibilmente ad un contesto economico e produttivo globale caratterizzato da mutamenti rapidi e imprevedibili: non si vogliono cittadini capaci di critica, in grado di esercitare consapevolmente i propri diritti, ma lavoratori precari, individui costitutivamente instabili e votati al consumo.

Politica del personale

Di tutto questo la Buona Scuola rappresenta la piena attuazione. Se la singola istituzione scolastica è di fatto equiparata (e non da ora) ad un'azienda in competizione con altre aziende similari per «vendere» a potenziali studenti-clienti la propria «offerta formativa», personalizzata e autonoma in termini di progettualità curriculare, se il tempo dedicato alle tradizionali discipline è via via eroso da attività di altro genere, a partire dalle varie «educazioni» (alla salute, stradale, alimentare etc.) per arrivare all'alternanza scuola-lavoro e alla cultura d'impresa (attività per lo più impartite da soggetti esterni ed estranei alla scuola medesima), è chiaro che la gestione del personale deve cambiare radicalmente: il dirigente, pienamente investito della responsabilità di far funzionare in modo efficiente l'offerta formativa della propria scuola, deve essere libero di assumere quegli elementi che gli diano, sulla base del loro curriculum, maggiori garanzia di affidabilità in questo senso, valutandone personalmente le caratteristiche, senza affidarsi agli automatismi «ciechi» delle graduatorie. Le graduatorie hanno un senso finché

certificano il possesso e la capacità di trasmette un sapere che la scuola «di Stato» si incarica di distribuire in modo *uniforme* e presumibilmente adeguato in tutto il territorio nazionale: ma nel momento in cui questa uniformità, di fatto, è saltata in nome della concorrenza fra istituti, dello stretto raccordo con i territori e con le esigenze produttive locali e della libertà di scelta dell'utenza, non si vede perché esse debbano essere vincolanti. E, naturalmente, in prospettiva diventerà del tutto obsoleta la distinzione fra docenti «precari» e docenti «a tempo indeterminato» ovvero garantiti, perché tutto il personale sarà necessariamente investito da una generale precarizzazione, legata alle oscillazioni della domanda e dell'offerta nel mercato della formazione. Si osservi che in un contesto del genere lo studente-cliente e la sua famiglia hanno tutto il diritto di valutare il servizio che viene loro offerto dall'«azienda» scolastica che hanno scelto: poco importa se, in questo modo, si innesca un cortocircuito paralizzante, visto che, a sua volta, la scuola è tenuta a valutare l'utenza (sarebbe paradossale che i commessi di un grande magazzino dessero i voti ai clienti: e infatti nel supermercato della formazione globale la severità di giudizio dei docenti, se talvolta può essere interpretata come un valore aggiunto, più spesso è vissuta come un vero e proprio *disservizio* e, come tale, diventa oggetto di polemiche e denunce. Forse è in questa contraddizione che nasce la consuetudine per molti genitori di rivestire a prescindere il ruolo di avvocati difensori dei figli).

L'evaporazione del Prof

In questi anni, noi insegnanti abbiamo scioperato, protestato, polemizzato. Non più di tanto, e comunque non in modo davvero efficace. La ventennale riforma della scuola italiana, come abbiamo visto, è andata avanti fino agli esiti odierni, fra tagli lineari e velleità di cambiamento, digitalizzazione e burocratizzazione, medicalizzazione del disagio e certificazione delle competenze, classi pollaio e LIM, Scuol@ 2.0 e CLIL, DSA, BES, TFA, PAS, RAV, PDP, in un trionfo di acronimi incomprensibili ai profani e che tuttavia sono pane quotidiano per chi a scuola giornalmente

lavora. Ma a che punto del percorso, esattamente, il maestro e il professore si sono trasformati in *operatori scolastici* o, nella migliore delle ipotesi, *lavoratori della conoscenza*, smarrendo anche nel nome le ultime tracce di quel prestigio, talvolta di quel carisma, che erano strettamente connessi alla professione, almeno finché i docenti sono stati i portavoce di una cultura *legittima*, universale e condivisa, teoricamente strumento di ascesa e di promozione sociale?

> Siamo ormai alla scomparsa, all'evaporazione di una funzione sociale. Alla rinuncia non tanto *del,* quanto soprattutto *al* Prof. Che questo poi sia anche lo specchio – quando non una delle cause – di masse di solitudini, di deleghe mancate, di patti educativi saltati, di rinunce persino alle richieste di aiuto, di bandiere bianche affllosciate fuori dalle finestre italiane, ecco, che l'evaporazione del professore sia lo specchio di un paese in corso di spegnimento, ciò non ci deve impedire di constatarlo (Bajani 2014, 39-40).

Certo, il tradizionale impianto umanistico della scuola italiana, un tempo indirizzato alla trasmissione di una strumentazione culturale che si voleva, almeno in teoria, critica e disinteressata, volta alla formazione di cittadini autonomi, liberi e consapevoli (in realtà strumento di riproduzione delle differenze sociali, dal momento che finiva per sancire, di fatto, il privilegio ereditario delle élites), oggi sfigurato e indebolito dai vari interventi di riforma, sembra irrimediabilmente compromesso. In tempi remoti, la diffusione della scolarizzazione di massa ha comportato l'affermazione di quella che già Adorno nel '56 definiva *Halbbildung*, semi- o pseudocultura, e che Bourdieu descrive come acculturazione, ovvero un'acquisizione superficiale e conformistica della cultura (De Conciliis 2014, 73), frutto di una falsa democratizzazione del sapere.

Oggi il cambiamento è andato oltre: il sapere è valutato non più sulla base del suo preteso valore intrinseco, ma in relazione alla sua concreta utilità e spendibilità sul mercato del lavoro. Di conseguenza, come abbiamo visto, si impone alla scuola-azienda

di «mettersi in vetrina» e di offrire un servizio competitivo agli studenti-clienti e alle loro famiglie che si aspettano, in virtù della natura di questa offerta, il soddisfacimento efficiente della propria domanda di «successo formativo». Nel corso di questo processo di desacralizzazione, all'inizio quasi inavvertito e poi via via sempre più travolgente, la scuola (in particolare la scuola pubblica) ha perso il monopolio dell'educazione legittima e si è ritrovata a subire la concorrenza di altre agenzie formative e informative: la stessa famiglia, della quale, non a caso, si esalta la libertà di scelta educativa in opposizione ad una formazione scolastica della quale è messa radicalmente in discussione la valenza universale; il gruppo dei pari; la televisione, il cinema, in generale il sistema mediatico e il mondo dello spettacolo e dell'intrattenimento; infine Internet e la sua capacità di veicolare reticolarmente e orizzontalmente, dal basso, un sapere apparentemente incondizionato.

Si tratta di contenuti etichettabili, appunto, come frutto della *Halbbildung* e che appaiono senz'altro più accattivanti rispetto all'inattualità residua, per il momento ancora ineliminabile, del sapere trasmesso nelle aule. In questo processo, di fatto, risiedono le ragioni della trasformazione strisciante delle materie (alleggerite, semplificate e banalizzate) e della mutata gerarchizzazione fra le discipline: ma, soprattutto, in esso si radica la difficoltà di adattamento dei docenti che vedono mutare il loro ruolo, da custodi e sacerdoti della conoscenza a manovalanza burocratica, passiva esecutrice di procedure decise altrove. Il loro prestigio sociale, di conseguenza, diminuisce drasticamente ovvero, in termini *à la Bourdieu*, viene meno il profitto simbolico che essi si attendevano dai loro precedenti investimenti nel gioco in atto nel campo scolastico.

All'insegnamento come vocazione, pratica, arte, missione (sancito dal e fondato sul presupposto costituzionalmente garantito della sua libertà), si è sostituito l'insegnamento inteso da un lato come tecnica di misurazione e valutazione, dall'altro come incentivazione e promozione delle competenze. In altri termini, al docente oggi è imposto il compito di produrre una soggettività competente/competitiva, in grado di applicare

strategie imprenditoriali efficaci per emergere in uno spazio sociale visto come luogo eminentemente agonistico, secondo una logica pratica mutuata dal mercato. Da un altro punto di vista, a dispetto di ogni pubblica dichiarazione di intenti che faccia mostra di tendere all'inclusione, alla cooperazione e al recupero, chi, studente o docente che sia, non vuole/non può accettare/praticare nel dispositivo scolastico la governamentalità neoliberale, è conseguentemente e necessariamente condannato alla marginalità e, di fatto, scartato o precarizzato.

La protesta mancata

Non è qualcosa che è accaduto ora, non ne sono unici responsabili né Renzi né tantomeno Stefania Giannini, l'evanescente ministro dell'istruzione, né il goffo e incompetente sottosegretario Faraone. È una storia che viene da lontano e che si è dispiegata in assenza di una vera consapevolezza da parte di quegli stessi professori che hanno protestato in massa contro la Buona Scuola e che si sono concentrati quasi unicamente sugli aspetti più schiettamente sindacali, diciamo pure corporativi, della questione: il «Preside sceriffo», le modalità di assunzione, la valutazione «meritocratica» del servizio connessa a modesti incentivi economici[1] (così come a suo tempo Berlinguer cadde sulla buccia di banana del cosiddetto «concorsone» fieramente avversato dalla quasi totalità dei docenti). A ragione, intendiamoci: le trasformazioni introdotte dalla Buona Scuola sicuramente non miglioreranno le condizioni di lavoro ed è prevedibile che la competitività massicciamente iniettata in un sistema già abbondantemente stressato peggiorerà radicalmente l'atmosfera nelle scuole. Una riforma fatta non *per* la scuola, ma *contro* la scuola e *nonostante* la scuola e la sua gente, forzando lo scontro per mero interesse di partito, non potrà che avere esiti disastrosi: in primo luogo la frustrazione e la demotivazione di una bella fetta della classe docente, delusa dal mancato ascolto delle proprie rimostranze, ulteriormente

1 Né, va detto, scioglie i nodi che abbiamo cercato di evidenziare la pur generosa LIP (Legge di Iniziativa Popolare), contrapposta sistemicamente alla riforma renziana in questi mesi di convulsa protesta.

squalificata agli occhi della pubblica opinione, socialmente ed economicamente umiliata una volta di più.

Ma non convincono la vittimizzazione e i toni autoassolutori a cui spesso si sono abbandonate le ragioni della protesta odierna. I maestri e i professori non sono tutti eroi del sapere, in faustiana lotta contro le prevaricazioni del potere, discepoli indomabili della critica e degli aurei valori costituzionali, primo fra tutti la libertà di insegnamento. Non lo sono, perché non *possono* esserlo, non nella scuola che ha iniziato il suo viaggio verso l'aziendalizzazione vent'anni fa (se non prima), con la complicità e l'acquiescenza inconsapevole della maggioranza. Chi scrive ha rivestito nella propria scuola, all'epoca della riforma Berlinguer, il ruolo di funzione obiettivo per la stesura, la realizzazione e l'autovalutazione del POF e, qualche anno dopo, di funzione strumentale per l'alternanza scuola-lavoro: nell'euforia di quella lontana stagione di rinnovamento, non esente da scontri aspri con i difensori dello *status quo,* pensavo ingenuamente che il cambiamento si potesse governare dall'interno, conciliando la mia indiscussa fedeltà alle ragioni della cultura umanistica con le esigenze di una società in rapido cambiamento. In sintonia con la mia «vocazione» di insegnante, giudicavo mio preciso dovere non lasciare indietro nessuno e quindi interpretavo il perseguimento del «successo formativo» come un doveroso e collettivo sforzo di inclusione allo scopo di garantire a tutti i «capaci e meritevoli», indipendentemente dalle condizioni di partenza, il raggiungimento dei più alti livelli di conoscenza: una conoscenza che non avrebbe dovuto essere impoverita o annacquata, casomai aggiornata, articolata, rivitalizzata. Adesso, a distanza di anni, meno ingenua e ignorante di allora, con più esperienza alle spalle e qualche dozzina di libri letti in più, posso e devo ammetterlo: mi sbagliavo, quella intrapresa non è stata la strada che mi auguravo, a dispetto di molti proclami e dichiarazioni di principio. E non solo perché la riforma Berlinguer fu in parte svuotata di significato dai successivi interventi: in realtà il suo impianto era afflitto da una sorta di peccato originale che non si è affatto emendato in seguito. Rispetto a questo, ancora una volta le polemiche sulla Buona Scuola tralasciano di proporre

un modello che sia davvero alternativo. Si adagiano sull'esistente, ma l'esistente non è in contraddizione con i proclami renziani.

La scuola come teatro delle «passioni tristi»

Torniamo al POF citato poche righe sopra e alla sua «ambizione di coniugare lo star bene a scuola oggi con un futuro star bene nel mondo del lavoro o in quello degli studi di livello superiore». A dispetto delle generose speranze di chi lo ha scritto (e, beninteso, nella speranza che in quella scuola le cose vadano davvero così), sembra proprio che il diffuso disagio dei giovani sia una dato di fatto[1]: costretti ad una scolarizzazione prolungata che non garantisce più nessuna futura sicurezza e che, per contro, li infantilizza, subiscono, come abbiamo visto, un'istituzione che da un lato, pur non rinnegandolo ufficialmente, non è più in grado di interpretare il suo ruolo tradizionale di custode della cultura universale (sia pure come alibi per l'arbitrario culturale e l'esercizio della violenza simbolica legittima), dall'altro, attraverso la pervasività della scienza docimologica, espressione dell'ossessione valutativa e della retorica meritocratica, li giudica unicamente sulla base di prestazioni tecniche che li qualificano come adatti a incarnare il neo-soggetto neoliberista (Dardot e Laval 2014, 414-466), modellato dalla razionalità imprenditoriale, agonistico, autorealizzato, responsabile in prima persona del proprio successo e del proprio fallimento: ma in una gara, ovviamente, esistono vincitori e vinti, e la prospettiva di trovarsi dal lato sbagliato della classifica, la paura della conseguente stigmatizzazione, l'usura precoce provocata da quella che è stata definita «malattia della responsabilità», l'inculcamento dell'ideologia del successo individuale e dell'efficienza ad ogni costo (una nuova forma di violenza simbolica) generano forme più o meno gravi di fragilità psichica. Al *burn out* degli insegnanti, privati di ruolo e riconoscimento sociale, corrisponde simmetricamente l'aumento delle patologie psichiatriche nell'adolescenza, come ansia, depressione, attacchi

1 Secondo una recente ricerca dell'ISFOL, i cui risultati sono reperibili all'indirizzo http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1071, almeno il 10% degli studenti ha problemi di disagio psichico, dall'ansia alla depressione fino ai disturbi ossessivo-compulsivi.

di panico, disturbi dell'alimentazione, ossessioni e compulsioni, comportamenti disfunzionali e violenti; d'altra parte persino la sofferenza del vivere, legato alla normale fatica del crescere, tende sempre più ad essere patologizzata e curata chimicamente, in quanto ostacolo all'imperativo del godimento e del consumo precoci imposto dal marketing. Il tutto caratterizzato da una reciproca e ostile incomprensione fra docenti e alunni (e le loro famiglie): i docenti accusati spesso di incompetenza, passatismo, pigrizia, lassismo o, al contrario, eccessiva e anacronistica severità etc.; gli studenti, di contro, indicati come superficiali, viziati, infantili, disinteressati, demotivati, ignoranti, maleducati etc.

Mutamenti e prospettive

Se la scuola è ormai per giovani e meno giovani il teatro delle «passioni tristi», tanto per citare il titolo di un fortunato libro di Miguel Benasayag e Gèrard Schmit, per cambiarla davvero dovremmo andare oltre la mera riproposizione di formule ormai trite e, in primo luogo, prendere coscienza delle contraddizioni che la abitano. La consapevolezza è il primo atto di vera rottura. Scrive Pierre Bourdieu:

> La violenza simbolica, per tentare di esprimermi nella maniera più semplice possibile, è quella forma di violenza che viene esercitata su un agente sociale con la sua complicità. [...] Chiamo misconoscimento il fatto di riconoscere una violenza che viene esercitata proprio nella misura in cui non la si riconosce come violenza; è il fatto di accettare quell'insieme di presupposti fondamentali, preriflessivi, che gli agenti sociali fanno entrare in gioco per il semplice fatto di prendere il mondo come ovvio, e di trovarlo naturale così com'è perché vi applicano strutture cognitive derivate dalle strutture di quello stesso mondo. Dal momento che siamo nati in un mondo sociale, accettiamo un certo numero di postulati, di assiomi, che vengono assunti tacitamente e che non hanno bisogno di venir inculcati. Per questo l'analisi dell'accettazione dossica del mondo, frutto dell'immediato accordo fra strutture oggettive e cognitive, è il vero fondamento

> di una teoria realista del dominio e della politica. Di tutte le forme di «persuasione occulta» la più implacabile è quella esercitata semplicemente dall'ordine delle cose. (Bourdieu 1992, 129-130)

Seguendo la lezione del sociologo francese, preliminare ad ogni ipotesi di rinnovamento dovrebbe essere il rifiuto di accettare «il mondo come ovvio», sottraendosi sia al vagheggiamento nostalgico della scuola «vecchio stampo» e della severa pedagogia dei bei tempi andati (si vedano a questo proposito le frequenti esternazioni di Paola Mastrocola), sia alla confusione metodologica attuale, che oscilla fra modelli diversi se non addirittura opposti, fra permissivismo e richiamo all'ordine, fra l'elogio della cooperazione e l'invito alla competizione, fra intrattenimento (che plasma e indirizza un pubblico di futuri consumatori) e addestramento (che costruisce la fisionomia futura della forza lavoro necessaria all'ordine neoliberista).

Perché, sia chiaro, indietro non si torna. Il mondo che ci circonda, il mondo del cosiddetto «capitalismo cognitivo», è evidentemente troppo diverso rispetto a quello che, quasi un secolo fa, produsse l'impianto educativo e formativo gentiliano, le cui tracce sfigurate ancora si ravvisano nonostante i grandi cambiamenti avvenuti. In realtà si ha spesso l'impressione di trovarsi di fronte a una diffusa incapacità teorica di sciogliere il nodo e di costruire, al netto di improponibili *laudationes temporis acti*, un'alternativa realmente praticabile all'idea di scuola oggi prevalente, paradossalmente più selettiva e iniqua dell'antico modello contro cui, per esempio, si scagliava Don Milani: una scuola, quella attuale, sempre più intesa come mero preludio al lavoro (descritto dalla narrazione vincente come necessariamente «flessibile», ovvero precario) e che produce una gerarchia sociale fortemente polarizzata fra una ridotta élite dirigente, caratterizzata da un privilegio economico di fatto ereditario (Piketty, 2014), e una folta massa di lavoratori impoveriti, sostanzialmente ricattabili e privi di diritti, culturalmente deprivati.

La Buona Scuola è (quasi) legge. Ma anche se il DDL fosse stato ritirato per le pressioni della piazza, la vittoria sarebbe stata parziale ed effimera: perché non avrebbe toccato le

ragioni profonde che hanno condotto all'elaborazione del progetto renziano, un progetto che si configura, di fatto, come il compimento di tendenze profonde in atto tanto nella scuola quanto nella società. Forse, da un certo punto di vista, la sconfitta di quanti si sono opposti alla riforma può essere un'occasione da non sprecare, per consentire un ripensamento radicale delle ragioni dell'educare e del ruolo degli insegnanti. Purché questi ultimi non si adagino nella disillusione e nella stanchezza e non solo acquistino consapevolezza della reale posta in gioco (che va oltre i singoli commi del maxiemendamento) ma soprattuttp tornino ad essere *intellettuali critici* secondo la lezione di Henry Giroux (Giroux 1988, 2014), in grado di eleborare un nuovo modello di educazione, allo scopo di formare cittadini capaci di orientarsi criticamente e autonomamente davanti alle sfide che la nostra società, complessa, multiculturale, globale, impone di affrontare: un proposito apparentemente scontato in democrazia (fornire a tutti gli strumenti per esercitare consapevolmente il proprio diritto di scelta) ma oggi messo in discussione da molte forze che hanno tutto l'interesse a mantenere i nuovi sudditi in uno stato di rinnovata (e inavvertita) minorità.

Riferimenti bibliografici

Adorno T. W. (2010), *Teoria della Halbbildung*, tr.it., il melangolo, Genova.
Bajani A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari.
Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, tr.it. Feltrinelli, Milano.
Bourdieu P. (1992), *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino.
Bourdieu P., Passeron J.C.J. (2006), *I delfini. Gli studenti e la cultura*, tr.it., Guaraldi, Bologna.
Id., Id., (2006), *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Bologna.
De Conciliis E. (2014), *Che cosa significa insegnare?*, Cronopio, Napoli.
Dardot, P. Laval C. (2013), *La nuova ragione del mondo. Critica della*

razionalità neoliberista, tr. it., DeriveApprodi, Roma.
Ferroni G. (2015), *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Roma.
Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino.
Fumagalli A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*, Carocci, Roma.
De Michele G. (2010), *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimum Fax, Roma.
Giroux H. (1988), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara CA.
Giroux H. (2014), *Educazione e crisi dei valori pubblici*, tr.it., Editrice La Scuola, Brescia.
Gramsci A. (1977), *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino.
Greblo E. (2013), *La fabbrica delle competenze*, in *Aut Aut*, 358 (2013) edizione elettronica.
Mastrocola P. (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma.
Piketty T. (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Harvard University Press, Cambridge MA

Recensioni

■ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, pp. 115. Recensione di Antonio Vigilante.

Che la formula del titolo, che viene dall'*Emilio* di Rousseau («Vivere è il mestiere che voglio insegnargli»), sia eccessiva, Morin lo ammette fin dalla prima pagina: «A vivere si impara attraverso le proprie esperienze con l'aiuto dapprima dei genitori, poi degli educatori, ma anche attraverso i libri, la poesia, gli incontri» (p. 11). E tuttavia non rinuncia a costruire il suo discorso intorno a questo assioma: che la scuola debba insegnare non solo le discipline, ma anche a vivere, ossia a *vivere bene*. Ma cosa significa vivere bene? Il novantenne Morin non trema di fronte alla domanda. Vivere bene, dice, significa «essere bene», ma non nel senso del benessere volgare, materialistico, consumistico. Essere bene vuol dire *essere*, appunto, e non *avere*. Vuol dire intrecciare prosa e poesia, gli inevitabili aspetti materiali della vita con il piacere, l'arte, l'amore. E non è detto, aggiunge, che «vivere in modo sano» sia il modo giusto di vivere, poiché la vita «comporta un minimo di dispendio, di gratuità, di sragione» (p. 24).
Ha ragione Morin? Qualcuno dirà di sì. Qualcuno dirà di no. Qualcuno sarà offeso dall'accostamento che Morin fa (ivi) del buddhismo e dello zen alla New Age. Qualche altro rivendicherà le ragioni del vivere in modo sano. Qualcuno, ancora, troverà moralistica la critica del benessere materialistico. E così via.
Il punto è che la risposta alla domanda sulla buona vita non può essere data al di fuori della relazione educativa stessa, pena il degenerare della stessa in uno sterile autoritarismo. Educare è sempre educarsi insieme, ed educarsi insieme è cercare insieme il senso della vita e riempire di contenuto il concetto di *buona vita*.
Un educatore non ha da fare alcuna lezione sul senso della vita: può proporre, invece, la sua via personale, la saggezza o il frammento di saggezza cui è giunto. Una pedagogia che corrisponda a questo aiuto è una pedagogia del dialogo. Il cosiddetto educatore ed il cosiddetto educando (due termini che vanno rivisti profondamente) dialogano insieme sul giusto modo di vivere: cercano insieme le vie della vita. E il luogo ed il tempo dell'educazione diventano, nella misura in cui questo dialogo si attua, un buon luogo e un buon tempo.
Lo stesso Morin è consapevole della necessità di ripensare dialogicamente la relazione educativa. L'insegnante, sostiene, deve

diventare qualcosa di simile ad un direttore d'orchestra. «L'insegnante non distribuisce più come priorità il sapere agli allievi. Una volta fissato il tema di un compito o di un'interrogazione orale, sta all'allievo trarre da Internet, dai libri, dalle riviste e da tutti i documenti utili la materia del compito o dell'interrogazione e presentare il suo sapere all'insegnante. E quindi sta a quest'ultimo, vero direttore d'orchestra, correggere, commentare, apprezzare l'apporto dell'allievo, per arrivare, nel dialogo, a una vera sintesi riflessiva del tema trattato» (p. 104). Una idea nella quale è apprezzabile il superamento del docente che trasmette e *fa lezione*, che è una delle piaghe principali della scuola italiana e non solo. Naturalmente è insufficiente che lo studente si limiti a raccogliere materiale, per lo più da Internet, consegnandolo poi al docente, che distingue, in virtù del suo sapere, il vero dal falso, il giusto dall'errato. Il momento decisivo diventa invece proprio quello della sintesi riflessiva, che non può essere fatta solo dal docente. In una scuola non trasmissiva, ci sono due momenti: la raccolta delle informazioni (che tradizionalmente si trovano nel manuale, e che invece è bene cercare in più fonti, da confrontare tra loro) e la riflessione sulle informazioni raccolte. Questo secondo momento, che è quello fondamentale, deve coinvolgere in modo paritario il docente e gli studenti, come una comunità che riflette, analizza e critica grazie al contributo di tutti. Ricordandosi dell'esperienza di Freinet - uno di quei maestri dell'attivismo che ancora tanto hanno da dire - si può pensare ad un terzo momento, quello della condivisione dei risultati della ricerca. Gli studenti di Freinet stampavano nella tipografia scolastica i risultati della loro ricerca, che poi convididevano con altre scuole. Oggi il lavoro di condivisione è reso più facile dalla rete: basta creare un sito Internet per condividere con altre scuole o con chiunque abbia interesse i risultati del lavoro scolastico di ricerca.

Per Morin, teorico della complessità, è necessaria una riforma del pensiero che conduca al superamento dei saperi settoriali. Poiché la realtà è fatta di fenomeni interconnessi, non è possibile coglierla se non attraverso un sapere che sia a sua volta fatto di connessione, che abbia una natura transdisciplinare, che veda il tutto oltre le singole parti. Ma una simile attitudine di pensiero è impossibile se la scuola abitua fin da bambini a ragionare, pensare e conoscere per compartimenti stagni. Occorre una riforma dell'insegnamento che vada di pari passo con al riforma del pensiero. A partire dalla scuola primaria, scrive Morin, bisogna proporre un «programma interrogativo»: «Interrogare l'uomo, scoprire la

sua triplice natura, biologica, psicologica (individuale), sociale» (p. 81). Anche qui, il pensiero va all'attivismo, ed in particolare a Decroly ed alla sua pedagogia fondata sui centri d'interesse legati ai bisogni fondamentali dell'essere umano. Così come, quando si legge in Morin che il compito della scuola secondaria dovrà essere, tra l'altro, quello di superare il divario tra cultura umanistica e la cultura scientifica, non si può non pensare a Dewey, il padre dell'attivismo, per il quale la divisione tra cultura umanistica e scientifica non ha ragione d'essere, poiché, come scriveva in *Democrazia e educazione*, «La conoscenza è umanistica nella qualità, non perché riguarda i prodotti umani del passato, ma in virtù di quel che fa per liberare l'intelligenza e la mutua comprensione umana».

Ho cercato di mostrare i diversi punti di contatto con le idee e proposte di Morin con l'attivismo. Come è noto, il tramonto dell'attivismo è legato al prevalere di preoccupazioni legate alla competitività nazionale, più che a motivazioni strettamente educative. Tutta la pedagogia contemporanea è attraversata dalla tensione tra la tendenza a sottomettere i sistemi e le pratiche educative alle necessità del sistema economico ed una educazione intesa come formazione integrale di una persona in grado anche di criticare il sistema economico. Morin nota il prevalere della prima tendenza, la riduzione dell'educazione a formazione socio-professionale (p. 19), cui intende reagire con la sua proposta di una formazione alle competenze esistenziali. «La vulgata tecno-economica dominante fra i poitici e fra gli imprenditori tende a imporre i suoi criteri di efficienza, di redditività, di competitività al sistema insegnante delle secondarie e dell'università» (p. 65). Che fare? Per Morin si può resistere a questa deriva soprattutto attraverso la relazione personale con l'alunno, cercando la via per una comprensione reciproca tra docenti e studenti che superi la «lotta di classe» tra gli uni e gli altri. Una riforma del pensiero e dell'insegnamento condurrà anche, per Morin, ad una conseguenza etica. Considerare la complessità del reale vuol dire anche tener conto della complessità dello stesso essere umano. Da qui un'*etica della comprensione* che evita di chiudere un individuo, o un popolo, in uno dei suoi errori. È uno dei temi centrali del pensiero di Capitini, che fa piacere ritrovare in Morin. Una tale etica della comprensione per Morin renderà più facili anche i rapporti tra docenti ed alunni, che sono inevitabilmente conflittuali. «La comprensione, la benevolenza, il riconoscimento permetteranno non solo un "miglior vivere" nella relazione insegnante-insegnato, in

ogni relazione d'autorità, in ogni relazione umana, ma anche di combattere il male morale più crudele, il più atroce che un essere umano possa fare ad un altro essere umano; l'umiliazione» (p. 106). Parole apparentemente piene di buon senso. Ma è possibile una reale comprensione in una relazione insegnante-*insegnato*? Il neologismo di Morin non è migliore dei termini che intende sostituire, come *educando*. Pensare la relazione educativa in termini di educatore/educando, insegnante/insegnato vuol dire vedere il movimento da una sola parte: l'educazione è una cosa che un soggetto fa ad un altro, e non, come dev'essere, una impresa comune. Al di là di ogni buona intenzione, il portato di questa asimmetria è inevitabilmente l'umiliazione e la passivizzazione dell'alunno/educando/*insegnato*.

Una autentica riforma dell'educazione, prima ancora che dal ripensamento dei contenuti e delle modalità didattiche, dovrà partire da un ripensamento profondo della relazione tra docente e studente, che comprenda anche una revisione terminologica. La scuola è fatta di comunicazione, e la comunicazione è autentica quando i rapporti sono simmetrici, reciproci, non autoritari. Solo una scuola intesa come comunità di apprendimento può realizzare quel benessere comunicativo che fa sì che la scuola sia, qui ed ora, per dirla con Dewey, *vita, e non preparazione alla vita*.

■ A. Motta (a cura di), *Il filo dell'enigma. Omaggio a Guido Ceronetti*, Centro di Documentazione Leonardo Sciascia/Archivio del Novecento, San Marco in Lamis 2015, pp. 294. Recensione di Antonio Vigilante.

Giudo Ceronetti è senza alcun dubbio una delle figure più interessanti, poliedriche e complesse della cultura italiana attuale. Scrittore, poeta, traduttore, filosofo, burattinaio, polemista dalla lingua estremamente raffinata e dalla profonda cultura, è una di quelle personalità che sfuggono ad ogni presa ermeneutica riduttiva. Questo volume del Centro di Documentazione Leonardo Sciascia intende offrire una guida per una approssimazione ad una tale complessità culturale ed umana, non priva peraltro di contraddizioni.

Ad Antonio Motta, curatore del volume, la figura di Ceronetti fa venire il mente il cavaliere dell'incisione di Dürer *Il cavaliere, la morte e il diavolo*. È l'incisione che Giuseppe Rensi teneva sul suo tavolo di lavoro, insieme ad una stampa di Salvator Rosa raffigu-

rante Democrito, e che evoca nella memorabile pagina conclusiva della *Filosofia dell'assurdo*. E proprio Rensi è tra i non molti punti d'incontro tra Ceronetti e Sciascia, il cui carteggio è raccolto nella prima parte del volume, insieme a quello con Aldo Capitini e con Giosetta Fioroni. Dopo un fugace contatto nel '77 (Ceronetti si complimentava con Sciascia per la sua uscita dal Comune di Palermo), è un articolo di Sciascia su Rensi l'occasione per un nuovo scambio, nel 1986. Lo scrittore siciliano risponde mandando a Ceronetti una copia dei *Frammenti d'una filosofia dell'errore e del dolore, del male e della morte* di Rensi (forse la sua opera migliore; certo la più amara). L'ammirazione, quasi devozione di Sciascia per Rensi è nota dalla prefazione ad una riedizione delle *Lettere Spirituali* del filosofo genovese, uscita per i tipi di Adelphi l'anno seguente; dal carteggio si scopre che è pienamente condivisa da Ceronetti: «La sua [di Rensi] è parola per niente morta, ritrovandola si scopre che ancora scava» (p. 29). Giudizio che non sorprende: Rensi è un filosofo che ha ancora qualcosa da dire, ma anche uno scrittore notevole, dallo stile incisivo, frammentario, epigrammatico: uno stile al quale quello di Ceronetti è tra i pochi che si potrebbero accostare, tra quelli venuti poi. Non si può dire lo stesso di Ceronetti e Sciascia. A dividerli, tra l'altro, il giudizio su Céline, che Ceronetti considera un grandissimo scrittore, e sul quale Sciascia ha riserve politiche che fanno aggio sull'apprezzamento estetico.

Di grande interesse sono le lettere scritte ad Aldo Capitini, anche se il carteggio non è completato dalle risposte del filosofo umbro, che sembrano essere andate perdute. Verso Capitini, all'apparenza così diverso da lui, Ceronetti ha più di un debito. A lui deve, per sua stessa ammissione, la scelta vegetariana, che è un tratto tutt'altro che secondario della sua personalità; ed alla frequentazione di Capitini risalirebbe anche la decisione di dedicarsi allo studio della lingua ebraica. L'intesa intellettuale – con Ceronetti un po' in soggezione – non supera tuttavia la prova degli anni e delle divergenze politiche. Un primo scoglio è la marcia della pace Perugia-Assisi. Marcia che Capitini volle apartitica, ma che per Ceronetti era viziata dalla presenza dei comunisti. La divergenza si fa netta con la guerra dei Sei Giorni. «Ricordo la soluzione che [Capitini] proponeva: – scriverà Ceronetti in un ricordo del 2001 su *La Stampa* – Israele doveva aprire le porte alla coalizione araba senza sparare un colpo, poi, una volta avvenuta quella tenera occupazione, opporre una grandiosa non-collaborazione pacifica, che avrebbe sicuramente persuasi siriani, egiziani, palestinesi,

eccetera, a rititarsi, in una onorevole e definitiva pace» (p. 19). La posizione capitiniana rispetto al conflitto israelo-palestinese era in realtà più complessa. In un articolo apparso su *Azione Nonviolenta* nel numero di giugno-luglio del '67 il filosofo manifestava «affetto e gratitudine» per gli ebrei, evidenziando al contempo «il basso livello civile delle popolazioni arabe, oppresse o eccitate da regimi per nulla democratici, che non hanno altro modo per reggersi e trovarsi uniti che quello di coltivare l'odio e il fanatismo» (A. Capitini, *Scritti sulla nonviolenza*, Protagon, Perugia 1992, pp. 425-426). Ma aggiungeva: «Se gli ebrei si fossero recati in Palestina con un animo federativo, disposti a vivere nello scambio e nella compartecipazione, sarebbe sorta una comunità nuova, un insegnamento per tutti, e non un altro di questi Stati razzial-tradizionali, che sono la vecchia causa di tanti mali di potenza e di guerra» (ivi, p. 426). E ricordava la superiore civiltà dei quaccheri, che erano giunti in America del Nord senza armi ed acquistando la terra dagli indiani, che altri invece massacravano senza pietà. Era semplice ingenuità, quella di Capitini, come riteneva Ceronetti? Colpisce, intanto, trovare posizioni non troppo dissimili in *Giuda*, l'ultimo libro di Amos Oz, uno dei più grandi scrittori israeliani. Nel romanzo il vecchio Gershom Wald, reso cinico dalla morte in guerra del figlio, racconta al giovane Shemuel Asch, studente che gli fa da assistente, la figura di Shaltiel Abravanel, il suo consuocero, che sognava una patria comune per ebrei e palestinesi. «Mi diceva: – racconta Wald – perché avete tanta fretta di fondare qui nel sangue e nel fuoco uno staterello lillipuziano, a prezzo di una guerra eterna, che tanto ben presto non ci saranno più stati al mondo e al loro posto ci saranno comunità di gente che parla lingue diverse e vivranno le une accanto alle altre facendo a meno di quei nefasti giocattoli che sono i fucili e gli eserciti e le frontiere e la vasta gamma di strumenti di distruzione?» (A. Oz, *Giuda*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2014). Come Capitini, l'immaginario Abravanel considerava lo Stato una forma politica antiquata, destinata ad essere superata. Non è da escludere che nella critica di Capitini alla politica sionista si possa leggere in filigrana la speranza che il popolo ebraico, il popolo del profetismo, fosse il primo a spezzare la vecchia forma politica dello Stato ed a portare a compimento l'avvio della nonviolenza realizzato da Gandhi in India. Il carteggio con Giosetta Fioroni, pittrice conosciuta al Teatro dei Sensibili, il teatro di marionette che Ceronetti teneva negli anni Settanta nella sua abitazione di Albano Laziale, è meno sorvegliato, brioso ed esuberante, anche divertito. È un Ceronetti che ha

fiducia nella vita dopo la morte, maledice il materialismo e crede in quello che chiama *ultrafanico*, le cose invisibili; ma è anche il Ceronetti che, parlando di Firenze, scrive: «Può andarci ormai anche un Senegalese a fare il Sindaco... E una Zingara ladra all'Assessorato alla cultura...» (p. 55). Una propensione di Ceronetti al razzismo che è emersa più volte: ad esempio nel '99, quando commentò l'omicidio di don Renzo Beretta, il «prete degli immigrati» di Ponte Chiasso, da parte di un giovane marocchino, scrivendo nella sua rubrica su *La Stampa*: «Se il prete resta vittima del male, della crudeltà e del saccheggio che avrà attirato nella parrocchia, accogliendo gente di ogni risma, di quella che i poteri nazionali seguitano, con la pietrosa arroganza di un'imperturbabile impostura, a definire "ricchezze in arrivo", sono tentato di pensare che l'abbia proprio voluto, e che la coltellata assassina punisca in lui la misura varcata, un eccesso di benevolenza che finisce per essere colpa». Un'uscita che provocò la reazione indignata di un gruppo di intellettuali e di molti lettori del giornale.
Tra i saggi emerge uno scritto di Gilberto Isella, che conduce al centro della difficile spiritualità di Ceronetti, che è nella lotta per resistere all'ateismo ed al nichilismo pur nella consapevolezza del prevelere del male nel mondo e dell'impotenza di Dio, nella ricerca della bellezza che resiste alle rovine ed alla putrefazione. Interessanti anche il saggio di Margherita Quaglino sulla lingua del Ceronetti «scrittore per i giornali» (detesta la qualifica di giornalista) e quello di Pasquale Cacchio che studia la presenza degli animali nelle pagine di Ceronetti. Animali trovati per strada, cani o asini che vengono incontro come presenze buone nel deserto degli umani; animali vittima di una violenza che lo scrittore non si stanca di denunciare. Ma tutti i contributi sono degni di attenzione e, insieme alle numerose testimonianze raccolte nell'ultima parte (di Manganelli, Arpino, Pontiggia, Calasso, Cioran, Parise...), fanno di questo volume uno strumento imprescindibile per la comprensione del complesso universo di Ceronetti.

■ R. Caso, *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura,* Anicia, Roma 2015, pp. 294. Recensione di Antonio Vigilante.

Nella nostra società la malattia ed il dolore costituiscono un tabù, una negatività che imbarazza e che dev'essere in qualche modo negata e nascosta, addomesticata, resa meno inquietante e visibile. E tra le forme di dolore, nessuna inquieta più di quella che colpisce i bambini, coloro che nell'immaginario collettivo – sfruttato

e al tempo stesso alimentato dalla pubblicità – incarnano tutti i valori positivi della vita. Un bambino che soffre, esposto al dolore e perfino alla morte, rappresenta una vista quasi insostenibile per la società dei consumi. Accade così che l'esperienza dell'ospedalizzazione risulti intollerabile per la famiglia prima ancora per il bambino, scatenando processi emotivi difficilmente controllabili. Il bambino in ospedale, ricorda Rossella Caso, va visto in primo luogo come un soggetto di diritti. Nella prima parte di questo studio ripercorre il cammino tutt'altro che facile e lineare che ha condotto al pieno riconoscimento dei diritti dell'infanzia, dal pensiero pionieristico di Ellen Key alla *Dichiarazione Universale dei Diritti del Bambini* del '59 ed alla *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* del 1989. Dichiarazioni di principio importantissime, ma ben lontane dal trovare piena attuazione. Nella stessa Unione Europea il 27% dei minori è a rischio di povertà e di esclusione sociale, una percentuale che in Italia sale al 32,3% (p. 41). Nel nostro paese i minori che vivono nettamente al di sotto della soglia di povertà rappresentano il 17% della popolazione, con una concentrazione maggiore nel Sud. Ma esistono violenza sull'infanzia anche nelle famiglie privilegiate, prive di problemi economici: è la violenza della imposizione di un modellodi patinato, televisivo di infanzia, della sovraesposizione mediatica, della continua messa in posa per una infinità di riprese fotografiche sempre più spesso condivise sui social network. Il bambino bello, paffuto, buffo, e poi intelligente e bravo (anche i voti a scuola diventano motivo di esibizione), che fa l'orgoglio dei genitori. L'esperienza della malattia e dell'ospedalizzazione ha se non altro la funzione positiva di far crollare questa rappresentazione spesso grottesca, di far emergere prepotentemente il bambino vero, con la sua sofferenza e le sue esigenze di attenzione reale, di cura autentica.

La presenza del bambino in ospedale richiede una serie di accorgimenti, che gli consentano di affrontare le sue paure senza esserne travolto. Rappresenta anche, osserva Caso, una sfida per i medici e gli operatori sanitari, che devono mantenere distacco e freddezza professionale, con il rischio però di cadere in una routine spersonalizzante. Ciò di cui il bambino ha bisogno per guarire realmente è l'esatto contrario: «un'assistenza individualizzata che prenda in carico il paziente "tutto intero" e la sua famiglia, fondata sull'ascolto, sulla fiducia e sull'interesse per la persona, possibile, però, a patto che il medico o l'operatore abbia lavorato o sia disposto a lavorare sui propri meccanismi di difesa per

utilizzarli in chiave positiva, finalizzandoli alla promozione nel malato di adeguate strategie di coping che sole possono renderlo autenticamente resiliente» (pp. 164-165). Una figura importante per favorire questa assistenza individualizzata potrebbe essere quella dell'*educatore ospedaliero*, una figura che però in Italia è ancora confusa con quella dell'insegnante o con quella del volontario, senza ottenere un riconoscimento specifico.

Uno strumento prezioso per consentire al bambino di vivere in modo meno traumatica l'esperienza della malattia e dell'ospedalizzazione può essere la narrazione di storie. È noto che i bambini seguono le storie in modo diverso dagli adulti. Hanno una capacità di immersione e di immedesimazione straordinaria. Un bambino che ascolta una storia letta da un adulto vive una esperienza totale, è letteralmente appeso alla narrazione, pende dalle labbra del narratore. Mentre la storia si sviluppa, lui diventa letteralmente il protagonista e ne vive le vicende come se fossero sue. Ora, questa immedesimazione può aiutarlo ad affrontare meglio l'ospedale. Le fiabe e le storie per bambini hanno un andamento tipico: c'è un protagonista che si trova ad avere a che fare con nemici terribili che, grazie all'aiuto di qualcuno ed a qualche risorsa magica, riesce a sconfiggere. Ogni fiaba ha il suo lieto fine. Il bambino che si immedesima nel protagonista di una fiaba è come Pollicino che dissemina la strada di sassolini per non perdersi e ritrovare la strada di casa (p. 205). Sulla possibilità di attivare attraverso la narrazione o la costruzione di storie strategie di resilienza e di *coping* esiste ormai una ampia letteratura scientifica, nella quale si è fatto strada il concetto di *biblioterapia per lo sviluppo*, intesa come quella terapia che, attraverso la narrazione, consente al bambino di superare positivamente l'esperienza dell'ospedalizzazione, e che può essere una delle pratiche affidate alla già citata figura dell'educatore ospedaliero.

Naturalmente, se le storie curano, non tutte le storie curano. È importante che la storia sia costruita in modo da consentire al bambino una opportuna proiezione ed una interpretazione positiva dei suoi vissuti. L'autrice conclude il suo studio con una analisi utilissima di libri che possono costituire la «valigia dei libri» dell'educatore ospedaliero. Anche per queste indicazioni concrete, il libro di Rossella Caso – che nasce da attività di ricerca presso gli Ospedali Riuniti di Foggia – può essere un utilissimo strumento per tutti coloro che, a diverso titolo (educatori ospedalieri, ma anche genitori, volontari eccetera) si trovino ad affiancare un bambino nella difficile esperienza dell'ospedalizzazione.

■ Aa. Vv., *Non fate i bravi. Educare e normalizzare in Italia oggi*, a cura di Claudia Boscolo, 2014 (ebook); Aa. Vv., *Teste e colli. Cronache dell'istruzione ai tempi della buona scuola*, a cura di Marco Ambra, il lavoro culturale (www.lavoroculturale.it), 2005 (ebook). Recensione di Antonio Vigilante.

Questi due ebook collettivi sull'educazione e la scuola hanno in comune il fatto di essere autoprodotti. Sono stati realizzati, cioè, dagli stessi autori, senza ricorrere ad una casa editrice, e vengono offerti gratuitamente al lettore. Una formula che favorisce nel modo migliore l'incontro di chi scrive con chi legge. Si dirà che in questo modo viene a mancare la funzione di filtro da parte dell'editore, che seleziona solo ciò che merita di essere pubblicato. Una funzione di filtro che viene svolta da pochi editori, ormai, mentre anche editori noti ammorbidiscono la serietà della valutazione se l'autore è disposto a contribuire in modo più o meno generoso alle spese di stampa; e lo dimostra, del resto, la presenza sul mercato editoriale di non poche opere di scarso valore. È auspicabile che questa modalità di pubblicazione si diffonda anche in campo accademico (ed accademici sono del resto non pochi degli autori di questi due ebook), magari anche in associazione con la stampa su richiesta per coloro che hanno bisogno di un supporto cartaceo.

Non fate i bravi è un progetto che prende spunto da un'analisi critica del format televisivo di *Tata Lucia*, con il suo paradigma pedagogico sostanzialmente autoritario, irrispettoso della diversità, dei tempi, del diritto alla ribellione; una pedagogia normalizzante non in senso montessoriano, guidata dall'immagine televisiva del bravo bambino, adattato ed obbediente, che non dà problemi ai genitori (e il successo educativo si misura da questo: dal fatto che il bambino smette di dare problemi ai genitori). L'analisi della trasmissione, con il suo insopportabile perbenismo pedagogico e le sue facili pratiche neocomportamentiste, è occasione per una più ampia diagnosi della società attuale, nella quale la normalizzazione è diventata straordinariamente pervasiva ed efficace, prevalentemente attraverso il mezzo televisivo. Siamo, nota Paolo Mottana (docente di filosofia dell'educazione all'Università di Milano Biccocca ed autore del recente *Piccolo manuale di contreducazione*), in una società ipercontrollata, nella quale i media hanno colonizzato l'immaginario ed operano una manipolazione continua che impone l'ideologia del successo e dell'affermazione

individualistica, attraverso format come quello, particolarmente diffuso nella televisione attuale, del *talent*. Dove non arriva la televisione arriva la scuola, con la sua osservazione costante di bambini ed adolescenti, mirata a cogliere qualsiasi segno di diversità, di anormalità, di devianza rispetto ai canoni dominanti, da correggere attraverso interventi ad hoc. Per Mottana «la scuola è inservibile», irriformabile, e bisogna chiedersi piuttosto in quali luoghi si possa realizzare un'altra educazione, una controeducazione che liberi la creatività, il corpo, il desiderio. Diametralmente opposta è la convinzione di Fabio Milazzo che occorra invece riaffermare la centralità della scuola pubblica («quella di Calamandrei, della cittadinanza attiva e dell'educazione alla critica di tutti i poteri, di qualunque colore e ideologia») lavorando per mettere in discussione l'immaginario collettivo sulla scuola, la diffusa visione negativa della classe docente e del suo lavoro. La verità, probabilmente, sta nel mezzo. La «scuola di Calamandrei», la scuola che educa alla critica dei poteri, considerata come sistema non è mai esistita, e l'immaginario collettivo sulla scuola ha il difetto di non essere abbastanza negativo e critico, di essere generalmente inconsapevole dei processi di selezione e di conferma delle disuguaglianze sociali che la scuola opera; d'altra parte evocare un altrove educativo liberante è una soluzione che ha il sapore dell'evasione e che manca di concretezza. Bisogna piuttosto stare nella scuola e mostrarne le logiche di potere; fare, cioè, al tempo stesso scuola e metascuola, aprire spazi di riflessione su quello che si sta facendo, sul perché e sul come lo si sta facendo, sul rapporto tra quello che si sta facendo e la realtà sociale, e così via.

In *Teste e colli* Marco Ambra riconduce la crisi della scuola italiana allo scollamento che si è verificato tra le sue esigenze disciplinari ed una società sempre più volta alla ricerca del godimento. Seguendo la nota interpretazione di Massimo Recalcati, Ambra ritiene che quella attuale sia una Scuola-Narciso, nella quale i ruoli si confondono e si persegue l'obiettivo di un accesso al sapere facile e privo di sforzo. Il prevalere dei media ha creato in Italia una vera e propria «società dell'ignoranza» che ha marginalizzato gli intellettuali e la cultura, mentre la scuola è stata sottomessa alle esigenze del mercato attraverso il passaggio delle *competenze*, che misurano soprattutto la capacità dell'individuo di adattarsi ad un mercato in costante mutamento. La cultura della valutazione, cui vengono sottoposti sia gli studenti che i docenti, risponde a questo stesso progetto neoliberista di controllo totalitario del

sistema di istruzione e crea una *scuola della prestazione,* «macchina produttrice di giudizi e verdetti sulla capacità per ciascun individuo e per l'intera società di occupare e difendere uno spazio di competitività negli scenari aperti dal mercato globale». Una critica, quella alla cultura della valutazione, che sarebbe coerente fino in fondo se giungesse a discutere la valutazione stessa degli studenti; ma in questo caso si giungerebbe a mettere in discussione radicalmente l'istituzione, come avviene in Illich. I docenti non sembrano molto interessati a discutere questo aspetto della scuola, tranne pochissime eccezioni, dal valore puramente simbolico.
Girolamo De Michele ragiona sulle «strutture logico-cognitive» (espressione con la quale sostituisce le «competenze» del gergo burocratico: e sarebbe buona cosa se questa sostituzione avesse successo nella saggistica pedagogica) che la scuola dovrebbe favorire nella società attuale. Quali sono le caratteristiche di una «testa ben fatta» nell'epoca del capitalismo cognitivo? Essa è un cervello collettivo, che sa interagire e cooperare, sa conoscere insieme grazie alla collaborazione con altri. Queste strutture non si acquisiscono con una disciplina apposita, ma con una didattica che a sua volta sia dialogante e collaborativa, che preveda lo scambio e l'incontro costante dei docenti, anche attraverso le compresenze. Osservazioni condivisibili, alle quali si potrebbe aggiungere la necessità di forme di interazione dialogica degli studenti tra di loro e con il docente, al di là del tradizionale schema della lezione frontare o ipocritamente *dialogata* (un ossimoro: o si fa lezione o si dialoga).
Interessante è l'intervista a Roberto Casati, autore di *Oltre il colonialismo digitale* (Laterza, Roma-Bari 2013), che evidenzia come nella discussione sull'introduzione del digitale a scuola vi sia qualcosa che normalmente sfugge. Dispositivi come i tablet oggi sono diventati dei terminali di grandi catene di distribuzione il cui obiettivo è vendere il più possibile contenuti digitali. Una osservazione che fa venire in primo piano la questione di *quale* digitale si introduce a scuola, di quali strumenti adoperare, di *come* usare le risorse digitali. Per Casati, ad esempio, uno strumento come l'ebook-reader è preferibile al tablet, anche se ha meno funzioni; anzi, è preferibile proprio perché ha meno funzioni, e dunque non consente allo studente distrazioni. E se lo scopo è quello di sostituire il libro cartaceo con il libro elettronico, ha senz'altro ragione Casati. L'ebook reader è pensato proprio per la lettura, ha uno schermo che non stanca la vista e non distrae, anche se operazioni indispensabili per lo studio

come la sottolineatura e l'annotazione nella maggior parte dei dispositivi risultano ancora difficoltose. Ma è davvero questo che si vuol fare? Si tratta soltanto di sostituire i libri di carta con i libri elettronici? È una sostituzione che ha poco a che fare con la didattica digitale: le strategie cognitive restano le stesse, gli strumenti anche, con la sola differenza che uno schermo prende il posto della pagina stampata. Un tablet consente una molteplicità di operazioni: lo studente può leggere un libro, evidenziarlo ed annotarlo (utilizzando strumenti che gli consentono di condividere le annotazioni con tutti i suoi dispositivi: computer fisso, cellulare, tablet), può aprire un'app per creare una mappa concettuale per sintetizzare ciò che sta leggendo, può rispondere ad un test creato dal docente alla fine della lezione per verificare gli apprendimenti, può andare su un social network dedicato alla didattica (Fidenia, ad esempio), e così via. Tutte operazioni che, bisogna dirlo, non necessariamente favoriscono l'intelligenza e lo sviluppo del pensiero dello studente più e meglio di un dialogo faccia a faccia con il docente e gli altri studenti. Nel disorientamento generale il digitale, per molti docenti e per chi governa, o prova a governare, la scuola, è diventato la ricetta per risolvere tutti i mali e colmare in un attimo tutte le arretratezze della scuola italiana. Mali ed arretratezze che, a giudizio di chi scrive, sono soprattutto relazionali. Osservazione che non implica, naturalmente, alcun rifiuto del digitale, che se adoperato senza fanatismi può dare un ottimo contributo al lavoro scolastico.

Tra i saggi va segnalato ancora – ma tutti sono meritevoli di lettura – quello di Sara Biscioni, che ragiona sui Bisogni educativi speciali mostrandone i rischi: etichettatura e medicalizzazione, ridimensionamento del sostegno, riduzione delle differenze culturali alla categoria dello svantaggio da colmare con strumenti compensativi. Quest'ultimo punto in particolare va considerato con attenzione: lo studente straniero, che parla magari perfettamente due lingue ma non conosce bene l'italiano, viene equiparato allo studente con difficoltà di apprendimento. Scrive Biscioni: «l'inserimento degli studenti migranti/di origine migrante nella categoria dei Bisogni educativi speciali, da cui si deduce che il parlare una lingua diversa dall'italiano è paragonabile all'avere difficoltà di apprendimento, è di per sé piuttosto grave, tant'è che è fonte di inquietudini non solo fra gli insegnanti più legati ai movimenti antirazzisti, ma anche da parte di studiosi che non definiremmo certo estremisti». Ma la differenza non è solo quella linguistica. Non meno preoccupante e discutibile è l'inserimento

nella categoria degli alunni con Bisogni educativi speciali di coloro che hanno problemi di *svantaggio socio-culturale*, ossia che il più delle volte provengono semplicemente da una classe sociale diversa da quella borghese. Anche in questo caso, il fatto di avere una cultura diversa, e magari di parlare anche una lingua diversa (il dialetto), è considerato un semplice svantaggio da colmare con strumenti compensativi e dispensativi, più che una occasione per aprire la scuola alla diversità culturale.

Gli autori

Lorenza Boninu
Vive a Piombino (Livorno) dove insegna Italiano e Latino presso l'ISIS «Carducci Volta Pacinotti». Laureata in Lettere Classiche, attualmente è dottoranda in Storia e Sociologia della Modernità presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Pisa. I suoi interessi di ricerca vertono sulla crisi dell'insegnamento umanistico, la sociologia dell'educazione (con particolare riferimento all'eredità di Pierre Bourdieu), le trasformazioni introdotte nella cultura e nell'insegnamento dalle tecnologie dell'informazione: ma non ha dimenticato la sua vocazione di insegnante di lettere e continua a coltivare ostinatamente la lettura e lo studio dei classici. Dal 2003 ha un blog, *Contaminazioni*, che ancora sopravvive, nonostante la concorrenza del social network, all'indirizzo http://contaminazioni.info.

Rita Fadda
È professore ordinario di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari. Studiosa del pensiero di G. Bachelard e dei rapporti tra pedagogia ed epistemologia, ha poi dedicato diversi volumi al tema della formazione in ambito psichiatrico e pedagogico, con particolare attenzione al pensiero e all'opera di L. Binswanger, che hanno trovato la loro sintesi nel saggio, L*a cura, la forma, il rischio*, UNICOPLI, 1997. Tra i suoi lavori più recenti: *Sentieri della formazione*, Armando, 2002; *La condizione umana tra vuoto esistenza e cura*, in *Rassegna di pedagogia*, 2012; *Nell'universo della sofferenza: L'infermiere dall'oggettivismo tecnico del curare al soggettivismo umanistico dell'aver cura*, Liguori, 2014; *Pensare la morte. Un impegno teorico e un compito pedagogico*, in *I problemi della pedagogia*, 2014; *Dall' esistenza come pathos della differenza al dominio dell'indifferenza. Il sentire e l'agire come luoghi del senso*, in *Paideutika*, 2015.

Alain Goussot
Pedagogista, educatore, storico e filosofo nato e cresciuto in Belgio dove ha studiato, di padre francese e madre italiana. Docente di pedagogia speciale presso il Dipartimento di psicologia dell'Università di Bologna. Autore di diversi testi sull'educazione

inclusiva, le pedagogie attive, lo sviluppo degli apprendimenti e la disabilità, l'interculturalità, concentra le sue ricerche sul nesso tra educazione, dimensione antropologica e diritti di cittadinanza. È l'autore di diversi libri come *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly* (Erickson, 2005), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale* (Aracneeditrice, 2007), *Bambini «stranieri» con bisogni speciali: saggio di antropologia pedagogica* (Aracneeditrice, 2010), *Il disabile adulto* (Maggioli editore, 2009), *Pedagogie dell'uguaglianza* (Edizioni del Rosone, 2011), *L'autismo: una sfida per la pedagogia speciale* (Aras, 2012), *L'approccio transculturale nella relazione di aiuto: il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia ed educazione* (Aras, 2014), *Pédagogie et résilience* (L'Harmattan, 2014), *L'Educazione nuova per una scuola inclusiva* (Edizioni del Rosone,2014), *La pedagogia di Lev Vygotskij* (con R. Zucchi), Mondadori Università, 2015.

Elena Marescotti

Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale e docente di Educazione degli adulti all'Università degli Studi di Ferrara. I suoi principali ambiti di indagine (educazione degli adulti, educazione/politica, scuola, educazione ambientale, lessico pedagogico), in prospettiva teorica e storica, sono accomunati dalla fondazione di una Scienza dell'educazione che garantisca la permanenza e l'unitarietà del suo oggetto, indicandone altresì gli orientamenti di attuazione politica e culturale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (Milano, Unicopli, 2012); *Per una Scienza dell'educazione aperta al dialogo interdisciplinare: il caso emblematico del rapporto con l'Ecologia* (in *Education Sciences & Society*, 2/ 2012); *L'educazione degli adulti: tema aggregante per la Scienza dell'educazione* (in *Ricerche Pedagogiche*, 184-185/2012); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (Roma, Anicia, 2013); *A quale ruolo «adulto» formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education* (in *Studi sulla Formazion*e, 2/2013); *Educazione come… Metafore e concetti educativi* (a cura di, Milano, Prometheus, 2014); *Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti* (in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2/2014); P*er una curvatura educativa del lifelong learning* (in *Studium Educationis*, 2/2014); *The Formal System of Adult Education in Italy from CTPs (1997) to CPIAs (2013/2014): an Inside View of the Situation* (in *International Journal of Humanities and Social Science*, 12/2014); *La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?* (in *Annali on line di Didattica e della Formazione docente*, 8/2014); *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le*

sfide (a cura di, Milano, Mimesis, 2015).

Peter Mayo
Peter Mayo è docente presso l'Università di Malta (Dipartimento di Arts, Open Communities and Adult Education) e membro del Collegio Docenti del Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione ed Educazione Continua, Università di Verona. Autore o co-autore di libri come *Gramsci, Freire e l"Educazione degli Adulti* (2008, Carlo Delfino, tradotto dall'originale, in Inglese, con la Zed Books in sette lingue: Italiano, Spagnolo, Catalano/Valenciano, Portoghese, Turco, Tedesco e Giapponese), *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction* (con L. English, 2012, Sense), *Politics of Indignation* (2012, Zero Books), *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice* (con F. Batini e A. Surian, 2014, Peter Lang) e *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci* (2015, Routledge). Co-dirige la rivista, *Postcolonial Directions in Education* e la serie di libri *Postcolonial Studies in Education* (Palgrave-Macmillan). Dirige la serie di libri *International Issues in Adult Education* (Sense).

Carla Podda
Dopo la laurea in Scienze dell'Educazione ha realizzato diverse esperienze lavorando come educatrice con bambini ed adolescenti di strada in Nicaragua e con adulti interessati da disturbi psichiatrici, in Friuli Venezia Giulia ed in Sardegna. Nel 2010 ha condotto una ricerca negli Istituti Secondari della Repubblica di Macedonia, iniziando una collaborazione che continua tutt'oggi con la Professoressa Rita Fadda e la Professoressa Claudia Secci dell'Università degli Studi di Cagliari. Ha pubblicato, con Alessia Carta: *Educazione degli adulti e dialogo interculturale: esperienze in Macedonia*, in P*er una relazionalità interculturale. Prospettive interdisciplinari*, a cura di Cacciatore G., D'Anna G., Diana R., Santoianni F. (Mimesis, 2012); *The Effects of Active Methodologies on the High Schools Student's Pro-social Behaviour: Theachers' Views*, in I*ssues on Education and Research* (Atiner Edizioni, 2012); *Cittadinanza democratica in costruzione: lettura dei rapporti di «esclusione/inclusione» in Macedonia*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (7,1 2012). È abilitata all'insegnamento delle discipline pedagogiche e specializzata per le attività di sostegno agli alunni interessati da disabilità.

Claudia Secci
È ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale e insegna dal 2001 Educazione degli Adulti presso il Dipartimento di Pedagogia,

Psicologia, Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari. Ha svolto docenze in corsi di formazione per gli insegnanti, per gli educatori professionali e per formatori nell'ambito del volontariato sociale. La sua attività di ricerca si è incentrata sulle dimensioni sociali, politiche dell'educazione in età adulta e sul tema dell'apprendimento permanente. Recentemente ha svolto studi sull'adolescenza come passaggio evolutivo che coinvolge il singolo e il contesto familiare. Tra le sue pubblicazioni, I*l concetto di trasformazione nell'educazione in età adulta: la prospettiva di Jack Mezirow*, in *Ricerche Pedagogiche*, 192/193 2014; i volumi *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire* (Napoli 2012), *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica* (Milano, 2013), e *Adolescenti, famiglie e nuovi modelli educativi* (Pisa, 2013).

Luisella Tizzi
Cultore della materia in Pedagogia Generale e Sociale presso l'università degli studi di Parma, è dottoranda in Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale e Didattica Generale presso l'Università di Bolzano. Con D. Felini ha curato il volume *Il posto della scuola. Problemi e idee per la professione docente*, Santa Croce; Parma 2013.

Antonio Vigilante
Vive a Siena, dove insegna filosofia e scienze umane al Liceo «Santa Caterina». Si occupa di teoria e storia della nonviolenza, di pedagogia e di filosofia interculturale. Il suo ultimo libro è: *L'educazione è pace* (Edizioni del Rosone, Foggia 2014). Possiede un blog personale all'indirizzo: http://antoniovigilante.blogspot.it

Marianne Viglione
Lavora come insegnante specializzata in didattica speciale e insegnante di lingua e cultura tedesca nella scuola secondaria. Bilingue italo-finlandese, ha lavorato come traduttrice presso la Commissione Europea in Lussemburgo nel dipartimento di Affari Sociali e Risorse Umane e dal 1998 svolge la professione di traduttrice autorizzata. Ha svolto il ruolo di responsabile della formazione del personale in Nokia Italia S.p.A. e Nokia Corporation Oyj. Ha una formazione accademica nel settore linguistico e ha successivamente intrapreso studi di pedagogia e psicologia nel campo dell'educazione dell'infanzia e degli adulti, con particolare interesse e approfondimento nel campo della didattica speciale e della formazione di tipo innovativo. Pubblicazioni: *La scuola in Finlandia*, in *Cooperazione Educativa*, n. 2, aprile 2014, Erickson,

Trento; *L'insegnante specializzato. Quale possibile identità?*, in *Cooperazione Educativa*, n. 2, aprile 2013, Erickson, Trento; *Monologo*, in *Cooperazione Educativa*, n. 3, settembre 2012, Erickson, Trento; *Il discorso aziendale come creazione di realtà*, in *Educazione Democratica*, n. 4, giugno 2012, Edizioni del Rosone; *Innovating through Empathy,* in Aa. Vv., *Venice Only Planet 2007*, a cura di Venice International University VIU e Nokia Design, Marsilio, Venezia 2007; *Artesto. Connect to Art*, Edizioni Skirà, Milano 2002 (con Lorella Scacco); *Being all that you can be*, intervista di Katja Pantzar a Marianne Viglione, in Nokia's internal employee magazine, marzo 2005, Edizioni Nokia Corporation Oyj.

■ Norme per i collaboratori

Chi intenda collaborare ad *Educazione Democratica* può mandare il proprio contributo al seguente indirizzo email: redazione@educazionedemocratica.org
I testi non dovranno superare i quarantamila caratteri per le sezioni *Dossier* ed *Esperienze e Studi* ed i ventimila caratteri per la sezione *Note*, dovranno essere in formato Word o (preferibilmente) Open Office e dovranno essere accompagnati da un abstract in massimo venti righe, preferibilmente in inglese, e da una breve notizia biografica sull'autore.
Gli aspiranti collaboratori sono invitati a prendere visione del progetto culturale della rivista, esposto nel *Manifesto*. In particolare si raccomanda un linguaggio comprensibile e non accademico.
I contributi dovranno essere inediti. Mandando un contributo ad *Educazione Democratica*, l'autore accetta di pubblicarlo con licenza copyleft.
Educazione Democratica pubblica saggi in italiano, inglese e francese.
La collaborazione ad *Educazione Democratic*a è gratuita.

Indicazioni redazionali

Usare il carattere Palatino Linotype o, se non disponibile, il Georgia, con dimensione 12 pt.
I titoli dei paragrafi ed i termini in lingua diversa dall'italiano, anche se entrati nell'uso comune, vanno in corsivo. Evitare sempre il grassetto. Tutte le virgolette dovranno essere inglesi (“ ”). I testi più lunghi di dieci righe vanno citati senza virgolette, con testo rientrato e carattere diminuito a 10 pt.
Il carattere delle note dovrà essere di 8 pt.
I testi citati vanno inseriti nella bibliografia finale e richiamati nel testo col sistema autore-data, come segue: (Autore 2012, pagina). I titoli delle opere vanno sempre in corsivo, e così anche i nomi delle riviste.

Esempi:
Cognome N. (2011), *Titolo del libro*, Editore, Luogo.
Cognome N. (2011), *Titolo dell'articolo*, in *Titolo della rivista*, numero, pp. 1-10.

Aa. Vv. (2011), *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.
Cognome N. (2011), *Titolo del contributo*, in Aa. Vv., *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.

Se si omette un pezzo nel testo citato occorrerà segnalare l'omissione con tre puntini tra parentesi quadre: [...]