

Autori e scuole di pensiero nella dimensione educativa internazionale

Claudia Secci

Ricongiungere teoria e pratica? Cenni di riflessione sull'UNESCO

Quando si vogliono individuare i momenti storici salienti della nascita dell'educazione degli adulti, intesa come pratica e disciplina *formale*, solitamente si risale a due appuntamenti storico-scientifici di innegabile rilevanza: la pubblicazione del testo *Infanzia e società* di Erik H. Erikson negli anni Cinquanta e la prima conferenza dell'UNESCO sull'educazione degli adulti di Elsinor, in Danimarca, nel 1949¹. Si tratta di due momenti storici cronologicamente prossimi e concettualmente certo non distanti: la conferenza di Elsinor sancisce la volontà delle Nazioni Unite, attraverso la loro più importante organizzazione culturale, di agire organicamente nel campo dell'educazione non primaria; il testo di Erikson, dal canto suo, rappresenta la prima descrizione teorica, definita, della propensione umana a evolversi e crescere in età adulta. Si potrebbe dire che è dalla sua riflessione che discendono le prime teorie vere e proprie sull'*educabilità* degli adulti.

Quando ci si appresta a svolgere una ricerca nel campo disciplinare dell'educazione degli adulti i due eventi appena indicati non possono essere sconosciuti; tuttavia essi rimangono sovente come separati, riferiti a dimensioni di riflessione tra loro ben distinte, nella coscienza dello studioso: la teoria di Erikson attiene al problema dell'identità adulta, mentre le conferenze dell'UNESCO impostano le politiche e gli interventi di educazione degli adulti.

Sembra nascere, dunque, l'esigenza di un percorso di ricongiungimento non già, genericamente, tra aspetti teorici e pratici di un campo dell'educazione degli adulti (compito assai superiore alle nostre forze), quanto tra il versante esterno ed esplicito dell'attività di Organizzazioni quali l'UNESCO e un possibile «scheletro» teorico della stessa attività, nella loro interconnessione dialettica. La domanda preliminare, ben inteso, è se tale collegamento sia esistente e in qualche maniera ravvisabile, fatto che non appare certo scontato, mentre le domande ulteriori riguardano la qualità, i tempi e le caratteristiche

¹ Daniele Loro parla della combinazione delle teorie dell'identità adulta e della nascita concettuale dell'educazione permanente come degli elementi salienti per dare avvio alla disciplina; in D. Loro, *Pedagogia della vita adulta*, Brescia, la Scuola, 2006, pp. 9-13.

specifiche di tale rapporto. Non è detto, infatti, che vi sia un rispecchiarsi diretto tra la storia delle teorie pedagogiche e educative – percorso di per sé stesso aperto a mille interpretazioni – e quella dell'attività dell'UNESCO; può darsi anzi che ben lungi dall'essere influenzata prevalentemente da istanze e riflessioni pedagogiche, l'attività dell'UNESCO si riferisca in modo ben più sostanziale, anche se non sempre evidente, a elementi di ordine economico-politico.

Si intende riflettere sull'argomento ora descritto principalmente cercando di ravvisare quali tracce restino del pensiero e della pratica di alcuni autori nell'attività pedagogica istituzionale delle organizzazioni internazionali. In taluni di essi – potrebbe essere il caso di Jacques Maritain e di Edgar Morin – è apparso, in questa sede, particolarmente influente il respiro globale e internazionale della riflessione filosofica e pedagogica, in altri, invece, è apparso particolarmente rilevante – e qui ci si riferisce a Paulo Freire – il profilo del grande *educatore* (l'autore, si intende dire, che tende a contraddistinguersi maggiormente per la sua opera educativa concreta che per le riflessioni teoriche di carattere pedagogico, che comunque esistono e rivestono grande importanza). I tre autori menzionati sono certo diversissimi tra loro e hanno riflettuto, scritto e operato in contesti storici e soprattutto geografici e sociali, differenti; in ciascuno di loro ci è parso, tuttavia, di ravvisare l'elemento comune della cura di ciò che, essendo universalmente umano va anche gestito e guidato universalmente. Tale problematica, nella filosofia di Maritain, emerge attraverso il tema della persona e della sua sacralità, punto che a sua volta porta a elaborare la riflessione sulla pace e sul contributo che la religiosità autentica può dare ad essa. La problematica si ripropone in un certo qual modo nella riflessione più recente di Morin, immergendosi però, nel grande problema della contemporaneità, rappresentato dalla gestione globale dello sviluppo. Nel pensiero di Freire lo spirito universalistico appare più offuscato da una lettura fortemente influenzata dall'idea del conflitto sociale; tuttavia, nell'opinione di chi scrive, sono soprattutto le *interpretazioni*, così variamente ispirate ed eterogenee, delle sue teorie, a dimostrare come tale spirito sia stato comunque colto. Nondimeno è stato colto il forte nesso tra educazione e politica che l'autore brasiliano ha costantemente riaffermato e che, in sostanza, ripropone il problema dell'impossibile neutralità dell'educazione.

Le problematiche che si sono ritenute più rilevanti – non in assoluto, ma rispetto al percorso della nostra riflessione – nel pensiero di questi autori e che possono essere sintetizzate nei temi della pace, della trasformazione e liberazione sociale e dell'antropoetica, sono apparsi altrettanti elementi cruciali nell'esperienza di chi, singolo o organizzazione, operi o rifletta nella dimensione internazionale e globale dell'educazione. Si è, di conseguenza, cercato di comprendere quanto di queste tracce teoriche ed esperienziali sia filtrato nei percorsi concreti di un'organizzazione come l'UNESCO.

Se di tale problematica si considera un esempio storico, si può ravvisare come il congresso dell'Organizzazione sull'Educazione degli Adulti di Tokyo del 1972 aveva registrato un ritardo su qualcosa che già si era sviluppato e aveva avuto un grande peso nell'emancipazione dei popoli dell'America Lati-

na², cioè il diffondersi di un'idea di resistenza all'invasione culturale dei paesi dall'economia dominante. L'organizzazione formale del congresso era in ritardo su questo ma non quella *sostanziale*, altrimenti non si sarebbe nemmeno avvertito uno scossone. Dopo questo evento è cambiato qualcosa nell'operare di questa Organizzazione? Oggi essa appare quasi più debole, posta sotto il dominio delle economie forti. Tuttavia essa è *indispensabile*, nel senso che è indispensabile un'organizzazione che catalizzi idee e programmi sull'educazione mondiale, anche se i percorsi locali debbono essere autonomi e profondamente articolati. Si pongono ancora ulteriori interrogativi: il vero dibattito e i nodi cruciali della pedagogia attuale vengono registrati all'interno delle organizzazioni promotrici di cultura e educazione a livello internazionale? Quando anche tale rapporto fosse esistente e «ben funzionante», inoltre, non basterebbe a compensare i grandi problemi di disparità delle opportunità formative che l'umanità dell'era globale sta vivendo.

Nel testo *Formazione continua* Annalisa Pavan ha affermato che l'UNESCO ha fatto molto per l'educazione e che ora è la comunità educativa internazionale a dover fare qualcosa³. Questo è condivisibile, come è condivisibile il fatto che l'UNESCO stia interpretando, come poche altre organizzazioni mondiali, il bisogno di democrazia cognitiva oggi diffuso nella società globalizzata. Tuttavia occorre interrogarsi su cosa significhi realmente contribuire all'attività dell'UNESCO in termini di teoria e di pratica educativa. Ancor più di recente è stato scritto che l'UNESCO rappresenta il «...più grande laboratorio di cultura e di politica dell'educazione oggi in funzione»⁴, in quanto tale organizzazione racchiude in sé tre funzioni fondamentali, che possono essere di seguito delineate in sintesi: l'essere spazio di monitoraggio democratico, quale «voce delle voci del mondo»; l'essere raccogliitrice di diverse esperienze e impostazioni di ricerca; l'essere propagatrice dell'idea stessa di società della conoscenza⁵. Delle ipotesi elencate è indubbiamente la seconda la più rilevante ai fini del nostro percorso: essa, infatti, entra proprio nel merito di quanto l'Organizzazione produca in termini di ricezione, elaborazione ed eventualmente di produzione pedagogica (intesa nel senso più specifico di *teoria* dell'educazione).

Nel preambolo dell'Atto Costitutivo dell'UNESCO, risalente al 16 novembre del 1945⁶, da un lato vengono elencati, sin dall'inizio e a chiare lettere, gli scopi principali dell'Organizzazione, che hanno a che fare con la pace, la democrazia, l'uguaglianza e la collaborazione dei popoli e la dignità della persona. Tali obiettivi sono talmente rilevanti da far concepire le stesse edu-

² A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976, pp. 283-301.

³ A. Pavan, *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Roma, Armando, 2003, p. 353.

⁴ Idem, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Roma, Armando, 2008, p. 70.

⁵ *Ibidem*.

⁶ <http://portal.unesco.org/>

cazione e cultura – che dovrebbero essere le categorie essenziali dell'attività dell'Organizzazione – quali strumenti e non quali fini a se stessi, come deduciamo dall'articolo 1. Si può anche dire che non solo l'UNESCO, ma anche altre organizzazioni internazionali si basano su un'idea dei diritti universali (anche quello all'educazione) che è innegabilmente legata a quella di un'etica universale e tale legame risulta difficilmente discutibile anche per gli studiosi più inclini a un'interpretazione positiva del diritto.

Quella che potremmo definire come caratteristica di *non neutralità* dell'assetto costituzionale dell'UNESCO può aver fatto sì che siano stati gli autori di matrice «utopistica», cristiana o marxista, ad avere sentito il bisogno di prestare la loro opera pratica e teorica per essa, o che siano stati interpellati per farlo. Tuttavia, sebbene si affronteranno più approfonditamente autori che fanno riferimento a tali matrici teoriche, si è ben lungi dal considerarle come quelle che ispirano in modo esclusivo l'attività dell'UNESCO, la quale, anzi, risente quanto mai della pluralità teorica delle pedagogie contemporanee.

Jacques Maritain. Umanesimo e pacifismo «integrali»

Malcolm Knowles sostenne, facendo riferimento all'ottica attivistica di Dewey, che l'apprendimento in età adulta è particolarmente legato alla piena considerazione e valorizzazione dell'esperienza del discente. Tale condivisibile principio farebbe pensare che indirizzi pedagogici particolarmente insistenti sulla valorizzazione dell'individualità e personalità del discente mal possano adattarsi alle esigenze di un'attività educativa che, come quella rivolta agli adulti dalle organizzazioni internazionali, per sua stessa natura, si sviluppa attraverso grandi movimenti sociali. Questo aspetto, però, non solo è stato messo in discussione dall'evolversi della politica dell'UNESCO, che si è mossa dalla logica dell'offerta a quella della domanda e ha mostrato spesso il fallimento di campagne educative non rispettose delle particolarità locali, ma è negato da un eventuale legame – piuttosto poco indagato dalla letteratura sull'argomento – tra la visione personalistica originaria di Maritain e la nascita dell'idea di «Educazione Permanente». Va ricordato che il *final report* della conferenza di Montreal del 1960 parla di un'ispirazione agli «*ideals of mankind*» e che il personalismo cristiano potrebbe in parte avere influenzato il clima culturale dell'America del Nord attraverso l'esperienza accademica statunitense e canadese di Jacques Maritain.

La riflessione di Giancarlo Galeazzi, che introduce il volume *Per una filosofia dell'educazione* di Maritain, seppure incentrata sulla definizione del neotomismo come conciliazione tra arte, filosofia e scienza pedagogiche e sul rapporto tra personalismo cristiano e attivismo/scuole nuove, rivela alcuni elementi di estremo interesse per il tema qui considerato.

Innanzitutto contribuisce a caratterizzare il personalismo cristiano quale struttura di pensiero che è *sin dall'inizio* connessa con un'idea di progetto

politico, sociale, di ampie dimensioni⁷. Secondo Galeazzi, infatti, Maritain aveva pur sempre definito la propria visione universalistica in opposizione a precise concezioni filosofico-politiche emerse nel Novecento e individuate come il «totalitarismo ideologico» del nazifascismo e quello «tecnologico» del capitalismo avanzato. Il personalismo, dunque, per realizzare il soggetto, si preoccupa della società in cui vive e questo non può essere preoccupazione aliena all'impegno di organizzazioni come l'UNESCO. Inoltre, la concezione dell'umanesimo integrale riprende la già «comeniana» idea dell'educazione quale «guida dell'uomo lungo tutta la sua vita»⁸, idea dalle evidenti connessioni con i temi già affrontati.

Sull'argomento di una «laicità» dell'impegno dell'UNESCO, che deve essere ben intesa (cioè non quale neutralità e indifferenza verso il profilo etico del modello di umanità) ci appaiono ancora interessanti le riflessioni di Galeazzi sulle critiche antimetafisiche cui è stato sottoposto il personalismo maritainiano. Si evince da tali considerazioni il seguente concetto: per non cadere nel relativismo occorre avere un fondamento *determinato* del modello d'uomo. Esso è necessario anche rispetto all'ideale democratico inteso come adesione autentica, sostanziale e appunto umanitaria, all'idea di governo comune⁹.

Ma interessa qui soprattutto ribadire l'intimo legame del personalismo con tutte le problematiche filosofiche e *politiche* dell'educazione del '900, che a sua volta comprende l'idea di un «integralismo» dell'educazione, che riguardi anche gli aspetti della durata della vita della persona – che si sarebbero definiti, appunto, da Montreal in poi *life long* e *life wide education* o *learning*. Il personalismo di Maritain si poneva nettamente in contrasto con quell'«individualismo borghese» che avrebbe negato la visione di una società fondata sulla persona, che si sviluppa in armonia con la *comunità*. Il filosofo francese riconosce che l'*autentica* autorità politica può intervenire attivamente anche nell'indirizzare l'insegnamento, ma sottolinea che «l'educazione deve mirare essenzialmente non a produrre un tipo culturale conforme al voto della comunità, ma a liberare la persona umana»¹⁰.

Nella visione di Maritain – come, del resto in quella di Dewey – scopo della gestione del potere, resta la completezza della «*forma hominis*», di ciascun uomo, benché essa possa essere, nei diversi autori, assai differentemente declinata. Così come l'umanesimo integrale rimproverava alle filosofie dell'educazione ad esso contemporanee un'assenza di finalità educative, così esso rimproverava alla politica contemporanea un'assenza di *autorità soprannazionale* cui affidarsi con chiara – sembra di capire – visualità di percorsi e di obiettivi: tali considerazioni si ritroveranno, ad esempio, rispetto all'acuta

⁷ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di Giancarlo Galeazzi, Brescia, La Scuola, 2001, p. 10.

⁸ Ivi, p. 14.

⁹ Ivi, pp. 19-21.

¹⁰ Ivi, p. 198.

interpretazione maritainiana del pensiero di Gandhi. Si nota, inoltre, come il cristianesimo, proprio attraverso il *rafforzamento* della sua identità, assuma le sue responsabilità storiche nell'indirizzare tutta l'umanità, anche se questo elemento non cancella il fatto che la carta democratica e le leggi di cittadinanza non possano imporre un *determinato* credo filosofico e religioso¹¹.

In un'interpretazione, come ci si accinge a vedere, per molti versi interessante, gli statunitensi Elias e Merriam sembrano assai meno convinti di quanto lo sia il commentatore italiano, della coincidenza tra elementi relativi, ad esempio, alla libertà della persona ed elementi relativi alla libertà sociale e collettiva o, per lo meno, vedono nella prospettiva maritainiana i due aspetti posti in uno stretto ordine gerarchico. Essi affermano che Maritain, «poiché per lui l'educazione doveva prospettare soprattutto la conquista della libertà interiore e spirituale per ciascun individuo, considerava la soluzione di un problema, l'equilibrio sociale e i cambiamenti sociali, come delle questioni sussidiarie che non dovevano frapporti all'obiettivo principale»¹².

Proprio in *Philosophical foundations of adult education*, testo rinomato, dedicato alla ricerca dei fondamenti filosofici, appunto, dell'educazione degli adulti, i due autori sopra citati tentano una caratterizzazione delle principali scuole di pensiero che hanno influenzato l'educazione e in particolare quella degli adulti. Nella presentazione degli indirizzi trattati (l'umanesimo classico, l'educazione progressista, quella comportamentista, il neo-umanesimo influenzato dall'esistenzialismo e dalla psicologia umanistica, la prospettiva radicale legata in particolare a Freire, la filosofia analitica)¹³, Elias e Merriam sembrano inizialmente considerare la dimensione emancipatrice dell'educazione degli adulti quasi quale esclusiva prerogativa del pragmatismo di stampo statunitense e del radicalismo principalmente freireiano. Tuttavia nel corso dell'argomentazione tale schematismo si attenuerà a favore di una visione che assuma toni anche molto differenti da quelli iniziali.

Una traduzione canadese francofona del testo del 1980, il quale tra l'altro recava con sé una prestigiosa prefazione di Knowles, il padre della moderna andragogia, è di notevole importanza per mettere in luce gli aspetti di cui si è appena detto; infatti vi viene rilevato criticamente, in sede d'introduzione, un certo schematismo statunitense e nello stesso titolo si predilige allo statico *foundations of adult education* il più dinamico *penser l'éducation des adultes*¹⁴.

Appare già molto significativo l'uso dell'aggettivo *liberal* per indicare ciò che viene fatto risalire – come implica la traduzione canadese – all'umanesimo classico. A quest'ultimo, nel pensiero pedagogico statunitense, si fa risalire quel

¹¹ Ivi, pp. 244-246: la contraddizione, pienamente colta da Maritain, proprio nella dimensione educativa, è qui ampiamente documentata.

¹² John L. Elias, Sharan B. Merriam, *Penser l'éducation des adultes*, Montréal-Toronto, Guérin, 1983, p. 25.

¹³ J. L. Elias, Sharan B. Merriam, *Philosophical foundations of adult education*, New York, Robert Krieger Publishing, 1980, pp. 1-12.

¹⁴ Ivi, p. IX.

genere di formazione che, per definizione, non è finalizzata ad alcun obiettivo professionale e, dunque, riguarda una dimensione educativa disinteressata, elitaria e anche conservatrice. «Dewey», vediamo nel testo, «ha criticato il negativismo [dei filosofi classici] rispetto all'educazione vocazionale e utilitaria»¹⁵.

L'attenta ricostruzione di Elias e Merriam, attraverso gli accenni sia ai grandi autori neo-umanisti come Maritain e Hutchins sia ad alcuni educatori americani che si sono ispirati alle arti liberali come Van Doren¹⁶, Friedenber e altri, tenderebbe a una rivalutazione dell'umanesimo classico nella sua formatività *generale*, che, *in quanto tale*, sviluppa tutte le capacità dell'individuo, inteso anche come cittadino e lavoratore, stimolandone dunque anche la consapevolezza sociale e politica.

In sintesi, anche se ciò va detto con cautela, Elias e Merriam si collocano tra quegli autori che acconsentono a una lettura dell'umanesimo educativo – nelle sue differenti accezioni – quale promotore di ideali universalistici e democratici non differenti da quelli che stanno alla base dell'articolata attività ed esperienza dell'UNESCO; ancor di più, però, traiamo dalle riflessioni appena svolte un'impressione più generale, e cioè che le linee di demarcazione tra diversi indirizzi scientifici e scuole di pensiero non sono nette e che, anzi, l'elaborazione di una pensiero organico sull'educazione degli adulti spinge, a partire dai sentieri consueti delle antiche tradizioni culturali, verso la scoperta di soluzioni inaspettate.

Il tema dei riflessi pedagogici dell'umanesimo di Jacques Maritain richiama quasi automaticamente l'argomento del pacifismo e dei pacifismi, conducendoci in un territorio dall'importanza storico-sociale straordinaria.

Apprendo una parentesi su questo argomento, rispetto al quale si sono tentati in altra sede cenni di approfondimento¹⁷, si può osservare come un esempio di tale comunione, pur eterogenea, di valori, sia direttamente presente, secondo Aldo Capitini, proprio nell'opera e nella teoria gandhiana. Gandhi, afferma Capitini, non conosce la storia della pedagogia occidentale, i suoi precedenti si trovano in «alcuni maestri religiosi dell'India, e in Ruskin, in Mazzini, in Thoreau, in Tolstoj»¹⁸. Proseguendo nella descrizione minuziosa della pedagogia gandhiana, tuttavia, Capitini mette in evidenza come in essa si ritrovino tutti gli elementi essenziali delle grandi culture educative contemporanee allo stesso Gandhi e passate: l'educazione si compie nel legame affettivo di maestro e allievo; vanno formate contemporaneamente, in senso pestalozziano, la mente, il cuore e la mano; il sapere non è funzionale all'erudizione letteraria ma alla formazione del carattere.

¹⁵ Ivi, p. 15. Va detto, inoltre, che *se liberal* è utilizzato in senso strettamente politico, nella cultura americana rappresenta proprio il versante progressista, emancipatore.

¹⁶ Ivi, p. 27: di Van Doren è scritto: «Lui, invece, afferma, in effetti, che la formazione generale merita che ognuno vi si consacri e, attraverso tale affermazione, egli evita l'elitarismo».

¹⁷ C. Secci, *Lecture del pacifismo gandhiano nel dibattito pedagogico e nelle prospettive educative attuali*, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Cagliari», vol. XXIX, 2006, pp. 67-71.

¹⁸ A. Capitini, *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 171.

I caratteri umanitari del pensiero del Maestro indiano possono essere ravvisati innanzitutto nella sua concezione della nonviolenza quale disciplina interiore: se violenza e nonviolenza sono categorie sociali e relazionali, colpisce come nell'ordine di idee gandhiano sia attribuita fondamentale importanza all'individualità. Infatti, come ricorda Capitini¹⁹, per Gandhi la società nonviolenta è «di là dello stato», in quanto questo reprime l'individuo, determinandolo in modo passivo e non attivo, dall'esterno. Tale idea risulta fruttuosa nel contesto di riflessione che qui si propone, in quanto dimostra come il pacifismo autentico non possa mai prescindere da una considerazione dell'umanità come universale e non racchiusa in comunità più o meno ristrette, in senso storico, geografico e soprattutto culturale, e tale tema si lega strettamente a quello di un «nuovo ordine educativo mondiale»²⁰. Non è difficile comprendere come il progetto e la realizzazione di tale ordine non possa prescindere dal superamento di una visione, non solo, ad esempio, «eurocentrica» o occidentalista, ma anche, in generale, centrata su una lettura dei fatti storici e culturali arroccata su posizioni chiuse e particolaristiche, siano esse quelle delle vittime o dei carnefici, degli oppressori o degli oppressi, direbbe Freire.

Sorge inoltre quasi immediata la domanda su quanto l'educazione possa fare in termini di smascheramento dei pregiudizi, delle precomprensioni negative di cui siamo vittime in tema di impostazioni culturali, ideologiche e religiose. Si è visto come Gandhi, e Capitini, che ne ha rielaborato creativamente il pensiero, abbiano costruito una visione non dogmatica, «laica» e universalistica della religione, che servisse a delegittimare il ricorso allo strumento bellico minandone le basi concettuali più profonde.

Marco Catarci, in un recente saggio critico corredato di significative testimonianze, dà ampia argomentazione anche di tale aspetto del pensiero di Aldo Capitini, soprattutto quando afferma come per questo autore la vera religione sia «tramutazione»²¹, consista, cioè, nel non accettare lo status quo e nel muoversi sempre in direzione di un *ideale* della realtà (contrariamente a quanto fece, in varie occasioni storiche, la gerarchia cattolica, rinunciando ai suoi principi essenziali pur di conservare il suo potere temporale al cospetto, ad esempio, del regime fascista). L'anti-istituzionalismo insito nel pensiero di Capitini si estende inoltre, come afferma Catarci, anche alla sua visione politica, e ne influenza non poco il profilo di educatore e in qualche modo perfino, come ha scritto Granese alcuni anni fa, di «filosofo *sui generis*», refrattario a una qualsiasi precisa collocazione nella storia delle dottrine e del pensiero speculativo²².

¹⁹ Ivi, p. 180.

²⁰ A. Pavan, *Nelle società della conoscenza*, cit., p. 188.

²¹ M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007, pp. 52-61.

²² A. Granese, *La riflessione filosofica*, in G. Cacioppo (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita editore, 1977, p. 128.

Forse tale elemento di riflessione non va sottovalutato, in quanto getta luce su una certa difficoltà che esperienze di teoria e di prassi pacifista hanno avuto, storicamente, nell'entrare in contatto con quella che potremmo definire «pedagogia ufficiale»: questo incontro, infatti, è certamente avvenuto in diversi tempi e su diversi piani, ma non con l'impatto che ci si sarebbe attesi rispetto a quel che significano, anche nel sentire comune, «pace» e «educazione», due termini che sembrano quasi naturalmente connessi e in armonioso rapporto fra di loro. Se persino nella figura di Aldo Capitini, che comunque fu, per lo meno nel novero degli intellettuali italiani del secondo dopoguerra, colui che pose il tema del rapporto tra educazione e pace su basi più solide e profonde, esso sembra configurarsi ancora come un nodo irrisolto, non stupisce che lo sia rimasto anche in riflessioni che seguirono quella di questo autore non eguagliandone lo spessore.

Paulo Freire. L'educazione degli adulti come teoria e pratica della trasformazione sociale

Il pensiero di Paulo Freire ha contribuito a chiarire il significato più generale della funzionalità dei processi educativi che si mettono in atto, soprattutto nel campo dell'educazione degli adulti, spingendo anche studiosi del «mondo occidentale» a porsi delle domande sul valore reale dei processi di alfabetizzazione e, più in generale di istruzione, svelandone o l'inadeguatezza alle esigenze produttive²³, o, al contrario, un eccessivo asservimento alle stesse, che trascura i bisogni di formazione completa e di emancipazione della persona singola²⁴. La concezione di Freire del conflitto tra oppressori ed oppressi è sembrata muoversi, negli anni della sua attività, verso la considerazione di uno scenario sociale più ampio, nel quale si vedono convivere cittadinanza ed esclusione e l'educazione come *tensione verso*, ma anche come *esercizio di* cittadinanza ha certamente molto a che fare con l'attività di organizzazioni che operano, almeno sulla carta, per creare condizioni di democrazia cognitiva.

Vi sono autori, come Peter Mayo, cui ora ci si riferirà, che hanno espresso, anche attraverso un'analisi comparativa della figura del pedagogista brasiliano, un'interpretazione segnatamente politica del suo operato, affermando che egli è stato portatore di una visione dell'educazione degli adulti come azione trasformativa della società²⁵. In uno studio tradotto e pubblicato di recente in Italia, Mayo dedica un'ampia riflessione al confronto tra

²³ Si veda, ad esempio, A. Pavan, *Formazione continua*, op. cit., p. 290.

²⁴ Per una ricostruzione storica degli impegni assunti da Freire per l'UNESCO, si vedano M. Gadotti, *Leggendo Paulo Freire*, Torino, SEI, 1995, pp. 23, 26, 46, 64; inoltre P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2007, in cui si documentano, tra le altre cose, il lavoro per l'Organizzazione che Freire condusse in Cile negli anni Sessanta e come egli fu insignito del Premio UNESCO per l'Educazione alla Pace nel 1986.

²⁵ P. Mayo, op. cit.

le figure di Gramsci e di Freire, rilevando innanzitutto nel secondo autore un'influenza prima indiretta e poi pienamente consapevole del primo e un'affinità tra le due figure, che sembra difficilmente confutabile, nel modo di intendere il significato e la funzione dell'educazione degli adulti in una società capitalista, caratterizzata dalle disparità e dalle iniquità sociali²⁶. Per Mayo, Gramsci e Freire hanno inteso tale significato, in buona sostanza, come l'esigenza di condurre una «guerra di posizione» (che è, come è noto, un concetto caratteristicamente gramsciano) contro il sistema, che implica che l'educazione degli adulti debba non già estraniarsi dalle istituzioni e dalle organizzazioni della società, ma lavorare al loro interno per cambiarle, in modo graduale ma decisivo.

Peter Mayo sviluppa, ulteriormente, il concetto gramsciano di «intellettuale organico», che è stato, a suo parere, efficacemente tradotto nell'esperienza pratico-teorica di Freire, in quanto, secondo la visione di quest'ultimo, l'educatore degli adulti può essere definito un intellettuale che si «allea» consapevolmente con le classi subalterne per favorirne la liberazione²⁷. A dimostrazione del fatto che tale idea freireiana abbia avuto una risonanza tale da essere riproposta anche in contesti differenti da quello nel quale è nata (si ricorda che Freire, secondo Mayo, è, esattamente come Gramsci, un intellettuale del «sud») possono essere accennate riflessioni sulla «intrinseca politicità» del rapporto educativo tra adulti che, ancora una volta, provengono dall'area statunitense o anglosassone.

Si è fatto precedentemente riferimento al testo di Elias e Merriam, ma autori americani hanno affrontato il tema appena indicato più recentemente. Peggy A. Sissel, ad esempio, nel saggio intitolato *Thinking Politically: A Framework for Adult and Continuing Education*, ispirandosi al Foucault di *Microfisica del potere*, insiste su come l'organizzazione concettuale e pratica dell'educazione degli adulti sia innervata dai meccanismi dei rapporti di potere fin nelle sue minime articolazioni, in particolare nella meccanica del rapporto tra singolo educatore e singolo educando²⁸. Sissel sostiene che la dimensione politica dell'educazione degli adulti sia emersa in tutto il suo significato negli ultimi decenni, in quanto il pensiero della differenza (non solo sessuale quindi di elaborazione femminista, ma anche razziale, culturale e religiosa) ha portato alla luce i limiti delle teorie dell'epoca precedente. L'andragogia di Knowles, ad esempio, che si presentava negli anni Settanta e Ottanta come uno studio dai caratteri *universalmente* validi, ora mostra tutta la sua aderenza a interessi, condizioni ed elementi culturali particolari²⁹.

²⁶ Ivi, p. 25 e pp. 37-42.

²⁷ Ivi, in particolare alle pp. 101-103.

²⁸ P. A. Sissel, *Thinking Politically: A Framework for Adult and Continuing Education*, in C.A. Hansman, Peggy A. Sissel, *Understanding and Negotiating the Political Landscape of Adult Education*, New York, John Wiley & Sons, 2001, p. 7 e il riferimento a Foucault a p. 10.

²⁹ Ivi, p. 7.

Edgar Morin: antropoetica e controllo dello sviluppo

Il filosofo francese è stato indubbiamente importante interprete del nostro tempo di quella che è stata definita una «pedagogia in grande». Partendo da una riflessione di origine non strettamente disciplinare – egli, infatti, non è primariamente un pedagogista, né un filosofo dell'educazione – Morin ha elaborato l'idea di una riflessione sull'educazione di carattere radicale, che si confronta con i grandi temi della contemporaneità, primo fra i quali quello della «globalità», e lo fa in modo non subalterno, ma tendente, al contrario, ad affermare quanto sia importante dare una direzione allo sviluppo dell'individuo e della società secondo principi e valori. In particolare ne *La testa ben fatta*, ma il tema è ripreso anche ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Morin parla ripetutamente di un'identità terrestre che va concepita come di origine assolutamente remota e, per riprendere una riflessione già precedentemente svolta, pre-europea. Questa garantisce di un'interpretazione della mondializzazione che sia consapevole del volto colonizzatore della stessa, ma anche del suo volto emancipatore³⁰. Il secondo testo appena menzionato ha una chiara impronta UNESCO, essendone stato commissionato: per questo vi ritroviamo l'idea di un pensiero globale e democratico che intende innanzitutto rompere col paradigma razionalista della modernità.

Senza però volere ripercorrere, in questa sede, i punti principali di un pensiero che emerge dai testi pedagogicamente più significativi dell'autore, ci si limiterà a mettere in evidenza alcuni aspetti critici del suo percorso di riflessione, che sono stati oggetto di letture anche recenti.

La «pedagogia in grande» di cui si è detto, non è dunque, come è stato affermato³¹, una delle modalità di riflettere e praticare l'educazione, bensì la modalità *tout court* e, si potrebbe aggiungere, oggi l'unica in grado di guidare l'umanità in un percorso *sostenibile*. Si possono analizzare le teorie moriniane secondo due direttrici diverse ma strettamente interconnesse: una è quella del contributo del filosofo rispetto al tema cognitivo, l'altra – forse più affine al taglio delle nostre considerazioni – è quella del suo contributo rispetto al tema etico-politico. Dal punto di vista cognitivo il filosofo francese ha proposto un modello di pensiero che tende a superare i confini disciplinari intesi in senso ristretto, che sia complesso e «pertinente» (che tenga, cioè, presenti i punti di vista locali e globali, storici e antropologici che si applicano all'oggetto della conoscenza³²), che coniughi scienza con coscienza, che contenga in sé la possibilità di aggiornamento e ripensamento critico. Detti elementi del pensiero di Morin vengono frequentemente riaffermati nella discussione pedagogica disciplinare, anche perché sono

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000, pp. 72-73.

³¹ F. Cambi, *Per una «pedagogia in grande»: il modello e il ruolo*, in «Studi sulla formazione», 1-2, 2007, p. 12.

³² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001, p. 35.

stati presentati dallo stesso autore francese come elementi di riforma del sapere che debbono rispecchiarsi in modo sostanziale, costitutivo, in una riforma della scuola e dell'educazione.

La riflessione pedagogica moriniana, d'altra parte, si confronta appunto con la dimensione etico-politica, e proprio in questo campo, ad esempio secondo Franco Cambi, risale alle radici storico-filosofiche stesse della disciplina pedagogica, la quale, sin dalle origini, si è confrontata con quel «nesso tra *anthropos* e *polis*»³³, che oggi deve essere riproposto in chiave globale, planetaria. Questo, pur non essendo affatto un argomento inedito, ci appare un tema di grande importanza, in quanto fa emergere il problema della politicità intrinseca dell'educazione che vediamo così presente nel pensiero di Dewey, Maritain, Capitini, Balducci, Freire, che sono stati pensatori della globalità, ma a differenza – in questo – di Morin, in un'epoca precedente alla globalizzazione vera e propria. Tale dimensione porta naturalmente a prediligere e ad affermare la necessità di una pedagogia che, pur essendo laica, o, comunque, non essendo per forza di cose «confessionale», è sempre aperta al «problema del senso». In Edgar Morin questo aspetto si concretizza nel principio secondo il quale l'uomo deve guardare, nel disegnare la formazione e l'autoformazione del singolo e della comunità, a un progetto ultimo positivo ed eticamente valido³⁴: se ciò può apparire un ragionamento ovvio e banale, basti pensare che lo sviluppo del singolo e della società nell'epoca contemporanea, soprattutto in quanto determinato da un'evoluzione tecnologica non sempre razionalmente gestibile, è sottoposto innanzitutto alla minaccia di un approdo caotico e, appunto, *non sensato*. Scrivono, su questo tema, Bocchi e Ceruti, in un volume che reca giustappunto una prefazione di Edgar Morin: «Esiste tuttavia un'altra faccia della medaglia: gli sviluppi tecnologici sono sempre più autonomi, sempre più incontrollabili, sempre più sfuggenti a ogni istanza regolatrice, sempre meno condivisi da un'opinione pubblica che ne vede gli effetti ma non le radici. [...] Gli sviluppi tecnologici, quanto più risultano dirompenti, tanto più mostrano l'esigenza di essere regolati e soprattutto "pensati"»³⁵.

Ecco allora che il vasto problema, posto da Morin, di una nuova *antropoetica*, cioè di un'etica dell'uomo contemporaneo, induce a ripensare in chiave attuale le categorie essenziali di democrazia e di sviluppo. Rispetto a tale tema, v'è chi sottolinea come nella concezione odierna la democrazia o è intesa in senso planetario, ovvero come amministrazione comune di un potere globale, che si rispecchia in equilibri diffusi a livello terrestre, o non è. L'affermazione della democrazia, però, non può prescindere da un'assunzione di rischio, da una tendenza all'autocritica e al rinnovamento continuo che sono, anch'esse, parte, secondo Morin, della profonda essenza democra-

³³ F. Cambi, *Per una «pedagogia in grande»...*, cit., p. 12.

³⁴ Ivi, p. 14, l'autore parla di un *ethos* neo-umano e non post-umano.

³⁵ G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004, p. 33.

tica³⁶. V'è poi chi sottolinea il senso della «cittadinanza terrestre» moriniano, sviluppando però nello specifico il tema della definizione di «sviluppo»: il razionalismo scientifico figlio dell'era industriale non è, o non è più, in grado di interpretare le esigenze di sviluppo della società globale e di costruzione di una nuova cittadinanza. Ciò che oggi deve cambiare, afferma ad esempio Orefice, presumibilmente ispirandosi anche alla visione del francese, è soprattutto la concezione del rapporto tra sviluppo e saperi, nel senso che occorrerebbe abbandonare la convinzione che il progresso delle differenti comunità e società sia legato esclusivamente all'acquisizione e alla pratica di saperi standardizzati e scientificamente valutabili. Al contrario, lo sviluppo si costruisce attraverso un'interazione complessa e creativa tra la comunicazione di saperi omologati (resa possibile proprio dall'attuale interscambio globale) e la capacità di far rivivere e valorizzare le conoscenze e le esperienze locali, di carattere più tradizionale³⁷.

È dunque il tema dell'educazione alle nuove cittadinanze uno dei contributi di Morin innegabilmente più limpidi al discorso pedagogico e anche didattico-scolastico, in quanto egli ha proiettato il tema del rapporto tra singolo e comunità, che è, come già detto, un tratto essenziale del pensiero sull'educazione sin dall'antichità, nella dimensione planetaria attuale, traendo il massimo valore etico dalla stessa. Tale compito formativo richiama a sua volta, in tutte le sue sfaccettature, la «compresenza» dei valori della località e di quelli della globalità, di cui si è più volte accennato³⁸.

Si consideri, però, il problema della gestione e valorizzazione del progresso tecnologico: da più parti, e giustamente, viene sottolineato il fatto che questo spinga a riconsiderare le discipline e i saperi nel rapporto fra di loro, superandone, ancora in senso moriniano, la frammentazione e la staticità. È il concetto stesso di «enciclopedia», e cioè, si potrebbe dire, di sistematizzazione dei saperi, a mutare notevolmente: «Il progetto enciclopedico porta oggi nel suo stesso nucleo una componente di rischio, di forte propositività, di innovazione creativa e costruttiva»³⁹. Tale idea sembra rispecchiare, in gran parte, il senso di wikipedia, cioè dell'enciclopedia di internet: un testo virtuale di organizzazione di definizioni e significati che è, da un lato, partecipato, in quanto sono gli utenti stessi a concorrere, in modo più o meno filtrato, alla sua stesura, dall'altro, dinamico e in continua evoluzione, in quanto i significati, per l'essenza stessa di questo tipo di proposta informativa, mutano continuamente.

Il problema che qui si pone è, a nostro parere, che, pur apprezzando il valore innovativo di tale sistema enciclopedico, sarebbe un errore considerare questo

³⁶ G. Cives, *Edgar Morin e l'educazione in una prospettiva planetaria*, in «Studi sulla formazione», 1-2, 2007, pp. 34-35.

³⁷ P. Orefice, *Scienza e sviluppo. Verso la scienza planetaria per lo sviluppo, materiale e immateriale, delle società: struttura e dinamica dei saperi locali e dei saperi globali*, in «Studi sulla formazione», 1-2, 2007, pp. 72 - 85.

³⁸ Si veda, su questo punto, G. Bocchi, M. Ceruti, op. cit., pp. 35-38.

³⁹ Ivi, p. 21.

tipo di evoluzione dell'organizzazione dei saperi come assolutamente *sostitutiva* di quella tradizionale. Se è vero, come viene affermato, che l'enciclopedia «...torna oggi alle radici più profonde della sua etimologia», giacché l'idea di ciclo indica proprio il «processo interminato»⁴⁰, non va dimenticato che una funzione essenziale del progetto enciclopedico è stata ed è anche quella di fissare il significato di un concetto, di una parola o di una definizione nel contesto storico, geografico, culturale e antropologico in cui è nata. Ciò non toglie validità all'arricchimento di conoscenze esperite dal fruitore, che anzi, applicando il suo punto di vista storico-culturale, ma anche personale, all'oggetto cognitivo e confrontandolo con quello attraverso cui questo viene presentato, si arricchirà, in senso dialogico ed ermeneutico, dell'acquisizione⁴¹. Si vuole dire, in sostanza, che una visione innovativa e dinamica dei saperi, lungi dal dover essere rigettata, pena l'incapacità dell'uomo contemporaneo di governare la direzione del progresso nel quale è coinvolto, va, tuttavia *integrata* ad alcuni tratti e valori significativi di una visione più tradizionale, che non dovrebbe, pertanto, essere acriticamente e interamente confinata al passato.

Vi è però un altro aspetto sul quale la visione di Morin, e questa volta l'accento critico è rivolto espressamente all'autore, mostra una lacuna, o quanto meno, una non piena maturazione: riguarda il non profondo coinvolgimento, rilevato da Rita Fadda, della dimensione relazionale in questa visione pedagogico-filosofica. Secondo l'autrice è stato certamente grande merito di Morin quello di aver aperto il paradigma della comprensione all'«altro da sé», inteso soprattutto come essere umano culturalmente diverso dall'occidentale; ciò si collega, come si è in parte già visto, alla radicale messa in discussione di modelli di pensiero chiusi e impermeabili a influenze esterne. In questo senso, scrive Fadda, è la pedagogia stessa che deve porsi l'obiettivo di «...formare persone capaci di distanziarsi dalla realtà in cui sono immerse, in cui galleggiano, per riuscire ad andare oltre le cornici, gli orizzonti, i punti di osservazione da cui dipende ciò che si osserva, per cercare di cogliere il proprio punto di vista»⁴². Tuttavia la riforma di pensiero proposta dal filosofo francese resta un passaggio inconcluso, nel senso che egli l'ha pensata come una riforma dei saperi prevalentemente attinente alle istituzioni educative, ma non riguardante, più nel profondo, le assi fondamentali della «teoresi pedagogica»⁴³; e in questo, forse, è mancato alla riflessione moriniana quel «proprio» della riflessione pedagogica che proviene da un pensiero specifico e non «trasversale» sull'educazione. Se è vero che il pensiero di Morin ha posto efficacemente il problema dell'allargamento, nel senso dell'accogliere la complessità dell'esi-

⁴⁰ Ivi, p. 22.

⁴¹ Ancora Cambi, infatti, scrive: «...la condizione socio-culturale dei saperi fa parte – e integrante – del loro stemma epistemologico». In F. Cambi, *Per una «pedagogia in grande»...*, cit., p. 11.

⁴² R. Fadda, «Sulle tracce di Morin». *Alcuni spunti di riflessione*, in «Studi sulla formazione», 1-2 2007, p. 50.

⁴³ Ivi, p. 48.

stente, degli orizzonti cognitivi e culturali, da parte dell'uomo, non ha però detto molto sulla natura essenzialmente relazionale dello stesso, dimenticando, per così dire, il fatto che l'incontro con l'alterità avviene innanzitutto su un piano emotivo, che coinvolge il singolo nella sua personalità più intima⁴⁴.

Considerazioni conclusive

Che ruolo può avere la considerazione della dimensione relazionale, che è anche quella della cura dell'altro, ma anche della solidarietà (già definita da Orefice quale caratteristica di una nuova visione dello sviluppo) in una ricognizione sulla visione internazionale dei processi educativi? È proprio a partire da questo interrogativo che si vorrebbero proporre alcune brevi note di sintesi rispetto agli argomenti trattati.

L'idea della natura essenzialmente relazionale dell'uomo è stata, dunque, trascurata dai pensatori dell'educazione globale (o perlomeno da Edgar Morin), quasi come se, nell'intento di riflettere sui processi e sulle politiche educative nella dimensione più vasta, vi fosse stata la tendenza a dimenticare le esigenze peculiari e particolari della singola persona e gli aspetti che ne caratterizzano la formazione soggettiva, di cui fa parte, appunto, quell'elemento radicalmente identitario che è costituito dal rapporto con l'alterità. Tuttavia, se si osservano più dettagliatamente le interpretazioni del pensiero degli autori che sono state appena tracciate, si possono trovare spunti per tentare una ricomposizione, per così dire, tra aspetti pedagogici che potrebbero, in origine, apparire inconciliabili – quali quelli sociali e collettivi da un lato e quelli individuali e personali dall'altro – e di cui, invece emerge la necessità di una maggiore armonizzazione.

Tale armonizzazione si rivela, ad esempio, in modo abbastanza evidente, nel pensiero di Maritain: l'attenzione del filosofo per la struttura dell'organizzazione politica, dunque dei rapporti di potere vigenti tra gli esseri umani, discende da quella, primaria, per lo sviluppo complessivo della persona. In questo senso, la concezione democratica emerge proprio in quanto è in essa che si realizza ed è richiesta, come riporta Ravaglioli, «un'educazione liberale per tutti e un generale sviluppo umanistico della società»⁴⁵. Anche Peter Mayo, però, il cui testo è stato precedentemente citato, e che pure, trattando la figura di Paulo Freire, privilegia un'interpretazione marxista (quindi tendente ad esaltare gli aspetti collettivi e sociali) della sua teoria, accosta il pensiero di quest'ultimo a quello di Gramsci anche sulla base di un'attenzione particolare che i due autori avrebbero avuto per il *soggetto*.

Quel che, quindi, sembra di poter affermare è che, anche traendo spunto dal pensiero di autori che hanno dato un contributo così rilevante allo sviluppo di una «pedagogia in grande», e ripercorrendone in particolare alcuni

⁴⁴ Ivi, a p. 54, Fadda scrive: «La relazione pare la grande assente del pensiero moreniano».

⁴⁵ F. Ravaglioli, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1999, p. 65.

sentieri teorici, si può avviare una riflessione su un ruolo molto attuale che potrebbero rivestire le organizzazioni educative internazionali. Esse, cioè, dovrebbero fare tesoro di una riflessione pedagogica che apparentemente non è congeniale al loro tipo di esperienza, ma che in realtà risulta imprescindibile; si tratta di quel genere di riflessione che ambisce a coniugare motivi di liberazione individuale e, si potrebbe dire, interiore, con motivi di liberazione sociale e comunitaria e che tende a vederli come assolutamente necessari gli uni agli altri.