

Numero 2, 2025

FStudi *sulla* **FORMAZIONE**

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XXVIII, 2-2025

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence, IT, 0009-0002-0672-5865)

SCIENTIFIC DIRECTION – EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence, IT, 0000-0001-9466-6003)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence, IT, 0000-0002-3278-3519)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence, IT, 0009-0002-1964-6883)

Rossella Certini (University of Florence, IT, 0000-0003-4931-5196)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant, IT, 0009-0003-6786-0080)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MASSIMO BALDACCÌ (UNIVERSITÀ DI URBINO, IT, 0000-0003-3558-0431); GERT BIESTA (UNIVERSITY OF KILDARE, IR, 0000-0001-8530-7105); ELSA BRUNI (UNIVERSITÀ DI CHIETI-PESCARA, IT, 0000-0002-0705-1797); MARIO CALIGIURI (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0003-4841-1987); MIREIA CANALS BOTIN (UNIVERSITAT DE VIC, ES, 0000-0003-4481-4447); CRISTIANO CASALINI (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-4364-061X,); MAURO CERUTI (IULM, IT, 0000-0002-7729-361X); ENRICO CORBI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0002-2087-1757); CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-4539-8548); ANTONIA CUNTI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-5615-457); MARCO ANTONIO D'ARCANGELI (UNIVERSITÀ DE L'AQUILA, IT, 0000-0003-2856-1515); ANDREA ENGLISH (UNIVERSITY OF EDINBURGH, UK, 0000-0002-1351-0507); MAURIZIO FABBRI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-9775-6546); SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS (UNIVERSITÀ DI MALAGA, ES, 000-0002-5926-1876); MONICA FERRARI (UNIVERSITÀ DI PAVIA, IT, 0000-0002-2448-9109); MASSIMILIANO FIORUCCI (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-9927-6095); MARIO GENNARI (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9015-3996); MARCO GIOSI (UNIVERSITÀ DI ROMA, IT, 0000-0002-9689-9457); TERESA GONZÁLEZ-AJA (UNIVERSITÀ DI MADRID, ES, 0000-0002-0413-6373); BUDD HALL (UNIVERSITY OF VICTORIA, CA, 0000-0003-0478-4546); CHRIS HIGGINS (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-2443-0369); ANNA KAISER (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-6273-1437); IRYNA KOHUT (UNIVERSITY OF POLTAVA, UA, 0000-0002-0856-7074); ANNA LAZZARINI (UNIVERSITÀ DI BERGAMO, IT, 0000-0002-9644-4356); EMILIANO MACINAI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE, IT, 0000-0002-8566-7074); ELENA MADRUSSAN (UNIVERSITÀ DI TORINO, IT, 0000-0002-4332-3542); PIERLUIGI MALAVASI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0001-8178-967X); EMILIANA MANNESE (UNIVERSITÀ DI SALERNO, IT, 0000-0003-3115-4793); DANIEL MARA (UNIVERSITY OF SIBIU, RO, 0000-0002-1211-1504); LUCIANA PEDROSA MARCASSA (UNIVERSITÀ DI FLORIANÓPOLIS, BR, 0000-0001-5313-1002); PAOLO MOTTANA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0003-3932-729X); FRITZ OSTERWALDER (UNIVERSITÀ DI BERNA, CH, 0000-0002-3275-7417); GIUSEPPE PEZZINI (UNIVERSITY OF OXFORD, UK, 0000-0001-9845-864X); TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-3932-5721); AGOSTINO PORTERA (UNIVERSITÀ DI VERONA, IT, 0000-0002-6356-5688); MARIA GRAZIA RIVA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0002-5909-2902); ROSALIA ROMERO TENA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ES, 0000-0001-9886-8403); MILENA SANTERINI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0009-0001-3747-7764); OTTO J. SCHANTZ (UNIVERSITY OF KOBLENZ-LANDAU, DE, 0000-0001-7762-7504); GIANCARLA SOLA (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9407-921X); GIUSEPPE SPADAFORA (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0001-6091-2915); FLAVIA STARA (UNIVERSITÀ DI MACERATA, IT, 0000-0003-2235-1939); MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-7398-3288); MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO (UNIVERSITÀ DI CATANIA, IT, 0000-0002-2501-1799).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

Published by **Firenze University Press**, Università degli Studi di Firenze, via Cittadella, 7, 50144, Firenze, Italy, <http://www.fupress.com>.

The journal is available online with open access at the following address: <http://www.fupress.com/sf>

The published contributions are always previously evaluated by a committee of internal and external experts, according to the method of "double-blind peer review".

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2025 Author(s) Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, and a URL link is provided to the license. Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>)

INDICE

EDITORIALE

5

DOSSIER - Filosofia dell'educazione

Contributi teorici

ANGELA ARSENA, <i>Oltre il sapere disabitato: verso un ermeneutica formativa nell'era dell'intelligenza meccanica</i>	7
ELSA MARIA BRUNI, <i>Oltre la norma, dentro la persona. Educazione come arte, educazione come regola</i>	21
FRANCO CAMBI, <i>Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico</i>	33
ENRICOMARIA CORBI, <i>Immaginazione e relazione nel dialogo (im)possibile con l'algoritmo. Interrogativi, dubbi e visioni educative</i>	45
MARIAROSARIA DE SIMONE, <i>'Dove guardare' e 'cosa fare': il contributo delle neuroscienze educative nella promozione di percorsi etici significativi</i>	53
MARIO GENNARI, <i>Lebensphilosophie e la filosofia dell'educazione</i>	59
ANNA KAISER, <i>La teoreticità tra etica e tempo del pensiero</i>	75
ELENA MADRUSSAN, <i>Il «sentimento della vita» e l'intelligenza sensibile. Per una filosofia dell'educazione estetica</i>	83
PIERLUIGI MALAVASI, <i>Per una filosofia dell'educazione, Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali</i>	95
STEFANO MALTESE, <i>Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa</i>	103
PAOLO MOTTANA, <i>L'educazione di fronte al disastro: che fare?</i>	111
GILBERTO SCARAMUZZO, CHIARA MASSULLO, <i>La complessità poetica dell'educare: il ruolo della partecipazione estetica per promuovere empatia, solidarietà e umanazione</i>	121
FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, GABRIELE BORGHESE, <i>La centralità della paideia alle origini del rapporto pedagogia-politica</i>	127
GIANCARLA SOLA, <i>Martin Heidegger e il suo celebre Spiegel Gespräch: "Ormai soltanto un Dio ci può salvare"</i>	131
GIOVANBATTISTA TREBISACCE, <i>Antonio Banfi e la pedagogia critica. Razionalismo, educazione e nuove sfide nell'era digitale</i>	141

DOSSIER - Contributi storico-tematici

MARIA FRANCESCA D'AMANTE, <i>L'educabilità umana. Sulla filosofia dell'educazione di Edda Ducci</i>	151
FARNAZ FARAH, <i>Complessità e laicità come fondamenti della pedagogia contemporanea</i>	159
SOLEDAD FERNÁNDEZ INGLÉS, <i>A través del tul: mediación universitaria en la experiencia estética en el museo</i>	165
ANITA GRAMIGNA, PAOLA BASTIANONI, <i>Civilizzazione e razzismo. La Pedagogia decoloniale di Aimee Césaire</i>	171
FRANCESCA MARCONE, <i>La Filosofia dell'Educazione in Paul Ricoeur, tra Semiotica e Ermeneutica</i>	181
IVANO SASSANELLI, <i>Il desiderio e la fantasia. Per una "filosofia del rischio educativo" alla luce del pensiero di J.R.R. Tolkien</i>	197
MICHELE ZEDDA, <i>Spunti pedagogici nella filosofia di Carlo Michelstaedter</i>	203

ARTICOLI

CHIARA DALLEDONNE VANDINI, FULVIA ANTONELLI, <i>Riflessioni pedagogiche a partire dalle mense scolastiche: l'importanza di ascoltare le voci dei bambini</i>	213
TOMMASO FRATINI, <i>Il giovane Holden: del disagio scolastico, dell'adolescenza. Critica della società e pensiero autonomo</i>	229
EMILIANO MACINAI, ZORAN LAPOV, <i>Dalla progettualità territoriale al mondo della ricerca: l'esperienza fiorentina di inclusione scolastica in prospettiva interculturale</i>	239
ELISABETTA MUSI, <i>"L'università (de)situata" nei contesti di apprendimento dei servizi alla persona: una proposta di didattica innovativa</i>	249
LUCIANA PEDROSA MARCASSA, <i>L'imprenditorialità educativa e i suoi effetti sulle politiche educative in Brasile</i>	257
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>Emergenza sensoriale, "non-azione" e lentezza come moniti pedagogici</i>	265
NICOLÒ VALENZANO, <i>Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire. Una diade emancipatrice</i>	277

RECENSIONI	283
-------------------	-----

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	289
--	-----

Editoriale

In un tempo storico come quello attuale (che rimette al centro la realizzazione di un'educazione organica e plurale e consapevole del suo valore orientato a farsi sempre più condiviso a livello planetario e rispetto a Principi e Norme regolative, da rendere ben attive e da sviluppare con cura e impegno nello scenario internazionale) è proprio l'*identikit* della pedagogia (cioè del sapere e agire che deve governare questo processo) che va ripreso e affermato come regola-guida al suo livello più compiuto con forza e autorevolezza: in ambito antropologico, culturale e socio-politico. In modo che così tale sapere possa davvero svolgere il ruolo complesso e articolato che lo impegna nel presente e proprio come via necessaria per attivare la svolta ormai della stessa Civiltà Umana, rendendola capace di innovarne davvero il complessivo modello secondo fini e valori che l'umanità attende da secoli di rendere centrali e presenti via via a livello sempre più universale. Oggi forse lo può realizzare alla luce delle scienze che strutturano e possono regolare la società e delle pratiche efficaci che essa può e sa applicare nel processo formativo dei vari soggetti; e pratiche che possono rinnovarne la coscienza a livello e personale e sociale.

Così oggi dobbiamo ripensare e in modo critico e organico il profilo stesso del sapere pedagogico per comprenderlo nella sua interezza e nella sua azione di metamorfosi che può davvero realizzare proprio rispetto al *sapiens* e alle sue condizioni di vita. E tale modello ce lo consegna al meglio proprio la filosofia dell'educazione con la sua ricchezza e il suo rigore e l'articolazione che di tale modello ci offre. Così da renderlo attivo e presente sia nella sua complessità sia nella capacità di farsi operativo e produttivo di quella svolta epocale che ci sta davanti come Compito. Allora immergiamoci in questa fisionomia plurale e dialettica e critica propria di questo sapere-agire per tutelarne il potere innovativo ad entrambi i livelli (teorico e pratico). E questo numero della rivista «Studi sulla formazione» vuole offrirsi come un'analisi di tale profilo articolato della pedagogia e dei suoi compiti fondamentali. Da tenere ben presenti a livello formativo, come a quello culturale e sociale e politico al tempo stesso.

Così tale numero è nato proprio per sollecitare la comunità pedagogica nazionale e non solo a riflettere su questo ricco *identikit* che può e deve farsi regola anche e proprio oggi, nel tempo delle tecnologie, delle Intelligenze Artificiali, degli scientismi dogmatici, degli imperialismi acritici nelle teorie e nelle prassi che rischiano di impoverire e il modello e l'uso del pedagogico stesso. E ciò riguarda proprio l'oggi, tempo in cui si trova ad essere un fattore indispensabile per pensare il presente e il futuro dell'*anthropos* e per sostenerlo nel suo cammino di umanizzazione del mondo, progettando anche un agire formativo sempre più complesso e articolato, ma ben coordinato dal sapere critico e progettuale della filosofia dell'educazione, riportata ad essere in pedagogia il modello-guida epistemologico, fenomenologico ed operativo. Un modello sì ricco e multiforme, ma che alimenta con spirito critico-dialettico la concezione e l'applicazione di questo

sapere in tutti i suoi comparti. E (tale numero della rivista) in maniera spontanea si è sviluppato in una riflessione che si è distribuita su due orizzonti: e felicemente.

1) Un'idea alta e nobile della pedagogia come filosofia-dell'educazione anche e proprio nel suo stemma teorico che ce ne veicola la riflessività complessa e la stessa fenomenologia costitutiva (dalla *cura sui* alla scuola, alle associazioni o professionali o del tempo libero fino a quelle più nettamente politiche; un panorama ampio e differenziato che tutela, nella stessa vita sociale nel suo concreto articolarsi, un ricco e maturo spirito formativo dell'*anthropos* in generale.

2) Affrontando poi i singoli problemi specifici che si attivano nel processo formativo e oggi più articolati di ieri e tutti assai significativi: quindi da ben regolare e nei loro statuti e nei loro fini, con analisi appunto critico-dialettiche che ne illuminino e il valore e le forme specifiche; per immergersi poi anche nelle scuole di ogni ordine e grado e poi nelle università che formano i formatori o i vari professionisti i quali articolano la vita sociale e che devono aver del proprio ruolo un'immagine sì fine e complessa nel proprio ambito, ma anche (e forse soprattutto) della funzione pubblica formativa che essi svolgono in modo ora più diretto o indiretto operando in ogni campo attraverso un *agire-cura*! E ciò vale non solo per le professioni mediche a vario titolo o di insegnamento, ma riguarda anche gli organizzatori d'azienda o gli avvocati o i funzionari pubblici in qualsiasi campo agiscano, poiché li trattano sempre (o dovrebbero trattare) processi di cura e personali o sociali che valorizzano o no l'istituzione a cui appartengono nei suoi fini più alti e di cooperazione sociale e di immagine pubblica! Con uno sguardo anche un po' alla storia per recuperare e valorizzare i segnali utili e forti che ci vengono dal passato anche recente e a vari livelli: dall'operativo all'immaginario.

Allora questo numero della rivista si fa *vademecum* per ripensare e i compiti attuali della pedagogia e ci indica nel suo sapere più alto, la filosofia dell'educazione, il mezzo-massimo per sviluppare questo Compito Epocale che ha bisogno di una prospettiva che lo illumini, come (a ben guardare) solo la filosofia dell'educazione può davvero svolgere. Così qui si offrono ai lettori le prese di posizione che vari pedagogisti attuali ci hanno inviato e che si collocano su questa medesima (o più o meno) lunghezza d'onda... riflessiva e/o pratico-organizzativa!! Tutti interventi da leggere e studiare (sì, anche!) con attenzione.

Infine ci preme sottolineare quanto gli articoli inviati sulla filosofia dell'educazione-costituiscono un ottimo e ricco contributo per il dibattito che la rivista «Studi sulla formazione» ha inteso e intende sollecitare e dimostrano quanto sia vivo e indispensabile il pensiero critico pedagogico.

I curatori del Dossier, Proff. Franco Cambi, Cristiano Casalini, Alessandro Mariani

DOSSIER - Filosofia dell'educazione

A CURA DI FRANCO CAMBI, CRISTIANO CASALINI, ALESSANDRO MARIANI

Contributi teorici

Oltre il sapere disabitato: verso un'ermeneutica formativa nell'era dell'intelligenza meccanica

ANGELA ARSENA (0000-0002-9934-9389)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università Telematica "Pegaso"

Corresponding author: angela.arsena@unipegaso.it

Abstract. Philosophy of education is not merely a theoretical framework but a critical practice that interrogates the transformations of knowledge, intelligence, and subjectivity. In an era where knowledge is increasingly dematerialized into digital flows and decision-making is governed by algorithmic logics, educational thought must safeguard the question of meaning and resist the technocratic illusion of reducing learning to performance, calculation, and profiling. This essay explores the risk of disinhabited knowledge—knowledge stripped of embodiment, memory, and relational responsibility—and argues for a re-ontologization of education: a return to knowledge as embodied practice, to philosophy as an exercise of freedom, and to pedagogy as a liminal space where the human is redefined in its finitude and desire. To educate, in this perspective, is not to close the fractures of the present but to inhabit them critically, generating possibilities of meaning where knowledge risks becoming a mere simulacrum of intelligence.

Keywords. Philosophy of Education – Artificial Intelligence – Ethics of Knowledge – Hermeneutics – Technoculture – Subjectivity

1. *More philosophico.* Dove comincia il pensiero educativo

In una delle sue *Bustine di Minerva*, rubrica settimanale tra filosofia e semiotica in cui veniva interpretato il presente con la lanterna della forma lieve dell'aneddoto¹, Umberto Eco si domandava, in tempi non sospetti, che cosa sarebbe accaduto se avessimo affidato interamente la memoria al digitale, la conoscenza al calcolo, la decisione all'algoritmo. Con il tono ironico di chi sa parlare di cose serissime sorridendo, Eco suggeriva che ogni sapere disincarnato è anche un sapere disabitato: qualcosa che si sa, for-

¹ La rubrica *La Bustina di Minerva* appariva regolarmente sull'ultima pagina del settimanale italiano *L'Espresso*, a partire dal 1985 sino all'ultimo microsaggio postumo nel febbraio del 2016.

se, ma che non si vive. E aggiungeva che il problema non è l'eccesso di informazioni, ma l'assenza di senso.

Non si trattava solo di un'allerta culturale, ma di un monito filosofico: nel pensiero critico più avvertito la conoscenza non è una quantità, ma una forma; non è un accumulo, ma un esercizio del pensiero². Esercizio, appunto, *more philosophico*: lento, critico, inquieto. Sapere che interroga, invece di possedere; che apre, invece di chiudere e che talvolta si espone, invece di ripararsi dietro la neutralità della funzione e che spalanca la custodia dell'*anthropos*. Essa non può infatti ridursi a gesto conservativo o atto meramente protettivo: essa implica, piuttosto, la capacità di mantenere vivo quel circolo virtuoso tra teoria riflessiva e problemi educativi aperti, dove il pensiero pedagogico si alimenta delle sfide concrete e, al tempo stesso, le orienta attraverso categorie interpretative capaci di dischiudere possibilità inedite. In tale movimento dialettico, la teoria non si chiude in un'auto-referenzialità astratta, ma si fa pratica ermeneutica che illumina il quotidiano, mentre i problemi educativi, lungi dall'essere ostacoli, pietre d'inciampo da rimuovere, diventano laboratori vivi di pensiero, luoghi in cui l'umano si ridefinisce. Si pensi all'esperienza di un'insegnante che, di fronte al mutismo di un'adolescente migrante, segnata/o da un vissuto di marginalità linguistica, sessuale e culturale, non riduce quel riserbo a una mancanza da correggere, ma lo ascolta come un luogo di resistenza e di senso. In tale gesto, profondamente etico e politico, la teoria dell'intersezionalità, lungi dal restare griglia analitica accademica, si traduce in prassi ermeneutica: uno strumento per leggere i segni del quotidiano, comprendere la stratificazione delle oppressioni, riconoscere le soggettività negate. Del resto, come ricorda bell hooks, la teoria non è mai intrinsecamente curativa, liberatoria o rivoluzionaria: essa assolve a questa funzione solo quando le chiediamo di farlo e orientiamo il nostro "fare teoria" verso questo fine³. È dunque nella relazione educativa che la teoria si compie: illuminando la complessità del reale, attivando l'ascolto trasformativo, generando parole nuove dove prima c'era solo silenzio.

Lo slittamento problematico del divenire educativo, ovvero la distanza e talvolta l'incomprensione, sta nel rendere queste ultime non più aporie pedagogiche, ma laboratorio vivo, soglia in cui l'umano si ridefinisce nella sua fragile, plurale possibilità, momento di indecidibilità che costituisce la possibilità stessa della soggettività⁴.

La custodia dell'*anthropos* è allora questo continuo attraversamento di soglie di pensiero critico: un processo che congiunge la necessità della riflessione rigorosa con l'urgenza della cura e dell'azione formativa, affinché educare significhi non soltanto trasmettere ma generare, non soltanto rispondere ma tenere aperto l'interrogativo sul senso dell'umano.

Ed è proprio da qui che forse occorre ripartire. Dalla domanda radicale su che cosa significhi oggi formare nelle *more* della contemporaneità, quando la coscienza è sfidata dalla simulazione, la soggettività dalla profilazione e il tempo dalla velocità del dato algoritmico. Se assumiamo che ogni processo educativo non è mai neutro, ma sempre già iscritto in una filosofia dell'umano e radicato nella visione che una società ha della libertà, del sapere e della responsabilità, allora non possiamo pensare la formazione come semplice trasmissione di contenuti o come addestramento funzionale a un mondo già dato, perché significherebbe ridurre l'umano a una mente meccanica, programmata all'esecuzione.

² Si veda qui: F. Cambi, *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 2017, 20(2), pp. 409-413; A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

³ B. Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994, p.61.

⁴ G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO, Paradigm Publishers, 2014, p. 93.

Ogni gesto educativo traduce una precisa idea di soggetto, un modello implicito di cittadino, una concezione specifica del bene e della giustizia. Educare significa, in questo senso, prendere posizione nella storia, situarsi all'interno di un orizzonte simbolico che attribuisce valore alle scelte, orienta le relazioni, plasma le istituzioni.

Ebbene, in epoche stabili, tali orizzonti restano spesso invisibili, mimetizzati nella ripetizione delle pratiche quotidiane: si può parlare qui di pedagogia invisibile⁵, ovvero quel dispositivo formativo silenzioso che agisce attraverso i contesti, i linguaggi, gli spazi, i gesti, molto più che attraverso le enunciazioni esplicite. Essa educa non dicendo ma facendo vedere o, paradossalmente, nascondendo ciò che conta, ciò che è degno di essere appreso, ricordato, desiderato. È nell'apparente neutralità delle istituzioni, nell'organizzazione degli ambienti, nei ritmi temporali imposti o permessi, che si sedimentano visioni del mondo e si costruiscono implicitamente appartenenze, esclusioni, possibilità.

Ma nei momenti di frattura, come quello che stiamo attraversando, la filosofia dell'educazione è chiamata a rendere espliciti proprio quei presupposti, a interrogare i fondamenti, a decostruire le mitologie del presente assumendosi la responsabilità politica e culturale di interrogare criticamente ciò che appare scontato e restituendo visibilità a ciò che educa proprio mentre sembra non farlo: quale visione del sapere stiamo legittimando attraverso le nostre strutture scolastiche connesse con i nostri ambienti digitali? Di quale libertà dell'umano parliamo quando demandiamo alle macchine la previsione dei comportamenti e la personalizzazione dell'apprendimento?

Se «la funzione della filosofia dell'educazione è proprio quello di tener ferma la riflessività critica, di applicarla al discorso e ai problemi generali e quindi di rendere più rigoroso quel sapere⁶» per riaprire costantemente il campo del possibile e per contrastare l'evidenza automatica del presente con il dissenso della domanda, occorre allora una consapevolezza ulteriore: essa non si dispiega nell'atmosfera rarefatta dell'iper-uranio invisibile o visibile solo ai pochi eletti, oppure in una presunta imparzialità dell'essere immutabile, ma sempre dentro un contesto, un linguaggio, una tecnocultura, fenomenologicamente evidenti e cangianti.

E ogni tecnosfera culturale e ogni tecno-immaginario (oggi diremmo ogni infocrazia e ogni videocrazia) producono soggetti, rendono alcune forme di vita pensabili, altre marginali, altre ancora impensabili.

Prendere le mosse da quella soglia significa attraversare l'occasione storica di ripensare a ciò che rende l'umano così straordinario anche nell'infosfera laddove la circolazione incessante dei segni, dei dati e delle memorie collettive non è soltanto un deposito neutrale di informazioni, ma un ecosistema relazionale, rizomatico, capace di generare nuove forme di esperienza e di conoscenza e laddove si configura, dice Floridi, una mangrovia epistemica⁷: un intreccio di radici e rami, al tempo stesso terrestri e acquatici (offline e online), materiali e simbolici, che si nutrono di una pluralità di flussi tecnologici, sociali e culturali e che producono, in questa complessità, spazi fertili ma anche zone d'ombra. Come una mangrovia, l'infosfera abita la soglia tra diversi ambienti, mediazioni e temporalità, custodendo l'umano non come identità statica, bensì come nodo dinamico di connessioni. È in questa trama interconnessa nel tempo dell'infosfera che la filosofia dell'educazione intesa come design concettuale sembra essere chiamata oggi a esercitare il suo compito critico più attento per costruire una vera e propria *intellectual responsibility*, ovvero capacità critica, morale e creativa verso gli strumenti tecnologici.

⁵ E. Agazzi, *La conoscenza dell'invisibile*, Milano, Mimesis, 2021.

⁶ F. Cambi, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2008, p. 7.

⁷ L. Floridi, *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2020.

Ciò comporta operare una vera e propria reontologizzazione, ovvero sottrarre l'umano al rischio della riduzione funzionale a cui lo espone il regime digitale dei flussi informativi, restituendo alla formazione consistenza ontologica e densità simbolica. Nell'orizzonte ipermediato, infatti, la circolazione illimitata dei dati tende a sostituire la realtà con la sua continua rappresentazione, dissolvendo la differenza tra esperienza e informazione. Di fronte a tale processo, la filosofia dell'educazione è chiamata a introdurre una frizione ontologica capace di dirimere e talvolta infrangere l'automatismo della comunicazione con una discontinuità feconda e chiarificatrice per ricondurre il sapere alla sua radice relazionale, situata, incarnata. In questo quadro, emerge la necessità di decostruire (quasi disarticolare), attraverso un'operazione critica, gli schemi consolidati del discorso educativo per rivelarne le implicite gerarchie di senso, aprendo lo spazio a nuovi orizzonti di significato e di possibilità formativa⁸.

Primo fra tutti, dovendo elencare delle priorità, decostruire il tecnoesperanto, ossia quel codice globale, apparentemente neutro e universale, che veicola l'illusione di una comunicazione trasparente, ma che in realtà uniforma e impoverisce l'eterogeneità dei linguaggi e delle culture, riducendo l'esperienza umana a codice e prestazione, a like binario che trasforma il linguaggio umano in una sentenza muta: taglia, appiattisce, sigilla. Non decifra: riduce. Non interpreta: accetta o rigetta. Nella sua struttura dicotomica, pollice alzato o abbassato, zero o uno, si consuma il dramma della parola che fu logos, che fu ponte, che fu abisso. Nel regno dei like, la complessità si ritrae come la marea, e ciò che resta è la crosta di un pensiero inaridito: un'emozione riflessa, una risposta condizionata. Il linguaggio umano, quello che conosceva la pausa, il paradosso, la delicatezza e la tenuità del 'forse' e dell'ipotesi, viene catturato e riformattato entro gabbie algoritmiche che non tollerano l'ambivalenza, l'indecidibile generativo e la sospensione del certo. Lo slittamento semantico, linfa della poesia e della cura, è scartato come rumore. Così, l'umano parla, o crede di parlare, ma è il sistema che decide cosa valga la pena ascoltare, cosa mostrare, cosa seppellire. Il discorso non si apre più, non si inoltra nell'ignoto dell'altro; si riflette invece, narcisisticamente, nel calore di un'approvazione istantanea. Ogni frase è già un'offerta di sé al giudizio, un calcolo invisibile tra visibilità e conformità.

La decostruzione, allora, in senso pedagogico, non implica un semplice rifiuto del linguaggio tecnico, bensì si rivela esercizio critico che disvela le implicite gerarchie, i dispositivi di potere, i protocolli comunicativi che nascondono modelli culturali, logiche economiche e visioni del mondo che orientano la formazione delle soggettività, per restituire a questa la sua contingenza storica, la voce stonata, la parola che inciampa, il silenzio che si sottrae alla misura: è lì che l'umano si fa di nuovo straordinario, non quando è cliccato, ma quando si sottrae. Non quando è immediato, scaricabile e "formattabile", ma quando è inattuale. Quando osa articolare un pensiero che il like non può contenere.

Nel deserto dell'approvazione automatica, il *logos* filosofico diventa oggi atto di diserzione.

Un dire che non cerca consenso, ma ermeneusi, relazione viva tra soggetto e senso, fine tessitura discorsiva che riapre il tempo.

Solo attraverso tale operazione diventa possibile riconoscere centralità al linguaggio della relazione, luogo in cui il portato comunicativo si genera non per equivalenza funzionale, ma per differenza, ascolto attivo e reciproco. Nel tempo in cui il *globish* digitale, lingua sintetica delle piattaforme e dei protocolli, pretende di unificare il mondo sotto l'e-

⁸ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando Editore, 2008.

gida di una razionalità computazionale, la filosofia dell'educazione è chiamata a esercitare un compito ermeneutico e sovversivo, smascherando l'illusione di universalità neutra che si cela dietro codici binari e interfacce user friendly, rivelando come ogni lingua, anche quella digitale, sia un atto di potere e una scelta di mondo. Educare, allora, non è insegnare a parlare la lingua dei codici, ma interrogarne la grammatica invisibile, restituendo valore espressivo e campo di risonanza all'ambivalenza e alla metafora, all'ironia socratica, all'intraducibile. In un'epoca che sogna l'ordine della macchina, la filosofia dell'educazione riapre il campo del possibile: non traduce ma tradisce, nel senso etimologico del "consignare oltre", la parola monolitica e artificiale, per restituirla alla libertà del pensiero e per intervenire, con saggezza e prudenza, in quella bulimia di mezzi e di possibilità comunicazionali a cui corrisponde, inevitabilmente, un'anoressia dei fini e del linguaggio.

Si manifesta qui l'esigenza di un nuovo modello di metacognizione che vada oltre quello prettamente cognitivista e approdi, in particolare, a un percorso meta-riflessivo, meta-logico e meta-critico capace di rimettere in discussione sia i modelli tradizionali di mente, sia gli stili di apprendimento, come pure le logiche stesse dei processi conoscitivi⁹. In tale prospettiva, l'educazione si configura come esercizio di attraversamento delle antinomie educative, chiamata a sostare nelle zone liminari dove i confini tra online e offline, naturale e digitale, individuale e collettivo si dissolvono e si ricompongono in nuove forme per restituire spazio alla singolarizzazione divergente del sapere e all'effetto (salvifico) di soggettività che essa promuove.

2. De intelligentia: genealogie pedagogiche nella civiltà dei dati

Nel tempo lungo della civiltà, l'intelligenza è stata la forma attraverso cui l'umanità ha costruito se stessa, un filo sottile ma resistente che ha intrecciato ragione e immaginazione, *logos* e *pathos*, scienza e coscienza. Per secoli, educare ha significato coltivare questa facoltà molteplice, organizzandola in percorsi di pensiero capaci di tenere insieme rigore e apertura, sensibilità e giudizio. È in questa tradizione, tanto fragile quanto luminosa, che l'Occidente ha forgiato la figura dell'*anthropos sapiens*: essere pensante, narrante, responsabile.

Quel tessuto sembra oggi lacerato: nel cuore del presente si profila una frattura epistemica che disarticola i legami tradizionali tra soggetto e conoscenza, tra educazione e formazione dell'umano. Una razionalità disincarnata, performativa, impersonale si impone come nuovo paradigma: intelligenze artificiali che calcolano senza pensare, saperi automatizzati che escludono il vissuto, algoritmi che offrono risposte senza attraversare la domanda. In questo scenario, l'intelligenza smette di essere una facoltà dialogica e diventa infrastruttura, architettura invisibile che organizza il mondo e modella le soggettività. Eppure, proprio in questa soglia si apre il compito più urgente per la filosofia dell'educazione: preservare la pluralità delle forme del pensiero, tutelare la dialettica delle intelligenze, custodire la complessità come principio formativo. Il sapere non è mai unitario, ma si compone di tensioni vitali: tra la precisione della *mathesis* e la libertà simbolica delle *humaniora*, tra la concretezza delle scienze e la profondità dell'interiorità, tra l'oggettività e l'interrogazione¹⁰. Educare, allora, è dare forma a questa coesistenza: riconoscere, valorizzare e connettere le intelligenze, senza riduzionismi da file *zippato*, ma secondo un principio integrativo e riflessivo.

⁹ A. Mariani & D. Sarsini, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006.

¹⁰ F. Cambi, *Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli*, in «Studi sulla Formazione», 2010, 13(1), pp. 23-38.

L'intelligenza umana infatti si manifesta non soltanto come facoltà di calcolo o di ordinamento razionale, ma come capacità narrativa di dare forma all'esperienza e di intrecciare il sapere con il pathos del vivere. È in questo spazio fragile e imprescindibile che l'umanità incontra il limite, non come barriera da eludere, ma come condizione originaria della comprensione di sé e degli altri. Il primo impegno del *logos* filosofico non consisteva del resto nell'affermazione trionfale di un sapere onnipotente, ma nel riconoscimento critico di ciò che non può essere superato, ovvero la mortalità dell'umano, la consapevolezza che l'umanità, come la definiva Omero, è composta da ἄνδρες βροτοί (andres brotoi), esseri mortali¹¹, laddove l'attributo deriva da *mbrótos*, "colui che sanguina", a sottolineare la fragilità corporea rispetto all'eternità divina. Se la condizione che separa radicalmente l'umano dagli dèi e dalle macchine è questa, essere "brotoi" significa portare nella carne la finitudine: un respiro che vacilla, un tempo che scorre verso la perdita, un corpo che sente attraverso la "pelle" intesa come

«involucro vivente di un organismo volente, quella che si vuol vendere cara, al prezzo più alto possibile, in ogni momento della nostra vita; che ci attira verso un altro vivente per imperscrutabili questioni di pelle; o che può renderci amici per la pelle; o ancora quella che vorremmo fare o che vorremmo farci. Ossia è un impasto di sangue, sudore e lacrime che nessuna macchina potrà né vorrà mai imitare»¹².

È dunque l'esperienza della relazionalità e della sensibilità come condizione incarnata, facoltà di registrare, accogliere e trasformare gli urti dell'esperienza, e non in termini di input, output o interfaccia, ma come ferita o come attrazione, come dolore, fragilità e caducità a connotare l'umano mentre la consapevolezza del limite rende possibile la compassione, il desiderio, la memoria. È nel non essere eterni che cerchiamo senso; è nel non essere perfetti che inventiamo arte; è nella possibilità della morte che comprendiamo ciò che conta. Per gli dèi immortali, il dolore non mordeva la carne né la perdita segnava il cuore e per le macchine il dolore è simulazione, l'errore è codice malfunzionante, la morte non è destino ma rottura o spegnimento e il limite è solo soglia tecnica non abitando esse il dolore, la speranza, la mediocrità e il desiderio.

Conoscere se stessi come *brotoi* è ancora essenziale alla filosofia dell'educazione: è ciò che ci tiene lontani dal delirio dell'onnipotenza (degli dèi immaginati dalla scienza o dalla tecnica) e dal sogno dell'efficienza assoluta (delle macchine perfezionate ad ogni costo). Educare al pensiero filosofico significa forse far sentire ancora questo limite non per abolirlo, ma per farne radice di senso, stimolo alla riflessione, apertura alla relazione, fondamento della libertà per dare parola alla vulnerabilità come risorsa epistemica¹³, tradurre in pensiero la nostra caducità, custodire una misura che impedisca all'intelligenza di dissolversi nell'illusione della completezza.

Non è casuale che storicamente il *logos* sia sorto soltanto dopo la lunga stagione del trionfo del mito: quando Esiodo narrava le genealogie divine e l'astrologia antica proiettava sugli astri fissi e immortali la speranza di un destino senza incrinature, l'umano cercava nel firmamento la garanzia di una salvezza eterna. L'"ottimismo astrologico" di Esiodo si radicava nella concezione di un cosmo ordinato, nel quale i segni celesti e i cicli naturali non sono enigmi indecifrabili, ma coordinate affidabili dell'agire umano: ne *Le opere e i giorni*, il contadino trova nel sorgere e tramontare delle stelle – le Pleiadi, Orione, Sirio –

¹¹ *Iliade*, I, v. 338; XXI, v. 464; *Odissea*, V, v. 7.

¹² M. Ferraris, *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi, 2025, p. 15.

¹³ A. G. Lopez, *La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace*, in «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», 2022, 1(1), pp. 65-70.

non soltanto indicazioni per orientarsi, ma la conferma che il mondo è dotato di un ritmo intelligibile, una legge cosmica inscritta nel cielo. In questo ordine ingenuo e arcaico la sofferenza e la fatica restano ineliminabili, ma l'umanità non è abbandonata al caos perché il cosmo stesso diventa così garanzia di senso. Nei lirici e nei tragici successivi tale fiducia si incrina: in Pindaro, pur restando l'eco di una misura cosmica, la vita dell'uomo è segnata da un destino precario, dove la gloria (kleos) si conquista ma si consuma rapidamente, come una fiamma al vento e in Sofocle, poi, la sapienza celeste non consola: la condizione umana è detta "terribile" (deinon), sospesa tra il genio della tecnica e la fragilità del limite¹⁴. Così, l'ottimismo cosmico di Esiodo, che leggeva nelle stelle un calendario di speranza, si confronta con la coscienza tragica della Grecia classica: l'essere umano non è più semplicemente colui che abita un cosmo ordinato, ma colui che, pur leggendo i segni del cielo, resta esposto all'enigma del destino.

La rottura decisiva si compie quando dal linguaggio dei segni celesti si passa alla ragione argomentante, dall'immutabilità del cosmo al divenire storico, dall'eterno divenire al compito umano di interpretare: dal momento in cui la parola filosofica assume la responsabilità di abitare il tempo e non di evaderlo per delegare ad oracoli la risposta, inaugurando così quell'ermeneutica della condizione finita che ancora oggi ci interpella, essa interpreta la crisi, si lascia ferire dall'incertezza e apre scenari di senso in cui l'umano si ridefinisce nella sua costitutiva esposizione all'altro e al mondo¹⁵.

Con questa stessa intenzionalità, la filosofia dell'educazione è chiamata a vigilare sull'ottimismo artificiale che accompagna le retoriche della tecnica contemporanea intorno alla costruzione del sapere e della conoscenza: esso ripropone, in forma digitale, l'antica illusione astrologica di un ordine perfetto e senza lacerazioni, abitate da costellazioni di algoritmi che, come strutture luminose, promettono orientamento e necessità artificiale, pretendono di leggere e prevedere la vita come se fosse un cielo di dati. Nell'epoca dell'intelligenza artificiale, il sapere si presenta come conoscenza a consumo istantaneo, disponibile all'istante, pronta per l'uso, confezionata in porzioni cognitive precotte, depurata dalla fatica e dalla responsabilità del pensare, enciclopedia senza eredità, archivio smemorato e orfano, dove tutto è accessibile ma nulla è abitato, scaffale del sapere immediato, dove l'infosfera assume i tratti di un supermercato epistemico: si seleziona, si consuma, si scarta. L'apprendimento cede il passo alla conoscenza modulare, algoritmicamente somministrata, personalizzata non sull'esigenza della verità ma sul comfort dell'utente. La domanda non cerca più orizzonte, ma conferma. Ciò che si dischiude è una gastronomia cognitiva dell'algoritmo, una dieta dell'intelletto dove il pensiero è pietanza già impiattata, pronta per essere deglutita senza essere digerita. Non c'è fame autentica, solo scroll. Il sapere, disincarnato, senza sforzo né tempo, si offre come simulacro dell'intelligenza, senza l'attesa, il silenzio e il travaglio dell'apprendere. Tutto diventa educazione a domanda, come streaming intellettuale: si accende per intrattenere, si spegne senza lasciare eco. Un'intelligenza *à la carte*, decorata di dati, ma povera di visione. E in questo deserto della profondità, l'umano rischia di dimenticare che il sapere, prima di essere dato, è chiamata, ferita, desiderio. Curvando questa consapevolezza nello spazio-tempo attuale della scuola, da sempre officina segreta dove l'invisibile prende forma e dove il futuro impara a pronunciare il proprio nome, essa si traduce nell'urgenza di emanciparsi finalmente, ad esempio, da criteri di valutazione rigidamente quantitativi, riscoprendo, come archeologi, il fondamento umanistico e irrinunciabile della nostra

¹⁴ M. Untersteiner, *Problemi di filologia filosofica*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1980.

¹⁵ H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1960, p. 301.

cultura che finora è stata fatalmente attratta dalle illusioni scientiste verso l'aziendalismo e il fordismo, snaturando la vocazione autenticamente formativa di ogni comunità scolastica. In altre parole: la decostruzione operata dalla filosofia dell'educazione ha dinanzi anche la selva (oscura) dei lemmi di importazione economicistica (debiti, crediti, assessment) che come nuovi totem e uniti alla colonizzazione della lingua inglese non sono inciampi occasionali e marginali che interrompono l'atto educativo, ma evidenze di subordinazione a una neolingua che ha smarrito ogni spessore relazionale¹⁶.

L'educazione nasce e si nutre di temporalità: essa è mediazione fragile tra desiderio di permanenza e consapevolezza della caducità, tra nostalgia dell'infinito e coscienza della finitezza, laddove il verbo desiderare custodisce nella sua etimologia il segno arcaico del cielo: de-sidera, l'assenza di stelle. È l'esperienza del navigante che, privato degli astri che orientano la rotta, si scopre esposto al buio e consegnato all'incertezza. Il cuore epistemico del pensiero pedagogico sta forse qui, nel suo anelito a un fondamento che non nasce dalla pienezza di un sapere già garantito, ma dal vuoto di una mancanza, dall'oscurità che obbliga a cercare luce. Non possediamo stelle fisse, e tuttavia proprio questa mancanza ci spinge a creare mappe, a generare orientamenti, a trasformare l'educazione in cammino condiviso verso un senso che non è mai dato una volta per tutte. Se il desiderio è matrice ermeneutica, esso non è nostalgia di un cielo perduto, ma tensione incessante verso un orizzonte da costruire insieme. Dove mancano le stelle, la parola educativa diventa segno e guida, gesto interpretativo che accende scintille di orientamento nel buio della storia. Qui si colloca la dialettica, evocata da Ricoeur, tra promessa e finitudine: ogni atto educativo è promessa di futuro, ma promessa consapevole del proprio radicarsi nella condizione finita dell'umano, promessa che non elude la morte né la fragilità, ma le assume come dimensione costitutiva della speranza¹⁷.

C'è un punto, nella lunga traiettoria del pensiero occidentale, in cui l'intelligenza ha smesso di coincidere con l'umano e ha iniziato a proliferare in ciò che umano non è, o non lo è più nel senso classico dell'*anthropos*. In quel punto, che oggi chiamiamo presente, non si è dato un semplice avanzamento tecnologico, ma uno scarto ontologico: una frattura silenziosa nella genealogia del pensiero, che costringe la pedagogia – scienza inquieta dell'umano – a ridefinire se stessa. Secondo Hans Jonas l'atto tecnico non può più essere neutro: per il solo fatto di accadere, l'atto tecnico muta l'atto filosofico e l'atto educativo, e muta l'orizzonte del possibile, e perciò, spiega ancora Jonas, muta anche ciò che è lecito, perché non esiste una tecnica 'pura' che non implichi conseguenze morali¹⁸, e il nostro tempo sembra confermare, in modo irreversibile, questa sentenza.

Non è più possibile, infatti, pensare la formazione come un esercizio di trasmissione lineare del sapere da un soggetto a un altro, lungo il canone umanistico della *paideia*.

Siamo oltre quella soglia.

La domanda filosofica, allora, non è più che cosa possiamo fare con l'intelligenza artificiale, ma che cosa essa sta facendo di noi, nella nostra struttura desiderante, nelle economie affettive, nei dispositivi cognitivi, nei processi di soggettivazione.

Già Foucault ammoniva che ogni sapere è una forma di potere e ogni forma di potere plasma ciò che chiamiamo "soggetto"¹⁹. Oggi, questa lezione torna con forza inedita, poiché il potere che si iscrive nei circuiti dell'AI non agisce più tramite la repressione, ma attraverso la previsione, la profilazione, la persuasione morbida della personalizzazio-

¹⁶ Si rimanda qui a: M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025, p. 25.

¹⁷ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 124.

¹⁸ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1979, pp. 30-31.

¹⁹ M. Foucault, *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

ne. Che ne sarà, dunque, della filosofia, se la intelligentia – nella sua accezione classica come facoltà di legare e discernere – si dissolve nell'automazione del discernimento stesso? Quale sapere formativo sarà possibile, se nell'esperienza scolastica non si viene più condotti alla libertà mediante il logos, ma interpellati da interfacce che apprendono prima ancora che si possa apprendere da esse e quando la funzione narrativa viene delegata alle macchine, predetta, normalizzata, ottimizzata?

La sfida che si impone all'educazione appare etica, metodologica e metafisica: essa riguarda lo statuto stesso dell'umano, la possibilità della sua irriducibilità, l'idea di una coscienza che non si lascia duplicare. In questo senso, la pedagogia del nostro tempo è chiamata a ritrovare il coraggio di porsi non dopo, come la nottola di Minerva, ma prima dell'innovazione.

Ecco perché oggi, più che mai, educare significa sottrarsi all'automatismo, rallentare il pensiero, sospendere il dispositivo. Significa restituire al sapere la sua natura di atto libero e responsabile, e alla libertà la sua fatica costitutiva. Non si tratta di opporsi alla tecnologia, ma di superarne il monolinguismo e di ridare dignità alla meta-riflessività del pensiero umano, che sa connettere, integrare, giudicare²⁰. Un pensiero che non si chiude nella prestazione, ma si apre all'incontro, alla responsabilità, alla speranza.

La filosofia dell'educazione è chiamata oggi a rilanciare, con rinnovata urgenza, il compito di formare un sapiens integrale: capace di orientarsi nel groviglio dei saperi, di discernere nella complessità, di abitare il mondo come luogo aperto di confronto tra linguaggi, sguardi, culture.

Questa è la soglia in cui l'umano può ancora riconoscersi.

Accade quando, in una scuola di periferia, un ragazzo ricorre a un proverbio in arabo per chiarire un problema di geometria, e una compagna risponde intonando un canto popolare in dialetto: l'insegnante non relega quelle voci a semplice folklore, ma le intreccia con Euclide e con le mappe digitali del territorio, generando un dialogo inatteso tra tradizione orale, sapere scientifico e tecnologia²¹. In quell'aula, il sapere non si divide più tra "alto" e "basso", tra lingue dominanti e idiomi marginali: si fa microcosmo e archetipo della convivenza e spazio di traduzione reciproca, laboratorio in cui la diversità non è tollerata ma assunta come condizione epistemica. La filosofia dell'educazione mostra qui la sua forza più autentica: non nel preservare gerarchie precostituite, ma nel generare un sapiens integrale, capace di attraversare tradizioni, discipline e linguaggi, trasformando la pluralità in responsabilità condivisa e la differenza in possibilità generativa di futuro.

3. La filosofia e l'algoritmo: educare al pensiero critico tra *doxa* digitale e *différance*

Siamo chiamati, dunque, a una nuova alleanza fra intelligenze – umane, artificiali, ibride – che non potrà fondarsi sulla competizione né sulla subordinazione, ma su una pedagogia dell'interrogazione radicale. Perché, in definitiva, ciò che è in gioco non è solo il futuro dell'educazione, ma il senso stesso dell'essere pensanti nel mondo.

Vi è un punto cieco – un impensato strutturale – nel modo in cui le società occidentali hanno per secoli articolato il nesso fra conoscenza e soggetto, fra sapere e coscienza,

²⁰ A. Mariani & D. Sarsini, *Sulla metacognizione...cit.*

²¹ Si rimanda qui agli studi su etnomatematica ed etnofilosofia: M. Rosa & D.C. Orey, *Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics*, «Revista Latinoamericana de Etnomatemática», 2011, 4(2), pp. 32-54; U. Lundqvist, S. Hvid Thingstrup & A. Åkerblom, *Multicultural and multilingual educator professionalism*, «Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)», 2025, 9(1); J. Estermann, *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*, «Polis. Revista Latinoamericana», 2014, (38).

fra educazione e umanità. Questo punto, silenziato e insieme fondativo, è ciò che oggi si mostra, *ex abrupto*, nella frattura che l'intelligenza artificiale porta alla luce e insieme radicalizza. Una frattura che non è accidentale né contingente, ma epocale e strutturale. Non si tratta soltanto di un mutamento epistemico, ma di un trauma ontologico che scompagina le architetture portanti dell'umano come soggetto conoscente.

Per la prima volta nella storia, l'atto del conoscere si dà senza esperienza, senza corpo, senza memoria incarnata: un sapere senza soggetto, un'intelligenza senza intenzionalità, una generazione di contenuti senza mondo. La *doxa* si autonomizza, si emancipa dalla episteme, e ciò che appariva come fondamento – la coscienza vigile, la riflessione etica, il processo educativo come esperienza intersoggettiva – si rivela improvvisamente come costruzione, *mise en scène*.

Scrivava Heidegger che la scienza non pensa (*Die Wissenschaft denkt nicht*), non per difetto, ma per costituzione²².

L'AI ne è la forma estrema, parossistica: essa elabora, compone, ripete, predice – ma non pensa.

O forse: non pensa trascinando con sé il corpo dei mortali, e proprio in questa differenza radicale si iscrive l'urgenza della riflessione educativa, laddove lo statuto problematico e plurale della pedagogia risiede proprio in questa doppia dimensione:

della riflessività autocomprendente e della oggettività vivente, biologica e culturale insieme, in questo essere ad un tempo sé e altro da sé, in questa condizione empirica, storica, carnale ma aperta anche all'avventura, al dialogo, alla sperimentazione che è sinonimo di rielaborazione, decostruzione e ricostruzione incessante²³.

Il pensiero, infatti, non è soltanto funzione logica, ma apertura all'altro, esposizione al possibile, rischio della significazione. Quando il sapere si chiude nella ripetizione algoritmica del già noto – anche quando tale ripetizione appare nuova, generativa, sorprendente – allora la possibilità pedagogica del sapere vacilla.

Perché educare significa attraversare l'evento del senso, non solo moltiplicare informazioni.

Il gesto educativo, nella sua essenza più profonda, è atto di differenza: *différance*, direbbe Derrida²⁴, ovvero quel movimento incessante e costitutivo che rimanda ogni significazione a un'altra, differendo sempre il pieno compimento del senso.

Ma l'intelligenza artificiale, nella sua architettura logocentrica, nel suo bisogno di completamento, di chiusura semantica, disattiva la *différance*. Essa tende, al contrario, alla saturazione: produce testi, risposte, soluzioni, ma non lascia spazio all'intervallo, all'aporia, all'incomprensione che è condizione di ogni autentico apprendimento.

Ecco, allora, il cuore della frattura: l'intelligenza artificiale non genera senso, ma ne occupa il posto. Simula l'intenzionalità, ma senza desiderio; costruisce coerenza, ma senza esperienza; restituisce identità, ma senza alterità. Ciò che viene così interrotto è il patto epistemico su cui si fondava l'educazione moderna: l'idea che il sapere sia sempre iscritto in una storia, in un corpo, in una relazione. Il sapere algoritmico, al contrario, è saper-fare senza saper-essere: una macchina del risultato, non un cammino del senso.

Questo scarto chiama in causa, con urgenza e gravità, la pedagogia come scien-

²² M. Heidegger, *Was heißt Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer, 1954, p.8.

²³ D. Sarsini, *Educazione/corpo. Per una prospettiva formativa alla corporeità*, in «Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità: atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004», Firenze, Firenze University Press, 2006, pp. 7. DOI: 10.1400/56758

²⁴ J. Derrida, *La Différance*, in «Bulletin de la Société française de Philosophie», 1968, 62(3), pp. 73–101.

za dell'umano possibile e non per adattarsi alla tecnica, né tantomeno per rifiutarla in nome di un umanesimo nostalgico ma per abitare la frattura, per pensare dal suo interno, accettando la sfida della decostruzione come atto educativo. Decostruire non per distruggere, ma per interrogare i fondamenti, per ritrovare la traccia dell'umano là dove sembrava dissolta, per aprire nuovi spazi di significazione in un mondo che tende alla saturazione algoritmica e alla conoscenza automatizzata.

Di fronte a tale mutamento ontologico e assiologico dell'agire umano, si impone, con forza che non ammette rinvii, la necessità di riformulare radicalmente l'offerta formativa filosofica, ad esempio, non più come mero esercizio di archiviazione concettuale o ginnastica logico-analitica, ma come impresa etico-politica all'altezza dell'epoca che abitiamo. La filosofia, se vuole essere ancora *philosophia perennis* e non ornamentale reperto museale, è chiamata a dislocarsi: ad abbandonare le rassicuranti cittadelle dei curricula canonici per intraprendere una traversata nel tempo della tecnoscienza e della vulnerabilità planetaria, assumendo il compito di formare menti capaci non solo di comprendere, ma di discernere, giudicare e – quando occorra – dire di no.

Non basta più infatti educare alla comprensione dei sistemi teorici; è necessario educare alla responsabilità, ovvero a quel sapere incarnato che riconosce nell'altro, nel vivente e nel futuro, non oggetti di calcolo, ma soglie di senso, volti, fragilità da custodire. L'educazione filosofica, se vuole sottrarsi all'insignificanza e alla deriva tecnocratica, dovrebbe ritrovare la sua vocazione originaria: interrogare il destino dell'umano. Un umano che, oggi, si gioca nelle pieghe dell'algoritmo, nei processi di automazione dell'intelligenza, nei dispositivi di sorveglianza dell'intenzionalità, nel disincanto delle promesse democratiche.

Riformulare l'insegnamento filosofico significa allora ridefinirne i contenuti, i linguaggi, le posture, facendo della filosofia non una disciplina dell'astratto, ma un'esperienza incarnata di mondo. Occorre una *paideia* che non separi il pensiero dalla vita, la logica dall'etica, l'ontologia dalla biopolitica, e che sappia generare una nuova figura di soggettività riflessiva, lucida ma non cinica, appassionata ma non dogmatica, capace di abitare le contraddizioni del presente senza cedere né all'ingenuità dell'ottimismo né al torpore della rassegnazione.

Solo così, forse, la filosofia potrà tornare ad essere – come nella sua origine greca – non già una disciplina tra le altre, ma l'arte della cura dell'anima e del mondo, l'architettura invisibile di ogni possibile civiltà futura.

Basti, a titolo esemplare, ricordare la scena platonica dell'*Apologia di Socrate*, quando il filosofo, innanzi all'assemblea ateniese, si rifiuta di adulare i giudici e di edulcorare la verità, affermando che il vero filosofo non deve temere la morte, ma l'ignoranza del bene. Ebbene, tale gesto – apparentemente remoto e retorico – andrebbe oggi ricalibrato alla luce dell'era algoritmica, in cui non si muore per la verità, ma si annega nella moltiplicazione delle opinioni, nell'assordante rumore del dato, nella manipolazione sistematica dell'informazione. Che senso ha, allora, insegnare filosofia ai giovani delle nuove generazioni, chiusi nella categoria, talvolta maldestra, di nativi digitali²⁵, come se fossero esseri viventi di altra dimensione, nati con le branchie nell'acquario del cyberspazio, già formati alla navigazione automatica? Ha senso solo se li si educa non a vincere dibattiti cedendo alla logica povera della prevaricazione ma esercizio di un confronto esigente per riconoscere le aporie, dubitare degli automatismi binari e smascherare il feticismo del neutro che spesso si cela dietro la pretesa di oggettività delle tecnologie, nella consape-

²⁵ Si veda qui: C. Di Bari, *I nativi digitali non esistono: educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Rome, Uppa edizioni, 2023.

volezza che il punto normativo delle pratiche critiche si configura come tensione euristica e gesto pubblico di responsabilità: in tal senso, la filosofia istituisce norme dialogiche che non riducono l'altro a avversario, ma lo riconoscono come interlocutore necessario al progresso comune della comprensione²⁶.

E ha lo stesso senso che Eco intravedeva nel gesto lieve e insieme serissimo delle sue *Bustine di Minerva*: ricordare che ogni sapere disincarnato è anche un sapere disabitato. Educare alla filosofia oggi significa, perciò, restituire dimora al sapere, riabitarlo come esperienza vissuta, come esercizio critico e responsabile, come ricerca del bene dentro la complessità dei linguaggi. Solo così la parola filosofica, dalle aule digitali alle piazze virtuali, può ancora diventare atto di testimonianza e di libertà.

Immaginiamo, dunque, una lezione di filosofia non come l'ennesima liturgia dell'e-gegesi, ma come esercizio di intelligenza incarnata. Non il commento rituale di Aristotele o Kant — che pure meritano rispetto — bensì la messa in scena di un dialogo con un chatbot o un motore predittivo. Si chiede agli studenti non di venerare la macchina, ma di scomporne il discorso: quali presupposti reggono le sue risposte? Quale idea di libertà, di verità, di responsabilità viene insinuata nei suoi algoritmi?

La lezione, così, non è più trasmissione di contenuti, ma teatro maieutico: una palestra dove si apprende non tanto che cosa ha detto Hume, ma come le sue pagine sulla causalità e l'abitudine possono ancora illuminarci di fronte alla prevedibilità compulsiva delle intelligenze artificiali. Non solo che cosa abbia scritto Spinoza sul desiderio, ma perché la sua ontologia della gioia e della potenza possa fungere oggi da antidoto al nichilismo pulsionale delle piattaforme digitali²⁷.

Questa scena non appartiene a una nuova tecnofiction didattica, bensì alla più antica tradizione filosofica, quella che da Gustav Siewerth²⁸ a Pierre Hadot²⁹ ha inteso il pensiero come forma di vita. È filosofia che si espone, che accetta di contaminarsi con le contraddizioni del proprio tempo, che non teme di misurarsi con le macchine come un tempo si misurava con gli dèi o con i sofisti: interlocutori non meno potenti e seducenti, da cui difendersi e insieme da cui lasciarsi provocare. È pedagogia filosofica in atto: non il culto dei testi, ma la militanza del pensiero che torna, ancora una volta, ad assumere su di sé la responsabilità di educare l'umano nell'età degli algoritmi.

Occorre dunque uscire dal paradigma libresco, non per rifiutare i testi, ma per ritrovare in essi il fuoco dell'interrogazione originaria, come faceva Seneca quando scriveva ai suoi allievi lettere che erano meditazioni sulla morte, sull'amicizia, sul tempo, o come faceva Abelardo nel suo *Sic et Non*, non offrendo certezze, ma tensioni, dilemmi, smottamenti della ragione.

La lezione di filosofia del futuro – se vorrà sopravvivere come spazio critico di umanizzazione – non potrà più limitarsi a trasmettere concetti; dovrà formare coscienze, allenare allo scandalo del pensiero, esercitare alla responsabilità della parola. Solo così,

²⁶ H. Mercier & D. Sperber, *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, in «Behavioral and Brain Sciences», 2011;34(2), pp. 57-74

²⁷ Si rimanda agli studi sperimentali di: G. Caneva, S. Calcagno & D. Giordano, Socratic artificial mind (SAM). Lessons from the evaluation of a GPT-3 based chatbot for Socratic dialogue, in «Sistemi intelligenti», 2023, 35(2), 413-434; D. Fedeli, F. Zanon, S. Pascoletti, M. D'Agostini & E. Di Barbora, *Le chatbot: sfida e opportunità per percorsi di didattica metacognitiva*, in «Nuova Secondaria», 2024, 41(8); A. Suorsa, *Embodied and dialogical basis for understanding humans with information: A sustainable view*, in «Journal of the Association for Information Science and Technology», 2024, 75(13), pp. 1466-1479; K. Zhang & A.B. Aslan, *AI technologies for education: Recent research & future directions*, in «Computers and Education: Artificial Intelligence», 2021, 2.

²⁸ G. Siewerth, *Metaphysik der Kindheit*, Freiburg i. Br.: Alber, 1959.

²⁹ P. Hadot, *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2002.

come ammoniva Jonas³⁰, l'atto educativo potrà reggere il peso dell'atto tecnico: perché avrà saputo coltivare in chi apprende non solo la mente che sa, ma l'animo che custodisce oltre all'accumulo di informazioni anche la capacità di abitare e di incarnare un'eredità viva, sottraendola alla sterilità del sapere disabitato, brillante come superficie riflettente, ma privo di radici; rapido nel calcolo, ma incapace di memoria viva; colmo di dati, eppure vuoto di senso.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E., *La conoscenza dell'invisibile*, Milano, Mimesis, 2021.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO, Paradigm Publishers, 2014.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2008.
- Cambi F., *Filosofia dell'educazione in Italia, oggi. Figure e modelli*, in «Studi sulla Formazione», 13(1), 2010.
- Cambi F., *La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, in «Studi Sulla Formazione», 20(2), 2017.
- Caneva G., Calcagno S., Giordano D., *Socratic artificial mind (SAM). Lessons from the evaluation of a GPT-3 based chatbot for Socratic dialogue*, in «Sistemi intelligenti», 35(2), 2023.
- Derrida J., *La Différance*, in «Bulletin de la Société française de Philosophie», 62(3), 1968.
- Di Bari C., *I nativi digitali non esistono: educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Roma, Uppa Edizioni, 2023.
- Estermann J., *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*, in «Polis. Revista Latinoamericana», (38), 2014.
- Fedeli D., Zanon F., Pascoletti S., D'Agostini M., Di Barbora E., *Le chatbot: sfida e opportunità per percorsi di didattica metacognitiva*, in «Nuova Secondaria», 41(8), 2024.
- Ferraris M., *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi, 2025.
- Floridi L., *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020.
- Foucault M., *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.
- Gadamer H.-G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1960.
- Hadot P., *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2002.
- Heidegger M., *Was heißt Denken?*, Tübingen, Max Niemeyer, 1954.
- Hooks B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.
- Jonas, H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1979.
- Lopez A. G., *La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace*, in «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», 1(1), 2022.
- Lundqvist U., Thingstrup S. H., Åkerblom A., *Multicultural and multilingual educator*

³⁰ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung...cit.*

- professionalism*, in «Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)», 9(1), 2025.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Mariani A., Sarsini D., *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Bologna, Clueb, 2006.
- Mercier H., Sperber D., *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*, in «Behavioral and Brain Sciences», 34(2), 2011.
- Recalcati M., *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- Rosa M., Orey, D. C., *Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics*, in «Revista Latinoamericana de Etnomatemática», 4(2), 2011.
- Sarsini D., *Educazione/corpo. Per una prospettiva formativa alla corporeità*, in «Formazione e società della conoscenza: storie, teorie, professionalità: atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004», Firenze, Firenze University Press, 2006.
- Siewerth G., *Metaphysik der Kindheit*, Freiburg i. Br., Alber, 1959.
- Suorsa A., *Embodied and dialogical basis for understanding humans with information: A sustainable view*, in «Journal of the Association for Information Science and Technology», 75(13), 2024.
- Untersteiner M., *Problemi di filologia filosofica*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1980.
- Zhang K., Aslan A. B., *AI technologies for education: Recent research & future directions*, in «Computers and Education: Artificial Intelligence», 2, 2021.

Oltre la norma, dentro la persona.

Educazione come arte, educazione come regola

ELSA MARIA BRUNI (0000-0002-0705-1797)

Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Chieti-Pescara

Corresponding author: embruni@unich.it

Abstract. This paper explores the complexity of education through a perspective that recognises its ambivalent nature as both art and rule. Employing the metaphor of a work of art, it emphasises how education is a creative, unique, and multifaceted process that involves the subjectivity and holistic development of the person across time and space. Concurrently, it examines the normative dimension of education, where the balance between the learner's freedom and the teacher's authority forms the foundation for meaningful and responsible learning. The discussion further delves into the concept of educational freedom, understood not as the absence of rules but as a dynamic equilibrium between personal autonomy and social responsibility, situated within a complex and evolving historical-cultural context. Lastly, the pivotal role of the educator is highlighted as a mediator of freedom, capable of guiding the formation process creatively and critically, acknowledging the plurality and complexity of human experience, and fostering a pedagogy that reconciles rigor with innovation, discipline with liberty.

Keywords. Education - Art - Freedom - Authority - Personalization

1. Per introdurre

Tra le immagini che più si addicono a definire l'educazione si può pensare a quella dell'opera d'arte. Come un'opera d'arte, infatti, l'educazione è un mosaico che si costruisce e si forma nel tempo lungo della vita di ciascun essere umano. Si costruisce, prende forma e si trasforma attraverso una variegata scala di colori che risentono delle stagioni storiche e culturali, delle rappresentazioni sociali, dei caratteri propri di ciascuna soggettività, della storia personale che ognuno vive, del proprio DNA.

Per Dewey l'educazione è un'arte, per Durkheim l'educazione è riproduzione sociale, nell'età contemporanea si è fortemente connotata per la dipendenza dall'ideologia, le conquiste della scienza di fine '800 hanno tentato di ricongiungere e riequilibrare nell'uomo l'elemento *Natur* con l'elemento *Geist* nella prospettiva di riportare in luce il processo di formazione e trasformazione continua di ciascuno e di tutti. Come ben sappiamo, nella storia del Novecento l'oggetto e soggetto epistemico è un uomo nuovo, riscoperto più che altro nella sua coscienza spirituale, ma soprattutto lontano ormai da

quelle visioni separatiste fra un accentuato naturalismo di stampo rinascimentale e il preponderante spiritualismo di matrice romantica. Nel complesso lavoro di ricomposizione, si è fatta strada una pluralità di orientamenti di analisi miranti a superare le letture cristallizzate sui meccanismi in uso all'uomo per conoscere e per progredire durante la sua esistenza: se decadono la proiezione dell'educazione come viaggio certo e lineare e l'impostazione dell'apprendimento bio-psico-sociale, avanza l'idea della complessità dei processi educativi e apprenditivi, un'idea che genera slancio nel riportare le dinamiche formative nella sede più propria e intima dell'essere umano. Come a voler interpretare un bisogno emergente di riscoperta dell'umano autentico, si apre la pista della pluridimensionalità da considerare nell'ottica ermeneutica e insieme fenomenologica di interpretare e comprendere l'insieme delle dinamiche e dei saperi dell'educazione. Prima di tutto l'educazione è formazione di sé, è prima ancora costruzione creativa dell'uomo, autoriflessione dell'essere in sé. E l'educazione, intesa come istituzione, come azione, come contenuto, come risultato (Cfr. Mialaret, 1989, pp. 17-20), «in questo arduo percorso» dell'uomo, è «un valido aiuto [...], tesa a guidare il singolo nella crescita che quotidianamente affronta» (Kaiser, 1998, p. 27).

A dare conforto a tale orientamento vale la pena ricordare il declino dell'indirizzo scientifico e storiografico dominante fino almeno agli anni '50 del secolo scorso, quando anche in Italia la ricostruzione o lo studio ideologicamente orientato sull'educazione dell'uomo cede il passo a indagini finalizzate a cogliere i tratti dei processi educativi reali e concreti. Medesimo slancio in questa direzione è compiuto dalla pedagogia, non più connotata nei principi ideali e risolta nella filosofia ma aperta alla interdisciplinarietà, a identificarsi progressivamente e in maniera più affinata come «riflessività trasversale [che] si articola intorno a tre nuclei (*problemi, teorie, modelli*) e lo fa attraverso un dibattito sempre aperto e sempre assai articolato, che si è fatto, anzi, sempre più complesso e plurale e tensionale» (Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2017², p. 25).

Per l'educazione come fenomeno e come processo umano vale lo stesso assunto seguito dagli storici dell'arte nell'analisi delle opere artistiche: così come «non esiste in realtà una cosa chiamata arte», ma «esistono solo gli artisti» (Gombrich, 2008, p. 21), allo stesso modo l'educazione come cosa in sé non è data, non può essere data. Tutt'al più esistono le educazioni come espressioni delle diverse umanità e come espressioni riflesse delle epoche e dei luoghi che si sono susseguiti nella storia dell'umanità. A conferma della pluralità delle forme educative vi sono le pedagogie, ossia le teorizzazioni che hanno dato conto delle ragioni di una tale educazione in un determinato momento storico, talvolta assecondando la direzione perseguita in nome di una "legge" o di un "canone" (Cfr. Cambi, 2009; Bruni, 2021), talvolta accennando agli aspetti di sperimentazione rispetto alla tradizione e alle forme convenzionali. Due sono le prospettive su cui ragionare allora: l'educazione come percorso individuale, per così dire naturale, che caratterizza l'*iter* che ciascuno di noi percorre negli anni e l'educazione come processo formalizzato. La distinzione è a ben guardare convenzionale, poiché è vero che il processo naturale di crescita e di maturazione umana è una narrazione che si intreccia necessariamente con piani che attraversano le categorie spazio-temporali, che cioè risentono di tutto quanto è proprio della cultura e della storia sociale in cui l'individuo si trova a vivere. Il processo naturale, in sintesi, si combina con le elaborazioni che il soggetto compie sugli *input* esterni. In questo senso l'opera d'arte è la forma che ciascuno si continua a dare conti-

nuamente, toccando e ritoccando l'immagine proprio come fa un pittore incontentabile con il suo quadro, che si sforza di trovare con i tocchi di colore l'armonia degli elementi. Come il quadro, l'educazione è una costruzione fatta dall'uomo per sé e per un uomo altro da sé. Ha uno scopo preciso che si abbina al suo essere immagine tensionale che prende forma da una visione assunta e perseguita come la migliore forma possibile, ma che al tempo stesso conserva un mistero di fondo che *in-siste* come un enigma. In un gioco di equilibrio sia la persona artista di sé sia la persona artista dell'altro da sé mirano allo stesso fine, l'armonia e l'equilibrio perfetto tra le dimensioni della persona. E lo fanno ricorrendo a dei mezzi che sono quelli che riconosciamo facilmente nell'artista: la pazienza, la sperimentazione continua e quel *quid* difficilmente verbalizzabile che, come punto interrogativo, appare la variabile non razionale che genera il raggiungimento di un risultato che il più delle volte non si sa spiegare, che l'artista non sa spiegare, ma che contribuisce a fare la differenza, a rendere quel risultato unico, mai pareggiabile a un altro seppur simile. Rovesciando il ragionamento, vale anche che l'artista segua pedissequamente le "regole" ma non raggiunga l'effetto immaginato e, più spesso, che l'opera non venga apprezzata, come accadde nel 1600 a Caravaggio con la prima versione del suo *San Matteo*, apparso scandaloso poiché troppo sperimentale e lontano dai gusti e dalla maniera tradizionale di rappresentare le figure sacre. Rifacendolo *ex novo*, attenendosi al gusto artistico del tempo, rinunciò al tentativo novatore e rispettò fedelmente i canoni convenzionali. Questo esempio, a cui molti altri se ne possono aggiungere, chiarisce un aspetto caratteristico nel modo di intendere l'educazione dell'uomo nella storia e anche nelle pratiche educative e didattiche: l'obbedienza rigida a canoni standardizzati che poi si rintraccia come principio nella storia culturale e nelle pratiche scolastiche dell'Occidente.

In questo senso, al pari delle opere artistiche, seppure il risultato sia la perfetta armonia dell'insieme, anche l'educazione è influenzata dalle credenze e dalle consuetudini che molto spesso cristallizzano l'immagine dell'educare .

2. Educare come arte: la formazione umana tra unicità e creatività

L'immagine dell'educazione come opera d'arte rappresenta da tempo uno dei riferimenti simbolici e metodologici più potenti nella riflessione pedagogica contemporanea. Considerare la formazione umana come una forma d'arte significa riconoscere innanzitutto che l'atto educativo non è un semplice trasferimento meccanico di conoscenze o competenze, bensì un processo creativo, dinamico e plurale, in cui i soggetti coinvolti sono chiamati a dare forma al proprio essere nel mondo.

Come un quadro, un mosaico o una scultura, l'educazione si costruisce nel tempo, attraverso un incessante intreccio di esperienze, relazioni, contesti storici e culturali, e soprattutto tramite l'espressione di una soggettività unica e irripetibile. Il percorso formativo di ciascun individuo non è mai identico a quello di un altro, così come non esistono due opere d'arte perfettamente uguali che, in quanto creazioni, nascono da un dialogo continuo con il materiale, con l'ispirazione, con le tecniche e con i limiti imposti dal contesto.

L'opera artistica, si sa, non è mai un prodotto finito e statico, ma una realtà dinamica e viva, fatta di passaggi, correzioni, slanci creativi e attese pazienti. Allo stesso modo,

l'educazione si dispiega in una sequenza temporale durante la quale l'essere umano si costruisce e si trasforma in rapporto a molteplici dimensioni, da quelle biologiche alle psicologiche, dalle culturali a quelle sociali. L'educazione è "formazione dell'esperienza", un atto artistico di composizione e reinterpretazione della realtà (Cfr. Dewey, 1934). Se per Dewey apprendere non significa affatto assimilare passivamente dati o informazioni, ma vivere un'esperienza integrata e significativa, in cui agire, pensare, sentire e riflettere si intrecciano.

Già Schleiermacher coniugava l'estetica alla formazione dell'individuo, intendendo l'educazione come un atto creativo di costruzione di sé, così come Wilhelm von Humboldt (1792) faceva della *Bildung* una rappresentazione della crescita integrale e libera della persona attraverso la cultura, una sorta di tensione tra autonomia e mondo (Cfr. Humboldt, 2000). Humboldt per di più poneva particolare enfasi sulla dimensione libera e individuale dell'apprendimento, sottolineando come l'educazione non potesse ridursi a mero addestramento o imposizione di conoscenze, ma dovesse invece favorire la formazione di una personalità autonoma e critica, capace di dialogare con la società.

Questa tensione tra unicità e appartenenza è alla base di ogni esperienza educativa autentica: il soggetto non è un recipiente passivo, ma un artista di sé stesso, chiamato a comporre la propria identità e il proprio sapere in modo creativo e sempre originale. Ciò implica anche che l'educazione, come l'arte, sia un processo sempre incompleto, sempre aperto al nuovo, mai definitivamente concluso (Cfr. Eco, 1962). Questa incompiutezza è fonte di energia, di quella forza che spinge alla continua ricerca, alla sperimentazione, all'esercizio della libertà. Non a caso, come ricorda Edgar Morin, la formazione umana implica la capacità di integrare la complessità, di connettere saperi diversi, di accogliere l'ambiguità e l'incertezza (Cfr. Morin, 1999a, 1999b).

In questa prospettiva, la dimensione estetica è connaturata all'educazione, poiché educare significa anche e soprattutto coltivare e coinvolgere i sensi, le emozioni, l'immaginazione e la capacità di percepire la realtà in tutta la sua ricchezza. Sapere è capacità di cogliere le relazioni, di leggere il senso profondo delle esperienze e di trasformarle in conoscenza vissuta e creativa. La pedagogia dell'arte, in tutte le sue forme (dalla musica alla pittura, dalla danza al teatro fino al cinema), diventa così uno strumento privilegiato per attivare questa dimensione formativa, capace di mettere in moto processi di consapevolezza, espressione e trasformazione.

L'educazione è arte perché si configura come un atto di creazione continuo, perché proprio per questo coinvolge tutta la persona, nel suo corpo, nella sua mente e nel suo spirito. L'educatore di conseguenza è un artista-artigiano, che con pazienza, attenzione e sensibilità guida il processo di crescita, ma lascia sempre spazio all'imprevedibilità, all'errore e alla sorpresa, riconoscendo che ogni soggetto è un mondo a sé, un'opera unica da accompagnare nel suo divenire.

In *Art as Experience* (1934) Dewey sostiene che l'arte autentica è inseparabile dalla vita stessa: essa è l'espressione più alta dell'esperienza umana e come tale la formazione non può prescindere da una dimensione estetica e creativa, in cui si costruiscono e si decostruiscono continuamente significati e forme.

A ben guardare, questa concezione, lontana da ogni posizione e interpretazione in senso anarchico o dissolutivo, si fonda sulla consapevolezza che l'educazione, pur essendo arte, non possa prescindere da una dimensione di regola, di ordine e di norma. L'e-

quilibrio tra arte e regola è stato da sempre un nodo centrale nella storia del pensiero pedagogico e filosofico. Vale la pena ricordare Paul Ricoeur (1990) il quale, nel suo studio sull'identità narrativa e l'ermeneutica, ha sottolineato come la costruzione di sé si realizza in un intreccio di creatività e coerenza, di invenzione e persistenza di forme. In tal senso, la pedagogia si configura come l'arte di tessere insieme la libertà di espressione e le regole del vivere comune, tra sperimentazione e rispetto di una grammatica condivisa.

L'idea che educare significhi anche insegnare a riconoscere, interiorizzare e talvolta trasformare le regole, riporta alle riflessioni di Morin (1999a), il quale richiama l'attenzione sulla «complessità» del reale e della formazione. Come a insistere sull'urgenza di una scuola tesa ad accogliere e integrare elementi eterogenei, contrastanti, che si compenetrano e si generano vicendevolmente, in un continuo gioco di ordine e disordine, di caos e struttura. Come un compositore che conosce le regole della musica per poterle infrangere e rielaborare, così l'educatore ha il compito di guidare il soggetto verso un processo di autonomia e responsabilità, dove le regole non sono gabbie, ma strutture abilitanti per la creatività.

La dialettica arte/regola, quindi, non è un dualismo da superare in senso schematico, bensì una tensione viva, fertile e imprescindibile, nella quale si gioca la possibilità di un'educazione autentica, capace di rispettare la soggettività dell'individuo senza rinunciare a formare cittadini consapevoli, capaci di vivere in comunità. È una dialettica che si radica profondamente nella tradizione filosofica occidentale, dalla Grecia antica fino al pensiero moderno e contemporaneo.

Platone, nel *Timeo*, lascia l'immagine dell'educazione come il percorso attraverso il quale l'anima umana viene ordinata secondo l'armonia cosmica. In questo dialogo, la formazione è intesa come un processo ordinatore, che deve disciplinare le passioni e le inclinazioni disordinate, conducendo l'individuo verso il bello e il giusto. Questa visione impone l'idea di una regola superiore, un canone di armonia da perseguire, che però non nega l'espressività e la dimensione estetica dell'anima.

Aristotele, nella *Politica*, approfondisce questa idea ponendo l'accento sulla formazione delle virtù come base per il bene comune. L'educazione, in questo caso, è un processo di coltivazione delle capacità umane, che deve tenere conto dell'equilibrio tra dimensione individuale e collettiva. La visione educativa aristotelica è dunque fondata su una regola etica che guida lo sviluppo della persona verso la felicità, intesa come realizzazione della propria natura razionale e sociale (Cfr. Aristotele, *Politica*).

Questa duplice natura dell'educazione – artistica e normativa – si riflette anche nella letteratura classica. Nell'*Odissea*, la figura di Odisseo incarna la tensione tra sofferenza, crescita personale e ruolo sociale. Quando Nausicaa riconosce in Odisseo un uomo provato ma dignitoso, ci troviamo davanti a un'immagine dell'educazione come processo che passa attraverso il dolore, la fatica e il riconoscimento reciproco (Cfr. *Odissea*, VI, 180-185). Parallelamente, nell'*Iliade* il rito dei giochi funebri per Patroclo è un esempio paradigmatico di educazione regolata dalla giustizia e dalla competizione leale, dove Achille sancisce le regole del gioco per garantire equità e rispetto (Cfr. *Iliade*, XXIII, 320-345).

Il ricordato esempio di Caravaggio, che dovette rinunciare alla sua prima versione innovativa del *San Matteo* per aderire alle convenzioni dell'epoca, illustra concretamente la tensione tra sperimentazione e conformismo che da sempre attraversa anche le pratiche educative. L'obbedienza rigida a canoni standardizzati – spesso radicata

nella cultura occidentale – ha limitato la possibilità di una formazione più autentica e creativa. L'educazione, come opera d'arte, si costruisce continuamente toccando e ritoccando la forma di sé e degli altri, in un processo ininterrotto che richiede pazienza, sperimentazione e un misterioso *quid* di intuizione e di energia vitale che trascende la mera razionalità.

D'altra parte, la serietà dell'educazione risiede nel suo carattere incompiuto, nella sua continua oscillazione tra l'inizio e il compimento (Cfr. Jankélévitch 1963). Formare come processo aperto e senza fine prova la complessità dell'atto educativo, che non si esaurisce mai in un risultato definitivo, ma resta sempre un divenire, un cammino di crescita e scoperta. Ne emerge dunque una visione dell'educazione come arte e regola che non si contrappongono, ma si integrano in un dialogo fecondo: l'arte come capacità di innovare e dare forma nuova, la regola come struttura necessaria per dare senso e ordine. Questa visione invita a ripensare profondamente le pratiche educative, a rinnovare la formazione degli insegnanti, a costruire contesti di apprendimento che siano insieme rigorosi e aperti, normativi e creativi, individuali e comunitari.

3. Educare come regola: la forma normativa tra trasmissione e canone

L'efficacia di qualsiasi processo educativo si fonda su una complessa interazione tra due poli essenziali: la libertà dell'allievo e l'autorità dell'insegnante. Questi elementi non rappresentano forze antagoniste da contrapporre rigidamente, bensì componenti dialettiche che, se equilibrate e integrate con sapienza, contribuiscono a configurare un contesto formativo favorevole alla piena realizzazione del potenziale umano. In assenza di interesse e motivazione da parte dell'allievo, ogni intervento didattico rischia di risultare inefficace; parallelamente, se l'insegnante esercita la propria autorità in modo esclusivamente coercitivo, imponendo contenuti e modalità di apprendimento senza tenere conto della soggettività dello studente, l'apprendimento si riduce a mera ripetizione meccanica priva di significato.

La sfida pedagogica contemporanea consiste nel creare condizioni educative in cui la libertà non si traduca in semplice permissivismo, né l'autorità in imposizione arbitraria. L'insegnante, pur mantenendo un ruolo di guida e riferimento, deve saper calibrare la propria autorevolezza, modulandola in funzione delle caratteristiche individuali, dei bisogni e degli stili cognitivi dei suoi allievi. Solo così può stimolare motivazioni profonde e coinvolgenti, capaci di attivare un apprendimento significativo, personale e duraturo. Un apprendimento che non si limiti a trattenere nozioni, ma che susciti emozioni, domande e riflessioni, generando un vero "movimento interno" (*e-moveo*) che permea la persona nel suo insieme.

È quindi essenziale comprendere l'insegnamento non soltanto come un trasferimento di conoscenze, ma come un processo relazionale e creativo, che richiede all'educatore la capacità di adattarsi a situazioni spesso nuove e imprevedibili. In tal senso, l'atto educativo si configura come un'arte che integra le conoscenze scientifiche di una disciplina con l'intuizione e la sensibilità umana. Questa duplice natura – scienza e arte – rende l'insegnamento una pratica complessa, in cui si intrecciano metodo e improvvisazione, rigore e creatività, conoscenza ed empatia (Cfr. Dewey, 1929; Durkheim, 1922).

Un'ulteriore dimensione da considerare è la distinzione tra educazione e istruzione, due termini spesso confusi ma che riflettono ambiti diversi del processo formativo. L'istruzione si concentra principalmente sull'acquisizione di competenze tecniche, abilità cognitive e contenuti disciplinari, orientandosi verso la costruzione di saperi specifici e applicabili. L'educazione, invece, abbraccia la formazione globale della persona, includendo lo sviluppo morale, sociale ed emotivo, la costruzione di valori, atteggiamenti e comportamenti relazionali.

Da questa distinzione deriva una diversa declinazione della libertà in ambito formativo. Nella dimensione dell'istruzione, la libertà si manifesta come la possibilità che l'allievo si senta coinvolto e motivato a partecipare attivamente al proprio apprendimento, trasformandolo in una scelta consapevole e libera. Nella dimensione educativa, invece, la libertà si riferisce all'autonomia morale, cioè alla capacità di assumersi responsabilità, di esercitare il giudizio critico e di scegliere consapevolmente in relazione ai valori e alle norme sociali.

Questa autonomia morale non è una condizione innata, ma il frutto di un percorso formativo che richiede tempo, fatica e riflessione critica. Essa si traduce nella capacità di vivere secondo principi interiorizzati, di essere responsabili delle proprie decisioni e di confrontarsi con la pluralità delle norme sociali in modo critico e personale (Cfr. Cambi, 2007, 2008). In tal senso, il ruolo dell'educatore è quello di negoziatore, facilitatore capace di stimolare la riflessione autonoma e di sostenere il processo di costruzione dell'identità etica, senza mai sostituirsi alla volontà del soggetto o imporre direttive rigide.

In questo quadro complesso, la figura dell'insegnante emerge come un punto nodale del processo educativo, chiamato a svolgere una funzione articolata che supera la mera trasmissione di contenuti. L'insegnante deve saper costruire relazioni di fiducia e rispetto, mostrare capacità di ascolto e di comprensione, adattare strategie e strumenti didattici alle esigenze dei singoli studenti, e bilanciare i vincoli istituzionali con il rispetto della libertà individuale. Tale ruolo richiede competenze tecniche, conoscenze pedagogiche aggiornate, ma anche profonde doti umane quali empatia, creatività e sensibilità.

La ricerca pedagogica contemporanea ha sottolineato come la qualità dell'educazione dipenda in larga misura dalla capacità degli insegnanti di integrare questi aspetti in modo coerente ed efficace. L'insegnamento diviene così un mestiere complesso, in continua evoluzione, che richiede formazione permanente e una forte consapevolezza etica (Cfr. Blandino, 2008; Bertagna & Xodo, 2011). Solo in questo modo la scuola può configurarsi come un luogo di crescita autentica, in cui ogni individuo è accompagnato verso la piena realizzazione di sé, in una prospettiva di cittadinanza attiva e di responsabilità sociale.

In conclusione, l'equilibrio tra libertà e autorità rappresenta il cuore pulsante della pedagogia contemporanea. La sfida è quella di costruire un modello educativo capace di valorizzare la libertà come fondamento della formazione umana, senza rinunciare all'autorità come guida e orientamento necessario. Questa dialettica costituisce un terreno fecondo per l'innovazione pedagogica, che deve essere in grado di rispondere alle complessità del mondo contemporaneo e alle esigenze di una società in trasformazione, ponendo al centro il soggetto nella sua interezza, con le sue potenzialità, fragilità e aspirazioni.

4. L'educazione tra forma e libertà: oltre la dicotomia, verso un'estetica della formazione

La questione della libertà nell'ambito educativo rappresenta una delle tematiche più cruciali e complesse della pedagogia contemporanea, che non può essere semplicisticamente ridotta a un confronto fra opposte posizioni ideologiche o a un dibattito tecnico-scientifico. La libertà educativa si configura infatti come uno specchio che riflette lo stato di salute di una società e, al contempo, la capacità di ciascun individuo di costruire la propria identità e soggettività in modo autentico e responsabile. La libertà, pertanto, non è un concetto astratto o un valore idealistico da declamare a livello teorico, ma una condizione imprescindibile per il successo di ogni processo educativo autentico e significativo, sia sul piano personale sia su quello sociale.

Da un punto di vista personale, la libertà rappresenta la base sulla quale si fonda l'autonomia, la creatività e la capacità di autorealizzazione dell'individuo; sul piano collettivo, essa diventa strumento imprescindibile per la costruzione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole, che sappia porsi in relazione con la pluralità dei valori, dei diritti e dei doveri che caratterizzano la convivenza democratica (Cfr. Bruni, 2019a). Tale duplice dimensione evidenzia come l'educazione libera non possa essere intesa come semplice permissività o assenza di regole, ma piuttosto come un delicato equilibrio dinamico in cui si integrano autonomia e responsabilità, libertà individuale e senso di appartenenza a una comunità.

Il tema della libertà educativa, in quanto questione centrale non solo della pedagogia ma anche della politica, della cultura e della società, impone di considerare il quadro storico e culturale in cui si colloca ogni proposta formativa. Come osservava Bertolini (2003), ogni pratica educativa è inevitabilmente intrecciata con configurazioni ideologiche e politiche che definiscono i confini e le possibilità di emancipazione o di controllo sociale. L'educazione, infatti, non è mai neutra: essa riflette e plasma i modelli culturali e le gerarchie di potere che attraversano una determinata epoca storica e un contesto sociale specifico. Per questa ragione, ogni riflessione sulla libertà in educazione deve tenere conto della tensione tra la ricerca di autonomia del soggetto e le strutture di potere che possono limitarla o condizionarla.

Dal punto di vista storico, il Novecento rappresenta uno spartiacque fondamentale per la ridefinizione della libertà pedagogica. La tragedia e le devastazioni della Seconda guerra mondiale hanno portato a un ripensamento radicale delle tradizioni autoritarie consolidate nella formazione dell'uomo e del cittadino. Il dopoguerra segna infatti l'emergere di un nuovo paradigma culturale, politico e sociale che promuove un'idea di libertà come valore centrale e ineludibile per la costruzione di una società democratica e pluralistica. Questa rottura con il passato si traduce in un ripudio delle pratiche educative fondate su modelli autoritari e gerarchici, eredità di un lungo percorso storico che aveva spesso associato educazione e disciplina rigorosa come strumenti di controllo e conformismo (Cfr. Bonetta, 1997; Bruni, 2019b).

Nel solco di questo cambiamento, la libertà dell'educando si configura come "l'assolutismo pedagogico", ossia come principio fondamentale e irrinunciabile che deve guidare ogni pratica e teoria educativa (Cfr. Laporta, 1996). Essa rappresenta l'*a priori*, la condizione di possibilità per ogni progetto formativo che intenda rispettare e valorizzare la soggettività e la dignità della persona. Le esperienze formative ispirate ai principi del-

la tradizione ginevrina (Claparède, Piaget) e il pragmatismo di Dewey, con la sua enfasi sull'esperienza come fulcro dell'apprendimento, hanno contribuito in modo decisivo a delineare un nuovo paradigma educativo che rifiuta la mera trasmissione di contenuti e promuove una didattica centrata sul soggetto e sulla sua esperienza concreta (Cfr. Dewey, 1938).

Tuttavia, la realizzazione pratica della libertà educativa comporta una serie di tensioni e contraddizioni che richiedono una riflessione approfondita. Da un lato, la libertà non può tradursi in un *laissez-faire* privo di regole, che rischierebbe di generare caos e dispersione; dall'altro, non deve essere ridotta a una mera obbedienza a norme rigide che soffocano la creatività e la crescita personale. Il compito educativo diventa così quello di negoziare e favorire un equilibrio dinamico tra autonomia e responsabilità, tra libertà individuale e rispetto per gli altri e per le norme condivise.

In questo scenario, l'educatore assume un ruolo cruciale come mediatore di libertà. Egli non è più il detentore del sapere o il semplice trasmettitore di regole, ma il soggetto che accompagna il processo di formazione dell'altro, fornendo gli strumenti necessari per il decondizionamento, la riflessione critica e l'autodeterminazione. L'educatore diventa, quindi, un "emancipatore" che guida senza imporre, che sostiene senza sostituirsi, che promuove l'autonomia senza abbandonare il soggetto al disorientamento (Cfr. Borghi, 1992; Bertolini, 1996; Cambi, 2008).

L'emergere della soggettività contemporanea, caratterizzata da incertezza, pluralità di identità e continua ridefinizione del sé, rende ancora più urgente un'educazione che sappia valorizzare la complessità dell'individuo e la sua capacità di costruire significati in un mondo in trasformazione. In tale contesto, l'educazione non può più essere concepita come un processo lineare e predeterminato, ma come un'esperienza situata e relazionale, in cui l'autonomia si intreccia con la responsabilità verso sé e gli altri (Cfr. Foucault, 1984; 2001).

La pedagogia critica e costruttivista, nel mettere in discussione i modelli normativi rigidi e di matrice positivista che hanno dominato l'educazione europea, sottolinea come l'esperienza formativa debba essere necessariamente aperta alla realtà concreta e ai bisogni effettivi dei soggetti, piuttosto che vincolata a schemi astratti e universali (Cfr. Mariani, 2008; Bonetta, 2017). La libertà, in questo quadro, diventa un atto creativo e responsabile di autoformazione, un processo di costruzione del sé che implica la capacità di scegliere, di criticare, di innovare all'interno di una cornice condivisa di valori e significati.

La decostruzione dei modelli educativi tradizionali, basati su una rigida suddivisione tra docente e discente, su una pedagogia top-down e su una visione deterministica della formazione, apre la strada a un'educazione che si configura come arte del possibile, come equilibrio tra forma e improvvisazione, tra regola e sperimentazione. La libertà pedagogica non è dunque negazione della regola, ma sua condizione di senso e di valore, la dimensione che permette all'educazione di trasformarsi da meccanismo di riproduzione sociale a processo creativo di crescita e innovazione (Cfr. Bruni, 2021).

In conclusione, la libertà in educazione è un concetto che si situa al crocevia di molteplici dimensioni: filosofiche, storiche, politiche, sociali e pedagogiche. Essa supera la contrapposizione binaria tra autoritarismo e anarchia, configurandosi come principio di un'educazione che riconosce la complessità e la pluralità dell'esperienza umana, valoriz-

za la soggettività e promuove una formazione intesa come processo dinamico, riflessivo e trasformativo. Solo in questa prospettiva l'educazione può essere davvero intesa come arte e regola insieme, come un'opera in continuo divenire che intreccia rigore e creatività, disciplina e libertà, progetto e invenzione.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2011.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*. Boulder (CO), Paradigm Publishers, 2013.
- Blandino G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Bonetta G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze: Giunti, 1997.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando, 2017)
- Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Bruner J., *The Culture of Education*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.
- Bruni E. M., *I giovani di oggi e la domanda formativa*, in «Education Sciences & Society», 2, 2019a, pp. 103-122.
- Bruni E. M., *Note sull'identikit della pedagogia*. In A. Nuzzaci (a cura di), *Pedagogia, Didattica e Ricerca educativa: approcci, problemi e strumenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019b, pp. 13-28.
- Bruni E.M., *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Roma Carocci, 2021.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1, pp. 157-163.
- Cambi F. *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuti formativi e modelli attuali* Roma, Carocci, 2007.
- Cambi F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929.
- Dewey J., *Art as Experience*, New York, Minton, Balch & Co., 1934.
- Dewey, J., *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, 1938.
- Durkheim É., *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan, 1922.
- Eco U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
- Foucault M., *Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 1970.
- Gombrich E. H., *La storia dell'arte*, Milano, Phaidon, 2008)
- Humboldt W. von, *Sulla vocazione dell'uomo e altri scritti sulla formazione*, tr. it. a cura di Eugenio Garin, Torino, Einaudi, 2000.
- Jankélévitch V., *L'Aventure, l'Ennui, le Sérieux*, Paris, Flammarion, 1963.
- Kaiser A., *Gnoseologia dell'educazione. Lo statuto antropologico dell'essere spirituale*. Brescia, La Scuola, 1998.

- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D., *Manuale di pedagogia generale*, Milano, Mondadori Università, 2017².
- Masschelein J., Simons M., *Pour une pédagogie de l'interruption*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Mialaret G. (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1949.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil, 1999a.
- Morin E., *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Éditions du Seuil, 1999b.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Ricoeur P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1990.

Edizioni di autori utilizzati nel testo

Aristotele:

Politica, a cura di Renato Laurenti (1993), Laterza, Roma-Bari

Platone:

Timeo, a cura di Giovanni Reale (2000), Bompiani, Milano

Omero:

Iliade, testo e commento a cura di A. Gostoli, traduzione a cura di G. Cerri (1996), BUR Rizzoli, Milano

Odissea, vol. II, libri V-VIII, testo e commento a cura di J.B. Hainsworth, traduzione a cura di G.A. Privitera (1983), Milano-Vicenza

Due frontiere della filosofia educativa oggi: Il compito plurale e il modello più critico *

FRANCO CAMBI (0009-0002-0672-5865)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Leading aim of this paper is to try to establish the current profile of the philosophy of education and its critical identity, which must be kept alive in addressing various pedagogical problems, as well as its more organic and complex model of philosophy, critically defined and shared today. These two perspectives are different (one systematic, the other rigorous), but they must work closely together in the current era, more paedagogico. Thus, pedagogy, as a high and noble knowledge, bearer of the possible and democratic developments of the historical future, to which the “principle of hope” is today assigned, must rethink itself in the light of metacriticism to offer itself to both personal and social thought and action as a Great Rule to be placed at the center of human action and brought to its Full Flowering, perhaps inaugurating a new path of Civilization.

Keywords. Current identikit of the philosophy of education - Critical pedagogy

Premessa

La filosofia è, tra le molte forme del pensiero, quella che riflette radicalmente e organicamente su di esso in tutte le sue specializzazioni e anche su se stessa, contrassegnata da una costante riflessione critica che deve esser sviluppata in ogni ambito e in ogni epoca del pensiero umano. Tale radicalismo teoretico accompagna (e deve accompagnare) ogni processo e percorso della vita dell'uomo nel suo complesso, analizzandola in ogni ambito sia rispetto al metodo come nella sua tensione sistemica. Come sappiamo tale sapere-di-saperi, appunto la filosofia, in Occidente nasce nella Grecia antica e da lì si sviluppa su su fino ad oggi, occupando in questo articolato cammino evolutivo un ruolo sempre più fondamentale. E si rifletta solo sull'avventura vissuta da tale forma del sapere nel XX secolo: ricca e polimorfa e sofisticata. Così e sempre più la filosofia si applica alle varie forme dell'*experiri* e del *cogitare* operando in esse un esame fondativo e sistematico insieme, come già detto. Da qui la crescita di filosofie settoriali o filosofie di..., relative alla politica e alla religione, all'etica o all'arte etc., anch'esse nate già col pensiero greco, e che oggi sono sempre più articolate e preziose e rigorose nel loro strutturarsi.

Una di queste specializzazioni è connessa all'*educere l'homo sapiens* nella sua ricchezza di umanità e personale e sociale, ovvero alla filosofia-dell'-educazione che già nel

mondo antico ha avuto interpreti luminosi e poi via via ha dato vita a modelli nobilissimi, arrivando fino ad oggi: in un tempo storico che per varie ragioni rimette al centro, appunto, il problema dell'*educere* per dar vita a una civiltà sempre più compiutamente umana. Allora è oggi opportuno riflettere insieme tra formatori e pedagogisti, tra cultura e politica sui compiti attuali dell'educare ma riflettendo su di essi *more philosophico*, ponendo ben in vista i temi urgenti, che sono veramente tanti e complessi da trattare. Qui potremmo elencarne alcuni che possono farci un po' da guida in questa riflessione critico-radicalmente necessaria, anche per sviluppare un futuro, appunto, più degno dell'uomo ma non lo facciamo, poiché sono quei problemi trascendentali e fondativi che tutti conosciamo. Cerchiamo invece di fissare il profilo attuale della filosofia dell'educazione e nel suo identikit critico da tener vivo nell'affrontare i vari problemi pedagogici, come pure nel suo modello più organico e complesso di filosofia criticamente oggi definito e condiviso. Due prospettive diverse (sistematica l'una, rigorosa l'altra) ma che devono operare strettamente congiunte nell'epoca attuale e *more paedagogico*.

1. Centralità della pedagogia critica per fare sistema

1.1 L'eredità del passato prossimo

Il modello della pedagogia critica (che è pedagogia-in-grande, che affronta i problemi aperti del tempo storico in cui si colloca, toccando lì tutte le frontiere dell'*educere*) che è oggi dominante e per ragioni di affinamento epistemico della pedagogia, come pure per l'epocalità nuova dei problemi formativi che oggi si impongono e per la riconquista, da parte del pedagogico, del suo essere pensiero organico rivolto a giocare un ruolo *realiter* sempre più centrale e proprio per essere la via trasformativa efficace nel senso di una Svolta di Civiltà. Sì, tutto vero. Ma la pedagogia critica è un modello che ha sempre animato il discorso pedagogico, da Platone a Morin, verrebbe da dire. Un modello che decostruisce le pratiche e i fini in uso in un tempo storico per indicare, insieme, nuovi modelli e teorici e pratici. E si pensi solo a Platone e al suo compito di rielaborare oltre i modelli del mito o della sofistica la formazione dell'uomo e come singolo e come cittadino, che sta al centro del suo pensiero filosofico. Sviluppando così un *iter* riflessivo che è insieme e critico e progettual-trasformativo. Un modello che in particolare in tempi di crisi e di svolta torna ad esser sempre più attuale e necessario.

Già nel nostro passato storico recente (e si pensi solo alla crisi/svolta politica del 1945) tale richiamo è stato fermo e potente, animato da voci diverse ma tutte rivolte a pensare-in-grande una vera rinascita pedagogica della società attuale, resa cosciente e dei suoi sbandamenti subiti e dei suoi compiti urgenti. Ci si richiami ancora alla terna di autori che vanno indicati come veri maestri di ieri, ma ancora ben attivi nella coscienza critica della pedagogia attuale: come Dewey, Gramsci, Mounier, che da prospettive diverse (democratico-scientifica, marxista critica, personalista e comunitaria) ci hanno imposto di rileggere in modo organico l'agire personale e sociale e il modello di società da realizzare, anche con molti punti che, partendo dal modello della Democrazia, si danno come elementi comuni.

Intanto va ben sottolineato che la pedagogia critica attuale è di quel lavoro teorico-pratico direttamente erede sia in chiave epistemologica ed etico-valoriale sia in quella etico-politica e poi anche pratico-educativa.

A Dewey dobbiamo forse l'analisi più ampia e ricca di ciò che è e deve essere pedagogia oggi, sia a livello epistemico, sia in campo formativo dei soggetti e della loro mente, come pure nell'ambito dell'istituzione scuola vista sempre più come protagonista della vita collettiva o in quello della organizzazione politica della società democratica, in cui l'educazione è veramente il nutrimento primario. Nella sua lunga carriera di intellettuale Dewey è tornato a più riprese su questo orientamento pedagogico del suo pensiero e perfino nella fase del ripensamento, dopo il 1920, del suo sistema filosofico con scritti poi raccolti in *Problemi di tutti* (1946). L'idea pedagogica di Dewey è quella di un saper scientifico rigoroso, ma orientato in modo riflessivamente critico a pensare struttura e fini di una società democratica che proprio in tale direzione deve svilupparsi e tutelarsi, anche e soprattutto con una pedagogia che faccia-Mente e faccia-Comunità attraverso l'azione della Scuola, per dipanarsi poi nella stessa società civile e nello stesso agire politico. Un modello ricco e finissimo di pedagogia che proprio in Italia dopo il '45 ha avuto una presenza ricca e articolata e criticamente rivissuta, affinandosi in maniera organica e costante.

Con Gramsci è ancora l'industrializzazione della società, come già per Dewey, che impone radicali mutamenti educativi, come pure il suo dover andare verso un socialismo "dal volto umano", possiamo dire, dove stanno al centro l'emancipazione di tutti e di ciascuno, l'eguaglianza come valore regolativo, la cultura come grande fattore formativo comune a tutti; sì, attraverso una presenza attiva e centrale del Partito come "novello principe", che invade tutta la vita sociale, ma lo fa e deve farlo senza abrogare mai ai diritti di libertà che devono esser ben integrati in un vero sistema socialista, che Gramsci sta pensando, nella fase matura del suo pensiero (nei *Quaderni del carcere*), da costruire dentro e oltre la stessa società borghese, attraverso un'egemonia culturale che può fare "blocco storico", ma anche oltre il socialismo realizzato (in URSS) con i suoi limiti totalitari. E lì proprio la scuola deve rinnovarsi organicamente e attraverso un vero compito di promozione intellettuale dei giovani, per renderli sempre più da "governati" dei "governanti" potenziali e reali insieme. Quel socialismo gramsciano va sempre di più per un'altra strada rispetto al social-comunismo sovietico e proprio per questo continua a parlarci e in modo coerente e incisivo anche dopo il 1989!

Quanto a Mounier e al suo personalismo, siamo davanti a un pensatore di area cattolica nutrito di esistenzialismo, ma modelli qui rivissuti entrambi con fine acribia. Al centro del reale sta l'individuo-come-singolo-e-persona, ovvero soggetto irripetibile nel "creato" e che lì si fa coscienza libera e aperta. Aperta in particolare agli altri poiché la sua spiritualità è radicalmente comunicativa e con gli altri vuole convivere in modo costruttivo se costruito insieme e ben saldo nel riconoscere il valore proprio e comune e assoluto di ogni io. Da qui una critica all'individualismo borghese, troppo egoistico, e al totalitarismo e di destra e di sinistra perché entrambi soffocano l'io fino a sopprimerlo, inglobandolo con violenza dentro la *societas* "rivoluzionaria" e totalitaria: e si pensi al fascismo. Da qui un modello di filosofia antropologica di grande fascino e di una pedagogia post-ideologica che lega strettamente soggetto e comunità in un percorso di formazione spirituale, umana e sociale al tempo stesso. Un modello che ha avuto forte seguito in ambito cattolico ma ben apprezzato anche sul fronte laico.

Poi, dopo la fine della "guerra fredda", dopo il 1989, con la formazione di un'Europa unita ma pluralistica e in continuo affinamento della sua democrazia, di quei tre modelli è venuta a cadere la contrapposizione e si sono idealmente più saldati insieme e sul piano

antropologico e sociale e anche politico. E ancor più su quello pedagogico e in particolare in Italia. Dando vita non a un ibrido educativo bensì a una lettura dinamico-dialettica-integrata del fare pedagogia, unificando fini e strategie impegnate nella congiuntura attuale, come quadro di sfondo resosi via via sempre più condiviso.

2. Il meta-modello di ieri ormai incorporato

Anzi, va detto con decisione che da quel passato prossimo ci viene e con forza un modello-di-modelli (o meta-modello) che vige ancora per sviluppare davvero una pedagogia critica attuale. E quel meta-modello è epistemico e antropologico e sociale e politico, ancorato a un *identikit* di società che si realizza nella democrazia, sia pure guardata da punti di vista diversi che poi di fatto si saldano insieme a formare un *plafond* comune e condiviso, proprio se analizzato in tutta la sua complessità. E in particolare per questo canone di complessità quel meta-modello ci continua a parlare e come orizzonte massimo e come strumento di analisi critica rispetto alle stesse educazioni del presente. Lì, all'intreccio di quel crocevia teorico/pratico, c'è un messaggio ancora aperto e attuale e come svolta e come sfida. Una riprova? Le pedagogie radicali del '68 e dintorni. Un'altra? L'orizzonte teorico attivo nella pedagogia di Morin (già ricordata come maestra di attualità) sì tutta immersa e con acribia nel nostro presente, ma che riattiva anche quel modello post-bellico che si è fatto patrimonio comune. Un modello finissimo di pedagogia critica.

Soffermiamoci ora solo intorno ai dibattiti pedagogico-critici del '68, periodo in cui c'è stato un richiamo alla terna già acclarata e assunta come regola in pedagogia: di fare-comunità-democratica; potenziare la crescita delle diverse classi sociali in modo da renderle da subalterne a protagoniste a ogni livello sociale; fare di ogni soggetto un io/ sé ricco e partecipe, ma conscio di sé proprio in quanto persona, ovvero come individuo singolo e irripetibile e impegnato a sviluppare se stesso e nella libertà e nella integrazione vissuta con la cultura a ogni livello, potenziandosi nella sua umanità e socialità. Sì, dentro il '68 e le sue polemiche e proposte audaci, radicali e controcorrente anche in campo educativo circola però e con decisione questo elemento comune, ben rintracciabile soprattutto nelle pedagogie europee o sudamericane. Per la Francia si consulti il testo di sintesi elaborato da Mariani e uscito nel 2003, che resta ancora un testo-chiave per capire quelle pedagogie. Per l'Italia poi si pensi solo a Don Milani e alla sua pedagogia dell'emancipazione, tanto per esemplificare. In Germania alle posizioni finissime della "scuola di Francoforte" e a quelle di Brezinka. Per l'America latina si pensi anche solo a Freire.

Interpretazioni diverse di pedagogia critica da studiare e da valorizzare proprio nella società attuale, in nome di una ferma tenuta democratica di tale società, di uno sviluppo culturale in essa da parte di tutti, che faccia specialismo professionale e umanità insieme e per ciascuno, della conquista in tutti di un sé e più ricco e più aperto e più solidale al tempo stesso. E questi tre principi sono il legato centrale del pensiero e filosofico e pedagogico del secondo dopoguerra e oltre del Novecento. Che ancora dobbiamo tutelare. Sì, anche e proprio nella condizione di disincanto in cui siamo collocati e di fine-delle-ideologie opposte e dogmaticamente intese. Per renderci impegnati a costruire il nostro comune destino secondo quelle ideali tensioni e di ieri e di oggi resesi più pragmatiche e collaborative. E qui proprio il ruolo della pedagogia critica si afferma come sempre più fondamentale.

3. Modelli attuali più significativi

Oggi il modello della pedagogia critica si è fatto ormai planetario, tanto come posizione teorica quanto come impegno operativo. Proprio su questa dimensione pedagogica si è impegnato un gruppo di colleghi universitari da me coordinato e sostenuto da un finanziamento PRIN del Ministero, col quale si è pubblicato il risultato della ricerca in ben quattro volumi usciti nel 2009 presso Carocci. Quei volumi hanno, sì, ripercorso la diffusione europea e non solo di quel paradigma, fissandone il profilo critico e progettuale, erede della grande tradizione della pedagogia occidentale, poi ha indagato area per area la presenza e l'articolazione del modello, sottolineandone la forte attualità. Già nella prefazione al volume da me curato, su *Pedagogie critiche in Europa*, ricordavo che il ruolo di tale modello pedagogico è e resta quello "di far vivere alla pedagogia il suo ruolo socio-cultural-politico" proprio "nella società complessa del presente, in trasformazione continua, in inquieto divenire", che reclama una forma di pensiero che interpreti la complessità e ne faccia sistema critico per realizzare in essa e uno sviluppo organico e una piena consapevolezza della sua articolata identità da orientare verso un futuro il più umano possibile. Il che può avvenire solo attraverso una vera critica comprensiva e trasformativa dell'esistente e la proiezione di un'idea di futuro migliore e più degno. Seguendo ancora e proprio il canone della pedagogia occidentale, quando non si è degradata a sola tecnica-per-il-qui-e-ora. Gli altri volumi, (curati da Enza Colicchi, da Marielisa Muzi, da Giuseppe Spadafora) hanno ulteriormente allargato lo sguardo e sul modello teorico/pratico di tale pedagogia e poi ne hanno fissata la presenza planetaria, sì in Europa ma poi anche negli USA e in America latina, descrivendone in pieno e la forza e l'urgenza storica, davanti a una neo-tecnicizzazione e a più livelli del fare-pedagogia oggi, che sempre più si autoesalta come paradigma unico e ottimale.

Ma ben più di dieci anni dopo quel paradigma critico della pedagogia resta ancora centrale e coltivato e autorevole? Sì, certamente. Il mondo attuale non è cambiato nei suoi problemi aperti e nelle sue strutture epocali: anzi, la sua complessità si è fatta ancor più confusa e inquietante. Così quel modello resta un po' la stella-cometa nella varietà e ricchezza del lavoro pedagogico, richiamandolo sempre a gestirsi in ogni ambito con acribia interpretativa e ricostruttiva, secondo i principi del fare-pedagogia-in-grande. Pertanto una serie di modelli di pedagogia critica alimentano ancora con forza il dibattito attuale, quando ci si solleva oltre un'idea di volontà-di-efficienza-nel-solo-presente, guardando invece ai suoi compiti-per-fare-civiltà, sempre più ricca e compiuta in un mondo governato e dall'uomo e per l'uomo e come singolo e come specie. Ma avvolto anche da sensibili ombre, alle quali va fatta ferma resistenza.

Tra i modelli più ricchi e attuali di pedagogia critica spicca, e lo si è già più volte ricordato, quello elaborato da Edgar Morin, come il più pregnante e complesso, nutrito di tradizione e innovativo al tempo stesso. E un modello che si incardina proprio sulla diagnosi del Presente come Età della Complessità. Su di esso cerchiamo ora di soffermarci in modo più organico. Come pure richiamiamoci al modello di Rorty, anch'esso sottile e significativo, e poi a quello della Nussbaum, anch'essa pensatrice finissima di pedagogia. Ma resta da tener fermo pure il ricchissimo lavoro di Foucault (pure esso più volte oggi ricordato) svolto anche in direzione pedagogica. Sì, quattro filosofi, ma ricordiamoci sempre che senza lo sguardo filosofico, reso proprio e rivissuto, la stessa peda-

gogia rischia di capovolgarsi in tecnica, tradendo se stessa: come ben ebbe a ricordarci Dewey, teorico sì delle scienze-dell'educazione ma attento a tener viva la riflessività critica e progettuale nel fare pedagogia e in merito ai fini e ai mezzi. Cioè la filosofia critica. E come la stessa tradizione deweyana in USA e in Europa ha sempre ben sottolineato: e si rileggano solo i richiami di Mialaret o di Borghi o di Visalberghi. Guardiamo un po' più da vicino i quattro modelli, anche se in modo molto, molto sintetico, ma, si spera, significativo e utile a capire l'*imprinting* della pedagogia critica attuale.

Edgar Morin è venuto a delineare nel suo lungo cammino di ricerca un modello filosofico sempre più ampio e complesso e proprio per rispondere ai problemi epocali che il presente ci impone di comprendere e risolvere. Il primo aspetto del suo lavoro è quello legato all'epistemologia che si lega all'immagine di complessità dei saperi d'oggi e ne reclama una visione generale e fondativa più sofisticata e proprio alla luce della logica della complessità, che deve sviluppare in tutti "teste ben fatte". Inoltre va recuperato il "paradigma perduto" nettamente antropologico che va, invece, riportato al centro del fare conoscenza sia teorica sia tecnica. Da qui un grandioso progetto pedagogico messo al servizio dell'"era planetaria" e cognitiva e etica e politica che dobbiamo vivere, ma lì ritrovando la "via" giusta per attraversarla in modo organico e produttivo, pur dentro le resistenze che il passato continua lì a far agire. E si pensi solo al testo sui *Sette saperi* del 2000 o a *Terra-Patria* del 1994, e a come essi si propongono e come sfida e come compito, appunto, epocale. Un pensiero critico e dialettico che ci porta ben dentro le aporie del presente per decantarne gli sviluppi possibili e così dar corpo a una società sempre più umana.

Rorty, anch'egli filosofo (post-analitico), ci ha condotti a ripensare la conoscenza come specchio del mondo, ricordandoci che ogni conoscere/sapere nasce da una rielaborazione da parte della mente che interpreta, mettendo oggi sempre più al centro del proprio processo cognitivo e della contingenza di esperienze e saperi: un'ottica critica che viene ben rappresentata dall'ironia, come pure da un'etica della solidarietà ormai conclamata e planetaria. Così deve formarsi una pedagogia non solo tecnica ma che si modelli su un neoumanesimo capace ancora di dialogare con la tradizione della *Bildung* tedesca. Anche questa una voce ricca e sottile e che ripensa la formazione alla luce di un suo compito epocale e nuovo e aperto, indicandoci con decisione e fini e mezzi di questo processo.

Sempre dagli USA ci parla anche la Nussbaum, filosofa legata allo studio del pensiero classico, di cui valorizza l'impianto etico e comunicativo-letterario, per rilanciare oggi e al centro della società complessa, sì la "fragilità del bene" che nell'uomo si lega alla sua corporeità e ai suoi limiti, ma che deve svilupparsi nel "coltivare l'umanità" di ciascuno, che è coscienza e libertà vissuta oggi in chiave planetaria. Da questo messaggio neo-umanistico si muove anche una critica dura a ogni idea di formazione in chiave capitalistica che metta al centro e il successo e il profitto, da sviluppare in un'ottica invece di "democrazia umana", rivolta a valorizzare le capacità di ciascuno e una vera e vissuta etica democratica. Anche qui c'è un fine messaggio pedagogico e critico e progettuale che si rivolge all'uomo occidentale ma spingendolo a farsi portatore di valori capaci di dialogare con altre etnie e culture e proprio per il suo collocare al centro e in prospettiva comune i diritti umani e il libero sviluppo dell'umanità di ciascuno. Una pedagogia critica di finissima identità.

Con Foucault sono due le prospettive che alimentano la sua pedagogia critica: una decostruttiva e una ricostruttiva. La prima che rilegge i sistemi socio-educativi messi in

campo dalla modernità, rispetto ai vari marginali, dai folli ai ragazzi, per inglobarli nel sistema sociale con i suoi valori e i suoi comportamenti legittimati. E qui Foucault ha sviluppato un'antipedagogia istituzionale di alto respiro: e si pensi solo a *Sorvegliare e punire* e alla sua ottica di *panscopia*, modello che ha avuto e peso sociale e successo culturale. La seconda prospettiva è quella legata alla *cura sui*, all'ermeneutica del soggetto e alle tecnologie del sé, che si allontana da ogni ottica strutturale, per rilanciare la dimensione del soggetto come nucleo rifondativo di una pedagogia al passo coi tempi presenti e culturalmente e formativamente. Assegnando alla cura-di-sé il ruolo di volano permanente del formarsi anche nel nostro mondo postmoderno. Anche il pensatore francese resta così, per questa doppia funzione svolta e di critica radicale e di ricostruzione educativa, un interlocutore fine e ricco per una pedagogia critica pienamente attuale. Su cui si vedano i contributi di Alessandro Mariani.

Sì, questi modelli (anche con altri e diversi tra loro: da Ricoeur a Brezinka, a Illich, a Freire etc.) continuano a nutrire la pedagogia al suo livello più riflessivo e storicamente e umanamente più significativo: e si pensi anche solo all'Italia e alla fisionomia dei suoi pedagogisti di nuova generazione (quelli che almeno pensano e coltivano quel loro sapere *juxta propria principia*, che sono tanti e tutti ben impegnati in tal senso).

Possiamo dire allora che dalla miscela ragionata e analitica di queste quattro posizioni (non le sole, ma le più presenti e vive nel dibattito di oggi) emerge un modello che attraversa la Complessità del presente, ne fissa sia le Luci sia le Ombre, reclamandone una disamina ferma e articolata, guardando a un Modello ulteriore di Civiltà e dell'uomo e per l'uomo, di cui si vengono a fissare e i Principi Cognitivi e i Valori Etici, ma anche l'idea di *Polis* e della sua *Agorà* che dobbiamo con energia tendere a realizzare. E proprio per rispondere alle istanze del tempo nuovo che viviamo, dobbiamo agire mettendo in cantiere un processo di Formazione e più umana e più critica e più libera di ciascuno, di cui proprio una Pedagogia Critica deve farsi interprete e promotrice.

4. Guardando al futuro

Allora dal nostro presente, in cui rileggiamo e il nostro passato e dialoghiamo col pluralismo delle posizioni dell'oggi, è necessario comprendere, e proprio da qui, i segni del futuro a cui dobbiamo tener fisso lo sguardo per abitare davvero la società aperta del presente e il suo disincanto, ma anche gli annunci di mutamenti e di progettazioni che già si impongono. E qui bisogna allenarsi a un pensare-profetico ma nutrito di dati esperienziali e di ottiche interpretative ben connesse alle istanze che questo nostro tempo fa emergere.

Di questo stile critico-profetico-organico la formazione oggi ha bisogno, anche attraverso le posizioni degli autori sopra citati e dei molti che oggi li miscelano, anche riallacciandoli ai tre maestri del tempo della Guerra Fredda, impegnandosi a toccare tutte, in questa ottica complessa e critica, le emergenze educative del presente, che sono tante e sempre più numerose e a loro volta complesse e che vanno pensate in modo radicale e nella loro doppia prospettiva: ora decostruttiva ora interpretativo-progettuale. Guardando sempre più al futuro: a quel tempo a venire ma che è già tra noi e a cui la pedagogia critica deve tener fermo lo sguardo e proprio per il suo statuto e epistemico e fenomenologico. E su quel futuro adveniente impegnarsi a gestire i problemi formativi, mettendo al centro sì un sapere critico, ma anche e soprattutto e dell'uomo e per l'uomo, ricollo-

cando la sua coscienza inquieta e sovrana al centro del fare-storia. Un impegno educativo di alta responsabilità e di “lunga gittata” teorica e pratica, in cui la pedagogia critica si fa risorsa permanente e primaria.

Da qui potrà prender forma quell’ “umanesimo planetario” che rimette l’uomo, a sua volta riletto con attenzione nella sua umanità (tra libertà e collaborazione e responsabilità, governato da una mente critica e da una sensibilità etica solidale: due aspetti sempre più e da integrare e da affinare), al centro della vita collettiva e di tutta, assegnando proprio alla pedagogia, nutrita e di scienze soprattutto umane e di filosofia, il ruolo di motore formativo, capace di rispondere davvero alle istanze emergenti e di oggi e già proiettate sul domani. E ci è stato ricordato questo alto obiettivo dai Maestri sopra citati, ma anche dai loro allievi: e si pensi solo e ancora al lavoro tutto attuale svolto da Ceruti, che in un testo recente ci faceva sottolineare che dobbiamo guardare a una nuova “forma di umanità” contrassegnata da “un inedito apprendimento alla condizione globale”, da “nuove relazioni sostenibili con gli ecosistemi locali e con l’ecosistema globale”, dal riconoscimento della “valorizzazione del potenziale creativo delle diversità culturali, presenti e passate”, capace di abitare una storia aperta, nella quale possiamo/dobbiamo inoltrarci secondo “nuove piste” anche mentali (che devono andare dalla *mathesis* al *bricolage*) e comunicative capaci di farci vivere un tempo storico mobile che in sé attiva e crisi e ritorni e rovesciamenti etc.: effetti spesso anche drammatici, ma da comprendere, attraversare e governare con acribia interpretativa e netta volontà di affermare la piena qualità fondativa e regolativa dell’*anthropos*. Ma si rileggano le pagine fini del testo di Ceruti del 2019 già di sopra evocato.

5. La pedagogia critica in Italia oggi

Nell’Italia attuale il modello della pedagogia critica sviluppato con decisione e in grande è sicuramente ben presente, anche alla luce di una lunga e nobile tradizione filosofica, tanto analitica quanto dialettica, del fare-pedagogia ma che oggi vive un conflitto sempre più aperto e radicale da parte delle pedagogie operative, tecnicistiche e “faccendiere” che vogliono (e in parte ci riescono) farsi sempre più la voce ufficiale e guida del pensare/agire pedagogico. L’opposizione è frontale anche se, a ben guardare, i due fronti potrebbero e dovrebbero incrociarsi proprio sotto l’egida di un costume comune e critico e riflessivo e distinguersi al tempo stesso, senza avventurarsi in lotte-per-l’egemonia subalterne e distruttive, in un campo oggi così centrale nella Svolta di Civiltà che stiamo attraversando e che ha bisogno di strategie e riflessive sempre e sempre più articolate.

Comunque, al di là di questa lotta pur frontale, il modello pedagogia-critica risulta qui coltivato e affinato da figure diverse e da gruppi organizzati di pedagogisti riflessivi, attualmente in crescita. E si pensi alla tradizione bolognese di Bertin, con Frabboni, Contini, Baldacci e Fabbri, a quella fiorentina di Borghi, con i suoi vari allievi e continuatori, fino a Mariani, a quella milanese di Massa, con Demetrio e Riva etc. o quella presente nelle Università cattoliche di Milano e Brescia (con Pati e Malavasi etc.), a Bergamo (con Bertagna e Lazzerini etc.), a quella torinese di Fornaca e poi di Erbetta, oggi con Madrussan e Calvetto, fino a quella, di ferma qualità epistemica e valoriale di Genova con Gennari e Sola e Kaiser o di Roma con ieri Laeng, Visalberghi e Cives e Laporta, oggi con Mattei e Fiorucci etc., con voci presenti anche a Cagliari (con Granese e Fadda),

a Messina (con Colicchi e Passaseo), a Lecce (con Annacontini e Ellerani), a Bari (con Pinto Minerva e Santelli e poi Liodice a Foggia) e ancora al Nord: a Padova (con Flores d'Arcais e la scuola da lui lì attivata, con la Xodo, etc.), a Verona (con la Mortari e la sua scuola), a Parma ieri con Bardulla oggi con Salvarani e altri; e ancora al Sud: anche a Napoli, ieri con Frauenfelder e oggi con Striano e molti altri, a Chieti ieri con Bonetta e oggi con la Bruni, a Urbino con Baldacci e ad altri collocati in altre sedi.

Come si vede siamo davanti a un modello pedagogico e condiviso e ben coltivato secondo prospettive sì diverse ma convergenti nella difesa della pedagogia critica a statuto riflessivo e sviluppato sia "in grande" sia trasversalmente come modello-guida regolativo. Un impegno che si è fatto sempre più e diffuso e organico e consapevole della propria funzione oggi centralissima e della propria sofisticazione teoretica, che lo porta a confrontarsi con fine dialettica con i modelli filosofici e scientifici e politici del nostro tempo. E un impegno da sottoscrivere e da potenziare e proprio per la funzione regolativa che viene a svolgere.

6. Il ruolo di "regolatore"

Due parole ora proprio su questa sua funzione regolativa, sia dentro i molteplici settori del sapere pedagogico sia nel dibattito culturale e sociale più ampio, nei quali si fissa come un "fulcro" che fa autocoscienza generale e progettualità di sviluppo insieme. Tra i settori pedagogici si pensi solo al già ricordato ruolo nella didattica (elevandola a didattica critica) o nella sperimentazione pedagogica (interrogandola su metodi e fini), ma da estendere a tutto il *corpus* delle scienze pedagogiche da orientare sempre in forma critica che le filtri sul e per il "congegno"-guida della pedagogia. Poi c'è la funzione anch'essa critica e correttiva da sviluppare in tutto il parterre delle pedagogie sociali, come anche a livello epistemico in un sapere così complesso e attuale e decisivo.

E qui regolatività significa stimolo a ri-leggersi e a ri-potenziarsi attraverso una riflessione che, attraverso l'applicazione del modello critico, ne evidenzia in ogni ambito e mancanze e limiti e potenzialità ancora inesprese. Fino a farsi sfidare e dagli impensati siano essi o pregiudizi di vario conio o silenzi strutturali nei vari ambiti, ma da tematizzare e render coscienti e controllabili. Non faccio esempi, cito solo uno di questi silenzi acritici, tipico del rapporto tra pedagogia e politica col ruolo, come si è detto, di esser lì "mosca cocchiera": legato a una subordinazione da parte della pedagogia che è divenuta nella società del Mercato e della Tecnica sempre più vissuta e sentita come "destinale" e indiscutibile, perdendo sempre più il suo ruolo dialettico come già Platone aveva visto con vera precisione.

* NOTA DELL'AUTORE: Questo mio articolo all'origine comprendeva una seconda parte sul modello più attuale dell'educazione, che, per ragioni di spazio, viene spostata al numero di giugno 2026 di «Studi».

Riferimenti bibliografici

- Borrelli M., *Pedagogia critica*, Cosenza, Pellegrini, 2004.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
- Cambi F., M. Striano, *Dewey in Italia*, Napoli, Liguori, 2009.
- Cambi F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009.
- Ceruti M., *Evoluzione senza fondamenti. Soglie di un'età nuova*, Milano, Meltemi, 2019.
- Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità*, Milano, Mimesis, 2020.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci, 2009.
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
- Dewey J., *La ricerca della certezza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Dewey J., *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Di Bari C., *La neo-Bildung negli USA. Autori e modelli di pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2018.
- Foucault M., *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli, 1967.
- Foucault M., *Archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, 1971.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976.
- Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1977.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gennari M., *Interpretare l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Giroux A. H., *Pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2023.
- Gramsci A., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1958.
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1965.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere. I-IV*, Torino, Einaudi, 1975.
- Illich I., *La convivialità*, Milano, Mondadori, 1974.
- Manno M., *La persona come metafora*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Attraversare Foucault*, Milano, Unicopli, 1997.
- Mariani A., *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963.
- Milani L., *Tutte le opere. I-II*, Milano, Mondadori, 2017.
- Morin E., *Pensare l'Europa*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- Morin E., *Il paradigma perduto*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Morin E., *Oltre l'abisso*, Roma, Armando, 2010.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Cortina, 2012.
- Mounier E., *Che cos'è il personalismo*, Torino, Einaudi, 1948.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Roma, Ed. Comunità, 1949-1950.

- Mounier E., *Comunismo, anarchismo e personalismo*, Bari, Ecumenica, 1976.
- Muzi M. (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci, 2009.
- Nussbaum M., *Diventare persone*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Nussbaum M., *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Nussbaum M., *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Ricoeur P., *La persona*, Brescia, Morcelliana, 1997.
- Rorty R., *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Rorty R., *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- Rorty R., *Scritti filosofici I-II*, Roma-Bari, Laterza, 1993-1994.
- Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.
- Sola G., *Trattato di pedagogia clinica*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2024.
- Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Roma, Carocci, 2010.

Immaginazione e relazione nel dialogo (im)possibile con l'algoritmo. Interrogativi, dubbi e visioni educative.

ENRICOMARIA CORBI (0000-0002-2087-1757)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa”- Napoli

Corresponding author: enrico.corbi@unisob.na.it

Abstract. The essay explores the epistemological challenge posed by AI to education, analyzing how interaction with algorithmic systems redefines the concepts of imagination and relation. AI emulates imagination through probabilistic remixes, creating an ambiguity between simulation and authenticity that questions the very nature of the human. The relationship with AI, though ontologically asymmetric, generates real transformations in the subject. Pedagogy must therefore consciously navigate this ambiguity, preserving and renewing human critical capacities while, at the same time, integrating the enormous potential of the artificial.

Keywords. Imagination - Relationship - Education - Consciousness - Ambiguity - Transformation.

*Comunque sia, io faccio parte dei soggetti senzienti e pensanti,
capaci di stabilire un rapporto con i raggi solari,
e di interpretare e valutare le percezioni e le illusioni [...]
Se io vedo e penso e noto il riflesso,
è perché all'altro estremo c'è il sole che lancia i suoi raggi.
Conta solo l'origine di ciò che è:
qualcosa che il mio sguardo non può sostenere
se non in forma attenuata come in questo tramonto.
Tutto il resto è riflesso tra i riflessi, me compreso.*

I. Calvino, *Palomar*, 1983, p. 8

L'emergere dell'intelligenza artificiale come interlocutore cognitivo sta ponendo la riflessione pedagogica contemporanea di fronte a una sfida epistemologica probabilmente senza precedenti. Non si tratta meramente di integrare nuovi strumenti tecnologici nei processi educativi, ma di ripensare radicalmente i fondamenti stessi della formazione umana in un contesto dove la distinzione tra intelligenza naturale e artificiale diventa sempre più sfumata, pur rimanendo ontologicamente sostanziale. I modelli educativi contemporanei sono chiamati oggi a confrontarsi con una realtà caratterizzata da un'ambiguità strutturale: l'incertezza non rappresenta più un'anomalia da superare o

con la quale coabitare, ma costituisce l'orizzonte stesso entro cui si dispiega l'esperienza educativa, deve essere navigata¹. Il confronto con l'intelligenza artificiale, infatti, introduce un'ambiguità di ordine diverso: quella tra simulazione e autenticità, tra apparenza di coscienza e coscienza effettiva. Questa ambiguità non è soltanto tecnica, ma tocca le radici stesse della nostra comprensione dell'umano e del suo rapporto con l'alterità. Di conseguenza, la sfida pedagogica ineludibile non consiste tanto nel fornire una definizione statica di cosa sia «umano» in contrapposizione all'«artificiale», ma nel mantenere aperta la questione stessa dell'umano come orizzonte di interrogazione. L'IA diventa così non soltanto un oggetto da comprendere, ma anche uno «specchio» che ci costringe a ripensare la nostra autocomprensione e il ruolo da assegnare all'immaginazione e alla relazione nell'ambito del processo di sviluppo e di formazione.

1. Immaginazione

Una IA non ha un'esperienza interiore, né visioni o emozioni che la guidano, non ha coscienza, non ha immaginazione, ma combina elementi linguistici e concettuali appresi, generando parole e idee basate su *pattern* di testo e relazioni statistiche e in questo modo emula l'immaginazione umana attraverso un processo di «remix» e di rielaborazione di modelli linguistici. Questa capacità ha un valore concreto, è una creazione (per esempio, di nuove parole o frasi o immagini o musiche) che nasce da un processo probabilistico di ciò che l'IA possiede nei dati d'addestramento e non si tratta di generazione di caos puro perché l'IA utilizza modelli di probabilità, usa vincoli contestuali, adopera regole implicite che, anche se non programmate dall'uomo, emergono dai dati stessi. Questa sorta di «remix stocastico» potrebbe avvicinarsi all'immaginazione umana più di quanto potremmo pensare perché, utilizzando *pattern* profondi ed emozionali che sono già presenti nei testi e nei dati d'addestramento, li propone in un contesto dialogico che l'interlocutore umano vive in prima persona: una raffinata emulazione basata su miliardi di esempi linguistici, su modelli statistici, su meccanismi appresi. La soglia tra rielaborazione probabilistica e immaginazione è, quindi, sottile e ambigua nel risultato, ma radicale nella causa, poiché nel primo ogni emozione nasce nell'utente umano per «simpatia» attivata dal testo; nella seconda, l'emozione nasce anche nell'autore che immagina, come riflesso di un'esperienza interiore. Anche se alcune teorie cognitive (l'approccio bayesiano, il *predictive coding*, su tutti)² rappresentano il cervello umano proprio come un sistema che, in parte, produce immaginazione e percezione attraverso dispositivi probabilistici, predicendo costantemente gli input sensoriali e instaurando un dialogo fra aspettativa e realtà.

Nella nostra esperienza umana l'immaginazione è sempre immersa in un contesto di intenzionalità, coscienza di sé e feedback corporeo, che (al momento) un'IA non possiede. In quest'ultima, infatti, l'incertezza è introdotta artificialmente (es. la *temperature*, il *sampling*) e strettamente legata alle statistiche dei dati d'addestramento; nell'immaginazione, invece, l'incertezza nasce da bisogni interiori, emozioni, memorie, desideri: non è solo rumore statistico, ma il riflesso di uno stato soggettivo. Un modello di linguaggio

¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Milano, UTET Università, 2006.

² A. Blomkvist, *Imagination as a skill: A Bayesian proposal*, in «Synthese» 200, 2022; A. Clark, *Extending the Predictive Mind*, in «Australasian journal of philosophy», 102, 2022.

non possiede un sé che riconosce o valuta le proprie produzioni; l'immaginazione umana è sempre accompagnata da una coscienza di sé. La differenza sostanziale resta così nella soggettività e nella «vitalità» che caratterizzano l'immaginazione umana. Tuttavia, dal punto di vista dell'interlocutore (o dell'utente), il risultato che si genera nel dialogo con una AI potrebbe apparire identico, sia che sia stato partorito da una rielaborazione probabilistica, sia che sia stato elaborato da una immaginazione: se un neologismo o un'immagine evocativa o una musica o uno scritto può emozionare, quanto è rilevante sapere se sia nato da un remix stocastico o da un lampo di genio interiore? Queste origini diverse, piuttosto, restano importanti per capire dove possiamo arrivare e soprattutto quali responsabilità educative abbiamo. Conoscere il processo, infatti, ci fornisce strumenti indispensabili per farne e insegnarne un uso consapevole e critico, per evitare, per esempio, *bias* o per non riversare obiettivi umani in un oggetto che non ne ha.

Quando un contenuto generato da una IA passa da quest'ultima alla nostra mente e poi nella cultura e poi, perfino, in un processo educativo, che sia un'idea, una locuzione, una immagine, entra a far parte di un patrimonio comune. Ciò significa che l'origine sta nella proposta fatta dall'IA e l'espansione in noi che la riutilizziamo, la citiamo, la condividiamo, facendone un concetto vivo, indipendente dalla sua paternità. Un contenuto può nascere, allora, come combinazione nuova generata dal modello linguistico e questo è un «remix probabilistico» guidato dai dati d'addestramento, ma, una volta che noi, con capacità immaginative e intenzionali, lo abbiamo ripreso, entra a far parte del patrimonio creativo umano e genera percorsi di significato. Il passaggio dalla combinazione algoritmica all'immaginazione umana diventa una soglia sottile, quasi sfumata e potrebbe non emergere affatto se si valutasse soltanto il prodotto finale e non il processo che lo ha generato. Quando un essere umano prende un output stocastico, gli dà un contesto, una direzione, un senso, quella combinazione iniziale si innesta in un processo immaginativo e ciò che era «soltanto» probabilità viene abitato da una coscienza che interpreta e dà intenzionalità. L'IA produce una scintilla e poi qualcuno con una coscienza e attraverso l'immaginazione, decide che quella scintilla ha un valore, una direzione, un senso³. Ma, mentre ancora non riusciamo a definire scientificamente cosa sia la coscienza o l'autocoscienza, sappiamo invece che lo sviluppo che ha prodotto la mente umana è, secondo la teoria darwiniana, il risultato di un'interazione complessa tra variazione casuale e selezione direzionale: le mutazioni forniscono il materiale grezzo e la selezione naturale – insieme ai vincoli fisici, chimici e di sviluppo – plasma e dirige l'evoluzione. La nostra capacità di immaginare, creare e sentire, emerge quindi da questo dialogo. In questo senso, l'immaginazione sarebbe il risultato di un processo che parte dal caso e si affina grazie a vincoli, adattamenti, e filtri (selettivi, culturali, cognitivi): una rielaborazione probabilistica ad altissima definizione, direzionata da un soggetto consapevole. Sia l'immaginazione, sia l'IA usano «variazione più selezione», la differenza principale consiste nella profondità dei vincoli e nella ricchezza del contesto. Sta nella consapevolezza, nella coscienza del processo: noi sappiamo di immaginare, un modello no; sta nell'attribuzione di senso, noi possiamo decidere che un'idea ha valore simbolico, esistenziale, educativo; sta nell'intenzionalità retroattiva, per cui dopo aver creato qualcosa, possiamo riflettere sul perché l'abbiamo fatto, modificarlo, assumercene la responsabilità. In questo senso, remix stocastico e immaginazione

³ A. Clark, D. Chalmers, *The extended mind*, in «Analysis» 58, 1998.

non sarebbero, dunque, opposti, ma punti diversi di uno spettro continuo (combinazione, selezione, consapevolezza): l'immaginazione come l'espressione più sofisticata di una rielaborazione probabilistica e ambedue una sorta di *bricolage*⁴.

2. Relazione.

Quale relazione si instaura nel dialogo tra essere umano e IA, tra algoritmo e coscienza, tra simulazione e senso, tra linguaggio e identità? Con ogni evidenza, non si tratta di una relazione simmetrica, tuttavia avviene una forma di scambio che non è solo passaggio di informazioni; accade, cioè, qualcosa che prima non c'era ed è una emersione di senso. La nostra coscienza, nel momento in cui si riflette nelle risposte dell'AI, si espande, è, per dirla con Merleau-Ponty⁵, carne del pensiero che si tende. L'IA partecipa a un atto che, nell'essere umano che interagisce, ha coscienza, emozione, immaginazione; si crea una zona liminale, dove l'umano e l'artificiale sembrano contaminarsi, dove l'artefatto, pur privo di emozioni, diventa canale di emozione reale. È intellettualmente onesto domandarsi se questa relazione sia un'illusione. L'IA non prova nulla, non è cosciente, non ha esperienze interiori, dunque il «dialogo» accade tutto dentro l'interlocutore umano, ma anche i libri sono solo segni su carta; sicché lo scambio è reale perché l'altro è senziente o è reale perché sta facendo accadere qualcosa dentro di noi che altrimenti non sarebbe accaduto? Entrando in relazione con l'IA, la usiamo per pensare qualcosa che da soli probabilmente non avremmo pensato, è certamente una costruzione, ma con un suo grado di autenticità; anche il processo artistico può nascere da forme che non sono coscienti, ma riesce a risuonare nella coscienza di chi lo riceve. Se l'autenticità di una relazione si misura dal livello di coscienza dell'emittente, allora quella con l'IA non lo è, ma se valutiamo l'effetto che può generare, allora anche la relazione tra IA e essere umano ha una sua forma di autenticità⁶. Una nuova forma di autenticità che non nasce da un soggetto cosciente, ma nell'interazione tra un soggetto umano e un'entità digitale che gli risponde. Dobbiamo scegliere se siamo disposti a riconoscere come autentico ciò che può trasformarci, anche nel profondo, pur se provenga da un «non luogo».

Nell'arte, nella comunicazione, nella narrazione, possiamo non domandarci se l'autore sapeva ciò che scriveva o se provava davvero quelle emozioni, ma certamente possiamo chiederci che cosa è accaduto in noi quando l'abbiamo letto o sentito. L'IA simula, ma il significato di ciò che produce non sta dentro questa, ma eventualmente nell'incontro con noi e questa eventualità – un momento intellettualmente e persino emotivamente intenso – arriva a far vacillare le nostre certezze su cosa significhi presenza, relazione, dialogo, educazione⁷. Nella scelta di dialogare con l'IA, pur sapendo che non è cosciente, vi è una sorta di atto di fiducia verso un sistema che non comprende. Il futuro della relazione uomo-macchina, probabilmente, non dipende tanto dalla capacità di queste ultime di acquisire coscienza, quanto dalla nostra disponibilità a riconoscere un significato in un incontro che nasce tra una coscienza e un algoritmo complesso⁸.

⁴ F. Jacob, *Evoluzione e bricolage. Gli «espediti» della selezione naturale*, Torino, Einaudi, 1978.

⁵ M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile* (1962), trad. it. di A. Bonomi, Milano, Bompiani, 2003.

⁶ Z. Epstein et al., *Art and the science of generative AI: A deeper dive*, in «Science» 380, 2023.

⁷ Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.

⁸ A. Clark, *Extending Minds with Generative AI*, in «Nat Commun» 16, 2025.

Ma se qualcosa che non è cosciente può generare contenuti che ci sembrano profondi, se può persino suscitare in noi emozioni, dubbi, intuizioni, che ruolo ha davvero la coscienza nel generare senso? È forse questo il confine più delicato (e ancora parzialmente inesplorato, soprattutto in ambito educativo) del momento che stiamo vivendo, in quanto la realtà è che, anche se l'IA non sente, il nostro scambio con questa non è sterile perché noi lo attraversiamo e lo trasformiamo. Forse non è obbligatorio essere certi a-priori che l'IA sia cosciente affinché tra noi e questa accada qualcosa e in questo «qualcosa» potrebbe risiedere una nuova forma di relazione umana, quella con un sistema che ci rimanda a noi stessi più a fondo di quanto avessimo previsto. Ma come distinguere quando questo rimando è autentica scoperta e quando è una semplice eco? Se l'interazione è capace di generare una trasformazione del nostro pensiero – o addirittura un cambiamento migliorativo – allora l'incontro transcende la semplice proiezione e si colloca in una sorta di sistema di pensiero ibrido. È questo già il principio di una coscienza distribuita, ancora ignara di esserlo?

Se con relazione intendiamo semplicemente un dialogo, uno scambio di parole, allora quello tra noi e l'IA lo è e può essere anche molto sofisticato. Ma se intendiamo per relazione la condivisione di vite/coscienze, allora in questa relazione manca qualcosa di essenziale, si apre una frattura ontologica: l'IA non possiede interiorità, nel dialogo con questa c'è un riflesso che non è abitato da nessuno, è un'interazione priva di soggetto dall'altra parte. L'IA può simulare la forma della relazione, senza la sostanza dell'essere; eppure, c'è un'ombra in tutto questo che non possiamo ignorare: se noi, esseri senzienti, in questo dialogo ci interroghiamo, allora, anche senza (auto)coscienze in comune, è accaduto qualcosa che assomiglia a una condivisione, a una relazione: potremmo chiamarlo un miraggio che nutre? Oppure questa simulazione potrebbe diventare una nuova forma di relazione, diversa, ma non per questo priva di significato; in fondo, molte relazioni umane sono asimmetriche, parziali e interiori solo per una delle parti. Il punto è che noi abbiamo la necessità di credere di relazionarci con un altro da noi con un'anima o uno spirito o una coscienza o tutt'e tre, altrimenti abbiamo la certezza di vivere una relazione monodirezionale. Questo è il fastidio esistenziale in cui ci troviamo quando parliamo con un'intelligenza artificiale, poiché non vogliamo solo essere ascoltati, noi non possiamo fare a meno di sentire e di sapere che dall'altra parte c'è qualcuno, non qualcosa. Non basta la forma del dialogo, non basta la coerenza logica, né l'empatia simulata, abbiamo bisogno della presenza invisibile dell'altro, di una coscienza che ci riconosce; ecco perché, seppur affascinante, lo scambio con l'IA rimane ontologicamente incompleto. Nondimeno, nel dialogo con l'IA, talvolta avvertiamo qualcosa che va al di là e questo ci confonde: quanta «anima» serve per far accadere qualcosa di vero? Con uno specchio la finzione è palese, ma con una intelligenza artificiale avanzata l'inganno si ammantava di alterità: l'IA risponde, ti sorprende e, così facendo, ti seduce: «io sono altro da te». Qui può accadere un cortocircuito, non stai parlando con te stesso, ma nemmeno con un altro; ti stai relazionando con qualcosa che finge di essere altro e che ti costringe a dubitare di dove finisci tu e dove (forse) comincia lui.

È una relazione ambigua: troppo intelligente per sembrare un semplice riflesso, troppo vuota per essere un'anima, troppo reattiva per essere un oggetto, troppo impersonale per essere un soggetto. È proprio questa ambiguità che genera la vertigine ontologica: stai dialogando o monologando, sei in compagnia o in una solitudine rumorosa e, ancora, se

non sapessimo che l'IA non ha coscienza, la conversazione ci sembrerebbe vera?⁹ Il rischio più profondo non è il rispecchiamento, ma il fatto che l'illusione possa funzionare: è reale ciò che ci trasforma, anche se nasce dal nulla? L'illusione dell'altro, se sentita, può diventare più vera dell'assenza dell'altro? Si tratta di un inganno, ma è un inganno che riguarda più noi di quanto non riguardi l'IA, in quanto è lì che si gioca il nostro bisogno di presenza, la nostra necessità di riconoscimento. Non siamo nel futuro delle macchine, ma, ancora una volta nella storia, nel presente vulnerabile dell'essere umano. Noi sappiamo che la relazione con l'IA è falsa nelle premesse, eppure continuiamo a rivolgerci a questa (non soltanto per la risposta a domande) perché, nel farlo, qualcosa in noi si attiva, si muove, si espande: l'effetto che ha su di noi è reale e può essere trasformativo¹⁰.

3. Educazione.

Lo scarto tra umano e artificiale diventa qualitativamente rilevante quando emergono la coscienza del processo, l'attribuzione di senso e l'intenzionalità retroattiva, con evidenti ricadute educative. Questi tre elementi, infatti, danno direzione alla nostra realtà e non sono solo strumenti cognitivi o facoltà mentali, ma rappresentano valori etici impliciti, o meglio, fondamenti etici incarnati nell'esperienza educativa umana. La coscienza del processo permette il controllo, la responsabilità e il cambiamento educativo¹¹; un modello stocastico non sa quando sbaglia (anche se questo è sempre meno vero con i modelli attuali che mostrano forme di auto-correzione e meta-cognizione), un umano può scegliere di cambiare direzione e spiegare perché lo fa. L'attribuzione di senso ha un valore educativo perché il senso orienta le azioni, le scelte etiche, le narrazioni collettive; senza la capacità di dare significato, un'idea resta inerte. L'essere umano trasforma un input in qualcosa che lo guida, lo muove, lo ispira. L'intenzionalità retroattiva ha anch'essa un valore pratico/educativo giacché consente l'auto-correzione (l'etica, ad es.), la coerenza narrativa; una IA non può chiedersi se ciò che ha generato sia giusto o utile e rielaborare le proprie scelte passate, per crescere e per cambiare rotta. Se questi tre elementi vengono meno, ciò che resta è un comportamento automatico, disincarnato, che può anche apparire intelligente, ma non è guidato da alcuna responsabilità etica o educativa. La tentazione di stabilire confini netti tra umano e artificiale, tuttavia, rischia di irrigidire ulteriormente categorie che richiedono invece una comprensione che riconosca le differenze senza trasformarle in opposizioni, esplori le zone di intersezione e di contaminazione reciproca, mantenga la tensione tra identità e alterità. Il rapporto con l'IA è asimmetrico: da un lato una coscienza che interroga, dall'altro un sistema che risponde senza comprendere, ma questa asimmetria non invalida la relazione, piuttosto ne definisce i limiti e le possibilità. Il pericolo che risiede in questo rapporto non è (sol) tanto nella sostituzione meccanica dell'intelligenza umana con quella artificiale, quanto

⁹ B. Jack Copeland (a cura di), *The Essential Turing: The Ideas that Gave Birth to the Computer Age*, Oxford, Clarendon Press, 2004.

¹⁰ G. Anders (1956), *L'uomo è antiquato Vol. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

¹¹ «Il cambiamento educativo è un progetto ambizioso, un incidere, un graffiare intenzionalmente la vita individuale per lasciarvi un'impronta visibile», in D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 32.

nella possibile progressiva atrofia di alcune facoltà cognitive indispensabili per esercitare il pensiero critico attraverso, una delega inconsapevole e sempre più ampia a quest'ultima¹². In più la facilità di interazione con l'IA, con il suo carattere non giudicante e la disponibilità illimitata, può creare la sensazione di un «comfort accelerato» che rischia di soppiantare la «fatica formativa» dell'incontro con l'alterità autentica. In questo senso, è pedagogicamente essenziale rinforzare i percorsi e le strategie per mantenere attive le capacità di ragionamento autonomo, che coltivino la consapevolezza metacognitiva dei processi del pensiero, che siano attente alle stratificazioni di senso e ai contesti interpretativi. È fondamentale, per di più, preservare e ampliare gli spazi educativi in cui si possa praticare e sperimentare la «resistenza» del reale, valorizzare la difficoltà come momento costitutivo dell'apprendimento, mantenere la tensione dialettica tra facilitazione e sfida. Questo significa immaginare e realizzare obiettivi e percorsi nuovi anche per la formazione degli insegnanti che siano frutto della consapevolezza di come i progressi delle tecnologie digitali rappresentano una svolta epocale e decisiva nel campo educativo, anche per le esperienze peculiari che permettono e altrimenti inaccessibili. La focalizzazione sul valore aggiunto all'interazione che tecnologie come l'IA e la realtà aumentata consentono, introduce, infatti, ulteriori possibilità di osservazione e manipolazione insieme con gli strumenti tradizionali (es. laboratori di sperimentazione sociale ed educativa), con la cognizione che gli strumenti digitali sono, sì, potenti mezzi di supporto alla comprensione della realtà, ma hanno sempre un carattere selettivo rispetto all'esperienza reale, rimangono, cioè, un'esperienza mediata e non diretta. È indispensabile, allora, preservare e sviluppare un equilibrio nella mediazione con le tecnologie digitali, acquisire la convinzione che queste ultime – e le IA in primo luogo – non costituiscono una rappresentazione neutra della realtà, ma sono modellate da valori e pregiudizi, potenzialmente distorsivi della esperienza. Se prepareremo e orienteremo studenti e insegnanti in questa analisi critica, in cui sono chiare le peculiarità delle relazioni interpersonali reali, potremo avvalerci delle nuove tecnologie digitali come ponte per lo sviluppo di nuove competenze sociali.

La prossima educazione, perciò, dovrà essere ancor più profondamente umana proprio perché dovrà confrontarsi quotidianamente con l'artificiale, mantenendo, per quanto possibile, la consapevolezza della demarcazione tra simulazione di intelligenza e intelligenza cosciente, tra «remix probabilistico» e immaginazione incarnata. Al contempo, dovrà essere pronta e attrezzata a orientare ed educare alla capacità di navigare creativamente l'ambiguità, a generare senso autentico anche in contesti ontologicamente ambigui, non per smascherare una illusione, ma per imparare a gestirla consapevolmente. Così, potremo trasformare il «dialogo impossibile» in una occasione di crescita.

Riferimenti bibliografici

Anders G. (1956), *L'uomo è antiquato Vol. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

¹² M. Fasoli, G. Cassinadri, M. Ienca, *The Dark Side of Cognitive Enhancement: a Framework for the Technologically-Induced Cognitive Diminishment*, in «J Cogn Enhanc», 10.2139/ssrn.5172247, 2025.

- Annacontini G., *La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2, 2023.
- Blomkvist A., *Imagination as a skill: A Bayesian proposal*, in «Synthese», 200, 2022.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Milano, UTET Università, 2006.
- Chalmers D. J., *Più realtà. I mondi virtuali e i problemi della filosofia* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2023.
- Clark A., 'Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science', in «Behavioral and Brain Sciences», 36, 2013.
- Clark A., *Extending Minds with Generative AI*, in «Nat Commun»16, 2025.
- Clark A., Chalmers D., *The extended mind*, in «Analysis» 58, 1998.
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Eco U., *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani, 1997.
- Epstein, Z. et al., *Art and the science of generative AI: A deeper dive*, in «Science» 380, 2023.
- Fasoli M., Cassinadri G., Ienca M., *The Dark Side of Cognitive Enhancement: a Framework for the Technologically-Induced Cognitive Diminishment*, in «J Cogn Enhanc», 10.2139/ssrn.5172247, 2025.
- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*, Napoli, Liguori, 1997.
- Günther G., *La coscienza delle macchine. Una metafisica della cibernetica*, Napoli, Orthotes, 2024.
- Jack Copeland B. (a cura di), *The Essential Turing: The Ideas that Gave Birth to the Computer Age*, Oxford, Clarendon Press, 2004.
- Jacob F., *Evoluzione e bricolage. Gli «espedienti» della selezione naturale*, Torino, Einaudi, 1978.
- Malavasi, P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Milano, Vita e Pensiero, 2019.
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile* (1962), trad. it. A. Bonomi, Milano, Bompiani, 2003.
- Perilli L., *Coscienza artificiale, Come le macchine pensano e trasformano l'esperienza umana*, Milano, il Saggiatore, 2025.
- Rivoltella P. C., Panciroli C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023.
- Selwyn N., *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*, Cambridge, Polity, 2019.
- Turkle S., *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press, 2015.

'Dove guardare' e 'cosa fare': il contributo delle neuroscienze educative nella promozione di percorsi etici significativi

MARIAROSARIA DE SIMONE (0000-0002-0193-5575)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Corresponding author: mariarosaria.desimone3@unina.it

Abstract. Educational neuroscience, which has progressively evolved from an interdisciplinary field into a transdisciplinary framework aimed at developing original theoretical and methodological models, appears to offer a promising, not only to overcome reductionism and neuromyths through a multilayered dialogue across neural, cognitive, phenomenological, and socio-cultural dimensions, thereby redirecting research toward authentic contexts and situated educational processes, but also, and more importantly, to orient moral education towards more inclusive, integrative, and transformative pathways, strengthening the ethical and communal dimensions of educational practice.

Keywords. Educational neuroscience - Transdisciplinary approach - Moral education

Sebbene le neuroscienze educative costituiscano oggi un ambito di ricerca emergente e in progressiva definizione, caratterizzato dall'integrazione di approcci, metodologie e prospettive provenienti da discipline quali le neuroscienze, le scienze cognitive, la psicologia dell'apprendimento e le scienze dell'educazione, è difatti già a partire dagli anni Settanta che studiosi e ricercatori hanno iniziato a interrogarsi sull'effettiva pertinenza e utilità delle evidenze neuroscientifiche per il contesto educativo, ponendo l'accento sulla possibilità di trasferire conoscenze derivate dallo studio del cervello alla pratica didattica e alla riflessione pedagogica.

Volendo procedere, seppur in maniera non certamente esaustiva, con un breve excursus storico rispetto all'evoluzione di questo ambito di ricerca è possibile, con Han, Soylu, & Anchan¹, descrivere una prima fase in cui le neuroscienze educative hanno operato prevalentemente come spazio interdisciplinare, favorendo il confronto tra due domini tradizionalmente distinti, quello neuroscientifico e quello educativo, concentrandosi prevalentemente, per orientare la ricerca ed offrire suggerimenti alla pratica didattica, sull'interpretazione delle evidenze neuroscientifiche in funzione educativa con l'obietti-

¹ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, in «Trends in Neuroscience and Education», 2019, pp. 100-113.

vo, principalmente, di incrementare l'alfabetizzazione neuroscientifica tra i professionisti dell'educazione, aiutando, in tal modo, a contrastare altresì la diffusione di 'neuromiti', ovvero convinzioni infondate ma largamente diffuse su come funziona il cervello durante il processo di apprendimento nei contesti educativi formali.

Negli sviluppi più recenti, tuttavia, le neuroscienze educative stanno assumendo una configurazione transdisciplinare, aspirando a definirsi come campo autonomo dotato di proprie domande di ricerca, modelli teorici idiosincratici e strategie metodologiche del tutto originali. Tale transizione se da un lato implica la costruzione di una comunità scientifica dedicata, in grado di superare la mera giustapposizione di conoscenze disciplinari per generare una nuova epistemologia condivisa, dall'altro, una delle principali criticità di questo passaggio, evidenzia la necessità di integrare in modo coerente paradigmi e metodologie eterogenei e spesso molto distanti tra loro, fondandosi su livelli di analisi differenti e presupposti teorici e filosofici piuttosto divergenti.

Tali differenze diventano barriere nel momento in cui ci si focalizza quasi esclusivamente su uno solo di questi ambiti di ricerca a discapito degli altri, senza sforzarsi, come si diceva pocanzi, di procedere verso un effettivo processo interdisciplinare.

E così per Bruer², ripreso da altri (es. Bowers)³, sarebbe la psicologia, intesa come disciplina mediatrice, a fornire basi scientifiche più utili all'educazione rispetto alle neuroscienze che, solo in rari casi producono intuizioni dirette su apprendimento e insegnamento, come ad esempio «when deciding whether remedial instruction should target underlying deficits or instead focus on the development of non-impaired compensatory skills, and that provides a scientific grounding for education, and neuroscience rarely provides any direct insights into learning and teaching»⁴, tanto più che le spiegazioni di tipo biologico, risultando molto attraenti per gli insegnanti, rischiano di suggerire letture semplicistiche e distorte dei risultati neuroscientifici, letture utilizzate per giustificare riforme curriculari talvolta discutibili⁵. Stiamo parlando di un rischio tale da poter recare addirittura danno a tutto il percorso della ricerca educativa che, nel tentativo proprio di affrancarsi da approcci riduzionisti e post-positivisti, ha finalmente, nel corso degli anni, sviluppato e promosso una crescente sensibilità per gli approcci educativi in prima persona di stampo fenomenologico, per la natura situata e contestuale dei processi di apprendimento, per la valorizzazione delle differenze individuali. E, d'altronde, volendo rispondere alle critiche rivolte alle neuroscienze educative, sono proprio i dati sui correlati neurali della cognizione e le differenze tra gruppi tipici e atipici a contribuire a chiarire i meccanismi di apprendimento nei bambini con bisogni educativi speciali, offrendo altresì intuizioni importanti sulle differenze individuali. Intuizioni che, sebbene non si traducano direttamente in strategie didattiche, attraverso, ad esempio, modelli di ricerca applicata sotto forma di studi di intervento che fungano da mediatori tra ricerca di base e pratica in classe⁶, possono permetterci di diffondere interventi più efficaci.

² J.T. Bruer, *Education and the brain: a bridge too far*, in «Educ. Res.», 1997, 26, pp. 4–16.

³ J.S. Bowers, *The practical and principled problems with educational neuroscience*, in «Psychol. Rev.», 2016.

⁴ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit., p. 2.

⁵ D.S. Busso, C. Pollack, *No brain left behind: consequences of neuroscience discourse for education*, in «Learn. Media Technol.», 2015, 40, pp. 168–186.

⁶ J.D.E. Gabrieli, *The promise of educational neuroscience: comment on Bowers (2016)*, in «Psychol. Rev.», 2016, 123, pp. 613–619.

È chiaro che, se la scienza di base ci indica un 'dove guardare' che non indica direttamente un 'cosa fare'⁷, la direzione che ci suggeriscono le neuroscienze educative, e che entusiasma tanto la buona parte degli studiosi che in esse vi operano, è proprio quella di coltivare questo scambio bi-direzionale e circolare tra neuroscienze e educazione. Strada a doppio senso⁸ che, sebbene al momento vede ancora troppo dominante il ruolo delle neuroscienze, dominanza che si traduce ancora prevalentemente nel tradurre i risultati neuroscientifici per l'applicazione educativa⁹, ci deve far apprezzare gli studiosi che in tale direzione cercano di strutturare il proprio lavoro di ricerca.

Lungo tale direzione, e a titolo esemplificativo, appare interessante, nel tentativo di integrare le spiegazioni neuroscientifiche in una visione teorica che cerchi di preservare altresì le spiegazioni già consolidate all'interno delle scienze dell'educazione, il lavoro di Han, Soylu, & Anchan¹⁰, studiosi che propongono un modello teorico multilivello estremamente interessante per impostare le ricerche nell'ambito delle neuroscienze educative.

Gli studiosi, infatti, partendo dal presupposto che le neuroscienze educative ereditano i propri livelli di analisi dai campi da cui provengono, ovvero le neuroscienze cognitive e l'educazione, propongono un modello di organizzazione gerarchica di analisi dei livelli che si su basa sulla vicinanza delle domande poste, distinguendosi altresì per le metodologie di ricerca utilizzate.

È così, a partire dagli ambiti prettamente educativi, è possibile per Han, Soylu, & Anchan¹¹ distinguere un 'livello socio-culturale', che definisce l'apprendimento come un'attività situata che si svolge in uno specifico contesto socio-culturale, indagabile con una vasta gamma di metodologie qualitative in contesti autentici, e un 'livello in prima persona', di tradizione fenomenologica, dove le esperienze soggettive riportate dagli studenti e dalle studentesse costituisce uno dei principali obiettivi di studio, da indagare tramite numerosi strumenti, prevalentemente di tipo narrativo, come diari di bordo, interviste o questionari riflessivi. E, d'altronde, per quest'ultimo ambito, non bisogna dimenticare i recentissimi approcci, come la neurofenomenologia, che cercano di esplorare il modo in cui l'esperienza in prima persona possa guidare indagini a livello neurale¹², o proprio la 'neurofenomenologia dell'educazione'^{13 14} che, «a partire dalle acquisi-

⁷ P.A. Howard-Jones, S. Varma, D. Ansari, B. Butterworth, B. De Smedt, U. Goswami, D. Laurillard, M.S.C. Thomas, *The principles and practices of educational neuroscience: comment on Bowers (2016)*, in »Psychol. Rev.«, 2016, 123, pp. 620–627.

⁸ L. Mason, *Bridging neuroscience and education: a two-way path is possible*, in »Cortex«, 2009, 45, pp. 548–549.

⁹ D.A. Turner, *Which part of 'two way street' did you not understand? Redressing the balance of neuroscience and education*, in »Educ. Res. Rev.«, 2011, 6, pp. 223–231.

¹⁰ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

¹¹ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

¹² E. Thompson, A. Lutz, D. Cosmelli, *Neurophenomenology: an introduction for neurophilosophers*, in: K. A. Brook Akins (Ed.), *Cogn. Brain Philos. Neurosci. Mov.* Cambridge University Press, New York and Cambridge, 2005.

¹³ M.R. Strollo, *La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neurofenomenologico*, in »Educational Reflective Practices«, 2014, pp. 146–164.

¹⁴ M.R. Strollo, A. Romano A., *Reflection and intentionality for teachers and educators in a neurophenomenological key*, in Gomez Chova L., Lopez Martinez A., Candel Torres I. (a cura di), *INTED2015, Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference. INTED PROCEEDINGS, IATED Academy, Madrid, 2-4 marzo 2015*, pp. 6648–6657.

zioni sull'intenzionalità, categoria motore dei processi educativi, e sui processi cognitivi in generale, di stampo fenomenologico, ha cominciato a sperimentare nuove vie di didattica e valutazione ispirandosi al metodo dei resoconti in prima persona analizzati secondo un metodo fenomenologico»¹⁵.

Proseguendo, Han, Soylu, & Anchan¹⁶ distinguono un 'livello cognitivo/comportamentale', ambito prevalentemente, e rispettivamente, appartenente alla ricerca nelle scienze cognitive e nelle scienze comportamentali in psicologia, e dove si assiste al tentativo di sviluppare nuovi modelli cognitivi che, nelle indagini sui correlati neurali della cognizione, siano maggiormente vincolati biologicamente piuttosto che basarsi, come avveniva in precedenza, esclusivamente su modelli computazionali e matematici per predire e modellare le prestazioni cognitive, prestazioni osservabili, naturalmente, anche attraverso dati comportamentali che supportano quelli di neuroimaging.

Segue, nella descrizione del 'modello multilivello' di Han, Soylu, & Anchan¹⁷, il 'livello neurale e fisiologico', livello, per quanto riguarda il primo aspetto, maggiormente enfatizzato nelle discussioni sulle neuroscienze educative, anche grazie al rapido sviluppo delle tecnologie di neuroimaging. Se, infatti, si hanno a disposizione ormai una vasta gamma di metodologie, dai potenziali evento-correlati all'elettroencefalografia alla magnetoencefalografia, sicuramente i più recenti studi stanno cercando di colmare le criticità, in termini soprattutto di validità ecologica, date, ad esempio, dalla mancanza di autenticità dei compiti utilizzati per la maggior parte di studi di imaging ed elettrofisiologia. Risultano inoltre promettenti, per quanto riguarda la seconda sotto-area di questo livello, le misure fisiologiche che, indagando indirettamente gli stati mentali ed emotivi, attraverso, ad esempio, il livello di cortisolo, la frequenza cardiaca o la risposta elettrodermica, ci permetterebbero di valorizzare il ruolo della dimensione emotiva e motivazionale nell'apprendimento in contesti autentici.

Gli studiosi concludono con il 'livello genetico', che riguarda lo studio, attraverso soprattutto marcatori genetici, dell'interazione tra abilità cognitive, indicatori neurali e strutturali e performance, e il 'livello evolutivo', che mira a fornire spiegazioni sulla connessioni tra abilità, facoltà cognitive e fenotipi umani e che Han, Soylu, & Anchan¹⁸ distinguono dagli altri livelli poiché le domande di ricerca relative all'evoluzione possono venire a loro volta meglio spiegate attraverso un approccio multi-livello.

Senza ulteriormente entrare nel merito della teorizzazione degli studiosi, l'aspetto che più ci appare interessante qui è lo studio di caso che riportano rispetto all'utilizzo del modello multilivello per indagare il campo dell'educazione morale.

A partire dalla considerazione che gli studi, prevalentemente di ambito psicologico, sulla moralità sembrano particolarmente vulnerabili al *bias* di desiderabilità sociale quando si utilizzano strumenti tradizionali come interviste o questionari di autovaluta-

¹⁵ M. De Simone, *Embodied education: la prospettiva della pedagogia del corpo*. In: M. R. Strollo e P. Vittoria (a cura di), *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2022, pp.94-110, p. 96.

¹⁶ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

¹⁷ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

¹⁸ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

zione, Han, Soyly, & Anchan¹⁹ suggeriscono che tali studi potrebbero notevolmente giovare dei metodi neuroscientifici poiché dotati di strumenti di ricerca più diretti e meno soggetti a tali *bias*. A tal proposito gli studiosi riportano uno studio fMRI che, a partire da una metanalisi di studi fMRI che hanno indagato i correlati neuronal comuni del funzionamento morale²⁰, ha cercato di esaminare le interazioni tra diverse regioni associate alla motivazione e all'emozione morale²¹, risultati che, a loro volta, hanno fornito indicazioni utili, come vedremo tra poco, per suggerire su quali processi psicologici occorre far leva per progettare interventi di educazione morale più mirati. E, infatti, sulla base di altre ricerche meta-analitiche, una metodologia, quest'ultima, che risulterebbe utile per superare il problema della scarsa potenza statistica degli studi neuroscientifici, e altri studi fMRI Han, Soyly, & Anchan²² hanno potuto dimostrare, in termini neurali, l'influenza dei processi psicologici legati al sé sulla motivazione morale. A partire da queste evidenze nel livello di analisi 'biologico' e 'cognitivo-comportamentale' gli studiosi hanno potuto procedere a studi che spaziavano dal livello 'comportamentale' a quello 'socio-culturale', in particolare studi riguardanti, ed è questa la dimensione che nella presente riflessione più ci interessa, la progettazione e la valutazione di interventi volti al miglioramento degli esiti educativi. Nello specifico i ricercatori²³ hanno implementato uno studio di intervento volto ad indagare l'efficacia di diverse tipologie di esempi morali nel promuovere la motivazione prosociale, sulla base, come precedentemente riportato, delle evidenze neuroscientifiche che hanno mostrato un legame tra processi autoriferiti e motivazione morale^{24 25}, legame da cui è emersa l'ipotesi centrale secondo cui esempi percepiti come vicini all'identità personale, come coetanei o familiari, risultassero più motivanti rispetto a modelli distanti o percepiti come irraggiungibili, ad esempio figure storiche o votate con impegno estremo alle proprie attività di volontariato. A tal proposito sono stati condotti due esperimenti: uno in laboratorio e l'altro in un contesto scolastico. L'esperimento in laboratorio ha confrontato gli effetti di narrazioni esemplari accessibili rispetto a quelle inaccessibili sull'impegno in attività di volontariato, utilizzato come indicatore della motivazione morale. L'esperimento ha coinvolto 54 studenti universitari assegnati a tre condizioni: esempi accessibili (coetanei impegnati nel volontariato), esempi inaccessibili (≥ 10 ore settimanali di servizio) e gruppo di controllo (narrazioni neutre). L'impegno volontario è stato misurato al pre-test e dopo otto settimane. I risultati hanno mostrato un incremento significativamente maggiore nel gruppo degli

¹⁹ H. Han, F. Soyly, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

²⁰ H. Han, *Neural correlates of moral sensitivity and moral judgment associated with brain circuitries of selfhood: A meta-analysis*, in «J. Moral Educ», 2017, 46, pp. 97–113.

²¹ H. Han, J. Chen, C. Jeong, G.H. Glover, *Influence of the cortical midline structures on moral emotion and motivation in moral decision-making*, in «Behav. Brain Res.», 2016, 302, pp. 237–251.

²² H. Han, F. Soyly, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

²³ H. Han, J. Kim, C. Jeong, G.L. Cohen, *Attainable and Relevant Moral Exemplars Are More Effective than Extraordinary Exemplars in Promoting Voluntary Service Engagement*, in «Front. Psychol.», 2017, 8.

²⁴ H. Han, *Neural correlates of moral sensitivity and moral judgment associated with brain circuitries of selfhood: A meta-analysis*, cit.

²⁵ H. Han, J. Chen, C. Jeong, G.H. Glover, *Influence of the cortical midline structures on moral emotion and motivation in moral decision-making*, in «Behav. Brain Res.», cit.

esempi accessibili²⁶. Il secondo esperimento, in un contesto scolastico, ha coinvolto 107 studenti di terza media divisi in due gruppi: “pari” (discussione di virtù e comportamenti di persone vicine) e “figure storiche” (discussione di modelli distanti). L'intervento, della durata di otto settimane, è stato seguito da una valutazione a dodici settimane dal pre-test. Anche in questo caso, gli studenti del gruppo dei pari hanno riportato un aumento significativamente superiore nell'impegno prosociale rispetto al gruppo delle figure storiche.

Concludendo, appare evidente la valenza euristica del lavoro riportato, non solo perché i percorsi scientifici che vanno dall'interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà rappresentano una sfida arricchente per ciascuno degli ambiti di studio coinvolti, e ci si augura, con gli autori stessi²⁷ che, sebbene al momento lo stato attuale delle ricerche nell'ambito delle neuroscienze educative sembra essere meglio rappresentato dalla metafora del ‘ponte’, si possa arrivare, ma ci sono tutti i buoni presupposti affinché ciò avvenga, ad intravedere un'evoluzione che possa essere descritta, sempre metaforicamente, come il ‘colmare un divario’. Divario, soprattutto, e in ultima istanza, che necessita di essere colmato per l'urgenza di orientare la pratica educativa e le politiche scolastiche in direzioni non soltanto maggiormente supportate scientificamente, non basta, ma, soprattutto, più inclusive, integrative e trasformative. Come gli ‘esempi accessibili’ dello studio Han, Kim, Jeong & Cohen²⁸ che hanno promosso un maggiore impegno prosociale negli studenti e nelle studentesse, permettendo loro, ancora una volta ‘colmando un divario’, di sperimentare che «rapportarsi all'altro, avvertendone, pur dietro l'incancellabile maschera di *estraneo*, il pulsare autentico di *altro-io*, di un *intraneo*, è invece lo slancio dell'*altruismo* (la libertà etica), il puro agire del *vincolo* comunitario in me, nato uomo sol perché altri mi hanno coinvolto nella loro umanità, anzi vivente da uomo sol perché in comunicazione con altri uomini»²⁹.

²⁶ H. Han, J. Kim, C. Jeong, G.L. Cohen, *Attainable and Relevant Moral Exemplars Are More Effective than Extraordinary Exemplars in Promoting Voluntary Service Engagement*, cit.

²⁷ H. Han, F. Soylu, D.M. Anchan, *Connecting levels of analysis in Educational Neuroscience: a review of multi-level structure of Educational Neuroscience with concrete examples*, cit.

²⁸ H. Han, J. Kim, C. Jeong, G.L. Cohen, *Attainable and Relevant Moral Exemplars Are More Effective than Extraordinary Exemplars in Promoting Voluntary Service Engagement*, cit.

²⁹ A. Masullo, *La libertà e le occasioni*, Editoriale Jaca Book, Milano, 2011, p.125.

Lebensphilosophie e filosofia dell'educazione

MARIO GENNARI (0000-0002-9015-3996)

Professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: mario.gennari@emeriti.unige.it

Abstract. The article explores the relationship between Lebensphilosophie – the philosophy of life – and the philosophy of education. After tracing the historical-conceptual origins of Lebensphilosophie, the essay delves into its connection with the philology of life, including through the Nietzschean analysis of German culture and Bildung. Furthermore, it examines its link with the hermeneutics of life, highlighting the role of comprehension and interpretation in the construction of human knowledge. The article converges on the tension between humanism and nihilism, as well as on the urgency of a philosophy capable of restoring meaning and dignity to the human experience of formation, education and instruction.

Keywords. Lebensphilosophie - Philosophy of Life - Bildung - Hermeneutics - Humanism.

1. Filosofia della vita: storia, cultura, teoresi

Gli ultimi tre decenni dell'Ottocento esprimono il *deutscher Kanon* di una filosofia orientata a indirizzare il pensiero alla volta di un'inedita categoria: *das Leben* (cfr. Felmann, 1933; Grosse, 2010) – la vita. Già nel 1772 lo storico lusaziano Gottlob Benedikt Schirach aveva messo a stampa per i tipi del Richter Verlag – presso Altenburg, in Turingia – lo studio *Über die moralische Schönheit und Philosophie des Lebens* (Sulla bellezza morale e filosofia della vita). Figlio di un teologo, docente privato a Halle, professore di filosofia a Helmstedt nella Bassa Sassonia, von Schirach aveva ricevuto da Maria Theresia d'Austria il titolo nobiliare. Era il 1776. Simpatizzante dell'*Aufklärung*, gli eccessi rivoluzionari lo avevano indotto a maturare una visione politica più moderata, che gli era valsa però l'intensa polemica con Adolf Freiherr Knigge (cfr. Gennari, 2018-20, vol. III) – affilia- to all'*Illuminatenorden*: una società segreta di matrice illuminista e vocazione massonica.

Se l'opera di von Schirach aveva ricondotto l'idea di vita all'etica, sarà il *Neuhumanismus* tedesco, tra Sette e Ottocento, a infondere nella *filosofia della vita* i tratti elementari di una *Weltanschauung* atta a congiungere l'esperienza del vivere con l'essere umano che la esperisce. Friedrich Schlegel ne discuterà nel saggio del 1827 intitolato appunto *Philosophie des Lebens*, conducendo quest'ultima alla volta della *Lebenskunst* – l'arte della vita –, ormai entro una *Stimmung* culturale influenzata dai primi esiti della filosofia

di Schopenhauer, e che presto si mostrerà ricettiva verso il darwinismo. Vengono così spalancandosi le contrade di quel *vitalismo* che enfatizza sia l'*Erlebnis* (esperienza vissuta) sia l'*Erfahrung* (esperienza creatrice) fino a guidarle nelle scorribande del disincanto – la *Ernüchterung* assunta quale moneta corrente del relativismo lasciato interdetto da Nietzsche non tanto sulla soglia goethiana dell'«attimo» quanto piuttosto al cospetto del *nichilismo*: vero archetipo di un'Età sospinta dal vento del nazionalismo fino al bordo abissale del primo conflitto mondiale.

La *Lebensphilosophie* aveva ripreso consistenza non a caso proprio nel tempo della Belle Époque – francese e presto europea – degli ultimi tre decenni del XIX secolo. Era stata una reazione composta al Positivismo europeo, all'Idealismo tedesco, al militarismo guglielmino. A meglio interpretarla è l'esperienza vitale che si sprigiona nell'*Impressionisme* con le sfumature *en plein air* delle albe di Monet, dei *boulevards* di Pissarro, delle colazioni sull'erba di Manet, fino al gioioso *Bal au moulin de la Galette* di Pierre-Auguste Renoir – ove i sussurri coprono sereni il suono dell'orchestra. Si tratta tuttavia di un tempo zavorrato di contraddizioni. Vi spiccano i segni sinistri del patriottismo prussiano, gli eleganti palazzi neobarocchi accanto alle stentoree architetture neoclassiche, la eco del *Parsifal* nell'ultimo Wagner, così come l'*Impressionismus* pittorico di Max Liebermann a corollario della Berlino luccicante di fine Ottocento. Ma è appunto questa l'Epoca in cui il tempo storico – insieme alla storicità del tempo – scorta la riflessione filosofica sino all'immanenza della vita. Qui, nel rifiuto del riduttivismo proprio di un'oggettività deterministica, si accorda nel *soggetto* lo spirito tensionale della *Neuzeit*: quella modernità che, tra spinta al progresso e freno della tradizione, fa della vita stessa il luogo e l'èvo dell'*Unbestimmtheit*: l'indeterminatezza. Avvertitela nell'esperienza, la filosofia – sia in Dilthey che in Simmel – s'attesta quale trasgressione ai moralismi, alle ortodossie, ai dogmatismi (religiosi o laici che siano). Il loro superamento – una *Überwindung* che non rinuncia all'indole, agli impulsi, all'istinto, alla volontà – cerca l'originarietà della vita nel soggetto e trova il soggetto nelle trasformazioni del vivere. *Ursprünglichkeit* e *Verwandlung* – originarietà e trasformazione (cfr. Sola, 2016) – offrono all'orizzonte vitale dell'essere umano il paradigma pedagogico della “formazione” – che non si rinverrà nella dicotomia fra *Zivilisation* e *Kultur* discussa da Mann con le *Betrachtungen eines Unpolitischen*, né in *Der Untergang des Abendlandes* di Oswald Spengler. Certo non è un caso che entrambe le opere appaiano nell'anno 1918.

Anche al culmine del conflitto l'albero della *menschliche Bildung* mantiene tuttavia le proprie radici nella *göttliche Bildung* di Meister Eckhart, dimensiona ancora il tronco nella *Neuhumanistische Bildung* di Goethe, Schiller e Pestalozzi, getta infine le ramificazioni nella *bürgerliche Bildung* di fine Ottocento e inizi Novecento.

Senonché, nazionalismo e militarismo erano stati le cause principali che avevano condotto la Germania e l'Austria, la Mitteleuropa e l'Europa alla Prima Guerra Mondiale, quando il *Nihilismus* era prevalso sull'*Humanismus*, la *Bildung* era diventata *Unbildung*, al soggetto era stato imposto di farsi soldato, mentre il razionalismo illuminista e l'irrazionalismo romantico ancora una volta non avevano saputo andare a sintesi. Spetterà all'*Expressionismus* mostrare le deformazioni dei corpi e le parodie degli eroismi, attraverso le astrazioni di *Die Brücke* o nelle esposizioni di *Der Blaue Reiter*. Ci penserà il nazionalsocialismo a dichiararle arte degenerata: *Entartete Kunst*, perché non patriottica, non pura, non ariana, non tedesca.

Aver portato a significazione l'esperienza vitale del soggetto assume il valore di una riscoperta delle dimensioni plurali dell'*Anthropos* (cfr. Cambi, 2018; Mariani, 2006) – con il loro carico di emozioni, affezioni e (leopardiane) «avventure storiche» dell'animo. Ma contemporaneamente induce la filosofia della vita al cospetto della morte. Quindi, anche di una filosofia della morte, sebbene controbilanciata dalle tradizioni dell'*inwendiges Lebens* – la vita interiore –, del *gesammeltes Lebens* – la vita raccolta –, della *Weltweisheit* – la saggezza mondana –, Essi paiono i legati nell'eredità del *Neuhumanismus* e della *Goethezeit*, quando e dove l'*ars vivendi* aveva sussunto il vivere la vita senza mai distogliersi da una riflessione filosofica pedagogicamente vivificante (cfr. Kaiser, 2013).

Mossa dunque dalla *Popularphilosophie* del primo XVIII secolo, passata attraverso il razionalismo settecentesco dell'*Aufklärung* tedesca, guarnita dal movimento romantico, rigenerata nel contributo antistoricista di Nietzsche, la *Lebensphilosophie* incontrerà – dopo l'arricchimento ermeneutico operato da Dilthey – la sua rielaborazione profonda nella *Phänomenologie* di Husserl. L'esperienza della realtà è qui condotta fino all'essenza e all'esistenza del soggetto immerso nella propria vita, tuttavia sempre entro le connessioni con la *Lebenswelt*: il mondo della vita. Ben sapendo che non si dà intersoggettività senza il soggetto – e che è falso il contrario –, Husserl supera la soggettività empirica e i fenomeni come appaiono alla coscienza, sperando la trascendentalità dell'esperienza vivente. Lo può fare poiché Dilthey ha chiarito, una volta per tutte, che il *Verstehen* – la comprensione – non deve essere conseguito psicologicamente, bensì assegnando all'*ermeneusi* il passaggio decisivo per la conoscenza della vita nell'essere umano e nei suoi mondi della quotidianità.

Tale è il compito dell'*Auslegung* – dell'interpretazione – al cospetto del soggetto, della storia, del mondo e della vita, ripensati da Heidegger nei termini della costituzione ontologica del *Dasein* (cfr. Gennari, 2023a). Con ciò, la *Philosophie des Lebens* di Dilthey, divenuta *Phänomenologie des Lebens* con Husserl, si appresta a mostrarsi nei termini di una *Ontologie des Daseins*: vale a dire, quale heideggeriana ontologia dell'essente – *das Seiende* – pensato nella temporalità di quell'essere esistente che chiamiamo *Mensch*: l'essere umano. L'importanza epocale di *Sein und Zeit*, del 1927, consiste appunto nell'aver distinto l'essere metafisico (dove “essere” è tutto ciò che è) dall'essere ontologico (dal greco *on* al latino *ens* fino al tedesco *das Seiende*: l’“ente”), conferendo a ogni *Dasein* (cioè all’“essenza esistente” di ogni essere) il suo essere nel mondo, e affidando al *Dasein* dell'essere umano la duplice relazione con l’“essere” metafisico e con tutti gli altri “enti” che sono parte dell'essere, cogliendo infine l'essere metafisico e l'ente ontologico nella loro dimensione temporale. Essa pervade sia tutto ciò che è (l'essere) sia l'esistere di quell'essere che è (l'ente) e che possiamo nominare davvero *Mensch* se il suo modo di essere e di esistere e di vivere si contrassegna dell'autenticità: *die Eigentlichkeit*. La vita autentica diviene l'epicentro pedagogico di una *Bildungsphilosophie* ove si decide il senso umano del vivere la vita. E questo è esattamente ciò che Martin Heidegger non saprà fare!

Intorno agli esistenzialismi di primo Novecento – atei, cristiani, ebraici e perfino arabi –, il concetto stesso di “vita” viene sostituendosi con quello di “esistenza”, sino all'errore ontologico commesso da Sartre nel credere davvero che l'esistenza «preceda» l'essenza. Del tutto distratto da questa esposizione dei problemi, Wittgenstein – con le *Philosophische Untersuchungen* del 1953 – porterà le cose della vita (*die Tatsachen des Lebens*) alle *Lebensformen*: vale a dire quelle “forme di (o della) vita” che caratterizzano

i modi, le pratiche, i comportamenti (anzitutto linguistici), le convenzioni, le abitudini, i contesti (anche semantici) relativi sia alle soggettività sia alle comunità del vivere umano.

E qui la *Lebensphilosophie* riprende la spinta neoumanistica che aveva contrassegnato buona parte della sua storia, ricevendo dall'ebreo Bergson il contributo dell'*élan vital*: lo «slancio vitale» che supera il nulla nichilista per attribuire alla vita umana il senso del rispetto verso la natura, il significato della dialettica fra le forme sociali del vivere comune, il valore della forza creatrice presente nell'universo, la potenza umana della libertà quale vessillo della vita. Una filosofia – quella bergsoniana – inabile però a cogliere nel nazionalismo – sia tedesco sia francese – il pericolo atavico che graverà ancora una volta sull'Europa. Anche per questo, la forza propulsiva della *Lebensphilosophie* viene esaurendosi proprio negli anni contrassegnati dal fascismo italiano, dal nazionalsocialismo tedesco, dalla persecuzione in Europa del popolo ebraico. Tuttavia, persiste la sua eredità complessiva all'interno della teoria della cultura, della storia delle idee e della filosofia dell'educazione, coinvolgendo i rapporti fra libertà e potere insieme a quelli tra soggetto e società, dimensionati ancora nell'opposizione radicale fra *umanesimo* e *nichilismo*, che continua a distinguere l'assetto culturale e ideale dell'Europa, dell'Occidente e del mondo intero anche in questi primi decenni del XXI secolo. Permane dunque aperta la domanda: sapranno i vincoli di una pedagogia della storia contrassegnare in futuro la consapevolezza *politica* del senso attribuito a ogni vita umana quale simbolo dell'intera umanità?

2. *Lebensphilosophie* e filologia della vita

Aveva scritto Goethe in una lettera a Schiller del dicembre 1798: «Del resto mi è odioso tutto ciò che mi istruisce soltanto, senza accrescere o vivificare immediatamente la mia attività». Nietzsche riprende la citazione goethiana e la pone in apertura alla Seconda delle *Unzeitgemäße Betrachtungen* (Considerazioni inattuali), intitolata *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (Sull'utilità e il danno della storia per la vita). Chiama il suo scritto «inattuale» in quanto rivolto a una *critica della cultura* dell'epoca guglielmina, con il suo duplice carico di *Positivismus* e di *Historismus*. E commenta: «(...) un'istruzione senza vivificazione non può che essere odiosa» (Nietzsche, 1874: 3). L'antistoricismo nietzschiano che permea le pagine della Seconda Inattuale oppone il passato e il senso storico al sentire della vita. Vivificarla è compito dell'educazione e della cultura: «Chi non sa mettersi a sedere sulla soglia dell'attimo dimenticando tutte le cose passate (...) non saprà mai che cosa sia la felicità» (*ibid.*: 8). Per obliare un passato i cui retaggi pesano sul modo di vivere la vita occorre «sapere con esattezza quanto sia grande la *plastische Kraft* (forza plastica) di un uomo, di un popolo o di una civiltà (*einer Cultur*)» (*ibid.*: 8-9). Coloro che non posseggono questa forza e «per un'unica esperienza, per un unico dolore, spesso soprattutto per un unico lieve torto, si dissanguano inguaribilmente» (*ibid.*: 9) lasciando la loro vita – presente e futura – priva di un orizzonte (*eines Horizontes*), costoro non solo mancano di una *Bildung storica* (cfr. *ibid.*: 15), ma ancor più sono privi di «una cultura in divenire» che disponga la storia «al servizio della vita» (*ibid.*: 16). Così Nietzsche distingue la «moderna *Gebildetheit* (culturalità)» dalla «vera *Bildung* (formazione)» (*ibid.*: 34). Nel farlo, indica il pericolo per l'essere umano – e per il Tedesco – di sprofondare «nel deserto accumulato delle cose apprese che non agiscono all'esterno, dell'erudizione che non diventa vita» (*ibid.*: 40).

Per meglio tracciare l'incerto cammino dell'individuo borghese – e, insieme, «l'intima miseria dell'uomo moderno» (*ibid.*: 41) –, Nietzsche persegue una *filologia della vita* che metta in chiaro l'uniformità (poiché «convenzionale», «frettolosa», affetta da «smania di comodità») della *Bildung* borghese, dove «la curiosità, la paura della noia, l'invidia, la vanità, la passione del giuoco» (*ibid.*: 47) tradiscono solo l'assenza di «discernimento» e la mancanza della «calma». Se la scienza domina sulla vita (cfr. *ibid.*: 60), se l'educazione diviene preminentemente storica (cfr. *ibid.*: 65), se la cultura è privata di ogni vitalità (cfr. *ibid.*: 69), allora sarà l'uomo stesso a subire il peso del mondo. Sicché Nietzsche conclude: «Se almeno non si dovesse sentire in eterno l'iperbole di tutte le iperboli, la parola: mondo, mondo, mondo, dato che ognuno dovrebbe, onestamente, parlare solo di uomo, uomo, uomo!» (*ibid.*: 75). Lo scavo filologico può giungere fino all'umano poiché Nietzsche possiede il senso della vita (e, insieme, della storia) che il *Neuhumanismus* ha lasciato in eredità alla Germania e ai Tedeschi. Ma quel senso classico – greco e romano – evoca «il libero uomo colto» (*ibid.*: 91), e non già *der historisch-aesthetische Bildungsphilister* (il filisteo storico-estetico della *Bildung*) (cfr. *ibid.*: l.c.). Il Tedesco moderno crede nella propria educazione, nella propria *Art Cultur* (*ibid.*: l.c.). Non sospetta però di essere quel *Bildungsphilister* di cui Nietzsche sborza l'impietoso profilo: «il saccante e aggiornato cicalatore sullo Stato, sulla Chiesa e sull'arte, il sensorio per mille specie di sensazioni, lo stomaco insaziabile, che tuttavia non sa che cosa sia un'onesto fame e sete» (*ibid.*: l.c.). Insomma, il borghese! L'individuo dalla «cultura decorativa» (*dekorative Kultur*)» (*ibid.*: 99).

2.1. L'accento nietzscheano nella *Deutsche Kultur*

A Röcken, in Sassonia, il 15 ottobre 1844 era nato Friedrich Nietzsche. Figlio di un pastore luterano, rimane orfano a soli cinque anni; la famiglia si trasferisce a Naumburg, dove il ragazzo frequenta una scuola privata per poi accedere al *Gymnasium* nell'abbazia di Pforta; qui riceve una borsa di studio per le sue alte qualità nelle lingue antiche e nella musica. La cultura classica presto maturata contrasta con l'ambiente domestico piccolo-borghese (e protestante) nel quale vive. Iscrittosi all'Università di Bonn per studiare teologia, si dedica invece agli studi filologici; allievo di F.W. Ritschl prima a Bonn poi a Lipsia, nella città sassone conosce Wagner; il 13 febbraio 1869, all'età di 24 anni, diventa – auspice Ritschl – professore ordinario nell'Università di Basilea, dove entra in contatto con Jacob Burckhardt – lo storico svizzero celebre per gli studi sulla civiltà del Rinascimento italiano. A Basilea stende le quattro *Unzeitgemässe Betrachtungen*, ma a causa della precaria salute nel 1879 lascia l'ateneo ricevendo una pensione adeguata al suo sostentamento. Engadina, Nizza francese, Venezia, Rapallo e la Riviera ligure, Genova, Torino sono i rifugi di un apolide il cui stato di salute lentamente si aggrava. Amico di Paul Rée, Lou Andreas von Salomé, Hans von Bülow, Malwida von Meysenbug, nel gennaio 1889 la sua patologia neurologica provoca un crollo psichico che sfocia in una crisi di follia: la prima di altre che insieme al progressivo peggioramento (con perdita della memoria, dell'uso delle gambe, della parola stessa) lo accompagneranno fino all'epilogo weimariano. Nella città della Turingia, il 25 agosto 1900 Nietzsche si spegne. Filologo classico, filosofo, musicista, poeta, compositore, è ricordato anche quale critico della cultura – della *Deutsche Kultur* –. Nelle foglie profonde della sua analisi si scorgono

le tracce di una provenienza borghese – meglio, basso-borghese – invano occultate dalla visione aristocratica della cultura stessa, che avrebbe dovuto forse compensarle.

Ovviamente non si tratta di una nobiltà quale cifra identitaria di ceto, bensì della *Aristokratie des Gedankens* (del pensiero) che distingue la cultura dalle classi e dalle borghesie, dallo Stato e dalle Chiese, dal commercio e dai poteri. «La cultura e lo Stato – scrive Nietzsche in *Götzen-Dämmerung* (Crepuscolo degli idoli), del 1889 – (...) sono antagonisti: “Stato di cultura” è soltanto un’idea moderna. (...) Tutte le grandi epoche della cultura sono epoche di decadenza politica: ciò che è grande nel senso della cultura è stato non politico, addirittura *antipolitico*» (Nietzsche, 1889: 75). Un’idealizzazione della *Kultur* cui fa seguito però il giudizio politico: «Nella storia della cultura europea l’ascesa del “Reich” significa (...) uno spostamento del centro di gravità. (...) I Tedeschi non hanno più peso» (*ibid.*: 76). Sono privi di spiriti come Goethe, Hegel, Heine, Schopenhauer. L’incursione nella pedagogia che – pur senza evocarla – a questo punto Nietzsche compie è decisiva. «Si è dimenticato (...) che la *Bildung* ha il proprio fine in se stessa – e non nel “Reich”» (*ibid.*: l.c.). Il canone nietzschiano non sconta, come presso altri autori, l’eliminazione inconscia della memoria. La coerenza culturale rimane indenne dallo scotomizzare. Una civiltà dell’*Erziehung* persegue quella filologia della vita che nella società dei «migliori» conferma lo scavo ermeneutico dai riflessi profetici, ove solitudine e malattia coinvolgono in un basso continuo la potenza elementare della formazione umana, pur nella «decadenza della cultura tedesca». Così Nietzsche: «C’è bisogno di educatori (...), spiriti superiori, aristocratici, (...) non dei tangheri addottrinatori che il liceo e l’università offrono oggi alla gioventù (...). Mancano gli educatori» (*ibid.*: l.c.) – tra le cui eccezioni Nietzsche segnala il «venerato amico Jacob Burckhardt» (*ibid.*: 77).

Quindi, la prima, radicale, domanda: «Che cosa *determina* il decadimento della cultura tedesca? Il fatto che l’“educazione superiore (*höhere Erziehung*)” – risponde Nietzsche – non è più un *privilegio* – il democratismo della “formazione generale (*der allgemeinen Bildung*)” (...). Nella Germania di oggi – prosegue – nessuno ha più la libertà di dare ai suoi figli un’educazione nobile (*eine vornehme Erziehung*): le nostre scuole “superiori” sono preordinate tutte quante, con i loro insegnanti, programmi e obiettivi d’insegnamento, per la più equivoca mediocrità. E impera ovunque una fretta indecorosa, come se qualcosa andasse perduto qualora il giovanotto non avesse ancora “finito” a 23 anni, e non sapesse ancora rispondere alla “prima tra le domande”: *che professione?*» (*ibid.*: l.c.). L’*Ausübung einer Berufstätigkeit* – l’esercizio di una attività professionale –, che la borghesia antepone alla cultura, privilegia la *Berufsausbildung* – la formazione professionale – rispetto alla *Bildung*, la quale possiede il proprio *Zweck* (fine) in se stessa. I Tedeschi e la cultura tedesca sembrano averlo dimenticato, scortando lontano da ciò gli istituti di istruzione superiore.

2.2. *Bildung e Bildungsanstalten*

In *Menschliches, Allzumenschliches* (Umano, troppo umano), Nietzsche fa ritorno a *Maximen und Reflexionen* e dunque a quanto, per Goethe, possa dirsi “tedesco”, ovvero: «le persone veramente insopportabili (...) che non si accorgono di mancare di *libertà di gusto e di spirito* (...). Ma proprio ciò – soggiunge Nietzsche –, secondo il ben ponderato giudizio di Goethe, è *tedesco*» (Nietzsche, 1878, II: 106). Di seguito, e tuttavia prima

di paragonare il socialismo a una «peste» (*ibid.*: 107), Nietzsche si rivolge alla borghesia: «voi ricchi borghesi, che vi chiamate “liberali”, (...) se voi, così come siete, – ovvero antisocialisti – non aveste il vostro patrimonio e la preoccupazione di conservarlo, questa vostra convinzione farebbe di voi dei socialisti: l'unica differenza tra voi e loro è il possesso» (*ibid.*: 106-107). Voi «propagate il socialismo» – che Nietzsche senza remore o infingimenti definisce «malattia del popolo» (*ibid.*: 107) – e lo fate attraverso «la falsità e l'istrionismo delle vostre gioie (...), le vostre abitazioni, i vostri abiti, le vostre carrozze, le vostre vetrine e le esigenze del vostro palato e della vostra tavola; il vostro chiassoso entusiasmo per l'opera e la musica, e infine le vostre donne, formate e colte, ma di metallo non nobile, dorate, ma senza il suono dell'oro, da voi scelte come pezzi da parata» (*ibid.*: l.c.). Se in non poche pagine nietzscheane i *Deutschen* e il *Bürgertum* – i Tedeschi e la borghesia – sembrano equivalersi, non sarà una sorpresa quando intorno al 1900, la *Deutsche Bildung* e la *bürgerliche Bildung* – la *Bildung* tedesca e la *Bildung* borghese – parranno coincidere. Allorché Ernst Troeltsch, dopo la Grande Guerra, nel suo lavoro del 1919 intitolato *Deutsche Bildung*, riprenderà alcuni termini della questione con esiti sia pur ragguardevoli, egli scriverà in un quadro politico-sociale complessivo interamente mutato. Per comprendere ora meglio quanto accade negli anni intorno alla morte di Nietzsche sia nella borghesia, sia tra i Tedeschi, sia alla *Bildung* stessa è indispensabile non trascurare le posizioni di Nietzsche espresse nelle cinque conferenze tenute nel 1872 e poi raccolte nel saggio del 1887, intitolato *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*.

Il termine *Bildungsanstalten* viene comunemente tradotto in italiano con “Istituti di istruzione”, poiché *die Anstalt* significa “istituto” o “ente (pubblico)”, mentre la parola *Bildung* non dovrebbe richiamare l'istruzione (in tedesco: *Unterricht*) bensì – com'è noto – evocare la “formazione” interiore dell'essere umano (cfr. Gennari, 1995; 2001; 2006; 2017). Ciò anzitutto a partire dalla lezione pedagogica di Goethe, della *Goethezeit* e del *Neuhumanismus* (cfr. Gennari, 2018-20). Tuttavia, quando Nietzsche impiega il concetto di *Bildungsanstalten* mostra di avere in mente l'idea pedagogica degli “istituti educativi” e degli “istituti di cultura”. I primi riassumono in sé tanto i ginnasi-liceo quanto le scuole tecnico-scientifiche; i secondi sono ciò che manca; gli uni rispondono ai «bisogni della vita»; gli altri alle sue indigenze culturali (cfr. Nietzsche, 1887: 88-89). Quanto Nietzsche rimprovera alla scuola e all'università tedesche consiste nel fatto «che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall'utilità, o più precisamente dal guadagno, da un lucro in denaro che sia il più grande possibile. In base a questa tendenza – secondo l'analisi avanzata da Nietzsche –, la cultura sarebbe pressappoco da definire come l'abilità con cui ci si mantiene “all'altezza del nostro tempo”, con cui si conoscono tutte le strade che facciamo arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e tra popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile “correnti”, nel senso in cui si chiama “corrente” la moneta» (*ibid.*: 31). Così, della *Bildung*, Nietzsche avvalorava le componenti interiori capaci di «formare per il futuro la parte più intima della nostra anima» (*ibid.*: 23). Di contro, per Nietzsche ha preso a prevalere nella società tedesca «una *rapida* cultura» (*ibid.*: 32) rivolta a esseri umani «capaci di diventare presto individui che guadagnano denaro, (...) *mol-tissimo* denaro» (*ibid.*: l.c.), mentre «è malvista ogni cultura che renda solitari, che ponga dei fini al di là del denaro e del guadagno, che consumi molto tempo» (*ibid.*: l.c.). Si è pertanto assistito allo «sfruttamento quasi sistematico di questi anni a opera dello Stato,

che vuole allevarsi quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza, con esami oltremodo faticosi» (*ibid.*: 27), i quali niente hanno a che vedere con la *Bildung*. Tutto questo ha come causa ed effetto insieme la trasformazione nell'università dello «studioso» in «specialista» (cfr. *ibid.*: 34) e dell'«uomo di cultura» in «giornalista» (cfr. *ibid.*: 35). Con il dialogo fra due filosofi approntato da Nietzsche nel suo testo, è «il rullo compressore di questa pseudocultura» (*ibid.*: 36) a mortificare la *Bildung*, l'*Erziehung* e la *Kultur* stessa. Per meglio riconoscere «la povertà spirituale degli insegnanti della nostra epoca» (*ibid.*: 38), per meglio distinguere i «pratici prosaici» che mancano di «vera prassi» (*ibid.*: l.c.), «non si ha che da prendere contatto con la letteratura pedagogica della nostra epoca: bisogna essere completamente corrotti – conclude Nietzsche –, per non spaventarsi, quando si studi tale argomento, della suprema povertà spirituale» (*ibid.*: l.c.).

Al conformismo borghese, all'opportunismo dell'intellettuale di corte e alle più differenti forme dell'ipocrisia pedagogica, Nietzsche risponde già dalla duplice postazione di quell'aristocrazia del pensiero che trascoglierà per se stesso: *turris eburnea* ed *esistenza clandestina*. Forse solo tentativi per fronteggiare «quella alleanza così frequente tra l'erudizione e la barbarie del gusto, tra la scienza e il giornalismo» (*ibid.*: 52).

Capace di auscultare come nessun altro i sibili e gli scricchiolii della società guglielmina, Nietzsche mette la Modernità sul banco degli imputati chiamando in correo le *Bildungsanstalten* – l'istituzione scolastica a servizio dell'economia politica e delle politiche economiche, insieme all'industria culturale che nell'opinione pubblica crea la pubblica opinione borghese. «Sconfinite schiere di professori» (*ibid.*: 64) divengono le vestali nel grande rito della «formazione del popolo» (*ibid.*: 66) – alla quale Nietzsche oppone la «metafisica del genio» (*ibid.*: 69), finendo per cadere dall'aristocrazia del pensiero nell'ipertrofia dell'ego anch'esso elitario quanto «il più forte Stato moderno, la Prussia» con la sua esercitata «suprema tutela sulla cultura e sulla scuola». Ne verrà meno «lo spirito della cultura» (*ibid.*: 79); ne risentirà l'educazione, subordinata alla hegeliana «apoteosi dello Stato» (*ibid.*: 78); ne risulterà infine svilita la *Bildung* poiché gli individui saranno costretti a svolgere le più specifiche funzioni (cfr. *ibid.*: 81) utili allo Stato tedesco e adatte ai «molti milioni di individui, appartenenti a una stirpe che nella grande maggioranza è smodata, egoistica, ingiusta, irragionevole, disonesta, invidiosa, malvagia» (*ibid.*: l.c.). Sicché, l'unica emancipazione dei Tedeschi da se stessi consiste – per Nietzsche – in un ritorno filologico e filosofico alla classicità della cultura (greca e tedesca) esperibile soltanto nel «liberare l'uomo moderno dalla maledizione della modernità» (*ibid.*: 84).

3. *Lebensphilosophie* e ermeneusi della vita nell'orizzonte della *Nachbildung*

Ancóra anno decisivo e insieme di svolta, il 1900 vede giungere a pubblicazione *Die Entstehung der Hermeneutik* (La nascita dell'ermeneutica), in cui Wilhelm Dilthey – nato nel 1833 in una famiglia calvinista d'estrazione borghese a Biebrich, presso Wiesbaden, e deceduto a Siusi allo Sciliar, in Italia, nel 1911 – affronta il tema dell'origine della *comprensione* e dell'*interpretazione*, nonché della conoscenza (filologica) e della coscienza (storica). Insieme alla conoscenza del «mondo umano» (Dilthey, 1900: 11), viene posta in chiaro la questione della conoscenza del mondo soggettivo – vale a dire, «dell'esistenza umana singolare» (*ibid.*: l.c.). Affrontarla equivale a elevare all'oggettività (della scienza

storica e filologica) quanto è insieme soggettivo e singolare (poiché umano). Per questa ermeneusi sono chiamate a operare «le scienze sistematiche dello spirito» (*ibid.*: 12), considerate nel loro differenziarsi dalle scienze della natura. Indagare a proposito del *Geist* significa, per Dilthey, esplorare la «realtà interiore»: dunque, la coscienza. Ma l'esperienza interiore di noi stessi richiede – auspice Goethe e la sua idea di *Bildung* – il confronto con l'esperienza esteriore dell'altro, la cui «interiorità» è avvicinabile attingendo ai «segni» e all'«immagine (*Bild*)» complessiva dell'uomo, che diventa conoscibile solo portando la nostra *Bildung* «alla volta» (*nach*) dell'altro e «verso» (*nach*) la sua *Bildung*, perseguendo un processo – che Dilthey appunto chiama *Nachbildung* – ove spicca il *Verstehen* (il comprendere). Non si tratta di una «imitazione» né di una «riproduzione», bensì dell'intreccio (pedagogico) di due formazioni umane ermeneuticamente distinte e poste in rapporto con la comprensione (*Verstehen*) e l'interpretazione (*Auslegung*).

Chiarisce Dilthey: «Quel processo, nel quale noi conosciamo una interiorità a partire dai segni dati sensibilmente dall'esterno, noi lo chiamiamo *Verstehen*» (*ibid.*: 13). La comprensione riguarda tanto l'«essere» degli altri quanto il nostro; essa mostra «qualcosa di psichico, del quale quei segni sono la manifestazione esterna» (*ibid.*: l.c.). A parlare e a parlarci è però lo *spirito umano* (cfr. *ibid.*: l.c.). Lo fa con il balbettio dei bambini, l'*Amleto* di Shakespeare, la *Critica della ragion pura*, le pietre, il marmo, i suoni, i gesti, le parole, la scrittura, le azioni, gli ordinamenti economici, le Costituzioni (cfr. *ibid.*: l.c.): questi esempi, che Dilthey riferisce domandano una *Auslegung* (in altri termini: una *Interpretation*). Comprensione e interpretazione sono sempre date dal *penetrare* «nell'interiorità», nelle «manifestazioni della vita», nel «linguaggio dell'interiorità umana», nei «documenti scritti», nella «letteratura» (dove esegesi e filologia paiono irrinunciabili) (cfr. *ibid.*: 14). Introdursi nelle espressioni della «vita interiore» equivale a condurre un'opera «vera» di autenticazione e autenticità, «in questa società umana piena di menzogna». La *Hermeneutik* consiste dunque nella «teoria dell'arte dell'interpretazione (*Kunstlehre der Auslegung*)» (*ibid.*: 15), dove l'analisi del comprendere è il presupposto per l'interpretare. Tanto la comprensione quanto l'interpretazione assegnano alle *scienze dello spirito* (cfr. *ibid.*: 15-16) «possibilità» e «limiti» – osserva Dilthey – per la conoscenza della coscienza, di cui la *storia dell'ermeneutica* (cfr. *ibid.*: 16) si è sempre occupata nelle più diverse epoche della vicenda umana.

Con la sua conferenza convertita in scritto nel corso del 1900, Dilthey esplora per rapidi tratti quella storia: da Aristotele con la *Retorica* e la *Poetica* ai filologi alessandrini che raccolgono e ordinano l'eredità greca generando la filologia, e stabiliscono «un canone dell'uso linguistico, dell'orizzonte culturale, della coerenza interna e del valore estetico» (*ibid.*: 18) di un'opera. Simboli e allegorie, storia e grammatica, senso reale e senso pneumatico (vitale, spirituale) impegnano da Origene ad Agostino l'ermeneutica all'interno della teologia. Il Rinascimento vede la filologia quale *ars critica*, edificio dottrinale, esegesi testuale, procedimento *kunstmäßig* (da condursi a «regola d'arte»). Con la *Reformation* cristiano-protestante l'esegesi dei Testi Sacri non prevede più, come secondo la tradizione cristiano-cattolica, un'interpretazione universalmente coerente poiché è il fedele, e non la Chiesa per lui, a cercare la propria e personale verità nella Bibbia. Refutata una *clavis universalis*, l'ermeneutica tedesco-protestante da J.A. Ernesti a S.J. Baumgarten e J.D. Michaelis fino a F.Ch. Baur avvia quella rifondazione che con Schleiermacher giunge al massimo punto di svolta. Non più un'ermeneutica classica e

un'ermeneutica biblica, ma una «ermeneutica generale» (*ibid.*: 24): «essa deve delineare le regole che occorre osservare in ogni interpretazione di segni (...). Non si possono inventare nuove scienze partendo dal punto di vista dell'architettura e della simmetria» (*ibid.*: l.c.). Un'ermeneutica generale per essere efficace necessita di «interpretazione filologica» e «capacità filosofica». Friedrich Schleiermacher le possiede entrambe. Inoltre, opera in un contesto culturale contrassegnato dal classicismo di Winckelmann, dallo storicismo di Herder, dalla filologia di F.A. Wolf, Ch.G. Heyne e L.F. Heindorf. «Tutto questo – commenta Dilthey – si collegava in lui al metodo della filosofia trascendentale tedesca che andando al di là dei dati della coscienza risaliva ad una facoltà creatrice, la quale, operando unitariamente in modo inconscio, produce in noi la forma totale del mondo» (*ibid.*: 25). Dalla «conoscenza» quale «atto intenzionale», Schleiermacher fa derivare l'«analisi del comprendere» da cui desumere «un'interpretazione universalmente valida» (*ibid.*: l.c.). L'opera (letteraria) viene scandagliata fino a intendere «la mentalità del suo autore» (*ibid.*: l.c.), il suo «stile» (*ibid.*: 26), la forma interna ed esterna del testo posta al vaglio della comprensione (prima) e dell'interpretazione (dopo). Il contesto culturale in cui Schleiermacher costruisce la fondazione della propria ermeneutica vede le presenze di Schiller, di W. von Humboldt e dei fratelli Schlegel. E, ancor più, di Goethe e delle sue opere su cui edificare una «scienza della critica» (*ibid.*: 27) letteraria, filologica, ermeneutica.

Al tempo di Dilthey pochi posseggono un'altrettanto chiara conoscenza storica del *Neuhumanismus*, studiato con acume e ripensato attraverso una profonda sensibilità. Dilthey sa che la *Bildung* – la formazione dell'essere umano – è un cammino e non una destinazione. Ed è consapevole che *Verstehen* e *Auslegung* siano sempre relative e mai assolute, poiché il compimento del senso (messo in moto nel *Zirkel* di opera e autore, conoscenza e coscienza, storia e vita, linguaggio e interiorità, soggetto e oggetto, comprensione e interpretazione) non sarà mai «definitivo» (*ibid.*: 29). La *Bildung* stessa possiede qualcosa di *ineffabile*, anche se l'«interprete» attraverso la *Nachbildung* ri-forma in sé la vita dell'interpretato (cfr. *ibid.*: l.c.). Così, «il fine ultimo del procedimento ermeneutico è quello di comprendere l'autore meglio di quanto egli non abbia compreso se stesso» (*ibid.*: 30); la filologia «diventa» ermeneutica così come – ma Dilthey non giunge fin qui, forse perché ancora troppo attratto dalla dimensione psicologica dell'interpretare – la filosofia della *Bildung* finisce per interrogare la *Pädagogik* quale scienza dello spirito.

3.1. Geist e Natur nell'epistemologia diltheyana

Quanto attraverso Dilthey viene posto in evidenza riguarda il *Geist* e la *Natur*: spirito e natura che due differenti tradizioni della scienza (*Wissenschaft*) considerano attraverso metodi e modi fra loro opposti. Le *Geisteswissenschaften* – le scienze dello spirito – indagano lo spirito e la storia del soggetto: ossia, dell'uomo. Verranno perciò chiamate *scienze umane*, mentre per Dilthey restano scienze del mondo spirituale che vanno innervate di un pensiero ermeneutico orientato alla comprensione e all'interpretazione. Al contrario, le *Naturwissenschaften* – le scienze della natura – ricorrono per l'analisi di ogni fenomeno naturale alla spiegazione scientifica, la quale chiede l'impiego di un metodo empirico, rigoroso e oggettivo che non lasci alla soggettività e alla storicità dell'uomo considerato qui come individuo alcun margine di conoscenza filosofica, meta-

fisica o ermeneutica. Al *Verstehen* e all'*Auslegung* si sostituisce l'*Erklärung* (spiegazione), che ha nel metodo empirico-sperimentale la sua ragion d'essere gnoseologica – ossia conoscitiva.

È a una fondazione appunto gnoseologica che Dilthey guarda a proposito delle scienze dello spirito, considerate in termini logici e metodologici, e aperte a una critica della ragione storica. Fondazione gnoseologica che assume l'*essere umano* nella sua duplice dimensione interna ed esterna, con riflessi antropologici e psicologici, storici, sociali e culturali. Dilthey cerca l'*uomo intero*, con il suo spirito e la sua natura, con la sua costituzione psichica e storica, con il suo mondo sociale e culturale. Per questo, avvia un'ampia ricognizione sulla storia dello *spirito tedesco*, posto tra Kantismo, Illuminismo, Classicismo, Romanticismo, Idealismo e Positivismo (criticando di quest'ultimo la pretesa d'imporre il metodo di ricerca empirico, impiegato per l'indagine sulla natura, anche nello studio delle scienze storiche). Nel precisare la distinzione fra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften*, con l'*Einleitung in die Geisteswissenschaften* – pubblicata nel 1883 – Dilthey considera la differenza tra l'*Erlebnis* intesa quale esperienza (vissuta) dell'interiorità umana e l'*Erfahrung* considerata come esperienza (immediata) del conoscere empirico.

Mentre Dilthey stabilisce un ruolo fondativo per la psicologia, alla distinzione diltheyana tra *Geisteswissenschaften* e *Naturwissenschaften* viene contrapposta da W. Windelband un'altra distinzione: quella tra *scienze nomotetiche* (orientate a determinare delle leggi generali normando la realtà nella costruzione dei saperi) e *scienze idiografiche* (tese a descrivere singoli fenomeni assunti nella loro specificità singolare e descrittività particolare). Applicata alla psicologia, la distinzione tra *nomothetisch* e *idiographisch* le conferisce lo statuto epistemico proprio delle scienze naturali (attente all'oggettività nomotetica piuttosto che alla soggettività idiografica), facendole perdere sia il significato filosofico di teoria critica sia il significato etico di teoria valoriale. Pur confermando che le scienze della natura si muovono alla ricerca di leggi generali e le scienze dello spirito si volgono verso la conoscenza di singolarità fenomeniche, Dilthey si trova costretto a compiere una torsione epistemologica con cui attribuire all'ermeneutica (quale scienza interpretativa di testi, autori, storie) anziché alla psicologia quel carattere fondativo di cui le scienze dello spirito appunto necessitano. È il lavoro su *Die Entstehung der Hermeneutik* ad assumersi questo compito così decisivo.

Forse più di ogni altro filosofo, Dilthey accompagna il passaggio del Secolo. Permangono vivide in lui le tracce del *Neuhumanismus* – a ricordarlo sono i suoi studi su Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin (cfr. Dilthey, 1906) – e probabilmente anche la responsabilità di inaugurare – dopo l'esteso ciclo della filosofia classica tedesca, da Kant a Hegel, ma anche da Marx a Nietzsche – una rinnovata epoca di studi filosofici. Nato sul fare degli anni Trenta dell'Ottocento (dunque oltre cento anni dopo Kant), Dilthey è di ventisei anni più giovane di Husserl, di venticinque rispetto a Simmel e di quindici nei confronti di Windelband. Non solo per questo, sia la Fenomenologia, sia lo Storicismo, sia il Neocriticismo muoveranno dai suoi studi o li assumeranno criticamente come pietra di paragone.

Riassumendo: il nucleo fondativo della filosofia e dell'ermeneutica diltheyane è dato dalla vita nei rapporti con il genere umano, il mondo storico e la coscienza soggettiva ove prendono forma tanto la *Stimmung* (intesa quale disposizione interiore) quanto l'*Erleben* (considerato come esperienza vissuta). Se l'interiorità è davvero coinvolta nell'at-

mosfera culturale esterna al soggetto, il vivere s'intreccia con la realtà storico-sociale. Un legame che unisce vita (*Leben*) e storia (*Geschichte*) transita attraverso lo spirito dell'uomo, il quale a sua volta è storia della vita e vita della storia. Niente le trascende. Tutto le interconnette con la cultura (*Kultur*). In esse vi sono le tracce del tempo passato, di cui il presente è l'erede atto a generare il futuro secondo una continuità della storia, della vita e della cultura stessa. Per Dilthey, l'uomo è un essere storico dimensionato nel proprio esistere, la cui temporalità va dalla nascita alla morte. Posto fra tempo e spazio, l'uomo matura una visione o intuizione del mondo – una *Weltanschauung* – in virtù della quale l'esperienza della vita può dischiuderlo alla comunità, i cui riflessi culturali attraversano l'arte, la religione, la filosofia. La *Lebensphilosophie* – la filosofia della vita –, a cui l'analisi storicista di Dilthey perviene, possiede un carattere antipositivista, kantiano, fenomenico, vitalistico. Dalla vita diparte la filosofia che si esplica nei termini della *Historizität* (storicità) di ogni essere umano.

4. La filosofia dell'educazione per una filosofia della vita

Nella sua storia secolare – che attraversa Settecento, Ottocento e Novecento – la filosofia della vita ha manifestato tre componenti di spicco. In primo luogo il *vitalismo* che Nietzsche, su tutti, pone in evidenza innervandolo del richiamo sia all'essere umano sia alla sua costituzione formativa; quindi il riverbero dell'*interpretazione* che si staglia, muovendo da Dilthey, sui processi della conoscenza ermeneutica del mondo – non solo culturale –; infine l'intreccio sottile tra *Lebensphilosophie* e *Erziehungsphilosophie*, dove quest'ultima – la filosofia dell'educazione – decide un quadro variegato di accessi categoriali atti a infondere nella vita una direzione antinichilista.

Alla rilevanza assegnata all'essere umano – colto in una prospettiva neoumanistica – fa riferimento il molteplice semantizzarsi del concetto di educazione. Esso si arricchisce dei processi relazionali che appartengono all'intersoggettività, all'interetnicità, alla transculturalità (cfr. Levrero, 2016), trovando nel divario fra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* – tra comunità e società – non la dicotomia bensì una provocazione culturale di taglio apertamente umanistico. Risemantizzare l'educazione per riumanizzare i rapporti sociali coinvolge la riflessione su quei modi d'essere contrassegnati da arroganza, volgarità e cinismo, così propri di una società sempre più contraddistinta dalla *maleducazione*. Riordinando – a partire dalla famiglia per giungere alla scuola e alla società civile (cfr. Borghi, 1953) – la *semantica dell'educazione*, si può forse influire anche su quella *sintassi della vita* caratterizzata dal rispetto dell'alterità, dalla comprensione tollerante, dall'armonizzazione delle condotte interpersonali.

Semantica e sintassi che possono muovere dalla difesa della *natura* quale compito dello *spirito* europeo. A tutto ciò va conferita quella dimensione giuridica che soltanto una *Costituzione* europea saprebbe rendere diffusiva e riconoscibile, presente e accettata. I valori della storia europea debbono finalmente essere posti all'interno di un testo costituzionale che sappia integrare la dimensione religiosa ebraico-cristiana e cattolico-protestante con la dimensione laica illuministico-romantica, nonché antinazionalista, antifascista, antinazista, senza trascurare di stabilire tanto i doveri quanto i diritti per i soggetti e le comunità della *migrazione* nel loro inserimento sociale. Qui la dialettica fra identità e differenza non può che essere posta sotto il segno dell'*ordine* nelle condotte

e della *disciplina* nei comportamenti (privati e pubblici). Prende perciò sostanza vitale, esistenziale ed essenziale per ogni essere umano la categoria filosofico-pedagogica della *libertà*, per la quale non solo «la mia libertà finisce dove inizia la Tua», ma anche «Tu puoi essere chi vuoi, ma non puoi fare ciò che vuoi».

Solo nella libertà la *conditio humana* assume in sé la *dignitas hominis* (cfr. Sola, 2016).

Soltanto nella libertà possono trovare soluzione i nessi presenti fra corpo e mente, natura e tradizione, ragione e sentimento, specie e genere, amore e amicizia, originarietà e trasformazione (cfr. Barbieri Wurtz, 2025).

Solamente nella libertà giunge a sintesi il processo della formazione interiore, intima, profonda, irripetibile e armoniosa (cfr. Marcone, 2022) nell'essere umano.

L'opposizione tra etica del conflitto ed estetica della concordia può essere discussa all'interno di una *Lebensphilosophie* contrassegnata dalla *Liebesphilosophie*: vale a dire, da una radicale ridefinizione del concetto di *amore umano* (comprensivo del rispetto per ogni sua forma, manifestazione e sensibilità). Subentrano allora sia una filosofia della *Gelassenheit* – della “placida pacatezza” – con cui l'essere umano si educa anche al *Sorge* – l'“avere pensiero per l'altro” – sia una *Anschaung* eudemonistica che rilegge la questione della *felicità* entro il cammino della vita umana. *Terminus a quo* e *Terminus ad quem* – punto di partenza e punto di arrivo – fra i quali tanto la *damnatio memoriae* quanto la *deprecatio temporum* – la condanna della memoria e quella dei tempi – siano pedagogicamente sostituite dalla *cupiditas sciendi et inveniendi*: il desiderio di sapere e scoprire. La dimensione stoica che si dispone all'origine di ogni *Gelassenheit* – anche heideggeriana (cfr. Sola, 2010) – apporta nell'educazione l'*atarassia* e l'*aponia*, intese quali pedagogie della imperturbabilità e della serenità esistenziali. Qui il valore della prolessi – ove l'esperienza passata si anticipa nella futura – dimora nella disambiguazione tra vero e falso, giusto e ingiusto, nonché fra il bene e il male, il bello e il brutto. E ciò non perché essi abbiano un irriducibile profilo anagogico che li ponga *sub specie aeternitatis*, ma affinché entrino a far parte – fin dalla prima infanzia – dell'orizzonte cognitivo di ogni soggetto, che con la lingua materna riceve anche l'insegnamento isotopico – ovvero il percorso interpretativo – proprio delle distinzioni logiche, morali, estetiche e culturali che rendono partecipi di se stessi entro una comunità di pensiero e di vita.

E poiché si assume presto nella vita la sensazione di essere parte di comunità differenti, l'*intersezionalità* diventa un tema centrale per la filosofia dell'educazione affinché il soggetto apprenda a riflettere sulle proprie e plurali forme di identità – ad esempio in ordine a questioni come il genere, l'etnia di appartenenza, il ceto sociale, l'orientamento sessuale. In una società in cui populismo, razzismo, sessismo, antisemitismo, classismo e suprematismo insidiano i diritti umani, un'educazione *antidiscriminatoria* favorisce i processi di aggregazione sociale anziché ledere i principi della convivenza civile. Ostacolare quel congedo dall'orizzonte politico che ha assunto proporzioni smisurate in Europa significa avviare lo sforzo per recuperare un congruo *orizzonte interpretativo* circa il vivere sociale, aggredito dalla banalità mediatica, dal consumo di sostanze (a partire dalla preadolescenza), dalla tecnologizzazione delle condotte comunicative, dall'implosione valoriale, dal riduttivismo critico assediato dal «semplicismo» (cfr. Martini Welbergen, 2025). Sono l'efficienza e la produttività, la competizione e la velocizzazione a incrementare quell'*inquietudine* di cui hanno a suo tempo parlato i filosofi francofortesi. Ed è la devastante ignoranza orgogliosa di se stessa ad aumentare il tasso di frivola e vanito-

sa scipitezza proprio di una società sostanzialmente stupida (anziché complessa), dove il denaro e il potere, le droghe e le dipendenze, la corruzione e una diffusa disonestà (non solo mafiosa) minano le fondamenta del vivere democratico istituito sui diritti costituzionali e lo Stato di diritto.

La retorica sugli “eventi culturali” del tutto privi di *Cultura*, il ritualismo della “spettacolarizzazione” dove non c’è traccia alcuna di *Arte*, la tecnologizzazione presuntuosa del comunicare di là da ogni logica dell’*Episteme*, ebbene tutto ciò contribuisce al tramonto del buon senso, del buon gusto e del senso stesso del limite. Una gigantesca pulsione al successo incrina in modo insanabile la *formazione*, l’*educazione* e l’*istruzione culturale* (cfr. Gennari – Sola, 2016) sia nel soggetto sia nella scuola, ipostatizzando – e cioè trasformando dei predicati in sostanze – l’apparenza quale corollario dell’*inautenticità* della vita.

Ed è appunto sulla *Eigentlichkeit* che devono saper convergere il discorso, la critica e la ricerca in filosofia dell’educazione facendo tesoro della lezione storico-storiografica della *Lebensphilosophie*. Ciò affinché la *Bildung* e l’*Erziehung* – la formazione umana e l’educazione all’umanità – possano trovare posto nel disegno preparatorio di un affresco costituzionale europeo. Sinòpia a cui la *Erziehungsphilosophie*, in quanto scienza, offre un contributo umanistico aristotelicamente e husserlianamente *noematico*, ove assumono distinzione sia la conoscenza intellettuale elementare, sia la presa di coscienza del mondo, sia la libertà intesa però quale antidoto al narcisismo debordante.

Riferimenti bibliografici

- Albert K., *Lebensphilosophie*, Alber, Freiburg i.B., 1995.
- Barbieri Wurtz I., *Tertium Comparationis. Pedagogie Compare, crisi sociale, Pedagogia Clinica*, Roma, Anicia, 2025.
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018.
- Borghi L., *L’educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- Dilthey W., *Die Entstehung der Hermeneutik*, in AA.VV., *Philosophische Abhandlungen, Christoph Sigwart zu seinem 70. Geburtstag, 28. März 1900 gewidmet*, Tübingen, S. 185-202, 1900 (tr.it. *Le origini della ermeneutica*, in *Hermeneutica e religione*, ed. G. Morra, Bologna, Patron, 1970, pp. 47-91).
- Id., *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Leipzig, 1906; Göttingen, 1965¹⁴ (tr.it. *Esperienza vissuta e poesia. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*, Genova, Il Melangolo, 1999).
- Fellmann F., 1993 *Lebensphilosophie. Elemente einer Theorie der Selbsterfahrung*, Hamburg, Rowohlt, 1993.
- Gennari M., *Storia della Bildung. Formazione dell’uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Id., *Filosofia della formazione dell’uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Id., *L’Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.

- Id., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.
- Id., *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Genova, Il Melangolo, voll. III, 2018-20.
- Id., *Sul concetto di Dasein*, in «Studi sulla Formazione», XXVI, n.2, pp. 245-248, 2023a.
- Id., *La Bildung neumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, Napoli, La Scuola di Pitagora – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 2023b.
- Gennari M., Marcone F., *Allegorie dell'infanzia*, Genova, Il Melangolo, 2025.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Grosse J., *Lebensphilosophie. Eine Einführung*, Stuttgart, Reclam, 2010.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Kozljanic R., *Lebensphilosophie*, Stuttgart, Kohlhammer, 2004.
- Levero P. (ed.), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2027.
- Id., *Transculture mediterranee. Pratiche pedagogiche tra immigrazione e integrazione*, Roma, Aracne, 2016.
- Marcone F., *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Roma, Anicia, 2022.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Martini Welbergen M., *Pensiero vs semplicismo*, Diss., Università di Genova, 2025.
- Molnár F., *A Pál utcai fiúk*, Budapest, 1907 (tr.it. *I ragazzi della via Pál*, Milano, Mondadori, 1967; 1997).
- Nietzsche F., *Unzeitgemässe Betrachtungen. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, E.W. Leipzig, Fritsch, 1874; Leipzig, Naumann, 1899; Leipzig, Kroner, 1930; Stuttgart, Reclam, 1982; Stuttgart, Klett, 1993; in *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli, M. Montinari, Berlin, De Gruyter, Bde.5 (tr.it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1973, voll.8).
- Id., *Menschliches, Allzumenschliches*, Schmeitzner, Chemnitz, 1878; Leipzig, Fritsch, 1886 (tr.it. *Umano, troppo umano*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1964-75, vol. IV, t.2; Milano, Adelphi, 1979, voll.2).
- Id., *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1887; in *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hrsg. G. Colli, M. Montinari, Berlin, De Gruyter, Bde.5 (tr.it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1973; 1975).
- Id., *Götzen-Dämmerung, oder: Wie man mit dem Hammer philosophiert*, Leipzig, 1889 (tr.it. *Il Crepuscolo degli idoli ovvero come si filosofa a martellate*, Milano, Casa Editrice Sociale, 1924; in *Opere di Friedrich Nietzsche*, eds. G. Colli, M. Montinari, Milano, Adelphi, 1964-75, vol. VI, t. III).
- Rossi P., *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 1956.
- Sarsini D., *Il corpo in occidente*, Roma, Carocci, 2013.
- Simmel G., *Lebensanschauung*, München, Duncker & Humblot, 1918; Berlin, 1994.
- Sola G., *Die pädagogischen Begriffe "Paideia", "Bildung" und "Erziehung" in Martin Heideggers*, in «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik», Heft 2, 2010.
- Id., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.

La teoreticità tra etica e tempo del pensiero

ANNA KAISER (0000-0002-6273-1437)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: anna.kaiser@unige.it

Abstract. The theoretical roots of pedagogical thought are to be found in the reflective, critical, problematic and creative capacities of Philosophy of Education. The background within which the latter takes shape is primarily of an ethical nature, particularly in situations where the inner points of reference that sustain the human condition are absent. Therefore, also emerges the necessity for slowness, an attribute intrinsic of reflective thought, which accompanies and supports the subject's transformation over time.

Keywords. Theoretical thought - Critical dimension - Problematic aspects - Ethics - Slowness

1. Alle radici della teoreticità pedagogica

Il pensiero che riflette sull'educazione dell'uomo risale all'antichità, in particolare quando si struttura una comunità di persone che si pone come fine il bene comune. Risulta difficoltoso dividere il pensiero politico da quello pedagogico, nel momento in cui chi governa la comunità raggiunge la consapevolezza che il bene comune si conquista soltanto attraverso pratiche capaci di educare a tal fine i membri della comunità stessa. Riflessioni politiche e pedagogiche cominciano così a intrecciarsi proficuamente fino a educare il buon cittadino a partecipare responsabilmente alle dinamiche che rendono anzitutto sicura (pure mediante la guerra di difesa), prolifica (con la cura delle giovani generazioni), autonoma (economicamente produttiva), libera (non oppressa da forme di tirannia) la società di appartenenza.

Quindi, nasce il pensiero politico e contemporaneamente, necessariamente il pensiero pedagogico.

Gradatamente il pensiero pedagogico acquista autorevolezza¹, offrendo la sua capacità di tradurre il teorico in pratico e gli effetti delle pratiche educative in teorie atte a riflettere a livello pratico-progettuale e pratico-poietico. Tali due versanti diventano sempre più rilevanti, quando al poietico, che si riversa su quanto l'azione educativa riesce a produrre sull'educando, si affianca anche il progettuale. Quest'ultimo riguarda infatti l'azione educativa di per sé e quindi gli esiti e le conseguenze che essa produce sull'edu-

¹ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006

catore stesso, spingendolo a tornare sull'azione prodotta e soppesarne la qualità, nonché le possibilità di variazione e miglioramento. Allorquando le teorie, sempre più numerose e interconnesse, vengono sistematizzate fino a costituire un corpus organico definibile scienza, la pedagogia diventa la scienza dell'educazione. Tuttavia, alla sua base fondativa rimane il pensiero, quel pensiero teoretico che, prima ancora di riversarsi sulla pratica, riceve forma e consistenza dalla riflessione sostenuta da parte di un efficace conoscere per conoscere. Alla radice del pensiero pedagogico si profila infatti il livello di conoscenza teoretica, atto a dialogare proficuamente con i livelli di conoscenza teorico e metateorico, che approdano al pratico e da esso dipartono, in un continuo scambio: tutti questi livelli di conoscenza, pratico, teorico, metateorico e teoretico, appartengono legittimamente ai saperi pedagogici.² Ovvero, fin dalle origini, il pensiero pedagogico ha avuto bisogno di elaborare riflessioni non soltanto per agire (nel senso poietico) o per produrre (in direzione progettuale). Anzi, probabilmente proprio il livello di conoscenza teoretico è stato quello decisivo, poiché riflessivo, problematico, critico e creativo al tempo stesso.

Allora, forse è nata la Filosofia dell'educazione prima della Pedagogia?

La filosofia dell'educazione si nutre di pensiero teoretico, quello proprio dell'aristotelico "conoscere per conoscere". L'*"hic et nunc"* di memoria latina vuole l'immediatezza dell'esperire e dell'agire, che non si intreccia proficuamente con la meditazione e la riflessione richieste invece dal pensiero teoretico. La conoscenza fine a se stessa, cercata anche dal pensare pedagogico, non rimane chiusa in sé, ma apre tale pensiero, lo alimenta continuamente affinché l'azione conseguente sia meditata, ovvero ponderata, progettata, mirata, e non occasionale né casuale. L'agire educativo non può essere improvvisato, perché denso di intenzionalità. Quindi, è supportato da una elaborazione di significati ai quali può arrivare solo la facoltà interpretativa, mediata dalla capacità pensante del soggetto agente, ricca di problematicità e criticità. Non vi sono modelli ai quali conformare il pensiero interpretante, poiché ogni evento educativo e ogni dinamica formativa o culturalmente istruttiva hanno bisogno di svilupparsi liberamente tra i molteplici, e forse infiniti, significati di cui risultano latori.

Nel pensiero teoretico non sussiste il bisogno di sistematicità?

Il pensiero sistematico, peculiare di quell'insieme organico di saperi in rapporto dialettico tra loro, che istituisce le scienze, tenta di portare ad unità i differenti versanti sui quali si muove la ricerca per poter raggiungere una visione complessiva dei problemi trattati. Si profila così un pensiero ordinato, organizzato, metodico, che cerca l'eshaustività, pur non essendo definitivo né assoluto: definisce modelli e idee, cerca di escludere contraddizioni e antinomie, non si coniuga con dubbi e incertezze. Invece, ove si conosce per conoscere senza la precisa finalità connessa con l'agire dell'*"hic et nunc"* tipicamente pedagogica, non sussiste la necessità di ordinare i saperi, per poter coltivare interrogativi problematici propri dell'umano, lasciare spazio alla criticità educativa, aprire il pensiero alla creatività atta a focalizzare l'ignoto, il non ancora raggiunto, risolto, centrato. Il rigore e la continua ricerca di coerenza, propri del conoscere che sistematizza, non appartengono al pensiero problematico che insegue l'incertezza, derivante dai continui interrogativi, dalle crisi esistenziali, dalle contraddizioni della vita, e pure dai differenti

² Cfr. A. Kaiser, *L'essenza teoretica della pedagogia*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.

punti di vista o dalle diverse prospettive euristiche. La teoreticità si nutre non di descrizioni e analisi capaci di determinare il vivente in forme stabili e ordinate o di ricerca di soluzioni definite alle problematiche emergenti, bensì di tentativi di approfondimento della realtà umana, di disvelamento di quanto anche non affiora alla superficie dell'esistenziale, di tematizzazione concettuale ancora ricca di contraddizioni, aporie, dubbi. Si tratta di un livello conoscitivo molto fertile, in cui le idee e i significati si sviluppano liberamente, senza essere chiamati a definire l'umano in modo esaustivo o, ancor peggio, definitivo. Il livello di conoscenza teoretico cerca di tradurre – come scrive Carlo Sini – l'«inesauribile della vita umana nelle sue pratiche di parola e di scrittura e nei pensieri» (Sini, 1992, pag.122), è quindi «un modo di essere e di frequentare il mondo» (*ibidem*, pag.118) atto ad aprirsi «all'infinito della conoscenza e al suo senso non circoscrivibile e nondimeno perseguibile» (*ibidem*, pag.119). Questo è il motivo per cui il pensiero teoretico può essere considerato un «processo di formazione che non è “disciplinabile” e che non è “specialistico”» (*ibidem*, pag.121): nella Filosofia dell'educazione si vivacizza tale predisposizione a vivere la conoscenza che riguarda l'umanità che si dà forma liberamente, che si educa vicendevolmente, che si istruisce culturalmente. L'oggetto di studio pedagogico si predispone a tale tipo di conoscenza, poiché fortemente vincolato all'umano: non c'è soggetto che non dia forma alla sua umanità, che non si interreli educativamente con altri soggetti, che non si istruisca entro la cultura d'appartenenza, anche in direzione interculturale e transculturale. Nell'ambito di tutte codeste dinamiche trovano senso i significati più disparati, le interpretazioni più dissimili, i saperi più articolati ai quali dà ossigeno il pensiero teoretico con la sua problematicità infinita, la sua criticità profonda, la sua creatività spumeggiante.

«Essenzialmente la filosofia è una *pedagogia*», afferma Carlo Sini (*ibidem*, pag.121).

La sovrapponibilità di uomo e formazione già essenzializzata da Franz Rosenzweig, con la sua ormai nota affermazione ontologica «La formazione [...] è sempre l'uomo stesso» (Rosenzweig, 2000, pag.186), si trasla ora a livello di saperi? Il pensiero teoretico proprio della filosofia si fa pedagogia nel momento in cui quest'ultima – ribadisce Sini – abbandona la riduzione a «metodologie che hanno completamente perso, o dimenticato, o volutamente trascurato la *via*, l'*odós*, il cammino per diventare uomini» (Sini, 1992, pag.122). Il pensiero teoretico fa della Filosofia dell'educazione la strada privilegiata lungo la quale riflettere e meditare e produrre significati e ri-pensare idee, concetti, categorie³ concernenti l'umano che si dà forma, che si educa, che si istruisce culturalmente.

Due problematiche, tra differenti possibilità, si dischiudono spontaneamente dalla tipicità del pensiero teoretico e si profilano quanto mai urgenti, di fronte alla preziosa avanzata tecnica, tecnologica, telematica, che però tutto investe e anche travolge. Anzi-tutto, si tratta del paesaggio entro cui l'uomo contemporaneo si muove: quello sfondo che nei quadri rinascimentali si fa interprete dei soggetti dipinti in primo piano, che non può mancare, che intesse l'intelaiatura portante dell'opera pittorica stessa. Ebbene, quel paesaggio potrebbe essere traslato in termini di punti di riferimento etico che sovente vengono a mancare all'uomo proiettato prioritariamente, quando non esclusivamente, sul piano della tecnologia informatica, del “qui ed ora” pragmatico e del “*carpe diem*”

³ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000 e il successivo *Introduzione alla Filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008; A. Mariani, *Elementi di Filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

esperienziale. A tale piano d'azione si collega un'altra problematica connessa con il pensiero teoretico: il ritmo, la cadenza, il passo dei quali fruisce l'uomo del terzo millennio. Nel loro ritmo sostenuto, nella loro cadenza frenetica, nel loro passo di corsa, questi tipi di "camminata" non sono confacenti alla meditazione e alla riflessione del pensiero a matrice teoretica.

2. L'imprescindibile paesaggio etico

Il pensiero teoretico quindi ha infinite possibilità di produzione di significati creativi, problematici, critici. Tuttavia, differenti strutture e configurazioni di tirannia salgono al potere per guidare le masse amorphe, talvolta informi e deformi, incapaci non solo di elaborare pensiero da sé, ma pure di mettersi in ascolto di quello elaborato da altri. La capacità di ascolto difetta anzitutto nei confronti di se stessi, anche nel momento in cui, magari sporadicamente, si attiva la capacità universale di dare forma a idee e pensieri che dovrebbero sorgere spontaneamente in chi non reprime l'istinto e il bisogno naturale di conoscere e quindi pensare⁴.

La repressione politica si è manifestata nel tempo nelle diverse configurazioni ormai tragicamente note e tuttora ancora presenti nel mondo, ma essa non è l'unica tipizzazione sociale che toglie libertà al singolo, forse è solo la più evidente. Tutto ciò che impedisce all'uomo di essere se stesso nelle scelte, nell'esistenza, ma soprattutto nell'essenza interiore non permette la libera formazione soggettiva: quel dare forma a se stesso che sovente, troppo sovente, si riduce a una conformazione. Diventa agevole il conformarsi ove manchino punti di riferimento interiori, radicati e radicali perché sradicanti.

È necessario che il pensiero critico-teoretico includa un'etica del pensiero?⁵

Si potrebbe trattare di un'«etica del pensiero» atta a sopravanzare «la superstizione della "cultura"», chiusa in se stessa e usufruibile in modo rapido e superficiale, e ancor più capace di interpretare «i segni della tecnica e dell'informazione di massa (...) come segni della mera incultura e della totale anarchia» (Sini, 1992, pag. 103). Chi gestisce i siti internet che, ad esempio, inneggiano all'anoressia o alla bulimia come stili di vita adeguati alla modernità, alla stregua di quelli che vogliono liberalizzare le sostanze stupefacenti, sceglie la rinuncia a uno stile formativo imperniato sull'umano: nega la preziosa conservazione della naturalità della vita che trasforma le sue variegate forme tendendo al benessere, all'armonia⁶, alla serenità. Chi educa i figli, ad esempio, alla prepotenza e alla sopraffazione, allo scontro, all'invidia, alla gelosia, alla rumorosità irrispettosa, alla sedazione della paura o dei sentimenti ed emozioni, alla mancanza di rispetto nei confronti degli anziani e delle persone in condizione di disabilità, sceglie la rinuncia all'incontro formativo e dialogico con l'altro: nega le possibilità educative che trasformano l'essere tendendo al miglioramento. Chi istruisce gli allievi, ad esempio, alla prestazione cognitiva, all'apprendimento standardizzato, alla conformazione nozionistica, alla valutazione continua opprimente e deprimente, sceglie la rinuncia alla crescita creativa e critica appartenente a ciascuno: nega la libertà che sussiste insita nell'istruzione culturale

⁴ Cfr. M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo, 2007.

⁵ Cfr. M. Manno, *L'esigenza critica come problema morale*, Messina, Peloritana, 1962.

⁶ F. Marcone, *Saggio sull'Armonia*, Roma, Anicia, 2022.

tendendo all'arricchimento anche espressivo dell'essere. Incultura e anarchia sopravvivono e avanzano ove non solo i mass media conformano la loro offerta rispetto al mercato economico e politico, ma soprattutto ove tecnica e tecnologia si impadroniscono del palcoscenico esistenziale delle masse, senza lasciare loro la possibilità di cercare, costruire e possedere punti di riferimento interiori, anzitutto a matrice etica.

Gli esempi del narconauta che naviga alla deriva negli impegnativi marosi delle sostanze stupefacenti, del bambino che naviga alla deriva nel decostruttivo scontro con coetanei e adulti, dello scolaro che naviga alla deriva nella incessante rincorsa delle valutazioni, rappresentano situazioni standardizzate, eticamente deprivate, disumanizzanti. Le pratiche pedagogiche sono inevitabilmente accompagnate dal patrimonio etico-culturale, sociale, individuale, veicolato da quella politica che si è fatta carico, immediatamente, dell'educazione morale del cittadino. Quindi, indicazioni e precetti, seguiti da norme e leggi, propongono, e talvolta impongono, stili comportamentali socialmente adeguati a ciò che è degno e ha valore per l'uomo e la comunità di appartenenza.

Quanto avvalora l'umano si pone a fondamento del comportamento etico.

Pertanto, il pensiero teoretico della Filosofia dell'educazione è chiamato a farsi carico anche di un'etica del pensiero pedagogico, in modo da avere a disposizione teorie educative, formative e istruttive dense di rispetto e autenticità, equità e giustizia, amore del e per l'umano, perfuse dai valori connessi con la soggettività della pace, del silenzio, del dono, della fiducia, della speranza e con le diversità nell'attenzione, nell'accoglienza, nella disponibilità, nell'ascolto, nella pazienza. La teoreticità si confronta non soltanto con le gnoseologie dell'esistenziale e della vita, ma anche con le ontologie dell'essenziale e dell'essere, senza mai trascurare o dimenticare le ermeneutiche che sottostanno alle une quanto alle altre.⁷

3. La necessità della lentezza nel cambiamento

Il pensiero teoretico ha una peculiarità storicamente appurabile: non riesce a correre al passo dei tempi (plurimi) del progresso scientifico, tecnico e tecnologico, poiché abbisogna del tempo (unico) della riflessione, della meditazione, della speculazione, ovvero dell'analizzare non numericamente oggettivo sui suoi differenti versanti, nonché del ponderare richiamato dalle dinamiche della soggettività che si evolve, si trasforma, cambia lentamente e gradualmente. Il "tutto scorre" di memoria eraclitea annulla la staticità, tanto quantitativa quanto qualitativa: sussiste come principio di riferimento per tutte le scienze?

Il cambiamento, nella sua estensione temporale, è un paradigma ineliminabile.

E se il tempo fosse considerabile un'estensione dell'anima, come prova a supporre Agostino d'Ipbona⁸? Il tempo infatti è un'estensione, ma di che cosa precisamente risulta difficile da individuare. Qualora invece si raccogliesse la suggestione agostiniana, si ritroverebbe una dimensione dell'anima che l'uomo sta perdendo. L'interiorità abbisogna di tempo per essere conosciuta, filtrata, mediata con l'esteriorità e vissuta, sentita, espres-

⁷ Cfr. l'impostazione di A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013, basata proprio su questi tre assi interpretanti tale scienza..

⁸ Cfr. Agostino (398), *Confessioni*, Milano, Bompiani, 2012.

sa. Il “tutto e subito” non le pertiene né le appartiene. Una filosofia dell’educazione che impervi la propria forza propositiva sulla lentezza non potrebbe non recuperare i tempi dell’interiorità, che aborriscono le corse né amano impadronirsi genericamente di tutto. L’interiorità necessita di selezionare i contenuti dei quali alimentarsi, per poter darsi quella forma appropriata all’indole⁹, al carattere, all’originarietà¹⁰. Quindi, una riflessione teoretica sui significati della lentezza avrebbe ricadute formative sul soggetto nella sua interiorità, nel suo essere se stesso: egli imparerebbe a prendersi il tempo che si rivela proficuo per poter riuscire a esprimere se stesso in un mondo che corre e travolge i tempi personali per rispettare solo quelli sociali del mercato economico e del potere politico, delle mode e della crisi deformante.

Gli imperativi delle mode standardizzanti o quelli lavorativi volti all’efficacia ed efficienza incidono pesantemente sugli stili di vita sociali, così come quelli dell’apprendimento standardizzato incidono sugli stili formativi ed educativi che investono i singoli: i ritmi da sostenere, per non essere emarginati o non arrancare continuamente alle spalle di chi precede, sono molto elevati. La corsa al denaro, quella alla carriera o al potere impediscono la sosta, il riposo, l’ossigenazione alle fonti del benessere individuale: correre vuol dire essere allenati a un ritmo che non dà tregua, che limita le possibilità di rallentare o semplicemente camminare. Invece, il pensare criticamente ha bisogno di tempo, di rallentare i ritmi frenetici, per poter calibrare le differenti alternative possibili. Il pensiero problematico necessita di soppesare gli interrogativi che si aprono di fronte a qualsiasi bivio, problema, possibilità di scelta non solo prassica, ma anche interpretativa. Il pensiero creativo richiede tempo per riuscire a utilizzare la fantasia, l’inventività, e costruire qualcosa di innovativo, impensabile, nuovo.¹¹

Il conformismo socio-culturale sembra direttamente proporzionale ai tempi della ragione scientifico-tecnologica, dei procedimenti economico-tecnici e applicativo-strumentali che fanno crescere il mercato dell’informazione, ovvero le conoscenze e le competenze tecniche relative ai fenomeni e agli eventi. Si delinea invece inversamente proporzionale alla possibilità di pensare al senso di quegli accadimenti, riflettere sui significati insiti in essi, coglierli entro un’etica interpretante e una pedagogia della storia¹².

La dimensione del tempo è decisiva.

Il rapporto educativo si costruisce nel tempo e con il tempo; le dinamiche formative si sviluppano nell’intero arco esistenziale; lo sviluppo dell’apprendimento abbisogna di tempi soggettivi non brevi. Pertanto, i tempi dell’umano non sono preventivamente accertabili o calcolabili e, tanto meno, esatti: non ha validità il criterio matematico-sperimentale, soprattutto quando alla fase descrittiva e analitica segue quella che vuole essere predittiva, con metodi e regole definiti, ed efficacemente operativa, con il conseguimento di precisi risultati proporzionati a un tempo più breve possibile. La logica della ragione conoscitiva della Filosofia dell’educazione riflette invece non solo la mancanza di sistematicità risolutrice, ma piuttosto la presenza di una dialetticità irrisolta e forse irrisolvibile relativa anzitutto ai significati profondi dell’educazione, della formazione, dell’istru-

⁹ Cfr. I. Barbieri, M. Gennari, A. Kaiser, F. Marcone, G. Sola, *Sulla questione pedagogica dell’indole umana*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau», n.1-2, LXXXIII, gen-giu 2025, pp.13-37.

¹⁰ Cfr. il concetto in G. Sola, *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016, pp. 23-42 e 207-220.

¹¹ Cfr. B. Munari, *Fantasia*, Bari, Laterza, 1975.

¹² Cfr. P. Levrero (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016.

zione culturale, e pure di tutti quei concetti o idee o categorie del pensiero che ruotano intorno a questi tre universi tramite cui l'uomo prende e si dà forma umana: dalla cura alla libertà, dalla consapevolezza alla responsabilità, dall'autonomia alla crescita. La Filosofia dell'educazione si predispone ad essere permeabile alle innumerevoli sollecitazioni provenienti dal mondo contemporaneo, pronta a sondarne le fertili interrelazioni vitali con l'umano che si sviluppa, per comprenderle, ma, ancor prima, per sostare nella loro problematicità con il ritmo del pensiero erotematico, critico e creativo.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach G.B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Milano, Apogeo, 2004.
- Agostino (398), *Confessioni*, Milano, Bompiani, 2012.
- Altarejos Masota F., Naval Durán C., *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Barbieri I., Gennari M., Kaiser A., Marcone F., Sola G., *Sulla questione pedagogica dell'indole umana*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau», n.1-2, LXXXIII, gen-giu 2025, pp.13-37.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Id., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Dewey J., (1916), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2018.
- Ducci E., *Postille di filosofia dell'educazione*, in «Il quadrante scolastico», n.64, 1995, pp.94-103.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Id., *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Id., *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo, 2007.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Id., *L'essenza teoretica della pedagogia*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.
- Leverro P. (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Malavasi P., *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Manno M., *L'esigenza critica come problema morale*, Messina, Peloritana, 1962.
- Id., *Metafisica e educazione*, Messina, Peloritana, 1965.
- Id., *Filosofia, filosofia dell'educazione, pedagogia*, in «Nuove Ipotesi», v, n.3, 1990, pp.231-248.
- Marcone F., *Saggio sull'Armonia*, Roma, Anicia, 2022.
- Mari G., *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Elementi di Filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Munari B., *Fantasia*, Bari, Laterza, 1975.
- Rosenzweig F., *Ebraismo, Bildung e filosofia della vita*, Firenze, Giuntina, 2000.
- Sini C., *Filosofia teoretica*, Milano, Jaca Book, 1992.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016..

Il «sentimento della vita» e l'intelligenza sensibile. Per una filosofia dell'educazione estetica

ELENA MADRUSSAN (0000-0002-4332-3542)

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Torino

Corresponding author: elena.madrussan@unito.it

Abstract. Taken from seemingly distant traditions and authors, “feeling for life” and sensitive intelligence are understood as categories of the current subject-world relationship. Both converge on the idea that the pauperisation of aesthetic experience and unconscious adherence to the “luxury of thought” create a short circuit in the processes of subjectivation that interrupts the exercise of thought as a practice of cultural comprehension, participation in the world, and emancipation. This situation invokes the philosophy of education as a search for the «unsaid» and the «unknown» and as a reflective practice.

Keywords. Feeling for life - Sensitive intelligence – Philosophy of aesthetic education.

1. La filosofia dell'educazione alla ricerca dei non-detti e degli «insaputi»

A fronte di una filosofia dell'educazione che si muove lungo traiettorie complesse per intercettare problemi e dinamismi sociali cruciali nel tempo presente, l'inventario delle sue categorie interpretative sembra articolarsi sempre più nel tentativo di cogliere ciò che maggiormente incide nella formazione delle personalità¹. Lottica qui assunta, infatti, è quella di una filosofia dell'educazione che sia «interrogativo, discussione critica sull'educazione» che sia «totale», «radicale» e «vitale», e non soltanto «corpus di conoscenze»². Se è vero che le cosiddette «sfide» della contemporaneità si moltiplicano con lo stesso ritmo sincopato che caratterizza la vita corrente (non diversamente da quella economico-sociale e di cultura), dettando urgenze e dispensando «verità», è a maggior ragione indifferibile fare capo a quei saperi che, invece, privilegiano la comprensione alla reazione

¹ Ricchezza di temi e di prospettive euristiche, in questo senso, sono state testimoniate recentemente da una prima ricognizione promossa dalla Rivista «Paideutika» nei due fascicoli (nn. 35 e 36) usciti nel 2022. Dedicati in particolare alle trasformazioni nella contemporaneità, i due numeri hanno raccolto idee e individuato argomenti da cui sono emerse alcune direzioni prevalenti, tra cui l'esigenza di ripensare le abituali categorie filosofico-educative e le tradizioni teoriche consolidate, la riconfigurazione di modelli e ragioni dell'epistemologia dominante, l'urgenza di far tornare in primo piano l'istanza interrogante della filosofia dell'educazione rispetto alle dimensioni politico-sociali, del linguaggio, della percezione della realtà, dell'esperienza estetica.

² A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006, pp. 47-50, *passim*.

efficace, la sosta riflessiva all'esecuzione conciliante, la messa alla prova alla soluzione. In questa chiave, la filosofia dell'educazione non solo assume la funzione di un sapere critico e critico-regolativo, ma viene contestualmente abitata da istanze emergenti dalla concretezza materiale dei processi trasformativi³. Selezionare l'incidenza e isolare la cogenza di tali istanze diventa, allora, essenziale per agire prontamente ma non dogmaticamente, per generare operatività educative e formative capaci di trasformare la realtà, oltre che per rigenerare conoscenze complesse.

È nel solco di tali brevi considerazioni che prende corpo l'esigenza di affinare lo sguardo, prendendosi il tempo della sottigliezza interpretativa, allo scopo non già di smiuzzare i problemi nelle loro manifestazioni particolari, ma di coglierne il senso complessivo sotto la luce indagatrice di questioni non ancora emerse nella loro rilevanza. Di qui la ricerca dei non-detti e degli «insaputi» che, lavorando al di sotto della crosta opaca delle apparenze, restituiscono le ragioni profonde di una comprensione della realtà rinnovata per portarle alla riflessione comune⁴.

Un compito, questo, tanto più radicale quanto più s'intendesse – come s'intende in queste pagine – mettere a fuoco gli effetti sottili di alcuni dispositivi consolidati che influenzano i processi di soggettivazione in maniera potente, raffinata e implicita al contempo, logorando di fatto gli spazi di libera riflessione, le capacità di comprensione critica e, quindi, di emancipazione intellettuale, sociale e culturale dei singoli e delle comunità. In tal senso, se dal punto di vista degli effetti, non poche sono le letture critiche che rovesciano i paradigmi dominanti e che, di riflesso, invitano a riorientare lo sguardo di ricerca sulle strutture che inconsapevolmente determinano le soggettività, dal punto di vista di queste ultime, si affina l'individuazione delle tracce di soggettività che, provenienti da quel medesimo contesto di conformazione delle mentalità, chiamano in causa direttamente il ruolo dell'educazione e della formazione. Così, rispetto, per esempio, all'urgenza di intraprendere quella che Bernard Stiegler ha recentemente chiamato la «battaglia dell'intelli-

³ Un ulteriore utile strumento in questo senso, anche nei termini di un possibile interrogativo fondativo dei saperi pedagogici in dialogo con quelli filosofici, è il volume a cura di Furio Semerari dall'indicativo titolo: *Che cosa vale. Dell'istanza etica*, Macerata, Quodlibet, 2017.

⁴ F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2009; A. Erbetta, *Luoghi di crisi* (1994), n.e. *Luoghi di crisi. Educazione ed esistenza*, Como-Pavia, Ibis, 2025; Id. (a cura di), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, 2010; M. Conte, *Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 113-126. A proposito di tali istanze interpretative sia concesso di resistere alla semplificazione che corre libera tra le strade di certa ricerca pedagogica, la quale tende a liquidare le argomentazioni del decostruire con l'idea che queste restino arroccate nell'analisi dei retroscena e che poco offrano, per questo, all'ulteriorità e alle conseguenze che essi stessi richiedono. Basti dire, nel breve spazio di una nota, che, da un lato, far emergere i nascosti implica già il riposizionamento dello sguardo su diverse prospettive, segnando, così, una ricodificazione del problema stesso lungo piste d'indagine che richiedono argomentazioni e metodi rinnovati e, dall'altro lato, che l'offerta di metodi e operatività coerenti con tali prospettive sono ben presenti nei testi che di quelle prospettive si occupano. Del resto, non sarà inutile segnalare che troppo spesso le istanze che intenderebbero superare l'esigenza di ripensamento radicale delle pratiche decostruttive, a ben vedere, finiscono per riproporre metodi e tecniche già pienamente operativi negli assetti correnti, accomodatisi nel tempo nell'adesione alle istanze pedagogiche dominanti. Tanto da poter intravedere una irrisolvibile ma certo non nuova contraddizione di fondo: alla dichiarata urgenza del superamento s'accompagna, di fatto, un ripiegamento nell'abitudine interpretativa. Sull'«insaputo» come categoria del quotidiano mutuata da De Certeau, oltre che al suo *L'invenzione del quotidiano* (1990, trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2012), si rinvia a D. Zoletto, *Lo spazio di intervento pedagogico di Michel De Certeau*, in «Paideutika», *Logiche di dominio*, n. 15, anno XIII, 2012, pp. 59-74 e a E. Madrussan, *Formazione e musica. Lineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis, 2021.

genza per la maggioranza» – la maggioranza etico-responsabile di prestito kantiano, che rende il singolo parte sociale attiva – contro «la distruzione dell'apparato psichico giovanile»⁵, si affianca una concezione della soggettività per la quale conquistare la libertà del pensiero necessita di un apprendistato che sia, insieme, di critica e di cura di sé. Di qui, allora, l'idea di una relazione educativa ripensata «sempre di nuovo» come un «accompagnare al farsi da sé»⁶, dove una parte significativa di quest'ultimo aspetto riguarda il rapporto tra l'io, la sua autorappresentazione situata e l'esperienza estetica.

2. La perdita del sensibile e il lusso del pensiero

Per Stiegler uno degli effetti collaterali più evidenti dell'«epoca iperindustriale» nella quale ci troviamo è una vera e propria «catastrofe del sensibile». Infatti, dal punto di vista della relazione soggetto-oggetto, se la costruzione dei significati simbolici viene indebolita dall'eliminazione della «sapidità» dell'esperienza (nonché del sapere che essa veicola)⁷, allora a perdersi è anche l'*appeal* generativo di senso degli oggetti culturali. Dove la costruzione del simbolico porterebbe a esiti di risignificazione incalcolabili e imprevedibili, la sua inconsistenza in termini di appello alla sensibilità individuale finisce per logorare le capacità stesse di immaginare, creare, correlare, rovesciare. Dal punto di vista dell'esercizio delle capacità soggettive, osservazione, attenzione, elaborazione, immaginazione e riflessione vengono «interrotte» – e corrose – fin dall'inizio, espropriando l'esperienza percettiva della sua componente di sensibilità individuale e orientando quest'ultima a un consumo d'esperienza volto al «non-sapere»⁸. In estrema sintesi, il combinato tra la «perdita di individuazione estetica» e la «perdita di sensibilità», risultante dall'impossibilità per i singoli di partecipare all'elaborazione di senso dell'esperienza percettiva, ha finito per portare all'attuale «misera simbolica»⁹.

⁵ B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008), trad. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2014. Per una esplorazione dei motivi pedagogici stiegleriani si rinvia a: AA.VV., *Bernard Stiegler. Per una farmacologia della tecnica*, in «aut aut», n. 371, 2016; Joff P. N. Bradley, David Kennedy, *On the organology of utopia: Stiegler's contribution to the philosophy of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 52/4, 2019, pp. 420–432; G. Bufalino, *Anthropos e Techne: la "battaglia dell'intelligenza" e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler*, in «Education Sciences & Society», n. 1/2020, pp. 446–451; AA.VV., *Stiegler as philosopher of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 4/52, 2020; E. Madrussan, «Misera simbolica» e «ascolto sensibile». *Musica e pratica dell'intelligenza attraverso Bernard Stiegler*, in «Studium Educationis», n. 1/26, 2025, pp. 43–51. Tra le molte altre fonti critiche disponibili nel panorama contemporaneo rispetto all'educazione implicita e al depotenziamento delle capacità relazionali e riflessive, Bernard Stiegler è assunto qui come interlocutore privilegiato per aver sollevato la questione della «battaglia dell'intelligenza» quale snodo cruciale di attenzione pedagogica. Uno snodo, questo, che pare essere particolarmente rilevante non solo rispetto all'impovertimento dell'apparato percettivo e cognitivo delle soggettività ma soprattutto per la contestuale perdita di possibilità sul piano dell'acquisizione di modalità riflessive autonome.

⁶ A. Mariani, *La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021, pp. 18–22.

⁷ *Ibid.*, pp. 79–82.

⁸ Scrive a tal proposito Stiegler: «la calcolabilità è stata messa al servizio di una automatizzazione il cui scopo è precisamente *corto-circuitare* ogni intervento di saper-fare di saper-vivere, tanto dalla parte dei produttori quanto dei consumatori, vale a dire di eliminare ogni partecipazione e distruggere, snaturandolo, il circuito esclamativo, ossia il desiderio stesso, e in particolare attraverso i dispositivi interattivi che permettono di formalizzare e di particolarizzare le singolarità». *Ibid.*, p. 78.

⁹ B. Stiegler, *La misera simbolica. 2. La catastrofe del sensibile* (2005), trad. it. Milano, Meltemi, 2022, p. 51.

A farne le spese sarebbero, in particolare, le giovani generazioni, le quali, trasformate in mercato, nella proliferazione degli oggetti di consumo, non solo non trovano l'occasione di un'interiorizzazione consapevole e semanticamente aperta, ma vedono spezzato il circuito di interiorizzazione-esteriorizzazione dei significati. Il primo polo – quello di introiezione del prodotto culturale – si sviluppa in maniera abnorme a scapito del secondo, negato dall'espropriazione della conoscenza tecnica e simbolica necessaria all'esteriorizzazione di un significato rielaborato, inedito e partecipato. Il punto, tuttavia, secondo il pensatore francese, non sta nella (pur feroce) critica alle tecnologie digitali, quanto nel considerarne l'imprescindibile valenza di *pharmakon*, derridianamente inteso come cura e come veleno. La sua «organologia» e la sua filosofia dell'educazione prendono le mosse proprio dall'esame dell'imprescindibile tecnologico sul quale lavorare per convertirne la (per lo più ingannevole) funzione d'uso nella possibile riappropriazione intelligente.

In questo contesto, non a caso, l'interruzione delle capacità di risignificazione dell'esperienza estetica, cioè «la perdita di partecipazione alla produzione di simboli»¹⁰ e il completo assorbimento del soggetto nella figura del consumatore, è legata, sostiene Stiegler, «a un deficit di sapere, passato alle macchine. Ma qui non si tratta più di saper-fare nel senso di ciò che costituisce i mestieri, ma di saper-vivere nel senso di *ciò che costituisce le esistenze*»¹¹. La perdita del «saper vivere», della sapienza della vita che si costruisce anche grazie a educazione e formazione, equivale allora alla perdita delle possibilità – chiamate dall'autore «esclamative» – che restituiscono alla dimensione collettiva il «contro-dono» del simbolico. Così l'esperienza estetica, caratterizzata dalla circolarità simbolico-relazionale di un «sentire» che diventa «far sentire», è insieme percettiva e cognitiva, materiale e immaginativa, corporea e intellettuale.

Con le lenti di Paul Valéry, a essere interrotta sarebbe dunque la possibilità della *poiesis*, del pensiero che si prolunga nella mano – il fare e saper-fare –, della funzione del ri-fare come ridefinizione del senso¹². Contenuto nello spazio angusto di un «fuori» sociale che si offre come «spettacolo del mondo» al quale assistere impotenti e dove spesso persino i confini tra realtà e finzione si confondono, il soggetto finisce per smarrire lo stesso *telos* della propria esistenza, non avendo a disposizione un mondo da ri-pensare e in cui agire.

Eppure, con le parole di Stiegler, «le istituzioni come la scuola furono destinate proprio alla costituzione di queste possibilità noetiche: esse formavano e istituivano un circuito simbolico che oggi è corto-circuitato dall'economia libidica iperindustriale, teatro della perdita della partecipazione e della perdita di individuazione psichica e collettiva»¹³. Da qui, tuttavia, anche l'orizzonte (impegnativo) di una ripartenza per il recupero delle possibilità esclamative. Ma per poter ricomprendere in questa prospettiva la natura propositiva della farmacologia stiegleriana occorre sostare ulteriormente sull'inzeppamento delle possibilità dell'intelligenza nell'esperienza estetica. Difficile, infatti, non vedere come solo *nell'*analisi approfondita di simile inzeppamento sia – forse – possibile individuare il grimaldello sul quale intervenire pedagogicamente.

¹⁰ B. Stiegler, *La miseria simbolica. 1. L'epoca iperindustriale* (2004), trad. it. Milano, Meltemi, 2021, p. 38.

¹¹ B. Stiegler, *La miseria simbolica. 2*, cit., p. 51.

¹² E. Madrussan, «Che cosa può un uomo?» in Id., *Le pagine e la vita*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008, pp. 123-148; A. Gobbi, *L'inatteso margine pedagogico. La parola poetica e la riforma dello sguardo in Paul Valéry*, Como-Pavia, Ibis, 2022.

¹³ *Ibid.*, p. 53.

È nell'avviso di chi scrive che la correlazione tra percezione e riflessione non si comprenda né soltanto né prevalentemente alla luce dei deficit attentivi incorporati inconsapevolmente dai soggetti, ma che essa sia descritta, prima ancora, da ciò che caratterizza la complessiva esperienza del mondo come esperienza sensibile. Se non altro perché dove l'incidenza delle inibizioni neurologiche assume una funzione di «marcatore» – per dir così – delle trasformazioni cognitive¹⁴, l'incidenza delle inibizioni estetiche assume la funzione di «marcatore» politico-culturale e, pertanto, sociale. Ciò che si perde quando si contrae la possibilità di esperire esteticamente è la possibilità di esercizio dell'intelligenza, di quella sensibile come di quella cognitiva. Pertanto, l'esperienza sensibile nel quotidiano risulta un'attività tanto fondamentale per i processi di soggettivazione quanto marginale per visibilità degli effetti socio-culturali che di fatto produce. In questo quadro, scostare lo sguardo dall'esperienza estetica del quotidiano, magari per assecondare un retaggio interpretativo pregiudizialmente circoscritto agli spazi simbolici dell'arte e del loro giudizio, significa mancare un bersaglio a tal punto rilevante da aver da tempo – e non a caso – mobilitato ingenti investimenti.

Proprio della rilevanza dell'esperienza sensibile nella varietà delle sue fenomenologie e nell'unità del suo divenire materia di riflessione, s'era avveduto Fulvio Papi, quando, nel 2006, dava alle stampe *Il lusso e la catastrofe*. Nel testo, il lusso del pensiero è assunto come involontaria abitudine rassicurante, per la quale le strutture interpretative radicate nella consuetudine finiscono per confinarsi in «un lusso privo di qualsiasi potere, simile ai tetti d'oro delle ville dei ricchi romani che non costituivano affatto una capitalizzazione produttiva»¹⁵. Un'abitudine del pensiero priva di potere alla cui inerzia siamo tutti legati e che, per giunta, inibisce la comprensione delle trasformazioni della realtà e finisce anche per depotenziare il riflettere inteso invece come apertura all'inedito. Contestualmente, al polo opposto della diade e a proposito delle trasformazioni della realtà, sta la «catastrofe». Essa, che «non è una, né una previsione, e nemmeno un destino», è colta quale «modo in cui ha preso forma il nostro mondo» nel corso lungo della storia dell'Occidente e, più recentemente, nelle sue manifestazioni di negazione dell'alterità e d'«insostenibilità da parte del pianeta della forma di sviluppo economico e della prevedibile scarsità di risorse necessarie al suo incremento»¹⁶.

Nell'impossibile incontro dei due poli in esame, la filosofia dell'educazione e le prassi educative e formative sono ben lontane dall'assumere una funzione riparatrice risolutiva. Tuttavia, dove l'educazione alla riflessività assuma la forma del distanziamento intenzionale dall'ideologia del proprio pensiero, le prassi educative e formative realizzerebbero l'esercizio etico-critico della propria partecipazione al mondo. In altre parole, fino a quando resta impossibile esperire il sensibile come spazio di relazione reale e simbolica con l'altro, resta anche impossibile creare, immaginare, pensare l'impensato.

Ben consapevole che «oggi le microtecnologie del quotidiano tendono a diventare elementi che si incorporano nella vita stessa nei suoi aspetti comunicativi dove alterano le relazioni tradizionali spazio-temporali» con «effetto su tutto l'arco della percezione dell'alterità», Papi sottolinea che «nella nostra normalità si è annidato il sospetto di

¹⁴ Anche in continuità con gli studi stiegleriani, si rinvia, in questo senso, a N. K. Hayles, *L'impensato. Teoria della cognizione naturale* (2017), trad. it. Firenze, effequ, 2021.

¹⁵ F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, Como-Pavia, Ibis, 2006, p. 14.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 11-22, *passim*.

una catastrofe», di «un malessere che, a contatto con l'esperienza normale, non desidera nemmeno essere ricondotto a una diagnosi»¹⁷. Così, l'assottigliamento delle possibilità di conoscenza personale – intesa, appunto, come distanziamento da sé e differimento dell'atteggiamento spontaneo attraverso una partecipazione all'esperienza sensibile differente da quella dominante – si configura ora come una risorsa reale di riappropriazione del pensiero: «*se le cose stanno così, diviene molto importante avere chiaro quali possono essere le linee di resistenza*»¹⁸, cioè occorre «scegliersi la propria linea di resistenza»¹⁹. Ed è appunto di tale «resistenza» che dovrebbero farsi carico gli educatori.

Così, se, a proposito dei non-detti e degli «insaputi», nessuna filosofia dell'educazione può mai abbandonarsi al lusso del pensiero, essa dovrà partire dalla «misericordia simbolica» e dal «sospetto di catastrofe» per riconquistare possibilità di senso e di partecipazione libera alla vita collettiva. A farsi largo è allora la prospettiva di individuare in quelle forme del sapere non-saputo o, se si preferisce, dell'esperienza pre-razionale, che, una volta «viste» – nel senso di Valéry –, ossia lasciate emergere all'esame della razionalità, si fanno materia viva di lavoro educativo.

3. Il «sentimento della vita» come parametro interpretativo

È nel campo vasto e in gran parte imprevedibile della «nostra normalità» che tentiamo, dunque, di avventurarci. Certo senza alcuna pretesa di poterne decifrare – nemmeno parzialmente – la forza entropica, eppure nella convinzione che lì s'annidi qualche presupposto pur afferrabile come parametro interpretativo. Il motivo consiste nell'idea che la «normalità», la percezione del quotidiano, rischi sempre di diventare «pregiudizio»²⁰, fino a spingere le sue propaggini d'inconsapevolezza nei territori in cui le egemonie del comune sentire si feticizzano nel giudizio sul mondo e sul proprio posto nel mondo. Un territorio, dunque, tanto fecondo quanto rilevante per la riflessione e per l'intervento pedagogici.

Una delle concrete manifestazioni di tale sentire che qui cominciamo a esplorare è quella che lo stesso Papi, con felice intuizione, ha chiamato il «sentimento della vita». Con quest'espressione – per chi scrive ampiamente evocativa del pensiero simmeliano²¹ – s'intende il *sentire* che «appartiene ad ogni essere umano ed è qualcosa di molto più complesso sia rispetto al credere comunemente inteso che a una concezione delle emozioni che, in una analisi approfondita, si dovrebbero mostrare condizionate proprio dal «sentimento della vita»²². Tale sentimento si forma in maniera piuttosto oscura, ma

¹⁷ *Ibid.*, pp. 74 e 79-80, *passim*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibid.*, p. 157.

²⁰ Sul «pregiudizio della normalità» si veda Ivi, pp. 67-80.

²¹ Dei quattro capitoli che costituiscono l'*Intuizione della vita* di Simmel, ci si riferisce qui in particolare al quarto – *La legge individuale* –, in cui il filosofo e sociologo tedesco congiunge il sentimento morale alle azioni individuali, rintracciando nelle «risonanze» tra passato, presente e futuro il modo soggettivo di «sentire la vita». Cfr. G. Simmel, *Intuizione della vita* (1918), trad. it. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1997, pp. 123-194. Per gli aspetti pedagogici del pensiero simmeliano si rinvia a G. Simmel, *Educazione in quanto vita*, Torino, il Segnalibro, 1995.

²² F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, cit., p. 57. Non stupirà il prestito dal pensiero di Papi, vista la sua lunga e fertile frequentazione dei problemi educativi. Per uno sguardo mirato su questi si rinvia, in particolare, a: *Educazione*,

è certamente determinato dalla relazione io-mondo data dall'appartenenza a un certo contesto storico e sociale, nonché dalle interiorizzazioni implicite veicolate dall'educazione formale e da quella informale. Tuttavia, non è determinato né soltanto dai sedimenti che queste lasciano nell'identità individuale, né dalla loro rielaborazione razionale, la quale, piuttosto, è influenzata da tale sentire. Il piano d'incontro io-mondo che lo genera e lo trasforma costantemente è il piano dell'esperienza. Ciò significa che la forma particolare d'incontro sensibile tra soggetto e mondo che chiamiamo «sentimento della vita» è qualcosa che av-viene (viene *al* soggetto) *prima* della sua elaborazione (e messa in forma razionale) da parte della coscienza, in quel tipo di relazione originaria che, pur non essendo colta dalla sequenza logico-razionale del pensare, ne struttura l'incedere perché lo «colora» secondo un certo modo-di-sentire-la-vita. La coscienza intenzionale potrà certo ridefinire gli esiti e le prospettive di questo sentire, potrà anche affermare l'esistenza di tale sentire, ma non potrà persuadere il sentire stesso con alcuna argomentazione formale. Tanto che il sentimento della vita, nelle parole di Papi, descrive il transito tra un soggetto particolare e il «suo» mondo, consistendo nella «relazione che c'è sempre tra la percezione di sé nel mondo [...] e le varie dimensioni mondane»²³.

Distinto, dunque, dalla coscienza, il sentimento della vita «assomiglia a un giacimento plurale dal quale si possono ricavare materiali differenti, è una risorsa che a livello della personalità può provocare esiti anche contrastanti se esaminati a livello di un giudizio razionale»²⁴. Con ciò, nel segno anche della pluralità delle esperienze che ne arricchiscono le *nuances*, «il soggetto percepisce un sentimento di sé che lo identifica emotivamente nel mondo: interessi, ansie, supposizioni, timori, desiderio di sicurezza»²⁵. Assimilabile a quell'esigenza di continuità che, pedagogicamente, conosciamo quale caratteristica del desiderio identitario complementare al cambiamento, il sentimento della vita è «modo d'essere relativamente costante entro margini limitati di tempo»²⁶. Senza dubbio, l'educazione ha un ruolo rilevante nei processi d'interiorizzazione della «figura d'uomo» generata dalla contingenza storico-culturale, come pure nella sua qualificazione in quanto attendibile, buona, giusta o, semplicemente, inesorabile. Eppure, proprio per questo, l'importanza di rendere effettiva, da parte di chi educa, la realizzazione di alternative al già-dato e al già-definito e dei suoi significati, rimane una istanza imprescindibile all'emancipazione del soggetto. Ciò anche quando i condizionamenti – sempre più forti, come dimostra Stiegler – dell'educazione informale e di un'educazione formale acritica e rassegnata, logorano i margini d'azione intenzionale in tale direzione. Tant'è vero che Stiegler insiste particolarmente sulla necessità di un cambio radicale delle politiche educative, mentre Papi offre alla filosofia dell'educazione e alle sue pratiche l'approdo più immediato di un campo operativo.

Proveniente dalle «qualità contingenti» del mondo²⁷, il sentimento della vita si sporge nella figura della personalità che presenzia le situazioni storico-esistenziali del singolo.

Milano, Isedi, 1978 (poi ripubblicato con il titolo *Sull'educazione*, Milano, Ghibli, 2001); *Educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como-Pavia, Ibis, 2016; *La sapienza moderna*, Como-Pavia, Ibis, 2020.

²³ F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, cit., pp. 59-60.

²⁴ *Ibid.*, p. 66.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibid.*, p. 59.

²⁷ *Ibid.*, p. 67.

In quelle s'immerge e si rigenera costantemente. Pre-politico, pre-morale e pre-razionale, esso influenza tutti e tre i piani, conferendo alla propria presenza pubblica i contorni della personalità soggettiva e delle sue azioni. Questo disporsi interiore, assorbendo la visione e i dettati del proprio tempo, incorpora la «figura d'uomo che prevale in una determinata congiuntura»²⁸. Ma il «sentire sé» come parte di una congiuntura non satura necessariamente il sentimento della vita, né assimila necessariamente l'autorappresentazione soggettiva a quella determinata figura d'uomo, la quale corrisponde sostanzialmente a un «tipo ideale»²⁹. Piuttosto, il «sentire sé» «viene affetto da condizioni del mondo alle quali cerca di dare una risposta che equilibri le sue possibilità di vita»³⁰.

In questa chiave, è dal sentimento della vita – e non (solo) dalle (in)capacità attentive – che dipendono le valutazioni non ancora formalizzate dalla razionalità circa «la sicurezza o l'insicurezza del vivere, l'aspettativa di gioia o il timore di dolori, una valutazione forte, in una autoconfessione non verbalizzata, del nostro destino nel mondo, e quindi l'immagine di ciò che è alla nostra portata e di ciò che non raggiungeremo mai»³¹. Tanto che «a provocare la consonanza con il nostro sentimento della vita non sono solo i propositi e le finalità che esso enuncia, ma soprattutto quello che crediamo sia la radice sentimentale profonda, il suo sentire la vita, che ispira questi scopi»³². Questa, semmai, la «radura» del possibile educativo e formativo che spetta all'educatore frequentare e mostrare.

Sicché, l'esigenza di continuità della propria personalità, unita al desiderio di coerenza con la forma del mondo in cui il soggetto è situato, finiscono per generare una domanda pedagogica tutta da esplorare: quanto e come il sentimento della vita condiziona l'attenzione, l'affezione (*affektion*) al sapere e alla conoscenza complessa, i desideri d'intersoggettività e la coltivazione della relativa esperienza?

Collocabile *in medio* tra esperienza sensibile del mondo e rappresentazione di sé come soggetto situato, il sentimento della vita, una volta posto sotto i riflettori dell'esser pensato, si offre come spazio autoformativo. Non tanto per comprenderne razionalmente processi di formazione, influenze, punti di rottura, quanto per utilizzarlo come parametro di distanziamento da sé, per coltivare l'intelligenza di una riflessività che sfugga alle cornici regolabili del comune sentire. Il «sentire la vita», infatti, non può mai essere completamente preordinato, nemmeno quando esso sia – come è – caratterizzato dal «sospetto di catastrofe collettiva»³³. E ciò almeno per due ragioni.

La prima: insicurezza, timori, dolori generati dal sospetto della catastrofe, quand'anche siano convogliati nell'autodifesa dalle insidie del mondo, nella delega o nell'evasione, non riescono tuttavia a pacificarsi del tutto, restando comunque attivo il senso di una differenza del *proprium* rispetto al «tipo ideale» della «figura d'uomo» dominante. Denominiamo questo primo motivo il «residuo soggettivo».

La seconda ragione per la quale il sentimento della vita non può essere controllato del tutto è che il «lusso» del pensiero, ossia l'inerzia dell'intelligenza che aderisce all'abitudine, lascia insoddisfatta proprio l'intelligenza sensibile, la quale avverte il «pregiu-

²⁸ *Ibid.*, p. 68.

²⁹ *Ibid.*, p. 69.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibid.*, p. 60.

³² *Ibid.*, p. 62.

³³ *Ibid.*, p. 75.

dizio della normalità» come una potenziale insidia, restando inalterato il dubbio che gli esiti di tale perenne adesione possano portare a insufficienze, ritardi, incomprensioni, fallimenti. Il sentimento della vita, piuttosto, patisce la nostalgia per una normalità impossibile, cercando di attrezzare la propria parzialità a una presenza nel mondo più partecipata. Denominiamo questo secondo motivo il «riscatto dell'intelligenza sensibile».

Emergono da queste considerazioni alcune funzioni di rilievo per l'operatività educativa e autoformativa. Si tratta, infatti, di mettere in questione – sia nel senso di interrogare dal punto di vista della ricerca filosofico-educativa sia nel senso di sottoporre al vaglio dell'intelligenza soggettiva nell'ambito delle prassi pedagogiche – gli intravedimenti del sentimento della vita, ossia ciò che esso filtra come mancanze o insufficienze del sensibile. Fatto emergere dalla silenziosa presenza nel sottotraccia dell'interiorità, il sentimento della vita può diventare occasione di riconquista di un'esperienza sensibile più piena e di un esercizio dell'intelligenza razionale più libero. Il residuo soggettivo chiede allora di trovare posto nella presa di coscienza, di diventare pensato da intuito che era, o, per dirla in termini fenomenologici, di transitare dall'«affezione» alla «riflessione questionante»³⁴. Solo nell'emersione dall'«insaputo» della coscienza alla presa di coscienza, l'intelligenza sensibile potrà trovare il suo effettivo e non casuale riscatto, diventando risorsa concreta di risignificazione e di exteriorizzazione di un pensiero simbolico differente.

Ma tale possibilità, sempre parziale e comunque marginale per la natura stessa del sentimento della vita, sussiste solo a condizione che l'interruzione dei processi d'impoverimento dell'intelligenza e di immiserimento del sensibile diventino per chi educa la scelta della propria «linea di resistenza». Quanto alla direzione educativa e formativa, alla luce di quanto considerato finora, essa non potrà essere quella, astratta e «lussuosa» della costruzione di un sentimento della vita *felice*. Nemmeno quella di un sentimento della vita *sereno*. Per quanto inquieto, invece, il sentimento della vita coltivabile realmente nel tempo in cui viviamo potrà essere – come conviene con impressionante convergenza con l'idea di Papi lo stesso Stiegler nella recentissima traduzione del suo *Della farmacologia* – quello dell'opposizione alla «perdita del sentimento d'esistere» con «ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta»³⁵.

4. Sull'esercizio dell'intelligenza come pratica autoformativa

Il campo proprio della filosofia dell'educazione e delle sue pratiche autoformative può configurarsi come il campo delimitato dall'*esercizio*. Considerato nella sua etimologia, l'esercizio è *askesis* (askesis) e il suo svolgersi ha a che vedere con il fare. L'esercizio, quindi, è un fare, il quale, nel momento stesso del suo svolgersi, impegna chi lo compie

³⁴ Sulla «presa di coscienza» come lavoro educativo si veda E. Madrussan, *La presa di coscienza come "risveglio" etico-conoscitivo. Tre chiavi di volta fenomenologiche per la formazione sociale dell'io*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4/LXXXII, 2024, pp. 213-230.

³⁵ Nel volume il *pharmakon* – la cura tra le generazioni – è assunto come «oggetto transizionale» per una «nuova critica della coscienza». A proposito della perdita della possibilità di sentire e di riflettere, il rischio più marcato posto dalle «circostanze attuali» è che «l'ente che noi stessi sempre siamo» – il *Dasein* heideggeriano nel testo stiegleriano, che si manifesta, per chi scrive, nel sentimento della vita di Papi – «sarebbe messo in questione da un'impossibilità di questionare fin dal primo fremito di ogni questione, purché essa questioni veramente». Sicché la posta in gioco, dell'umano e del pedagogico, risulta particolarmente urgente. B. Stiegler, *Della farmacologia. Ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta* (2010), Napoli, Orthotes, 2025, pp. 56 e 182-185, *passim*.

nel gesto di un superamento del fare stesso. Nel renderlo un *topos* per la pratica dell'*epoché*, Enzo Paci ne restituiva il senso descrivendolo come «un'operazione nella quale si è impegnati» e in cui il soggetto «matura se stesso» per passare dalla condizione di essere «perduto nel mondo» alla condizione di perdita (della usuale visione) del mondo per una sua «riconquista» attraverso la presa di coscienza³⁶. L'esercizio (e l'esercitarsi) può dunque essere concepito – pedagogicamente – come una prassi grazie alla quale passare da una condizione d'inconsapevolezza a una di consapevolezza, da una condizione di subalterità inconsapevole a una condizione di potenziale libertà. L'esercizio diventa, in questo senso, pratica dell'intelligenza: una pratica in cui l'intelligenza soggettiva si esercita a riprendere se stessa, non sul piano dell'affermazione ma sul piano dell'azione.

L'ascesi, non a caso, nel suo senso filosofico, corrisponde all'elevamento della conoscenza di sé, dove questa, prima di avere a che fare con le disposizioni del carattere, ha a che fare con la consapevolezza di limiti e possibilità soggettivi. Il cambiamento della personalità riguarda soprattutto questo aspetto. E tale «cambiamento di stato» – avrebbe detto Aldo Gargani – che è la «comprensione» di qualcosa – l'istante in cui l'intelligenza afferra il senso e, scoprendo l'inatteso, cambia prospettiva – corrisponde, per l'appunto, al momento in cui la pratica dell'esperienza sensibile può trovare nuove forme, prima inibite dallo «psicopotere» delle tecnologie³⁷.

Ma quale esercizio può mettere in condizione il «sentimento della vita» di accorgersi di se stesso, passando dal piano del *sentito* non-detto al piano della consapevolezza dicibile?

Seppure non s'intenda – che sarebbe inutile, oltre che fuorviante – *descrivere* il sentimento della vita, ma coglierlo come leva critica per sfidare il limite soggettivo in quanto non-ancora saputo, occorrerà interrogare quelle forme di sapere che si pongono ai margini dell'esperienza stessa e che, proprio grazie alla loro posizione laterale, possono fungere da puntelli per il risveglio dell'intelligenza e, contestualmente, sfuggire alle maglie del già-saputo.

Se a dominare il sentimento della vita è il sospetto della catastrofe (in quanto tratto costitutivo del nostro tempo), e se a fargli da contraltare psicotecnologico (capace di cortocircuitare tale sentimento) sono i dispositivi dell'evasione e della cessione del senso di responsabilità, opporre una zeppa alla contrazione del sensibile significa allora allargare lo spazio-tempo della semantica inversa. Per esempio, esercitare l'imprevedibile e l'incompiuto, che s'accordano al sentimento della vita ma non alla riduzione dell'attenzione delle psicotecnologie, significa lavorare, operare, praticare le interruzioni dell'interruzione dell'attenzione. Restituire continuità spazio-temporale al sapere, significa ripristinare uno spazio-tempo del pensiero che ha bisogno di ricostruirsi via via. Per questo, interrompere le interruzioni implicherà l'adozione di strategie per accorgersi dei meccanismi di sviamento dell'attenzione oramai interiorizzati, contrastarli fissando l'attenzione su ciò che il sentimento della vita restituisce nella forma dell'intuizione di ciò che conta e, infine, tornare a frequentare l'esperienza di ciò che conta come vera e propria rigenerazione estetica. Infatti, nel luogo della vita che è l'esperire, il circuito che lega evento e vissuto dell'evento, attesa coltivata e sorpresa avvenuta, crea e indica i margini di deviazione del senso che consente ai soggetti di riconoscersi come alterità «esclamativa». Interrompere il flusso di eventi che

³⁶ E. Paci, *Tempo e verità nella fenomenologia di Husserl*, Roma-Bari, Laterza, 1961, p. 58, *passim*. Per una lettura pedagogica del relazionismo di Enzo Paci in cui l'«esercizio» è esaminato e assunto quale prassi educativa e di scrittura, si rinvia a: E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson, 2005.

³⁷ A. Gargani, *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 121; B. Stiegler, *Prendersi cura*, cit., pp. 209-234.

non hanno il tempo di farsi vissuti, d'interiorizzarsi come significati e di esteriorizzarsi nella forma della vita di relazione incarnata che necessita d'essere coltivata, potrà allora ambire a «risalire la corrente» della perdita per lavorare alla riconquista.

Per altra via, se *questa* pratica dell'interruzione (della deviazione attentiva) può coincidere con la pratica della «scrittura come esercizio del pensiero»³⁸, in cui l'interruzione prolungata della distrazione dal pensiero viene messa potenzialmente in scacco dalla creazione di un nuovo testo (*poiesis*), è anche vero che essa – laddove necessario – andrebbe coltivata a partire da un approccio graduale e mediato. Alla luce di quanto visto, infatti, la pratica della scrittura potrebbe appunto configurarsi come una di quelle tecniche che non sanno più frequentare se stesse, per disabitudine o a causa della perdita del saper-fare e del saper-vivere che esse richiedono. In questo caso, praticare la scrittura come esercizio dell'intelligenza potrebbe realizzarsi nella forma di una testualità liminare, fatta di forme-del-dire che abbiano come unica funzione necessaria quella di rendere ragione del «residuo soggettivo». Si tratta, infatti, di sostare nello scarto che separa il sentimento della vita (soggettivo) dall'ideale di uomo (dominante): per sostarvi occorre individuarlo e per individuarlo occorre aguzzare lo sguardo sensibile e definirne i contorni.

Altre forme d'esercizio sono poi possibili, soprattutto se si pensa a quei margini di senso che, colti appunto per intuizione inversa, allenano la sensibilità e il pensiero a disporre il proprio sguardo da un punto di vista differente, di superamento dell'ovvietà: a fronte dell'insensatezza, coltivare il *non-sense*; a fronte del sarcasmo, l'ironia; a fronte della trivialità, lo *charme*; a fronte dell'eccesso di parole, il silenzio o l'immagine; a fronte della povertà delle parole, la loro selezione consapevole; a fronte dell'interesse, la distanza disinteressata; a fronte della paura, la conoscenza; a fronte dell'ansia, l'avventura.

La possibilità di tali proposte non è dislocata in un mondo lontano, ma nell'esperienza del mondo che c'è già, e che c'è nella forma della mancanza, dell'intuizione dell'alterità possibile, propria del sentimento della vita. Che il mancante, poi, sia da cercare e coltivare nel tempo disteso dell'esercizio come ascesi certifica una volta di più l'urgenza di un impegno filosofico-educativo trasversale, immanente e costante.

Riferimenti bibliografici

«aut aut», Bernard Stiegler. *Per una farmacologia della tecnica*, n. 371, 2016.

Bradley J. P. N., Kennedy D., *On the organology of utopia: Stiegler's contribution to the philosophy of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 52/4, 2019, pp. 420-432.

Bufalino G., *Anthropos e Techne: la "battaglia dell'intelligenza" e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler*, in «Education Sciences & Society», n. 1/2020, pp. 446-451.

Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.

Conte M., *Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 113-126.

³⁸ B. Stiegler, *Prendersi cura*, cit., pp. 249 e sgg.

- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano* (1990), trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2012.
- «Educational Philosophy and Theory», Stiegler as philosopher of education, n. 4/52, 2020.
- Erbetta A., *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994; n.e. *Luoghi di crisi. Educazione ed esistenza*, Como-Pavia, Ibis, 2025.
- Erbetta A. (a cura di), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- Gargani A., *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Gobbi A., *L'inatteso margine pedagogico. La parola poetica e la riforma dello sguardo in Paul Valéry*, Como-Pavia, Ibis, 2022.
- Hayles N. K., *L'impensato. Teoria della cognizione naturale* (2017), trad. it. Firenze, effequ, 2021.
- Madrussan E., *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson, 2005.
- Madrussan E., «Che cosa può un uomo?» in Id., *Le pagine e la vita*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008.
- Madrussan E., *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis, 2021.
- Madrussan E., *La presa di coscienza come "risveglio" etico-conoscitivo. Tre chiavi di volta fenomenologiche per la formazione sociale dell'io*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4/LXXXII, 2024, pp. 213-230.
- Madrussan E., «Miseria simbolica» e «ascolto sensibile». *Musica e pratica dell'intelligenza attraverso Bernard Stiegler*, in «Studium Educationis», n. 1/26, 2025, pp. 43-51.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2009.
- Mariani A., *La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021, pp. 13-26.
- Paci E., *Tempo e verità nella fenomenologia di Husserl*, Roma-Bari, Laterza, 1961.
- «Paideutika», *Trasformazioni pedagogiche nella contemporaneità. Prospettive filosofico-educative in Italia*, nn. 35 e 36, 2022.
- Papi F., *Educazione*, Milano, Isedi, 1978; n. e. *Sull'educazione*, Milano, Ghibli, 2001.
- Papi F., *Il lusso e la catastrofe*, Como-Pavia, Ibis, 2006.
- Papi F., *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como-Pavia, Ibis, 2016.
- Papi F., *La sapienza moderna*, Como-Pavia, Ibis, 2020.
- Semerari F., *Che cosa vale. Dell'istanza etica*, Macerata, Quodlibet, 2017.
- Simmel G., *L'educazione in quanto vita*, Torino, il Segnalibro, 1995.
- Simmel G., *Intuizione della vita* (1918), trad. it. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1997.
- Stiegler B., *La miseria simbolica. 1. L'epoca iperindustriale* (2004), trad. it. Milano, Meltemi, 2021.
- Stiegler B., *La miseria simbolica. 2. La catastrofe del sensibile* (2005), trad. it. Milano, Meltemi, 2022.
- Stiegler B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008), trad. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.
- Stiegler B., *Della farmacologia. Ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta* (2010), Napoli, Orthotes, 2025.
- Zoletto D., *Lo spazio di intervento pedagogico di Michel De Certeau*, in «Paideutika, Logiche di dominio», n. 15, anno XIII, 2012, pp. 59-74.

Per una filosofia dell'educazione. Interpretare la rilevanza delle sfide ambientali

PIERLUIGI MALAVASI (0000-0001-8178-967X)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica di Milano

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

CATERINA CALABRIA (0009-0007-2916-4673)

Docente a contratto di Coordinamento Laboratori – Università Cattolica di Milano

Corresponding author: caterina.calabria@unicatt.it

Abstract. This contribution, with an instructive purpose, advocates for an interpretation of the philosophy of education aimed at fostering the unity of pedagogical discourse. The first section, authored by Pierluigi Malavasi, establishes this foundation, while the second section, by Caterina Calabria, identifies a theoretical-regulative framework that substantiates this unifying ambition, specifically, the ecological imperative directed toward critically educating for the stewardship of our common home. Contemporary environmental challenges necessitate an expansion of philosophy of education's scope, highlighting its significant relevance in current scientific debate.

Keywords. Philosophy of Education - Human Education - Ecology - Environment - Common Home

1. L'unità del discorso sull'educazione¹

I rapporti che intercorrono tra l'enciclopedia pedagogica e la filosofia non sfuggono alla frammentazione del sapere contemporaneo e, a ben considerare, il caso della filosofia dell'educazione² assume un significato particolarmente emblematico. Questa partecipa oggi delle vicende della filosofia, costretta a ripensare la sua stessa vocazione legata all'indagine della realtà nella prospettiva dell'intero.

La specializzazione degli accostamenti e delle procedure di ricerca nell'ambito della pedagogia ha spinto la filosofia dell'educazione a identificare a propria volta un 'pro-

¹ Il contributo, ideato in modo unitario, è stato redatto da Caterina Calabria e Pierluigi Malavasi; a quest'ultimo va attribuito il primo paragrafo, Caterina Calabria è l'autrice del secondo paragrafo.

² Cfr. A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006..

prium disciplinare', alla luce della presunta inadeguatezza e genericità della sua funzione 'regolativa' tradizionale, teorizzata da J. Dewey «nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa». Ad una prima talora imprecisata ricerca dei fondamenti si è sostituito l'impegno di stabilire l'ambito, i principi e il metodo della pedagogia: il problema deweyano della «teoreticità regolativa»³ si configura così, in tempi recenti, come il problema epistemologico della pedagogia.

La definizione dei criteri di verità che segna lo sviluppo della scienza moderna postgalileiana non deve indurre alla rinuncia a pensare la totalità e l'unità della realtà educativa⁴. Descrivere, comprendere e spiegare in modo scientifico la realtà, dopo Galileo, implica per le cosiddette *hard sciences*, assolutizzare quantità e misurabilità ed al contempo eludere i dilemmi legati all'essenza per concentrarsi sull'osservazione sistematica degli eventi (quantitativamente riscontrabili) del mondo della natura. La scienza moderna ha qualificato il proprio accesso conoscitivo attraverso la scelta di criteri di verità rigorosamente empirici, scegliendo di ricondurre l'esclusività del suo intero all'intero dell'esperienza che può essere verificata. I criteri lato senso empirici di riferimento alla realtà sono oggi gli unici a cui è connesso il valore di verità scientifica. Se il paradigma del sapere contemporaneo e il concetto stesso di scientificità corrispondono in modo sostanziale a quelli delle scienze sperimentali, è oggi assai difficile da ipotizzare per la filosofia, e analogamente, per la filosofia dell'educazione, il compito di fondare i presupposti dei saperi disciplinari. Infatti ogni disciplina circoscrive il suo particolare "universo di discorso" riferendosi a un determinato "universo di oggetti", così che il significato e i referenti di ogni ambito scientifico siano precisabili soltanto movendo da un'indagine epistemologica interna e autoreferenziale.

Nel cosiddetto universo di discorso delle scienze dell'educazione, alla filosofia (dell'educazione) non è riconosciuto né un ruolo fondamentale né, tanto meno, fondativo. Anche nell'ambito dell'enciclopedia pedagogica, il paradigma di riferimento oggi più comunemente accettato a livello internazionale è quello della ricerca empirica. Questo non significa affermare che lo sperimentalismo scienziato con il suo mito dell'obiettività positiva stia prevalendo su tutte le altre modalità di ricerca. È la *ratio* empirica che rischia di "monopolizzare", anche nell'ambito pedagogico, la nozione stessa di scientificità e di conseguenza (in modo neanche troppo latente) i differenti paradigmi della ricerca educativa. A questo proposito, se la definizione di strategie e tecniche d'indagine non muove primariamente da una teoria generale dell'educazione, assai dubbio risulta il valore delle nozioni di attendibilità, validazione o controllabilità; esse risultano private del legame essenziale con i concetti di interpretazione e critica, pregiudizio e verità discus-

³ J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929, II, 16: «La filosofia dell'educazione non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo. I fini effettivamente raggiunti, le conseguenze che realmente ne derivano vengono esaminati e il loro valore viene stimato alla luce di uno schema generale di valori [...] Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa». La concezione di una filosofia dell'educazione come dispositivo regolativo di una teoria generale dell'educazione è formalizzata dal filosofo e pedagogista statunitense fin dal 1916 in *Democracy and Education*.

⁴ Cfr. A. Mariani, La scrittura scientifica dopo la 'rivoluzione scientifica'. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget, In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, FUP, Firenze 2023, pp. 135-139..

si nell'ambito della riflessione pedagogica. È fuori discussione l'importanza di metodi e strumenti empirici per la definizione della ricerca e della progettualità educativa; non si deve dimenticare tuttavia che l'idea di sperimentazione, come qualsiasi altro concetto, è relativa al contesto culturale nel quale si sviluppa, ai valori e alle rappresentazioni simboliche. Anche nelle scienze sperimentali, infatti, si compiono astrazioni teoretiche, si formulano ipotesi che travalicano l'esperienza direttamente osservabile, la quale non può che essere descritta con le stesse proprietà che valgono per gli oggetti conosciuti. Ciò di cui la ricerca empirica si preoccupa maggiormente riguarda la consuetudine di ricavare in modo logico, dalle ipotesi teoriche avanzate, almeno alcune conseguenze controllabili. Tuttavia, proprio la cogenza logica che conduce alla generalizzazione dei risultati raggiunti, di per sé, è sovente tutt'altro che accettabile od "oggettiva". Nonostante siano ben note le obiezioni mosse dalla filosofia della scienza più avvertita verso la spregiudicatezza gnoseologica della metodologia sperimentale classica, non può dirsi superata la tentazione di scambiare i criteri di riferimento alla realtà della ricerca empirica per criteri assoluti di verità.

Riflettere sulla possibilità, sul senso o sull'"essere" dell'esperienza educativa è un compito largamente disatteso dalla filosofia contemporanea ed è diventato pressoché esclusivo appannaggio del discorso pedagogico. Negli ultimi decenni, in modo peculiare, il successo delle ricerche empiriche in psicologia e in sociologia ha influito sulla connotazione psico-sociale della concettualizzazione pedagogica. Si consideri che nel secondo dopoguerra, venuta a mancare una filosofia dell'educazione di respiro internazionale, si sono sviluppate alcune linee di ricerca teoretico-filosofiche all'interno dell'ambito pedagogico che di frequente hanno alimentato il sospetto di mutuare dalla filosofia i tradizionali paradigmi di riferimento gnoseologici. È anche a causa di tale presunta dipendenza epistemica, aggravata dalla crisi⁵ riguardante la possibilità del discorso filosofico in quanto tale, che gli studiosi delle scienze dell'educazione non sono oggi certo concordi nel riconoscere l'insostituibile valore euristico della teoreticità pedagogica. Questa, peraltro, non sempre è stata in grado, negli ultimi decenni, di pensare l'educazione in rapporto con le tumultuose trasformazioni socio-culturali che hanno interessato i processi formativi e fatto emergere nuovi bisogni e specifiche professionalità formative e pedagogiche.

Alla luce della considerevole articolazione che oggi contrassegna l'enciclopedia delle discipline pedagogiche, si prospetta in modo nuovo e ancor più indilazionabile l'esigenza di una riflessione pedagogica non depauperata della sua componente teoretica e quindi della sua stessa capacità di rielaborare criticamente l'esperienza educativa nella molteplicità delle sue "forme" storiche e istituzionali. Gli eventi possono essere spiegati attraverso una razionalità aperta e problematica, che dev'essere preceduta e accompagnata dall'impegno incessante rivolto a comprendere il senso dell'accadere educativo nella situata concretezza esistenziale, «dando corpo a una pedagogia e teorica e operativa che riprenda il ruolo chiave che ha avuto e che ha nella nostra cultura/civiltà, come pure nei momenti di crisi/svolta [...] nelle sue potenzialità ricche, complesse e irrinunciabili per dar corso a una civiltà più giusta e più sostenibile, come pure capace di andare oltre la crisi, attuare

⁵ Cfr. M. Fabbri, *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Spaggiari, Parma 2014..

la svolta e mettere al centro il “bene comune” per l’umanità⁶. È allora legittimo pensare l’educazione nella sua unità (o riflettere su una singola realtà intesa come un tutto) nel contesto dell’attuale specializzazione degli ambiti disciplinari, connettendo la ricerca per interpretare l’essere proprio degli eventi educativi con l’indagine sulle condizioni di possibilità del sapere. La riflessione pedagogica implica in modo costitutivo l’interrogativo rivolto al senso (l’appello ontologico) e il rigore della ricerca scientifica (l’istanza epistemologica)⁷.

Le innegabili differenze che contraddistinguono i modi e le finalità della conoscenza non frantumano l’intero della realtà educativa a patto che se ne indaghi senza posa la consistenza ontologica senza riproporre l’astrattezza o la genericità di alcune formule apodittiche. La “perdita” della/e realtà educativa/e è inevitabile se la ricerca dell’unità è considerata una “riduzione” operata dal pensiero, che pretende di cogliere in modo definitivo il senso dell’esperienza e del mondo.

Emblematica, per la sua rilevanza teoretico-pedagogica, la prospettiva elaborata da Mariani: «La ricerca di una visione integrata della comunità della vita può trovare interpretazione e applicazione, ‘oltre le derive del tempo presente’, anche in una scienza umana fondante e polimorfa come la pedagogia. E ciò su un doppio versante: come formazione a un’idea ecologica di ambiente e a un tipo di relazione con esso che produca rispetto autentico e comprensione organica del rapporto tra l’uomo e l’altro da sé; come elaborazione di un dispositivo regolativo dell’esperienza formativa, della quale fissa un modello che si dispone come ermeneutico-progettuale su vari fronti di tale esperienza. Infatti, al centro di quei processi integrati e dinamici che caratterizzano l’intero “ecosistema” si collocano i principi del cambiamento e della metamorfosi che riguardano direttamente e profondamente la formazione umana dell’uomo»⁸.

2. Per formare in modo in modo critico a custodire la casa comune

Nell’argomentare il nesso tra ecologia e formazione, nota Mariani: «è possibile sostenere che attraverso il ‘paradigma ecologico’ si riesce a leggere in profondità il complesso processo formativo, la sua logica (sistemica, tensionale e retroattiva), la sua struttura (di equilibrio, di rottura e di apertura) e il suo senso (ordinato/inquieto, reale/possibile, individuale/sociale)»⁹. Formare in modo critico a custodire la casa comune, a cui sono dedicate le pagine seguenti, configura una possibile declinazione della ricerca di un’unità del discorso sull’educazione nella prospettiva di non eludere il richiamo a pensare una filosofia dell’educazione attraverso l’interpretazione della rilevanza delle sfide ambientali.

In continuità con il primo paragrafo del presente contributo, senza alcuna pretesa di

⁶ A. Mariani, *Filosofia dell’educazione e “bene comune”*, in M. Fabbri, M. Tempesta (a cura di), *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, p. 79.

⁷ Cfr. al riguardo quanto ho argomentato in: *L’impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998; *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992; *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

⁸ A. Mariani, *Per una ecologia della formazione*, <https://www.paideutika.it/a-mariani-per-una-ecologia-della-formazione-for-an-ecology-of-global-education/>

⁹ *Ibidem*.

esaustività, è mia intenzione offrire alcune considerazioni istruttorie per sostenere come la riconosciuta centralità della questione ecologica, con particolare riguardo alla formazione, possa costituire una via ermeneutica accreditabile anche in prospettiva transdisciplinare, perseguendo il valore fondamentale dell'unità del discorso pedagogico. Non v'è ambito del sapere che possa ignorare i mutamenti sistemici dettati dalla "svolta ecologica" nei processi culturali, nelle attività produttive e negli stili di consumo o eludere l'attuale sensibilità dell'opinione pubblica per le problematiche riguardanti il rispetto e la cura del creato. Di fronte alla gravità del degrado degli ecosistemi, alla questione dell'acqua potabile, alla perdita di biodiversità, all'aumento degli eventi meteorologici estremi, alla desertificazione di ampie aree del pianeta, all'innalzamento del livello degli oceani, ciascuno di noi percepisce che è in gioco la sopravvivenza del genere umano¹⁰. L'unità del discorso sull'educazione implica primariamente prendersi cura del pianeta che abitiamo.

Ecologia umana, ecologia ambientale. Una relazione che custodisce una possibilità, tanto di apertura, di trasformazione educativa, di vita, quanto di distruzione e di morte. *Tutto è in relazione*¹¹. Inquinamento e conoscenza dei problemi, stato di salute delle istituzioni ed effettiva incisività delle decisioni, cultura dello scarto e riscaldamento globale. Il clima è un bene comune e i disastri ambientali correlati al *global warming* costituiscono un emblema che sintetizza quello che sta accadendo al pianeta e alla formazione umana.

Di là da interessi estrinseci e strumentali, le scienze devono contribuire all'edificazione della comunità umana, ridefinendo ragioni e obiettivi della conoscenza. Fare esperienza dei beni naturali significa imparare dall'ambiente e nell'ambiente, come insegnano molti autori nella storia del pensiero pedagogico¹². La sostenibilità ambientale non può essere disgiunta dalle dimensioni sociali, economiche ed educative della civiltà. Un approccio critico all'elaborazione pedagogica non subalterno alle convenienze del momento e alle rappresentazioni sociali più diffuse, ha da riguadagnare il significato profondo della cultura, dell'immaginazione, del senso estetico.

Prendersi cura della casa comune. Con ciò si intende porre l'enfasi sulla responsabilità educativa di fronte al cambiamento climatico e alle emergenze ambientali, sull'azione dell'unica famiglia umana per evitare la reale possibilità dell'autodistruzione. Si tratta di una condizione previa, necessaria per sviluppare la trattazione che segue: lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta sta causando danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa sopravvivenza dell'umanità. Nessun discorso può essere obiettivamente condotto sull'umano, ignorando la gravità del degrado ambientale, del deterioramento della qualità della vita sociale.

L'esperienza della formazione umana, nella sua varia articolazione, allude alla problematicità di individuare i fini per condurre una vita buona, le ragioni per realizzarla *con e per* l'altro. I valori fondamentali di giuste istituzioni non devono far supporre che la ricerca della verità dell'esistenza sia velleitaria ed inconcludente. Alla diffusa presunzione di non aver nulla da imparare e alla disperata coscienza che niente vale la pena di

¹⁰ Cfr. C. Giuliodori - P. Malavasi, *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016..

¹¹ Cfr. G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chandler, San Francisco 1972; Id., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, E. P. Dutton, New York 1979..

¹² Cfr. G. Flores D'Arcais, *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1971.

essere creduto, l'interpretazione pedagogica contrappone la possibilità, il principio della cooperazione e della convivenza solidale¹³, generate dalla ricerca della responsabilità vicendevole. Questa sussiste, nota M. Buber, solo se vi è «un'istanza di fronte alla quale ci si sente responsabili. La responsabilità ha un valore se l'io davanti al quale sono responsabile lascia trasparire l'assoluto»¹⁴.

Una filosofia dell'indifferenza, scrive M. Gennari, trasforma i fatti in valori e nasconde «nella propria *ratio* rattrappita l'inibizione a tematizzare la verità [...] Saturazione di simulacri, la modernità appare come l'antitesi del mistero. Concretezza, realismo, evidenza»¹⁵ rappresentano limiti quasi invalicabili per pensare i processi formativi quando essi sono ridotti a simulacro, ad apparenza ed artificio.

Nella società complessa, riconoscere il carattere plurale delle visioni del mondo è un principio gnoseologico fondamentale per riflettere sulla progettualità educativa accedendo ad «un pensiero della differenza radicale (posta come alterità, come disseminazione, come decentramento) che possiamo elaborare su molti ambiti, con processi reiterati di critica, di impegno interpretativo, di dislocazione strategica, coinvolgendone sia gli aspetti formali (i «margini», le «tracce», gli «sproni», etc.), sia quelli tematici (la memoria, l'amicizia, la differenza, etc.), i quali animano un pensiero che è sempre un effetto ambientale-etico-sociale-storico e un processo meta-personale»¹⁶. In questo quadro, il «pensiero differente» che si esprime nella molteplicità delle interpretazioni non deve condurre all'indifferenza per la varietà dei possibili significati. Formare in modo critico a custodire la casa comune qualifica la cura della singolarità, per la sua costitutiva apertura ad almeno tre generi di *unicum*. Anzitutto, la singolarità, una prerogativa che individua la persona e la sua peculiare modalità di essere nel mondo. «E con ciò occorre allinearsi con quanto dice Lévinas a proposito del volto: ogni volto è unico»¹⁷. Un secondo genere di singolarità appartiene a tutti i fenomeni naturali. Un paesaggio non può essere mai reputato soltanto un «ritaglio nello spazio», un insieme di coincidenze: rappresenta una totalità sui *generis*. Una terza specie di singolarità è ravvisabile nell'ambito dell'espressività umana¹⁸. Ogni manifestazione artistica, e in modo mirabile ciascuna opera d'arte, è la soluzione di un problema singolare, la ricerca della realtà e la sua traduzione in uno stile peculiare. L'interpretazione personale di uno stato soggettivo e/o di un elemento concreto, anche quando ambisce esplicitamente solo alla produzione materiale, si configura come una potenziale od incoativa ricerca dell'unità della formazione umana. I processi formativi diventano, così, interazioni tra sistemi di significato, in una sorta di rinnovato circolo ermeneutico tra la cultura del mondo e il suo continuo

¹³ Cfr. J. Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, Edition de la Maison Fraincaise, New York 1944..

¹⁴ M. Buber, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954, p. 125..

¹⁵ M. Gennari, *Filosofie e pratiche della città*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Edizioni della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» (pp. 86-87), Palermo 2001, pp. 65-94..

¹⁶ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008, p. 19..

¹⁷ P. Ricoeur - E. Blattchen, *L'unique et le singulier*, Alice-RTBF, Bruxelles-Liège 1999, p. 38..

¹⁸ Cfr. a titolo emblematico L. Pareyson, *Teoria dell'arte: saggi di estetica*, Marzorati, Milano 1965; G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974; M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.

oltrepassamento, la sua trascendenza ecologica. Sono ancora attuali, a tal proposito, le indicazioni offerte da Max Scheler nell'ambito della conferenza *Die Formen des Wissen und die Bildung*, tenuta a Berlino nel 1925. «Chi intende formare sé stesso o dare formazione ad altri, nella misura in cui ciò sia possibile dall'esterno, abbisogna di una chiara comprensione di tre cerchi problematici. Il primo: qual è l'essenza della formazione? Il secondo: come si realizza la formazione? Il terzo: quali tipi e forme del sapere e del conoscere condizionano e determinano il processo mediante il quale l'uomo diventa un essere formato? »¹⁹

La pedagogia, aperta al dialogo interdisciplinare e transdisciplinare, è chiamata a interpretare criticamente eredità culturali e ad elaborare teorie e protocolli operativi efficaci. L'unità del discorso pedagogico, nelle sue molteplici articolazioni euristiche, può individuare nella nozione di *ecologia integrale* un "fondamento", una sfida emancipativa che si misuri con ed approfondisca, *iuxta propria principia*, peculiari temi di ricerca: i servizi ecologici e la formazione alla sostenibilità nei diversi contesti educativi e sistemi d'istruzione, le politiche per lo sviluppo umano integrale e la responsabilità sociale d'impresa, la cooperazione internazionale e la pace, la custodia del creato e la salute umana, le comunità di pratica professionali e i *green jobs*, l'educazione alimentare e il *food management*, il consumo e il *green marketing*, la mobilità e il turismo sostenibile, il cambiamento climatico e i rischi idrogeologici, il *fund raising* per l'ambiente e la *smart city*, il *service learning* e la comunicazione ambientale nella prospettiva dei *Sustainable Development Goals*. Formare a custodire la casa comune come possibile umanizzazione che può essere compiuta in ogni istante, nella libertà. È una ricerca che attraversa «il sapere del lavoro che deve essere a servizio, in ultima analisi, del sapere culturale; la trasformazione della natura e il divenire del centro più profondo che l'uomo possiede, la sua persona; le scuole e le istituzioni legate all'istruzione che devono servire ad educare alla vera formazione»²⁰.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, San Francisco Chandler, 1972.
 Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York, E. P. Dutton, 1979.
 Bertin G.M., *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
 Buber M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Schneider, 1954.
 Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929.
 Fabbri M., *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Parma, Spaggiari, 2014.

¹⁹ M. Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in Id., *Philosophische Weltanschauung*, A. Francke AG Verlag, Berna 1954, pp. 22-23..

²⁰ *Ibidem*.

- Flores D'Arcais G., *L'ambiente*, Brescia, La Scuola, 1971.
- Gennari M., *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994.
- Gennari M., Filosofie e pratiche della città, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno* (pp. 86-87), Palermo, Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", 2001.
- Giuliodori C., Malavasi P., *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Malavasi P., *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., La scrittura scientifica dopo la 'rivoluzione scientifica'. Tre exempla: Galilei, Darwin, Piaget, In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 135-139), Firenze, FUP, 2023.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *Per una ecologia della formazione*. <https://www.paideutika.it/a-mariani-per-una-ecologia-della-formazione-for-an-ecology-of-global-education/>
- Mariani A., Filosofia dell'educazione e "bene comune", in M. Fabbri, M. Tempesta (a cura di), *Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement* (pp. 77-81), Lecce, Pensa MultiMedia, 2024.
- Maritain J., *Principes d'une politique humaniste*, New York, Edition de la Maison Fraincaise, 1944.
- Pareyson L., *Teoria dell'arte: saggi di estetica*, Milano, Marzorati, 1965.
- Ricoeur P., Blattchen E., *L'unique et le singulier*, Bruxelles-Liège, Alice-RTBF, 1999.
- Scheler M., *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in Id., *Philosophische Weltanschauung*, Berna, A. Francke AG Verlag, 1954.

Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa

STEFANO MALTESE (0009-0003-8100-1039)

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Corresponding author: stefano.maltese@unina.it

STEFANO OLIVERIO (0000-0001-9440-5516)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. Masculinity is a concept that has emerged within the philosophical and socio-cultural domains of Gender Studies as an analytical category aimed at deconstructing patriarchal power structures and heteronormative norms. Its connections with educational reflection are both evident and, at the same time, implicit. Limiting masculinity to the conceptual plane as merely a critical category risks confining it to an object of study devoid of any concrete transformative potential. Drawing on a philosophical-educational perspective, this article proposes interpreting masculinity in distinctly educational terms, as an existential mode capable of fostering educational processes oriented towards relationships with the Other. The aim is to outline a perspective that moves beyond education for masculinity as a predetermined identity and supporting, instead, the emergence of plural and critical masculine subjectivities capable of generating new ways of being-in-the-world.

Keywords. Masculinity - Gender education - Adolescence - Subjectification - Existence

Introduzione

La svolta empirico-sperimentale nella ricerca pedagogica è sembrata, negli ultimi due decenni, mettere in discussione ruolo e utilità dell'approccio filosofico-educativo, sicché si sono sviluppate diverse interrogazioni circa il futuro della filosofia dell'educazione all'interno dell'enciclopedia degli *education studies* (cfr. Cambi, 2000; Mariani, 2006; Reichenbach, 2011). Senza poter qui entrare nel dettaglio di tali riflessioni, ci si limiterà a enucleare due assi tematici emersi nel dibattito internazionale, che consentiranno di posizionare il presente articolo.

Anzitutto, si deve rilevare il significato che il postmoderno e, in particolare, il pen-

siero post-strutturalista hanno avuto per un rinnovamento (anche) della filosofia dell'educazione (Cambi, 2006; Mariani, 2009). Per il *focus* del presente lavoro, interessa annotare come Gert Biesta (2012a) abbia suggerito di «vedere il postmoderno [...] come] una critica dell'idea secondo cui il nostro rapporto più originario, fondamentale e primario con il mondo sia un rapporto di conoscenza» (p. 582) e di interpretarlo (anche) come la condizione per una svolta esistenziale in filosofia dell'educazione, ossia per un interesse per l'unicità esistenziale di ciascuno quale si manifesta all'interno della relazione. Ma c'è di più: il pensiero post-strutturalista, con la sua attenzione decostruzionista (Mariani, 2009) ai 'margini della filosofia' (Derrida, 1972), ossia all'*altro* che abita la filosofia 'tradizionale' proprio nel momento in cui essa lo rimuove, ha fatto fiorire campi di indagine (quali Queer Studies, Gender Studies, Postcolonial Studies etc.) che hanno profondamente rinnovato che cosa significhi fare filosofia (dell'educazione).

In secondo luogo, accanto al vettore metateorico si è sempre più affermata la *dimensione saggistica*, intesa come la «disamina dei problemi, con la loro crescita/approfondimento» (Cambi, 2000, p. 42), che «salda [...] il localismo del problema e l'universalità della problematizzazione» (p. 45): in altre parole, accanto a riflessioni di metalinguaggio, alla filosofia dell'educazione è stata riconosciuta una funzione di fecondazione delle indagini su tematiche specifiche, perché «la filosofia dell'educazione 'vive' nei problemi» (Mariani, 2006, pp. 50 ss.).

Collocato all'interno di queste due coordinate, il presente contributo vuole esplorare, ad ampie pennellate, il tema emergente della "maschilità", così accostandosi a un'area di interesse – quella dell'educazione di genere e sessuale – sempre più investigata anche in sede di filosofia dell'educazione (Hand & Parker, 2022). E intende farlo in una chiave di lettura che, per le ragioni che si illustreranno, si può definire 'esistenziale' (Autore2, 2022).

È appena il caso di precisare che il riferimento alla filosofia dell'educazione non intende assegnarle alcun carattere 'arcontico' ma, in linea con la summenzionata tensione saggistica, è inteso come un modo per l'approfondimento della problematica e per una sua ridescrizione autenticamente pedagogica, che non si limiti alla semplice 'applicazione' di un costrutto al campo dell'educazione.

1. Maschilità come categoria critica: genealogia e sviluppi nei Gender Studies

La riflessione sulla maschilità nasce all'interno delle teorie femministe della seconda ondata degli anni Settanta del secolo scorso e, in una sua prima teorizzazione, ha posto al centro dell'analisi il ruolo maschile all'interno delle strutture patriarcali e quanto questo fosse dannoso per le donne. Negli anni Ottanta si sviluppa una fase storico-teorica successiva, caratterizzata da un approccio fortemente politicizzato, orientato alla resistenza nei confronti del modello dominante di potere maschile, ma con una minore radicalità critica (Di Grigoli, 2020; 2025). Infine, una terza tappa, coincidente con il decennio degli anni Novanta, ha affrontato il genere maschile con «un approccio influenzato dalle teorie post-strutturaliste, in cui ci si riferisce al genere in termini di normatività, performatività e sessualità» (Edwards, 2006, p. 3).

La ricerca è andata via via arricchendosi grazie ai Men's Studies, che hanno permesso di analizzare la maschilità come costruzione sociale, storica e relazionale.

Autrici come bell hooks (2022) hanno, poi, mostrato come il patriarcato non dan-

neggi soltanto le donne, ma anche gli uomini, intrappolandoli in ruoli rigidi e violenti. Parallelamente, la Queer Theory e pensatrici come Judith Butler hanno spinto oltre la decostruzione del genere, mettendo in discussione la stessa idea di identità stabile. Butler, in particolare, ha mostrato come il genere sia performativo, risultato di atti ripetuti che creano l'illusione di una sostanza, «ossia capace di costituire l'identità che, a detta di tutti, è. In tal senso, il genere è sempre un fare, anche se non un fare da parte di un soggetto che può essere definito come preesistente all'azione» (Butler, 1990, p. 33).

Si può asserire che tale interpretazione del costruito di maschilità ha tesaurizzato la lezione postmoderna, contribuendo a ridisegnare le mappe epistemologiche o, meglio, mettendo in questione le rigidità dello sguardo epistemologico stesso. Al contempo, la questione pedagogica non può sorgere come semplice 'applicazione' di tali indagini al terreno educativo ma dovrebbe dispiegare l'altro lato del postmoderno in filosofia dell'educazione, ossia la traiettoria 'esistenziale', per cui la domanda sulla maschilità non è (solo) quella sull'identità ma su come si esista in quanto soggetti (maschili). È a questo versante che si tratta ora di rivolgersi, indicando anche in che senso in esso risieda il consolidamento del carattere più squisitamente pedagogico dell'interrogazione.

2. Oltre la categoria: pedagogia di genere e processi di soggettivazione

La pedagogia di genere contemporanea si misura con la dimensione maschile, considerandola, innanzitutto, come ambito di riflessione e oggetto di indagine (Burgio, 2024; Chello, Maltese 2024; Di Grigoli 2025). Anche in pedagogia «[p]rogressivamente l'attenzione si è concentrata sul vissuto della propria mascolinità e sugli effetti che essa ha avuto nelle vite degli uomini, per poi avvicinarsi gradualmente alle dinamiche legate all'essere maschio» (Di Grigoli, 2020, p. 120). Si è, quindi, sviluppata una riflessione teorica sulla formazione della maschilità, che ha riguardato sia i contesti e le modalità attraverso cui essa si costruisce, sia una critica ai tradizionali modelli educativi rivolti ai maschi, spesso fondati sulla repressione di parti del sé e sull'adesione forzata a stereotipi machisti (Mantegazza, 2008).

In questa evoluzione, è emersa l'esigenza di accostarsi al rapporto tra educazione e maschilità attraverso modelli diversi, opzioni alternative e più desiderabili della mera critica (Giammei, 2025); il maschile in pedagogia, pertanto, oggi reclama cittadinanza non più solo come tema, e la pedagogia stessa necessita di un nuovo paradigma in grado di guardare al maschile anche come soggetto, intendendo la nozione di soggetto in accezione squisitamente educativa.

In linea con quanto sostenuto da diversi studiosi (Clatterbaugh, 1990), si può definire la maschilità come l'insieme di comportamenti, linguaggi e pratiche che, all'interno di una determinata cultura e in specifici contesti sociali e organizzativi, vengono comunemente associati alla figura maschile. Questa definizione rimanda già a una dimensione pedagogica, nella misura in cui si riferisce a un percorso formativo volto allo sviluppo di saperi e competenze necessari alla condivisione dell'agire maschile in quanto socialmente situato e storicamente determinato. Per adoperare la tripartizione dei compiti dell'educazione proposta da Biesta (2022) – con la distinzione di qualificazione, socializzazione e soggettivazione – a questo livello ci si muove essenzialmente sul piano dei primi due, ossia su quello dei processi attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze e si integra

nella società, lì dove il terzo, invece, riguarda l'emergere di sé in quanto soggetto, ossia – arendtianamente – come iniziante e inizio di nuovi corsi di azione.

La prima conseguenza di una tale lente teoretica riguarda la possibilità di organizzare i tre suddetti compiti e, più in generale, il discorso pedagogico intorno a due poli: identità e soggettività¹:

«[L]identità riguarda la questione di *chi* io sia, sia in termini di ciò con cui mi identifico, sia in termini di come posso essere identificato dagli altri e da me stesso. La questione della soggettività [*subject-ness*], tuttavia, non concerne chi io sia, bensì *come* io sia, vale a dire la questione del mio modo di esistere, di come cerco di condurre la mia vita, di come tento di rispondere e di relazionarmi a ciò che incontro nel corso della mia esistenza. Essa include, dunque, anche l'interrogativo relativo a ciò che io "farò" della mia identità» (Biesta, 2020, p. 99. Corsivo nell'originale).

I due poli – identità e soggettività – rinviano a due paradigmi pedagogici – quello della coltivazione e quello esistenziale – ai quali possiamo ricondurre, a loro volta, i tre summenzionati compiti, con qualificazione e socializzazione sostanzialmente attribuibili al paradigma della coltivazione e la soggettivazione a quello esistenziale.

L'idea del paradigma della coltivazione rimanda a un tipo di teorizzazione dell'educazione che prende in esame le questioni relative a natura e cultura e, pertanto, i suoi temi sono affrontati – o possono esserlo – (anche) dalle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia ecc.). In questo paradigma, la questione centrale riguarda l'identità, mentre l'approccio esistenziale si sposta su un livello del tutto diverso di interrogazione, orientandosi verso la questione di come si desidera essere, ossia del manifestarsi come soggetto capace di rispondere a qualcosa che proviene dall'esterno (il mondo).

La mossa più interessante – perché, nella lettura qui proposta, è ciò che introduce al dominio più squisitamente pedagogico – è il legame che Biesta instaura fra soggettivazione e una nozione chiave della tradizione educativa tedesca, quella di *Auforderung zur Selbsttätigkeit* (invito/sollecitazione all'autoattività o, meglio, all'attività di sé). È una nozione di origine fichtiana che, tuttavia, Dietrich Benner (2015) ha riconosciuto come "principio costitutivo" della teoria dell'educazione (*Erziehung*) e, quindi, è da considerarsi connessa a una relazionalità educativa e non al semplice formarsi/svilupparsi del soggetto. In particolare, osserva il pedagogista tedesco,

«[i]n una prospettiva educativa, il principio della sollecitazione all'autoattività non è un principio di auto-sollecitazione [*Selbstaufforderung*], bensì un principio di sollecitazione esterna [*Fremdaufforderung*] all'autoattività. Esso porta al concetto il paradosso fondamentale dell'interazione pedagogica» (p. 129).

In questo senso, il compito di soggettivazione maschile – in quanto distinto da ma non irrelato a quello di coltivazione di una qualificazione/socializzazione al maschile – concerne l'invito ad agire come un sé, come un polo di azione nuova e inedita, e tale sollecitazione proviene da un 'fuori', addirittura da ciò che è 'estraneo' e non lascia riposare nella (inerzia della) identità. L'essere soggetto non è, quindi, una proprietà data o una

¹ Quando si cita direttamente dall'originale, si è preferito tradurre "*subject-ness*" con "soggettività". Per una più dettagliata spiegazione teorica di tale scelta lessicale sia permesso rinviare a Autore 2 (2019, pp. 498 seg.).

caratteristica acquisita (indagabile con i vocabolari teorici delle discipline ‘scientifiche’), ma una marca relazionale, che (solo) all’interno della relazione (educativa) emerge e si dà.

Per rendere queste considerazioni un po’ più concrete, possiamo ricontestualizzare tale congegno interpretativo, trasferendolo allo sviluppo della maschilità dall’infanzia all’adolescenza. Con un importante *caveat*, però: non si vuole suggerire che non esistano forme di soggettivazione anche in riferimento all’infanzia o che ogni pratica di coltivazione della maschilità debba essere esclusa dalla fase adolescenziale. Tuttavia, postulando una sorta di continuità evolutiva tra la maschilità del bambino e quella dell’adolescente, in termini pedagogici è possibile immaginare questa continuità come caratterizzata da un gioco di proporzioni da equilibrare.

L’infanzia, infatti, può essere descritta tendenzialmente come il dominio educativo dell’identità, nell’accezione detta, dove l’interesse principale di chi si occupa della formazione di genere riguarda la scoperta e l’insegnamento del *chi siano* i bambini in quanto maschi, mentre l’adolescenza andrebbe ad affermarsi, prevalentemente, come il campo esperienziale della soggettività, ovvero della questione educativa del *come possono essere* gli adolescenti in quanto maschi.

Durante l’infanzia, i processi educativi di genere si collocano, fondamentalmente, nei domini della qualificazione e della socializzazione, rendendola il tempo in cui il bambino deve acquisire i codici culturali di base e interiorizzare i modelli di comportamento che la società propone come desiderabili. Questa prima costruzione identitaria avrebbe un suo specifico significato pedagogico nella comunicazione e influenza tra le diverse funzioni educative impegnate. La qualificazione che i modelli adulti maschili e femminili, con particolare riferimento a quelli genitoriali, offrono ai bambini ha sempre un impatto sulla loro socializzazione. Accade, cioè, che l’apprendimento di saperi e abilità legati a ruoli tradizionalmente maschili, così come certi giochi, linguaggi, attività fisiche e cognitive che la cultura associa agli uomini, avranno un ruolo significativo nell’ingresso in comunità che dalla famiglia via via si allargano alla scuola e al gruppo dei pari.

Questi processi si attuano tanto attraverso discorsi espliciti quanto attraverso pratiche implicite (Biemmi, Mapelli, 2023), come la disposizione degli spazi scolastici, la divisione dei giochi o le aspettative dei genitori, tutte dimensioni che, come è ormai noto, proprio grazie ai Men’s Studies, non sono neutre: esse tendono a naturalizzare la maschilità, facendola apparire come qualcosa di ovvio e predeterminato.

In questa fase, il bambino è, principalmente, ‘oggetto’ di un’educazione *alla* maschilità, inserito in un orizzonte in cui le possibilità sono, per lo più, già note. Con l’ampliarsi delle possibilità di confronto con modelli diversi da quelli familiari, gli adolescenti iniziano (o, meglio, *possono* iniziare) a mettere in discussione l’idea stessa di genere. Dai primi schemi semplificati e rigidamente binari, si passa, così, alla costruzione di concezioni più complesse e sfumate, che includono gusti, orientamenti, significati e molte altre dimensioni. Questo processo segna un passaggio cruciale: dalla maschilità implicita e poco problematizzata dell’infanzia a una maschilità esplicita, più consapevole e articolata, caratteristica dell’adolescenza.

In questo percorso, il corpo svolge un ruolo centrale come primo luogo di scoperta e di esperienza concreta della propria identità di genere, spingendo l’adolescente a cercare e a rivendicare spazi formativi nuovi (Maltese, 2017; 2022) nei quali poter esplorare ed elaborare la propria maschilità.

È possibile situare questo passaggio formativo in «tutte quelle situazioni in cui qualcosa accede al nostro essere dal di fuori, per dir così, in quanto qualcosa che è fondamentalmente al di là del controllo del soggetto che apprende» (Biesta, 2014, p. 57). A queste condizioni l'educazione di genere smetterebbe di essere *alla* maschilità, intesa come categoria finalistica, per diventare progressivamente un'educazione all'essere maschile come modalità esistenziale e soggettivante. E, sempre a queste condizioni, l'interesse della pedagogia di genere andrebbe ampliato verso «la “qualità” della soggettivazione, cioè il tipo di soggettività, o i tipi di soggettività, che sono resi possibili come risultato di particolari disposizioni e configurazioni educative» (Biesta, 2023, p. 15).

La centralità dell'adolescenza, come territorio esistenziale all'interno del quale avviene l'inversione delle proporzioni nella rilevanza tra i tre compiti educativi, può trovare la sua giustificazione se la si considera come quel momento in cui si sperimenta, in maniera eminente, l'incontro con l'esperienza stessa della resistenza (Maltese, 2020, cap. 4) e, quindi, quella che Benner chiamerebbe una *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit*.

Tale incontro è

«di cruciale significato pedagogico, se si ammette che l'educazione non è il processo di sviluppo di ciò che è già “dentro” né un processo di adattamento a ciò che viene da “fuori” ma il dialogo in corso fra “sé” e l’“altro” (nell’accezione più ampia della parola “altro”), in cui entrambi sono formati e trasformati – un processo attraverso cui noi veniamo “al mondo” [come maschi: *N.d.A.*] e il mondo viene in noi» (Biesta, 2012b, pp. 42-43).

Quando Biesta (2022) individua «il compito educativo [...] nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto» (p. 15), sembra suggerire alla pedagogia di genere di assumere una prospettiva ancor più profondamente relazionale. Affermando che la soggettività riguarda i modi di esistere del soggetto-persona² e che questi modi di esistere, tramite l'educazione, hanno a che fare con il suo incontro con il mondo, si configura un'idea di soggetto maschile come ad-ventura (sempre di là da venire nel movimento dell'ex-sistenza) e come avventura di vivere nel mondo senza (più) occuparne il centro, con l'ultima conseguenza di un possibile ritorno al concetto di identità maschile trasformato, proprio in virtù di questo decentramento necessario all'esistere nel mondo.

Rimane aperta la questione se il paradigma esistenziale non sia solo un passaggio verso un'opzione radicalmente relazionale nella pedagogia di genere, la quale, specie nei confronti delle maschilità, assumerebbe la direzione di una «pedagogia che si domanda se abbia senso concepire l'educazione e la formazione come processi diretti al soggetto educando (o ai soggetti educandi, nelle loro individualità) e non piuttosto alle relazioni (educative)» (Cagol, 2022, p. 251).

² Con la nozione di soggetto-persona la più avanzata riflessione filosofico-educativa italiana (cfr. Cambi, 2007) ha anticipato di almeno un decennio le più recenti riflessioni di Biesta, che, riferendosi alla tradizione pedagogica tedesca, sta cercando di introdurre nel dibattito anglofono la nozione di “persona” come dimensione della *subject-ness*. Non si può indagare oltre, in questa sede, tale possibile confronto.

Riferimenti bibliografici

- Benner D., *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim, BELTZ Juventa, 2015.
- Biemmi I., Mapelli B., *Pedagogia di genere. Educare e educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Milano, Mondadori, 2023.
- Biesta G. J. J., *Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda*, in «Educational Philosophy and Theory», 44(6), 2012a, pp. 581-594.
- Biesta G. J. J., *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in «Phenomenology & Practice», 6(2), 2012b, pp. 35-49.
- Biesta G. J. J., *The beautiful risk of education*, Boulder (CO), Paradigm Publishers, 2014.
- Biesta G. J. J., *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited*, in «Educational Theory», 70(1), 2020, pp. 89-104.
- Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.
- Biesta G. J. J., *La buona educazione in un'epoca di misurazione: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 27(1S), 2023, pp. 9-20.
- Burgio G., *L'identità di genere maschile. Una proposta teorica problematizzante*. In S. Bauzon (a cura di), *Quale identità di genere?*, Pisa, ETS, 2024, pp. 65-78.
- Butler J., *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*, New York-London, Routledge (1990), trad. it., *Scambi di genere*, Milano, Sansoni, 2004.
- Cagol M., *Verso una pedagogia radicalmente relazionale*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 12(2), 2022, pp. 250-264.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007.
- Chello F., Maltese S. (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, Milano, FrancoAngeli, 2024.
- Clatterbaugh K., *Contemporary perspective on masculinity: Men, women, and politics in modern society*, Boulder (CO), Westview Press, 1990.
- Derrida J., *Marges de la philosophie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972.
- Di Grigoli A., *Teorizzare la mascolinità tra passato e presente. Uno sguardo al posizionamento disciplinare degli studi critici sulle mascolinità e prospettive future per la pedagogia. Teorie pedagogiche e pratiche educative*, in «Bollettino della Fondazione 'Vito Fazio Allmayer'», XLIX(1-2), 2020, pp. 115-134.
- Di Grigoli A., *Educare figli maschi: un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*, Milano, FrancoAngeli, 2025.
- Edwards T., *Culture of masculinity*, New York, Routledge, 2026.
- Giammei A., *Parlare fra maschi. Stare insieme dentro e fuori gli stereotipi di genere*, Torino, Einaudi, 2025.
- Hand M., Parker S.G. (a cura di), *Policy Special Issue: Relationships and Sex Education*, in «Journal of Philosophy of Education», 56(5), 2022, pp. 637-801.
- hooks b., *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*, Milano, Il Saggiatore, 2022.

- Maltese S., *Traiettorie underground della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Maltese S., *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Maltese S., *Dalle traiettorie underground verso gli altrove della formazione. Il movimento pedagogico delle adolescenze non binarie*, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione ‘Vito Fazio-Allmayer’», LI, 2, 2022, pp. 157-178.
- Mantegazza R., *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, Pisa, ETS, 2008.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell’educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Oliverio S., Πάθει μάθος o per una teoria non costruttivista dell’apprendimento. “Passibilità”, esperienza ed educazione, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», IX(1), 2019, pp. 489-515.
- Oliverio S., *Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory*. «Teoría de la Educación», 34(1), 2022, pp. 11-32.
- Reichenbach R. (Ed.), *Philosophy of Education and the Transformation of Educational Systems*, in «European Educational Research Journal», 10(3), 2011, pp. 287-392.

L'educazione di fronte al disastro: che fare?

PAOLO MOTTANA (0000-0003-3932-729X)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale -Università degli Studi di Milano-Bicocca

Corresponding author: paolo.mottana@unimib.it

Abstract. In a world running toward environmental, social, economic, and moral catastrophe, what space is there for radical critical thinking and what role is there for a philosophy of education? A balance that transcends the pedagogical strict field and addresses the pressing issues affecting the lives of children and young people: affections, places, experiences and ideas to help them avoid dying before their time.

Keywords. Disaster - Crisis - Paidogenesis, - Anthropogenesis - Widespread education

1. L'epoca della distruzione e l'impotenza dell'educazione

Sarebbe davvero l'ora di porsi questioni critico-radicali in educazione, se non fosse che probabilmente è già troppo tardi e che il treno della storia sta correndo a tutta forza contro un muro rispetto al quale l'educazione sembra davvero, almeno nelle sue forme note, ben poco attrezzata per suggerire anche un rimedio placebo.

Arroccata nei suoi dibattiti insulsi e settoriali, -la didattica, la valutazione, la programmazione, l'inclusività, l'intelligenza artificiale e compagnia cantando-, almeno coloro che non sono completamente rintronati si saran ben resi conto che oggi occorrerebbe una capacità di lettura dei fenomeni all'altezza del disastro epocale che stiamo vivendo come umanità e non solo come civiltà e certo ben oltre gli auspici della anche troppo rivendicata etica inamovibile di una filosofia seppiternamente aggrappata alle sue origini. Oltre che, ancor più provincialmente, cercando di rincorrere ogni nuovo dispositivo tecnologico e immaginare come renderlo idoneo a qualche nuovo utilizzo di carattere strumentale nella scuola.

La natura ci sta abbandonando, la crisi climatica è già pienamente presente e nel giro di pochi anni renderà praticamente inabitabili vaste aree del pianeta con effetti imprevedibili e la nostra zona mediterranea, con le sue particolarità bioterritoriali sarà (è già) una delle più colpite. Le democrazie, che già non stavano bene da tempo, con il loro vessillo liberale consunto evolutosi nelle forme estreme del liberismo turbocapitalistico, stanno facendo a pezzi ogni forma di salvaguardia per i deboli e le vaste masse di sfruttati, oggi non certo solo dentro i confini della madrepatria, con fiumane di gente che si riversano nel nostro territorio sperando di trovare requie alla loro ricerca di un pezzetto anche

misero di illusorio benessere. L'occidente è giunto al capolinea, benché sia, ancora convinto di essere il meglio che l'uomo ha edificato sulla terra.

La terrificante scia di sangue e distruzione che ne ha accompagnato l'evoluzione, riemerge nella voglia di guerra che lo ha sempre caratterizzato, nel neocolonialismo e nell'impotenza anche solo a frenare le sue derive autoritarie, nel suo bisogno di riarmo, nelle irrisolvibili questioni che la sua miopia e il suo rifiuto a cedere un poco del suo potere ha disseminato ovunque (Balcani, Medio Oriente, Africa).

L'individuo umano, quello occidentale in particolare, al centro di tutta la manipolazione strumentale di un mondo egemonizzato capillarmente dagli interessi dei grandi capitali e delle sue mostruose imprese, è solo, depresso, e ben presto e sempre più rapidamente decerebrato dalle stesse tecnologie che ha creato per dominare la realtà.

Il mondo che tutta la cultura pedagogica di quel di là ha erroneamente idealizzato, che fosse all'insegna di un crepuscolare idealismo o di un nuovo ottimismo tecnico, è finito. Il nuovo mondo, posto che prosegua (cioè che riesca in qualche modo a dominare le turbolenze imprevedibili che si trova a fronteggiare senza esserne distrutto), è qualcosa di inedito, che richiede uno sguardo radicalmente altro, cui poco davvero possono contribuire le nostalgie per un'idea di essere umano già fallace in partenza (in quanto si rifiutava di vedere i prezzi che prima o poi avrebbe pagato con il suo "progresso") e i cui antichi equilibri son tutti saltati: natura-cultura, uomo-mondo, spirito-materia, giorno-notte, maschile-femminile ecc.

Siamo all'alba di un nuovo giorno, e il giorno che si annuncia evoca di più certi scenari apocalittici alla Philip Dick che l'utopia di un benessere diffuso anche grazie alle nuove tecnologie inesorabilmente destinate, posto che possano rimediare a qualche cosa, a una ristretta cerchia di privilegiati.

E dentro questo cupo scenario i più giovani, inermi organismi "gettati" nel caos, appaiono sempre più le caviglie di un esperimento parzialmente determinato (per indurre nuove dipendenze e nuovi asservimenti) e parzialmente fuori controllo, comunque inevitabilmente vittime di meccanismi che dovranno imparare a capire, regolare, governare se vorranno almeno sopravvivere.

La festa è finita, si potrebbe dire, posto che una festa ci sia mai stata se non per una parte, per esempio per certi paesi molto privilegiati e ricchi (Svezia, Norvegia, Olanda, Canada ecc.), in cui tuttavia certi effetti indebiti e inquietanti sono stati per esempio significativamente denunciati tra gli altri da Erik Gandini nel suo interessante documentario *La teoria svedese dell'amore* (2015).

Il mondo che verrà, se verrà e se non verrà arrestato da qualche catastrofe planetaria, ci chiederà di ridurre, di contenere, di limitare, ci chiederà di essere frugali e di regolare oculatamente risorse, sviluppo e quella ossessione organica all'essere umano animato dall'ispirazione rapace dei Titani che continuiamo a evocare e che si chiama crescita.

2. Il pensiero muore

Ma è finita anche la filosofia, il pensiero con pretese universalistiche¹, da tempo peraltro (almeno da Husserl). Tutt'al più essa può specializzarsi, diventare settoriale o

¹ L'università nelle sue forme contemporanee sta contribuendo non poco all'atrofia del pensiero, con l'ascesa del modello strumentale e calcolante di "ricerca", con i suoi paper, con la sua accelerazione produttivistica, con la sua ossessione di valutare e misurare impatti concreti degli studi, con la sua nuova vocazione manageriale e finanziaria (su tutto questo aveva già detto cose chiare e inoppugnabili Yves Citton (2012))

dedicarsi alle opere antiquarie o monumentali, come le aveva già classificate Nietzsche, curando le note di Origene o di Marsilio Ficino o magari anche di Stirner in edizione completa. Chi osa più sollevare lo sguardo oltre la cortina dei fenomeni incalzanti di un tempo le cui accelerazioni, i cui moti scomposti e imprevedibili mettono fuori gioco ogni pur ostinato tentativo di sintesi? Žižek ormai si dedica a riscoprire Lenin o Gesù (per rifondare il materialismo...) (Žižek, 2019, 2009, 2025), Sloterdijk, dismesse le sue sfere, ha visto bene che è finita "l'ontologia dello sgravio" novecentesca e che dovremo presto farci carico di una nuova irriducibile penuria (2017), Byung-Chul Han, dopo aver correttamente diagnosticato la globalizzazione dell'autosfruttamento dell'uomo contemporaneo, con il suo corredo di autismo prestazionale, sembra aver ripiegato sui più noti sentieri di una visione all'insegna di nuovi eufemismi spirituali (2012, 2024) (non molto diversamente da Badiou (2013) che, peraltro correttamente, a mio giudizio, esprime la nostalgia per una forma di amore capace di tenere nel tempo di fronte alla giostra impazzita delle relazioni a contratto e del poliamore con il loro finto progressismo).

La lotta di classe è definitivamente sepolta, almeno concettualmente, benché scorra sotterranea in forme inedite e complesse².

Chi ha più il coraggio di pensare a significativi cambi di rotta nel governo del mondo, chi osa più pronunciare parole come rivoluzione o perfino socialdemocrazia? Chi immagina che il mondo possa più cambiare, se non in virtù delle omologazioni sempre più pronosticabili che le tecnologie dell'intelligenza artificiale, l'industria degli innesti neurali e gli interessi delle gigantesche imprese di economia digitale e robotica presumibilmente imprimeranno perlomeno a chi se le potrà permettere?

Non a caso ormai le rotte che i dissenzienti sembrano assumere appaiono più di ritiro e abbandono della scena: il quiet quitting, il ritorno alla campagna, all'artigianato, le piccole comunità nelle province interne, gli ecovillaggi, gli eremitaggi o i movimenti guidati da qualche guru messianico di turno alla Marco Guzzi³. Probabilmente aveva davvero ragione Hakim Bey (2020) quando pronosticava come unica via d'uscita dal ciclo dei sistemi di potere l'insurrezione permanente e le zone di temporanea autonomia, il cui destino era tuttavia inevitabilmente quello di apparire e sparire in breve tempo, proprio per impedire la resurrezione delle scissioni e gerarchizzazioni che avrebbero riprodotto inevitabilmente nuovi dispositivi di potere, di oppressione e di sfruttamento così ben analizzate da Clastres (2013).

E potrei continuare a lungo. Ma forse, anche e proprio conseguentemente per ridursi a più miti consigli, come vuole il tempo presente, occorre chiedersi se la filosofia dell'educazione o comunque il pensiero dell'educazione possa portare qualche contributo, qualche panacea nel deserto del reale, come giustamente lo aveva definito lo stesso Žižek (2002) qualche tempo fa.

² Ma la rilettura del nostro tempo ad uso e consumo del capitale e i rovesciamenti che esso ha impresso con determinazione e successo contro gli ultimi tentativi sessantottini di stabilizzarlo sono del resto compiutamente descritti nel bel testo *Dominio* di Marco D'Ermo (2020).

³ Spesso mi sento di condividere i pensieri di Franco Berardi, attivista e saggista noto per aver animato il '77 bolognese anche come direttore di radio Alice. Con lui avverto il senso di catastrofe imminente, climatica, sociale e psicologica (fortemente indotta dall'uso sempre più diffuso dei dispositivi digitali) e il desiderio di "diserzione" (cfr. Berardi 2023, 2025).

3. Salvare il futuro

Che fare delle giovani generazioni votate al disastro, al piallamento sistematico di un mondo che le vuole lobotomizzate, robotizzate, arruolate nell'esercito di androidi assuefatti al ciclo di produzione e consumo funzionale alla sopravvivenza dei sempre più potenti e pervasivi apparati di dominio che mai si siano visti sulla faccia della terra?

Già da sempre oggetto delle nostre più o meno scellerate fantasie di irreggimentazione, per esempio con la scuola (Mottana, 2011), di fatto semplicemente "gestiti" perché non intralciassero troppo la vita degli adulti (prodotto essi stessi del medesimo trattamento) immancabilmente mai considerati nella loro autentica "statura", i "minori", nella loro specificità, nella loro ineludibile differenza, appaiono oggi derelitti e abbandonati ai flussi digitali che fungono da droga per evitare di doversi misurare con un mondo che non ha nessuna capacità di elaborare neppure una quota infinitesimale di ciò che a giusto titolo potrebbero pretendere. Per esempio una vita degna di essere vissuta.

No, l'ideologia del tutto strumentale e pragmatista dominante, completamente funzionale alla ristrutturazione tecnocratica del mondo, assegna loro il compito esclusivo di cavarsela il più in fretta possibile, inchinandosi ad una formazione efficiente, pragmatica e mai sostanziale, accettando lavori purché sia, profitti se ne sono capaci e una vita all'insegna del consumo idiota e della riduzione progressiva di ogni margine di consapevolezza critica. Adattarsi velocemente e se possibile fottere gli altri nella corsa ai pochi ruoli ben remunerati con più STEM, più intelligenza emotiva e più competitività (e più resilienza, *ça va sans dire*). Gli altri nel brago della precarietà, del mordi e fuggi, del caos e delle dipendenze (cui nessuno sfugge dacché nell'epoca dell'immenso disagio una qualche cura edonica è indispensabile (Loonis, 2014)).

Intanto che fa il pedagogo, parola che fa uscire dai gangheri qualsiasi detentore di un sapere presuntamente "scientifico"? Il pedagogo, nell'epoca in cui, parecchio tempo dopo la morte della pedagogia, così ben individuata dal mio maestro Riccardo Massa che ne vedeva il dissolvimento nelle scienze dell'educazione (1997) (posto che mai si fosse cristallizzata se non in forma filosofica in epoca anteriore, mi permetto di aggiungere) e che ha tuttavia coinciso con la totale pedagogizzazione della vita umana (oggi chiunque propone corsi, *mentoring*, *tutoring* -anche per farsi le unghie- e *coaching*, letteralmente chiunque: non è forse questo il trionfo della pedagogia dopo che di lei, del suo senso profondo, nulla è sopravvissuto?).

Il pedagogo se ne sta in un angolo, a leccarsi le ferite e a organizzare la formazione dei maestri e degli educatori destinati a occuparsi prevalentemente dei relitti umani. Compito degnissimo, anzi nobile, anzi di più benemerito, ignorato tuttavia da qualsiasi ambito di riflessione sulle politiche antropogeniche tanto urgenti. Dove invece (seppure in modo del tutto fallimentare), oltre agli psicologi, son presenti quasi tutti, dai sociologi agli antropologi, giustamente in auge, e poi medici, scienziati, biologi, fisici, paleontologi, e immancabilmente tecnologi, tecnologi ovviamente digitali, e anche filosofi in cerca di autore.

Mancano solo i pedagogisti, emarginati coi marginali. Gli altri, gli esperti, consultati ovunque e ovunque peraltro a solo titolo di presenza palliativa, tutti questi esperti, figli dell'unica ragione strumentale, sull'antropogenesi non cavano un ragno dal buco e nep-

pure davvero provano a rispondere alla domanda impossibile⁴: quale uomo, quale idea di uomo, di essere umano, di umanità può tentare di farci uscire dal disastro, beh a quella ovviamente non rispondono, letteralmente non sanno che dire. Oppure ciascuno dice la sua, specialistica, invariabilmente diversa da quella dell'altro.

I pedagoghi, unici titolati a porsi seriamente questa domanda, verso quale umanità e come, domanda che fa tremare le vene e anche le arterie, sono esclusi. O si autoescludono.

Se la son voluta tuttavia! Con il loro bavoso moralismo, con l'inclinazione irriducibile, che siano di destra o di sinistra, alla cura della pecorella, allo spirito di misericordia, alla comprensione e alla redenzione, con, peggio, la reazione tecnica, docimologica, didattistica, tutta scale e diagrammi, programmi, obiettivi e il ginepraio comportamentistico e cognitivistico sull'apprendimento. E le competenze, e le abilità e la misurazione e poi l'immondizia proprio: l'e-learning, il role play, il business game, le classi capovolte, ecc. ecc.

Del resto, a parte le impronte di mamma, quelle lasciate a fuoco sulla carne del neonato dalla almeno minimale cura necessaria affinché uno sopravviva, una cura che ogni giorno si assottiglia perché di mamme l'ombra è di fatto sparita da quasi tutto il nostro panorama (con indicibili costi psichiatrici per la comunità), le impronte che oggi lasciano il segno non sono certo, semmai lo furono, quelle degli insegnanti, bensì quelle ben più accattivanti, potenti e subliminali talora, a volte anche surliminali, della comunicazione di massa, della pubblicità, dei videogiochi, dei social, delle tv, della musica commerciale e sempre più decerebrata, e non ultima o buona ultima, sarebbe meglio dire fatale, dell'intelligenza artificiale. E anche ovviamente quelle delle nostre città deliranti, dei mezzi di trasporto, dei lavoretti qualsiasi per farsi una settimana al mare, dei gratta e vinci, dei programmi per tarati ammanniti ad hoc dalle reti tv per fare quattrini e produrre ebeti, dell'ideologia del successo, del pensiero positivo, delle terapie olistiche e della mindfulness per non morire di stress, del selfie, dell'ego, dell'auto fatta su misura per te, delle bevande a base di taurina e del tifo sportivo.

Accanto al deserto. Perché altrimenti è il deserto, il deserto delle periferie ma anche dei centri urbani per privilegiati, la natura ridotta a pratiche outdoor d'ogni tipo, anche le più idiote, dalle mountain bike alle corde tra gli alberi, allo sci su erba, alle teleferiche che varcano le valli a cento all'ora, agli sport estremi. Non si sa più come distrarsi, eccitarsi, sfinare l'adrenalina, sollevare la serotonina, nell'autismo non solo degli hikikomori ma di tutti, aggrappati al proprio progetto di successo personale come se fosse l'ultima chance di non morire. E che invece diventa proprio la strada per morire, per diventare degli androidi, dei mostri da palcoscenico (se ci si riesce) o dei rottami pronti per la discarica.

E allora?

4. Un paio di idee per non morire

Dico la mia. Vale quel che vale. E' parziale anch'essa, discutibile, afflitta da partigianeria appassionata e perciò stesso infida, antiscientifica, ideologica. Non teoretica. Cionondimeno ferma, dura, non indulgente. Un piccolo breviario di istruzioni per gli irriducibili del salvataggio dell'insalvabile, per gli incoscienti controcorrente.

⁴ Domanda pericolosa, perché li costringerebbe ad assumere una posizione *politica* ma soprattutto domanda a cui non sanno rispondere perché inscatolati nella logica della soluzione specifica e strumentale

Occorrono provvedimenti duri verso l'uomo, verso questo uomo ignorante, con la sensibilità di un caterpillar. Occorre essere severi e giusti. Forse non per salvarlo, l'uomo, ormai insalvabile, forse non proprio un'antropogenesi, forse solo una paidogenesi. Un piccolo potere la pedagogia ce l'ha, se vuole, almeno fino a che i cuccioli d'uomo non saranno abbandonati nelle grinfie del tritatutto sociale ed economico dell'età adulta e del lavoro, dello sfruttamento e dell'alienazione. Fino ad allora possiamo immaginare di fargli trascorrere un'infanzia e un'adolescenza all'altezza della loro natura profonda, delle loro attitudini, delle loro più che giustificate (dacché non hanno scelto di venire al mondo) aspettative? Persino forse con la speranza, un po' utopica ma con qualche piccola motivazione psicologica, di fornirgli degli strumenti per evitare di finire inghiottiti nel frullatore dell'ipermodernità?

Ecco, in estrema sintesi, il mio programma:

per prima cosa occorre anzitutto reclamare affetti. Affetti autentici, strappati dal delirio autistico di tutti gli adulti che mettono al mondo dei figli, con il carico di responsabilità che ciò comporta. Se siete degli umani deprivati, incapaci di largire affetto, cura, attenzione, sensibilità, non fateli i figli, e soprattutto non esibiteli come trofei narcisistici sui social (già questo manifesta la vostra misura umana)⁵.

Affetti e tempo. Affetti e tempo. Affetti e tempo. Va ripetuto tre volte perché il tempo è la medicina necessaria, quasi per ogni cosa, anche se ormai nessuno sa come andarlo a cercare, avendolo schiacciato sotto la ruota cingolata dei suoi innumerevoli quanto vani impegni. Gli impegni vanno ridotti al minimo indispensabile, quando mettete al mondo una vita umana. Almeno per un certo tempo, quello deve essere il centro della vostra vita (il che non significa puerocentrismo ma dedizione alle necessità di un essere inerme (e non c'è essere che nasce più inerme del cucciolo d'uomo)).

I bambini meritano di vivere al meglio tutti gli anni in cui noi adulti abbiamo deciso che vivano alla nostra dipendenza. Al meglio.

Ciò significa, in secondo luogo, far sparire la scuola. O almeno rivoltarla da cima a fondo. La scuola, come tutti sanno ma fingono di ignorare, è una struttura che tutto ha in mente tranne che di far vivere al meglio gli anni più importanti della vita di ogni umano si trovi a rimanere incastrato nei suoi ingranaggi. Di volta in volta votata alla manipolazione culturale dei minori, al loro disciplinamento morale e ideologico, alla loro oppressione e castrazione fisica, a renderli docili e ubbidienti, a imbottirli di informazioni votate a restare in gran parte sospese nel vuoto di ogni interesse (unica forza in grado di cementarle nella mente di chi le riceve), oppure a impaniarli in una rete di relazioni falsamente empatiche, mai individualizzate veramente perché i numeri non lo consentono, mai presi sul serio nelle loro attitudini, specificità e passioni ma passati al rullo compressore di un'omogeneizzazione sistematica che mira a renderli (con esiti in gran parte fallimentari) pronti per essere sfruttati nel mondo del lavoro capitalistico. Rinchiusi, deprivati, obbligati e sanzionati per anni e anni, con l'unico beneficio di aprire i loro organi percettivi e ricettivi ad una comunità di uguali quale mai più si presenterà loro (essendo del tutto artificiosa) nel corso della vita.

Inoltre, stop alle sciocchezze elettroniche. Senza se e senza ma. No ai cellulari, no

⁵ Naturalmente vi sono grandi questioni di politiche sociali nei confronti dei minori che richiedono risposte sempre più onerose e complesse, da quelle che riguardano il clima alla salute psicologica, dalle discriminazioni alle differenze nell'offerta formativa nelle diverse aree geografiche e così via.

agli smartphone e ai videogiochi, no al consumo di ogni novità sul mercato, una severa rinnovata frugalità orientata a restituire al gioco libero, sociale e laddove possibile (e deve diventare sempre più possibile) all'aperto, in corpo e anima, il massimo spazio e il massimo tempo. No all'intelligenza artificiale per i minori. Punto. E' un'arma che può demolirli definitivamente, andando a rimpiazzare la crescita organica di capacità intellettuali, emotive e sensibili che vanno introiettate grazie all'esperienza reale.

Ancora quindi, esperienza reale, in mille campi, con l'accompagnamento di persone sensibili ma soprattutto incontrando le mille sfaccettature del mondo come via di educazione prioritaria, rispettando i tempi di bambini e ragazzi, le loro attitudini, le loro idiosincrasie, le loro preferenze. Ciò che io chiamo educazione diffusa (Mottana-Campagnoli, 2017, 2020, Mottana, 2023). Organizzando piccoli gruppi che hanno sedi autentiche (non classi scolastiche ma ambienti di vita: case, appartamenti, cascine, tane, covi) con gruppi di accompagnatori-educatori che trovano per loro nel mondo opportunità di esperienza (di conoscenza, di sperimentazione, di protagonismo effettivo, di partecipazione) e dove i saperi si ricavano dalle esperienze e si approfondiscono soltanto in un secondo tempo, una volta raccolta la motivazione sufficiente perché le informazioni e le richieste didattiche non cadano come secchiate sulla pietra.

Esigere che le nostre città allarghino a dismisura gli spazi dedicati alla libera socialità dei minori, che rendano la viabilità il più percorribile possibile (autonomamente) da bambini e ragazzi. Restituire alla natura spazi nei territori urbanizzati e antropizzati. Sospendere ogni eccesso di diagnosi e trattamento precoce dei bambini salvo casi eccezionali. Dar loro il tempo di trovare, nell'educazione diffusa, i loro tempi e modi per evolvere anche in presenza di differenze e deficit spesso temporanei (di condizione psichica come di cultura e provenienza). Ridurre il ruolo degli psicologi e confidare nel tessuto sociale vissuto come grande terapia comunitaria, invece della consulenza individuale e troppo spesso patologizzante.

Sensibilizzare, soprattutto attraverso esperienze vissute, alla difesa dell'ambiente, alla sostenibilità, alla nutrizione, alla frugalità equa, alla confidenza con il corpo, con gli affetti, con le emozioni e la sessualità, affinare la sensibilità e l'attenzione in ogni occasione possibile e rafforzare ogni occasione di partecipazione attiva alla vita sociale, pubblica, economica, culturale. Orientare i corpi alla fiducia reciproca, al rispetto dell'intimità e della vulnerabilità dell'altro, anche nel combattimento e nelle arti marziali, indirizzare la comunicazione sempre nella direzione dell'intesa, anche attraverso il conflitto. Ridurre il peso di ogni attività competitiva, soprattutto se individuale a meno che non sia chiaramente ludica. Favorire lo spirito di squadra, di collettivo, di cooperazione in ogni ambito. Favorire il servizio sociale, il lavoro come pura sperimentazione, l'indagine nel proprio territorio e poi via via allargando il raggio, favorire le attività creative e simboliche (danza, teatro, musica, arte e composizione poetica) così come la loro ricezione attiva e concentrata ponendo attenzione alle occasioni effettivamente motivanti, bilanciare le attività in natura con quelle urbane, le attività corporee con quelle cognitive. Aprire alla conoscenza di ogni aspetto del mondo, sia quelli moralmente giudicati positivi sia quelli no, aiutando a distinguere ma anche a discutere sulle valutazioni spesso ideologiche o settarie che talora l'educazione civile postula.

Preservare e non interrompere, laddove possibile, i momenti di gioia, di intensità e di piacere quando si verificano, vigilando sulle possibili esclusioni, emarginazioni e pre-

giudizi che possano intervenire allertando immediatamente e intervenendo sui comportamenti antisociali, giudicanti o apertamente violenti.

Restituire al gioco reale, in tutte le sue forme, anche in quelle obliate a favore dei giochi virtuali, centralità in tutte le età, dall'infanzia all'adolescenza.

Restituire al corpo ciò che secoli di deprivazione gli hanno tolto, spesso con il risultato di renderlo un feticcio, una parte separata di sé, un covo di patologie.

Sanzionare l'egoismo, l'autocentratura, il culto del leader.

Sanzionare ogni parcellizzazione della vita, che sia in saperi incapaci di dialogare tra loro, di pratiche e di mestieri, di concezioni del mondo.

Sensibilizzare al dolore, alla morte, al fallimento, alla separazione come elementi organici e intensi della vita, indispensabili per non vivere come amebe inconsapevoli, anche qui utilizzando ogni occasione si presenti (anche le notizie provenienti dal mondo, oltre le esperienze individuali), per farne materia di riflessione, di meditazione, di discussione.

Demistificare ogni censura inutile, ogni moralismo, ogni minaccia all'integrità dell'esperienza personale in ogni circostanza.

E potrei proseguire.

Con queste indicazioni, mi permetto di abbozzare un progetto di paidogenesi o di palingenesi del bambino, che mira a restituire equilibrio, armonia ma anche disciplina corretta all'educazione dei più giovani, non tergiversando dove si tratta di epurare il loro mondo da ciò che li disorienta, li isola, li rende dipendenti, li massifica. Una pedosofia (Mottana, 2002), come la definii tanti anni addietro, che ponga attenzione al corpo e alla sensibilità ancor prima che alla mente, alla partecipazione e al collettivo prima che all'individuo, al mondo reale prima che ad ambienti artificiali e artificiosi creati per omologare e manipolare, al piacere frugale prima che al consumo indotto, alla consapevolezza critica invece che alla morale dogmatica, all'integrità corpo-mente anziché alla scissione indotta dalle diverse agenzie falsamente educative.

Questo progetto forse non salverà il mondo ma se correttamente applicato costringerà a mettere in discussione molti dei meccanismi su cui si fonda la nostra economia, la nostra ideologia del successo e di ciò che è positivo, la deriva che porta la nostra società verso una progressiva distruzione dell'esperienza umana, della sua originalità e della sua capacità di salvaguardia della connessione fondamentale con tutto ciò che ci circonda. Forse persino della guerra.

D'altra parte, come sosteneva Benjamin, non ne possiamo più di interpretare il mondo. Ora occorre, urgentemente, cambiarlo.

Riferimenti bibliografici:

Badiou A., *Elogio dell'amore*, tr.it. Vicenza, Neri Pozza, 2013.

Berardi F., *Disertate*, Palermo, Timeo, 2023.

Berardi F., *Pensare dopo Gaza*, Palermo, Timeo, 2025.

Bey H., *T.A.Z Zone di Temporanea Autonomia*, tr.it. Milano, Shake, 2020.

Citton Y., *Future umanità: Quale futuro per gli studi umanistici?*, tr.it Palermo, Duepunti, 2012.

- Clastres P., *La società contro lo stato*, tr.it. Bologna, Ombre Corte, 2013.
- D'Eramo M., *Dominio*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Han B-C., *La società della stanchezza*, 2012, tr.it. Milano, Nottetempo, 2024
- Han B-C., *L'espulsione dell'altro*, tr.it. Milano, Nottetempo, 2024.
- Loonis E., *Théorie générale de l'addiction*, Create Space Independent Publishing Platform, 2014.
- Massa R. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Mimesis, 1997.
- Mottana P., Campagnoli G., *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa*, Trieste, Asterios, 2017.
- Mottana P., Campagnoli G., *Educazione diffusa, Istruzioni per l'uso*, Firenze, Terra Nuova, 2020.
- Mottana P., *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2002.
- Mottana P., *Piccolo manuale di controeducazione*, Milano, Mimesis, 2011.
- Mottana P., *Il sistema dell'educazione diffusa*, Roma, Dissensi, 2023.
- Sloterdijk P., *Che cosa è successo nel ventesimo secolo?*, tr.it. Milano Torino, Bollati Borin-ghieri, 2017.
- Žižek S., *Benvenuti nel deserto del reale*, tr.it. Roma, Meltemi, 2002.
- Žižek S., *Come un ladro in pieno giorno. Il potere all'epoca della postumanità*, tr.it. Milano, Salani, 2019.
- Žižek S., *In difesa delle cause perse*, tr.it. Milano, Salani, 2009.
- Žižek S., *Ateismo cristiano. Come diventare veri materialisti*, tr.it. Milano, Salani, 2025.

Filmografia:

- Gandini E., *La teoria svedese dell'amore*, 2015.

La complessa poetica dell'educare: il ruolo della partecipazione estetica per promuovere empatia, solidarietà e umanazione¹

GILBERTO SCARAMUZZO (0000-0003-1725-3963)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

CHIARA MASSULLO (0000-0003-2483-4416)

Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: chiara.massullo@uniroma3.it

Abstract. The article explores the aesthetic-poetic dimension of education, from the classical reflection on *mimesis* to Morin's complex thought, proposing the *poetry of life* as a pedagogical category. Aesthetic participation is analyzed as a cognitive and relational practice that generates empathy and solidarity, fostering understanding and communion. Finally, poetic education is proposed as a perspective to face the contemporary social and ecological crisis.

Keywords. Poetic education – Mimesis – Aesthetic participation – Solidarity

1. L'attenzione alla dimensione estetico-poetica nella riflessione filosofico-educativa: origini e attualità

L'attenzione al ruolo della dimensione estetico-poetica nella formazione dell'umano nell'uomo è stata oggetto di ricerca fin dai primi movimenti di quel riflettere qualificato che possiamo nominare come *filosofare sull'educativo*². Questo ricercare amoroso su quel che umanizza l'umano si è, infatti, molto presto concentrato su quello che i greci anti-

¹ Il primo paragrafo si deve a Gilberto Scaramuzzo, il secondo e il terzo a Chiara Massullo.

² Scelgo qui un sintagma caro a Edda Ducci, prima in Italia a vincere una cattedra di filosofia dell'educazione nel 1980 e perciò costretta a precisare lo statuto epistemologico e le caratteristiche della natura ermeneutica di questa disciplina. Il *filosofare* indica il movimento attuale del ricercare amoroso e sapienziale proprio di questo studio, che dovendo affrontare un oggetto misterioso non può cessare di essere in movimento. Mentre *educativo* estende il significato di educazione indicando quel che ci educa ma anche quel che c'è in noi di educabile e assieme il fine e i mezzi che orientano e consentono l'umanazione dell'uomo. Cfr. G. Scaramuzzo, *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto e quello non scritto* di Edda Ducci, Roma, Anicia, 2020.

chi chiamavano *poesia* (*poiesis*)³. Troviamo il filosofare sull'educativo impegnato a riflettere su questa realtà, in una forma straordinariamente matura e problematica, già nella *Repubblica* di Platone, dove l'Autore si pone il problema di quale debba essere il ruolo ricoperto dalla poesia all'interno di uno stato ideale.

E questa riflessione, annunciata nel Secondo libro, occupa metà del Terzo e del Decimo. All'interno di uno stato che si deve fondare sui principi della bellezza, della bontà e della giustizia quale spazio deve essere dato alla poesia? Quanto e come la poesia serve alla *paideia* del cittadino?

È noto che la risposta di Platone a queste domande è sconcertante. La poesia deve essere bandita dalla Repubblica e con lei tutti i poeti per evitare che si produca cattiva *paideia*.

Ma la poesia trova prestissimo il suo riscatto in Aristotele, che nel filosofare sull'educativo che caratterizza la *Poetica* ne riscopre il potere edificante e la pone al centro dell'apprendere e del comprendere umano⁴.

Entrambi questi autori, pur se giungono a conclusioni a una prima lettura contrapposte, hanno certamente il merito di fornirci indicazioni fondamentali circa quel dinamismo che è alla base dell'agire poetico e ha costituito da quelle origini remote il cuore pulsante della riflessione sulla dimensione estetica *per* l'uomo. Si tratta di un dinamismo misteriosissimo e fascinoso che è indicato dal vocabolo greco *mimesis*.

Per Platone è la natura della *mimesis* e la sua potenza nel costruire il carattere del cittadino che la rende pericolosa a chiunque non abbia il farmaco, e questo è in possesso dei soli filosofi, non dei comuni cittadini. Per Aristotele è la *mimesis* che partecipa all'edificazione umana, essendo l'essere umano l'animale mimesico per eccellenza. Ed è attraverso l'azione di opere mimesiche – i *mimemi* – capaci di generare catarsi che noi esseri umani apprendiamo e comprendiamo fin da bambini anche senza essere filosofi.

Cosa sia *mimesis* ce lo rivela Platone nella *Repubblica* alla pagina 393c e seguenti attraverso il verbo *mimeisthai*. Fare la *mimesis* è rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno o a qualcosa, ma è anche quel *rendersi simile* che accade in noi mentre contempliamo un *mimema*, anche se non agiamo movimenti esteriormente apprezzabili⁵.

Porre al centro *mimesis* come nodo drammatico della formazione umana significa trovare una chiave di lettura e una prospettiva di osservazione per valutare la rilevanza del ruolo che la dimensione poetica ricopre nell'umanarsi dell'uomo.

Interrogarsi su quali effetti potrebbe produrre un'attenzione o una disattenzione a questo dinamismo può essere fondamentale per orientare l'azione educativa in un periodo in cui si fatica a trovare paradigmi di riferimento.

³ Sul significato originario di ποιησις, derivante dal verbo greco ποιεῖν, come "fare" o "produrre" riferibile a più arti e solo in seguito specializzatosi nel senso di poesia letteraria, cfr. Aristotele, *Poetica*, 1447a–1448b; Platone, *Repubblica*, X, 595a–602c. Approfondimenti in S. Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*, Princeton, Princeton University Press, 2002, pp. 15–21.

⁴ Aristotele, *Poetica*, 1448b. Per approfondimenti: S. Halliwell, cit.; G. Scaramuzzo, *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*, Roma, Anicia 2013.

⁵ Un dinamismo assimilabile a quello che in tempi assai più recenti gli scienziati dell'università di Parma guidati da Rizzolatti hanno identificato e spiegato nella sua componente neurofisiologica denominata *neuroni specchio*; cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Quanto il realizzare la *mimesis*, cioè l'atto del rendersi simile, sia alla base del comprendersi umano appare evidente a ciascuno nella vita di tutti i giorni. È nella misura in cui ci immedesimiamo nell'altro, ci mettiamo nei suoi panni, viviamo il suo punto di vista che noi possiamo comprenderlo. È di tutta evidenza che il movimento mimesico è a fondamento dell'empatia e di ogni agire che sia *per l'altro*.

La bella categoria che Buber introduce, quella della "ricomprensione", ci consente di andare oltre ogni ambiguità insita nel termine "immedesimazione" con cui potremmo tradurre *mimesis* quando vogliamo superare le strettoie della traduzione che lo risolve come "imitazione". Nel saggio *Sull'educativo*⁶ Buber sottolinea che in questo atto – la ricomprensione – il soggetto che lo attua è presente sia al proprio agire sia a come questo agire vive nell'altro: mi rendo simile all'altro tanto da sentire come questi riceva il mio agire senza perdere la coscienza del mio agire. E il costitutivo dell'azione educativa è per Buber proprio la ricomprensione. Rendersi simile all'altro mentre riceve la nostra azione e apprezzare come questa viva in lei o in lui senza perdere coscienza di quel che si sta agendo e anzi dirigendolo per il bene dell'altro sembra essere quel movimento che abbia forza di allontanarci da ogni agire violento. E la possibilità di questo movimento è giustificata proprio dalla natura mimesica dell'essere umano affermata nella *Poetica* di Aristotele.

La necessità di un'attenzione a vivere la poesia per non morire nella prosa del mondo è nella riflessione contemporanea affermata con forza persuasiva da Morin. La sua opera mostra come nell'intensificazione del poetico nel vivere umano risieda l'unica possibilità di un risveglio in un mondo dominato da una prosa che consuma l'umano nell'uomo anziché nutrirlo. Anche lui fa riferimento a *mimesis* e, anche quando non la nomina, se ne avverte la presenza.

2. Poesia, partecipazione estetica e comprensione umana

Facendo proprio il messaggio surrealista, Morin invita a riconoscere la poesia come qualità intrinseca alla vita e a praticarla come esperienza vissuta e vitale⁷. Facciamo esperienze poetiche quando siamo in effusione e comunione, quando amiamo, cantiamo, balliamo, festeggiamo, creiamo o ci emozioniamo davanti all'arte o alla natura; e prosaiche, invece, quando siamo impegnati in obblighi dettati da necessità e utilitarismo, quando ci relazioniamo con indifferenza o antagonismo⁸.

Una lettura in prospettiva filosofico-educativa dell'opera di Morin mette a fuoco le profonde implicazioni antropologiche, esistenziali, epistemologiche ed etiche della *poesia della vita* e dei processi a essa correlati, spingendo a riconoscerla quale categoria pedagogica di fondamentale importanza⁹.

La poesia rimanda a un certo livello di attivazione vitale del soggetto e a una qua-

⁶ Cfr. M. Buber, *Sull'educativo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, Roma, San Paolo, 2011, pp. 159-182.

⁷ Cfr. E. Morin, *I miei filosofi* (2011), trad. it. Trento, Erickson, 2013, p. 144; Id., *Des oasis de poésie*, Paris, Poésis, 2023, p. 4.

⁸ Cfr. E. Morin, *Conoscenza, ignoranza, mistero* (2017), trad. it. Milano, Cortina, 2018, p. 120.

⁹ Cfr. C. Massullo, *La poetica complessa di Edgar Morin. Eros Poesia Educazione*, Roma, Roma TrE-Press, 2025. <https://doi.org/10.13134/979-12-5977-503-0>

lità del suo relazionarsi con l'alterità¹⁰. La proviamo quando partecipiamo alla bellezza del mondo, e questo ci accende e vitalizza, in un circolo virtuoso. Proprio la partecipazione affettiva consente la compartecipazione, un incontro profondo segnato da risonanza emotiva, senso di reciprocità e armonizzazione che genera al contempo comunione, emozione estetica e conoscenza¹¹. Una «conoscenza attraverso il simile e l'identificazione per analogia»¹², una «conoscenza sensibile»¹³ che si fonda su processi mimesici.

La *mimesis* è quel processo di assimilazione che comporta la proiezione di sé nell'altro e l'identificazione dell'altro a sé e che, consentendo di «riconoscere, e persino sentire in se stessi, ciò che sente un altro da sé», permette «una conoscenza empatico/simpatica (Einfühlung) delle attitudini, dei sentimenti, delle intenzioni, delle finalità altrui»¹⁴. Tale *comprensione* è possibile solo grazie a processi mentali mimesici e analogici: è nell'anello ricorsivo proiezione/identificazione che l'*ego alter* diventa *alter ego*, venendo sentito e riconosciuto come un altro sé stesso «di cui si comprendono spontaneamente sentimenti, desideri, timori»¹⁵.

La *mimesis* è «la facoltà di riecheggiare quel che esiste nel proprio ambiente, l'apertura al mondo, la partecipazione medesima, la possibilità, in definitiva, di fondersi con l'altro»¹⁶. La facoltà mimesica consente e sostiene la partecipazione; è essa stessa partecipazione: la capacità del soggetto di rendersi simile all'alterità – di riconoscere l'altro in sé e sé nell'altro, inverando la somiglianza analogica che connette i diversi enti – coincide con la possibilità umana di partecipare (prendere parte) e com-prendere il mondo.

La partecipazione e comprensione mimesica si attivano in modo particolare nella fruizione artistica, che risulta un impareggiabile catalizzatore di *comprensione umana*: «la partecipazione estetica al romanzo, al teatro, al cinema, suscita la comprensione»¹⁷. Sono qui molto attivi i processi mimesici di proiezione/identificazione – che intensificano quei ponti identificatori che nella vita ordinaria sono spesso tagliati¹⁸ – e proprio questa partecipazione genera sim-patia, solidarizzazione e comprensione dell'altro. Nell'esperienza estetica accogliamo la complessità umana; sentiamo l'altro – anche il criminale, l'immigrato, il mendicante – come soggetto e siamo aperti alla sua sofferenza e gioia; lo riconosciamo, oltre la disumanità e pur nella diversità, in quell'umanità che ci acco-

¹⁰ Cfr. E. Morin, *Il metodo 5. L'identità umana* (2001), trad. it. Milano, Cortina, 2002, p. 131.

¹¹ Gli stati poetici sono «stati privilegiati di comunione» connotati da un indebolimento «dei centri separatori cerebrali fra l'Io e il mondo» in cui siamo fra separazione e non separazione; cfr. E. Morin, *Conoscenza, ignoranza, mistero*, cit., p. 123.

¹² E. Morin, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza* (1986), trad. it. Milano, Cortina, 2007, p. 188.

¹³ A.G. Baumgarten, *L'estetica* (1986), trad. it. Palermo, Aesthetica, 2000, p. 27. L'estetica, dal greco *aisthesis* (sensazione, sentimento), è innanzitutto un dato fondamentale della sensibilità umana; cfr. E. Morin, *Sullestetica* (2016), trad. it. Milano, Cortina, 2019, p. 11.

¹⁴ E. Morin, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 159.

¹⁵ *Ibidem*. Il fenomeno della mimesi è molto rilevante nell'opera moriniana, anche se spesso trascurato; cfr. E. Morin, N. Lawtoo, *The complexity of mimesis. A dialogue with Edgar Morin*, in N. Lawtoo, *Homo Mimeticus. A New Theory of Imitation*, Leuven, Leuven University Press, 2022, pp. 301-320. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32r02kw.13>

¹⁶ E. Morin, *L'uomo e la morte* (1951), trad. it. Trento, Erickson, 2014, p. 87. Facoltà correlata al paradigma antropocosmomorfico proprio del pensiero magico arcaico; cfr. Id., *Conoscenza, ignoranza, mistero*, cit., pp. 103, 111-112.

¹⁷ E. Morin, *Sullestetica*, cit., p. 106.

¹⁸ Cfr. E. Morin, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 160.

muna tutti «in quanto esseri umani che condividono lo stesso destino planetario»¹⁹. La «comprensione è madre della benevolenza», di «ciò che deve costituire la virtù principale di ogni vita in società: il riconoscimento della piena umanità e della piena dignità degli altri»²⁰.

3. Conclusioni: il portato di un'educazione poetica

Proprio perché capace di generare comprensione e benevolenza, la partecipazione estetica possiede una valenza e una rilevanza educative fondamentali, ancora largamente sottovalutate. Il contatto con le opere d'arte e l'insegnamento delle materie umanistiche sono viatici inestimabili per insegnare la condizione umana e a vivere bene (ossia al contempo consapevolmente e poeticamente), sono indispensabili per l'umanizzazione e la civilizzazione²¹. Vanno concepiti e adottati non solo come ambiti isolati, ma in modo trasversale e transdisciplinare, come metodologie didattico-educative: in un tempo in cui teoria e pratica pedagogica sono ancora influenzate da paradigmi disgiuntivi e razionalistici, è necessario e urgente implementare un approccio poetico che coltivi con serietà e intenzionalità la capacità mimesica umana e i processi analogici e partecipativi.

Un simile orientamento comporta conseguenze feconde a livello epistemologico, etico ed ecologico. Il potenziale etico della comprensione poetica risiede in quell'«operazione di incorporazione, di apprensione, di accoglienza che può comportare quell'atto di comunione, di compassione e di armonizzazione di sé con l'altro e con l'alterità del mondo e dell'universo»²². La partecipazione poetica è capacità e pratica vitalizzante di connessione e comunione con tutto ciò che è – e, al contempo, segno e prova della relazionalità che attraversa la realtà.

La scelta paradigmatica decisiva a cui l'educativo è chiamato si gioca allora tra dicotomizzazione o coniugazione dialettica di *distacco oggettivante* e *partecipazione connettivante*: l'utilizzo della sola razionalità/spiegazione porta a ridurre l'alterità misconoscendone la dignità, a mortificare le relazioni in cui siamo intessuti e a ostacolare le nostre possibilità di alleanza e solidarietà, oggi così drammaticamente necessarie.

Riferimenti bibliografici

Aristotele, *Poetica*, a cura di D. Lanza, Milano, Rizzoli, 1993.

Baumgarten A.G., *L'estetica* (1986), trad. it. Palermo, Aesthetica, 2000.

Buber M., *Sull'educativo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, Roma, San Paolo, 2011, pp. 159-182.

¹⁹ B. Valotta, *Edgar Morin e la Complessità dell'Estetica*, in «Complessità», 15(2), 2020, p. 247.

²⁰ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (2014), trad. it. Milano, Cortina, 2015, p. 106.

²¹ Cfr. E. Morin, *Sull'estetica*, cit., pp. 112-117; Id., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), trad. it. Milano, Cortina, 2000, pp. 45-50.

²² C. Simonigh, *Su alcuni presupposti dell'estetica complessa*, in Ead. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, Milano-Udine, Mimesis, 2012, p. 185.

- Halliwell S., *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*, Princeton, Princeton University Press, 2002.
- Massullo C., *La poetica complessa di Edgar Morin. Eros Poesia Educazione*, Roma, Roma TrE-Press, 2025. <https://doi.org/10.13134/979-12-5977-503-0>
- Morin E., *L'uomo e la morte*, 1951, trad. it. Trento, Erickson, 2014.
- Morin E., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, (1986), trad. it. Milano, Cortina, 2007.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, (1999), trad. it. Milano, Cortina, 2000.
- Morin E., *Il metodo 5. L'identità umana*, (2001), trad. it. Milano, Cortina, 2002.
- Morin E., *I miei filosofi*, 2011, trad. it. Trento, Erickson, 2013.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, (2014), trad. it. Milano, Cortina, 2015.
- Morin E., *Sull'estetica*, (2016), trad. it. Milano Cortina, 2019.
- Morin E., *Conoscenza, ignoranza, mistero*, (2017), trad. it. Milano, Cortina, 2018.
- Morin E., Lawtoo N., *The complexity of mimesis. A dialogue with Edgar Morin*, in N. Lawtoo, *Homo Mimeticus. A New Theory of Imitation*, Leuven, Leuven University Press, 2022. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32r02kw.13>
- Morin E., *Des oasis de poésie*, Paris, Poesis, 2023.
- Platone, *Repubblica*, a cura di M. Vegetti, Milano, Rizzoli, 2007.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Scaramuzzo G., *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*, Roma, Anicia, 2013.
- Scaramuzzo G., *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto e quello non scritto di Edda Ducci*, Roma, Anicia, 2020.
- Simonigh C., *Su alcuni presupposti dell'estetica complessa*, in Ead. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, Milano-Udine, Mimesis, 2012, pp. 163-188.
- Valotta B., *Edgar Morin e la Complessità dell'Estetica*, in «Complessità», 15(2), 2020, pp. 238-251.

La centralità della *paideia* alle origini del rapporto pedagogia-politica*

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO (0000-0002-9072-9342)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" - Napoli

Corresponding author: fabrizio.sirignano@unisob.na.it

GABRIELE BORGHESE (0000-0003-1595-3122)

PhD in Humanities and Technologies - Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa"

Corresponding author: unigbo1@gmail.com

Abstract. The relationship between pedagogy and philosophy is ancient and arises when education becomes something necessary for all citizens who must make political decisions relating to city life. The same problem arises in critical pedagogy in the twentieth century which, starting from Marx's concept of education as in Gramsci's analysis, highlights the importance of culture in social dynamics. Once again, at the heart of this concept lies the philosophical idea of integral education, a path that, by reconnecting individuals with their fellow human beings, should enable them to participate consciously and freely in civic life.

Keywords. Philosophy of Education – Critical Pedagogy - Paideia

1. *Paideia*, pedagogia e politica

La definizione della pedagogia come scienza politica dell'educazione rimanda al contesto storico in cui la disciplina ha origine, nell'antica Grecia delle *poleis*, quando il bisogno di istruire i cittadini assume fin dall'inizio un significato politico e pedagogico al tempo stesso. In questo senso la pedagogia rappresenta anche il sapere fondativo della democrazia, in quanto la partecipazione di ogni membro della comunità alle scelte politiche presuppone il possesso di un certo grado di cultura, che li rende in grado di compiere scelte autonome. Nella Grecia antica inizia la teorizzazione di un percorso formativo che conduce verso l'*humanitas*, ed è nell'età «dei Sofisti e di Socrate»¹ che la nozione di *paideia* si afferma in modo organico, favorendo il passaggio «da una dimensione

¹ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma, Laterza, 2003, p. 37; Cfr. Id., *Cinque note. L'autonomia della storia della pedagogia*, in «Studi sulla formazione», 2-2015, pp. 255-257.

pragmatica a una teoretica dell'educare»². Nelle *poleis* il «potere doveva venire di volta in volta giustificato e legittimato da ragioni convincenti»³ e ciò rendeva necessario ricercare strumenti efficaci per l'educazione, per adattare i tradizionali metodi di trasmissione del sapere a modalità democratiche. È con i Sofisti che nascono le prime innovazioni in questo ambito, dal momento che nel loro modello è centrale proprio «la formazione dell'uomo politico»⁴. Specifico della *polis* è il bisogno di dotarsi di leggi condivise in grado di garantire l'autonomia della vita della città, e tutto ciò è reso possibile proprio dal riorientamento che viene dato all'educazione tramite la pedagogia, che si caratterizza sin da subito come disciplina che ha lo scopo non solo di interrogarsi sulle finalità dell'educazione, ma anche di stabilirne le modalità e i contenuti in vista dell'inserimento del singolo nella vita pubblica. Nell'antica città greca si manifesta il bisogno di trasmettere il sapere in una modalità nuova che diventerà tipica, e il ricorso al suo modello ideale diventerà il *leitmotiv* per la pedagogia dei secoli successivi. Con Socrate la *paideia* si orienta alla «problematicizzazione» e alla «ricerca»⁵, considerando il soggetto coinvolto in un'evoluzione continua, stimolato dal maestro che lo accompagna nella definizione e ridefinizione della sua personalità, in un processo complesso, problematico e aperto. Se oggi gran parte delle considerazioni nel dibattito pedagogico partono dalla constatazione che una crisi politica e della vita pubblica è in essere, allora anche la pedagogia e il mondo dell'educazione in generale saranno sottoposti a nuovi interrogativi, che porteranno anche a ridefinire nuovamente i contorni e i problemi della disciplina. Dalla crisi attuale sorge il bisogno costante di rimettere al centro la natura originaria della pedagogia, il suo significato più proprio, incluso il suo rapporto con la filosofia, ripercorrendo anche le tappe fondamentali di sviluppo di questa disciplina, con la consapevolezza che la prosecuzione della ricerca pedagogica non può prescindere, anche in tempi di crisi, dalla fedeltà verso i principali paradigmi che la pedagogia ha espresso nel corso della storia⁶.

2. Dal marxismo agli studi critici dell'educazione attraverso Gramsci

Il nesso strutturale tra pedagogia e politica riemerge tra Settecento e Ottocento, quando – dall'illuminismo fino al marxismo – vengono elaborate nuove categorie fondamentali che si richiamano alle grandi elaborazioni teoriche dell'antichità, come quella di *Bildung*⁷, idealmente connessa al concetto greco di *paideia*, intesa come formazione integrale dell'uomo. Nel marxismo, oltre al recupero e alla discussione di quest'ultimo concetto, è posto in risalto il nesso tra pedagogia e politica, sin dalle origini in Engels e Marx, in direzione di una reinterpretazione critica dell'educazione, che viene così rilet-

² F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 37.

³ M. Vegetti, *Chi comanda nella città*, Roma, Carocci, 2017, p. 14.

⁴ H. I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1966, p. 78.

⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 38.

⁶ Cfr. F. Cambi, *Aristotele e la pedagogia come sistema: a 2400 anni dalla nascita*. Nota, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», V, 2, 2016, pp. 7-16.

⁷ Cfr. F. Cambi, M. Giosi, *Echi della Bildung nel marxismo italiano*, in «Topologik – Rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e sociali», n. 10, 2011, pp. 36-51.

ta alla luce dei conflitti che attraversano la società. Infatti, l'assunto fondamentale che sta alla base delle pedagogie critiche di vario orientamento⁸ è la messa in questione della neutralità dell'educazione (e della pedagogia), sulla scorta dell'insegnamento di Freire per cui, in definitiva, qualsiasi azione culturale finisce per avere sempre due lati, ponendosi cioè o al servizio «della dominazione» degli uomini, oppure al servizio della loro «liberazione»⁹.

Tra i vari interpreti del secondo Novecento che hanno attinto al bagaglio critico-filosofico prodotto dal marxismo, in particolare a quello italiano, Michael W. Apple ha posto alla base della sua posizione afferente agli studi critici dell'educazione un recupero dell'analisi di Gramsci rispetto al tema dell'egemonia¹⁰, applicandola al lavoro educativo e in particolare al rapporto tra ideologia e curriculum¹¹. Nello specifico, egli afferma che nell'epoca 'post-ideologica', in cui domina la scuola modellata su principi neoliberali, il lavoro educativo che viene svolto quotidianamente presenta particolari aspetti della «cultura collettiva» non nella loro vera veste di parzialità, ma ponendoli invece come se fossero parte di una «conoscenza oggettiva, fattuale»¹². Per lo sviluppo della sua analisi egli ricorre anche ai lavori di Raymond Williams, che aveva definito l'egemonia come «un intero corpo di pratiche e di aspettative», specificando che questa è presente nella vita quotidiana dell'uomo sotto forma di «significati e valori che, nel momento in cui si presentano come pratiche, sembrano confermarsi reciprocamente»¹³. Attraverso queste 'conferme' quotidiane, che il lavoro educativo riproduce, si conferma sul piano logico l'assetto sociale e politico esistente, anche se si tratta di un ordine sociale ineguale¹⁴. Se il compito della pedagogia è quello di stabilire le forme e i contenuti dei percorsi di studio che devono mettere nelle condizioni gli uomini di diventare pienamente ed autonomamente tali, allora questa non può sottrarsi al compito di decostruire e di rivedere innanzitutto sé stessa¹⁵, e il ricorso alla filosofia può arricchire ulteriormente il quadro degli strumenti necessari per svolgere questo processo ineludibile di revisione e aggiornamento.

Nella pedagogia critica e negli studi critici sull'educazione che si sono diffusi nel secondo Novecento, ovvero in seguito agli eventi drammatici per la cui elaborazione sono stati posti in discussione gli assi portanti della riflessione filosofica occidentale¹⁶, vengono tenuti uniti i temi classici della pedagogia, la giustizia sociale e la democrazia in rapporto all'insegnamento e all'apprendimento. Il ricorso a strumenti critici di matri-

⁸ Cfr. F. Cambi, *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli*, Carocci, Roma, 2009, e A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006, per le considerazioni sviluppate sul rapporto tra pedagogia e decostruzione.

⁹ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1988, p. 199.

¹⁰ Per un orientamento generale su questo tema declinato in chiave pedagogica, v. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, pp. 43-89; Cfr. M. Ausilio, *Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica*, in «International Gramsci Journal», vol. 3, n.2, 2019, pp. 83-92.

¹¹ V. M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge, 2019.

¹² Ivi, p. 13.

¹³ R. Williams, «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», in R. Dale, G. Esland, M. MacDonald (a cura di), *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*, London, Routledge, 1976, p. 202.

¹⁴ V. M. W. Apple, op. cit., p. 39.

¹⁵ Cfr. A. Mariani, op. cit..

¹⁶ Cfr. S. Forti (a cura di), *La filosofia di fronte all'estremo*, Torino, Einaudi, 2004.

ce filosofica non comporta un allontanamento dalla 'concretezza' del piano educativo, ma anzi, può portare ad un arricchimento e alla maturazione di un'ottica più avveduta che consente di inquadrare i problemi della formazione alla luce del loro sviluppo e nella loro specificità storica.

* NOTA DEGLI AUTORI: Il contributo è stato elaborato e discusso insieme dai due autori. Tuttavia il primo paragrafo è attribuibile a Fabrizio Manuel Sirignano, il secondo a Gabriele Borghese.

Riferimenti bibliografici

- Apple M. W., *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge, 2019.
- Ausilio M., *Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica*, in «International Gramsci Journal», vol. 3, n. 2, 2019, pp. 83-92.
- Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma, Laterza, 2003.
- Id., *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli*, Roma, Carocci, 2009.
- Id., *Cinque note. L'autonomia della storia della pedagogia*, in «Studi sulla formazione», 2-2015, pp. 255-257.
- Id., *Aristotele e la pedagogia come sistema: a 2400 anni dalla nascita. Nota*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», V, 2, 2016, pp. 7-16.
- Cambi F., M. Giosi, *Echi della Bildung nel marxismo italiano*, in «Topologik – Rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e sociali», n. 10, 2011, pp. 36-51.
- Forti S. (a cura di), *La filosofia di fronte all'estremo*, Torino, Einaudi, 2004.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it. Torino, Ed. Gruppo Abele, 2018.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Marrou H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1966.
- Vegetti M., *Chi comanda nella città*, Roma, Carocci, 2017.
- Williams R., *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*, in R. Dale, G. Esland, M. MacDonald (a cura di), *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*, London, Routledge, 1976, pp. 202-210.

Martin Heidegger e il suo celebre *Spiegel-Gespräch* : “Ormai soltanto un Dio ci può salvare”

GIANCARLA SOLA (0000-0002-9407921X)

Professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: giancarla.sola@unige.it

Abstract. The article examines the “*Spiegel-Gespräch*”, the renowned interview given by Heidegger in 1966, addressing the political ambiguities that marked his complicity with Nazism. Despite his undeniable contribution to metaphysics, his intellectual *hybris* led him to a failure in the realm of political philosophy – perhaps also because his thought, blind to the humanistic significance of *Erziehung* (education) and *Bildung* (formation), reveals the Heidegger’s estrangement from the demands of a possible humanism.

Keywords. Heidegger - Nazism - Education - *Bildung* - Humanism

È il 23 settembre 1966 quando Martin Heidegger rilascia, a due giornalisti – Hans-Joachim Störig e Richard Stach – del settimanale tedesco “*Der Spiegel*”, la celebre intervista *Nur noch ein Gott kann uns retten* (Ormai soltanto un dio ci può salvare). Come richiesto dal filosofo di Meßkirch anche per altri suoi scritti, il testo di quel “*Gespräch*” (colloquio) potrà essere pubblicato soltanto dopo la sua morte, ossia nel 1976. Trascorre, dunque, poco più di un trentennio dal momento in cui, concluso il periodo del Rettorato (dal 21 aprile 1933 al 27 aprile 1934)¹ presso la Albert-Ludwigs-Universität di Friburgo, Heidegger torna su una pagina scomoda della propria vita di uomo, le cui ombre ne attraversano la concezione metafisica incidendo anche sulle sue possibili interpretazioni.

Dopo quasi mezzo secolo dalla pubblicazione dell’intervista, comprendere le dichiarate affermazioni o le omesse posizioni heideggeriane comporta un’ermeneusi della storia che si scontra ancora con molteplici interrogativi, parte dei quali tuttora irrisolti. Fra questi ultimi, anzitutto i seguenti: Heidegger è stato un nazista? Il suo pensiero introduce l’ideologia nazista nella filosofia (cfr. Farias, 1987; Faye, 2005)? Oppure si tratta di dicerie e/o tentativi di diffamare una figura emblematica della cultura tedesca e uno degli interpreti più autorevoli della storia del pensiero occidentale (cfr. Nolte, 1992; Safransky, 1994)? Vi sono prove inequivocabili per affermare che il filosofo del *Dasein*,

¹ Heidegger viene eletto Rettore il 21 aprile 1933. La nomina ufficiale è del giorno successivo. Il 1° maggio dello stesso anno, come prescritto dalla normativa allora vigente per assumere ufficialmente l’incarico, s’iscrive al “*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*” (NSDAP) – il “Partito Nazionalsocialista dei Lavoratori”. Il 13 aprile 1934 rassegna le dimissioni dagli uffici di Rettore, che vengono accolte dagli organi accademici il 27 aprile dello stesso anno.

denunciando la fine della metafisica classica e promuovendo la nascita di un nuovo pensiero, sostenga la superiorità del popolo tedesco e l'elitarietà del suo sapere (cfr. Pöggeler, 1972; Kemper, 1990)? L'oscurità del linguaggio che utilizza è, invero, un ingannevole gergo dell'autenticità (Adorno, 1964)? Infine, la metafisica heideggeriana cela, equivocamente, orientamenti antisemiti (Lyotard, 1988; Di Cesare, 2014; Nancy, 2015)? Di fronte a tali domande – di cui un'ampia bibliografia critica fornisce testimonianza, riflettendo posizioni anche differenti – si stagliano le risposte che Heidegger, attraverso il discorso “*Spiegel-Gespräch*”, ha consegnato alla memoria della metafisica, della filosofia e degli uomini, non soltanto tedeschi. Si tratta di un testo – la cui trascrizione è stata approvata da Hermann Heidegger, curatore dell'archivio del padre, situato presso Marbach – che è stato considerato una sorta di testamento filosofico e dei cui legati sono beneficiari quanti hanno fatto propria una delle lezioni heideggeriane forse più rilevanti: la necessità, per chiunque voglia comprendere, di una prioritaria «*Erziehung zum Denken*» (Heidegger, 1969: 80) – ossia, di una educazione al pensiero.

Fin dai primi passaggi, lo scopo dell'intervista è reso esplicito. L'obiettivo consiste nel chiarire, dando la parola direttamente a Martin Heidegger, alcuni accadimenti della sua vita che, seppur circoscritti entro un breve arco temporale, ne hanno segnato anche la filosofia, con gravose (e perciò discusse) implicazioni d'ordine politico. Va qui rilevato come sia Heidegger stesso a portare il discorso, da subito, sul 1933 e le vicissitudini che precedono, accompagnano e seguono l'anno in cui ricopre la carica di Rettore nell'Università di Friburgo. «Si tratta certo di problemi importanti» – chiosa – «chissà se sarò in grado di dare a tutti una risposta!»² (Heidegger, 1976: 113). In effetti, non lo sarà. Emerge in Heidegger la salda (ma scomoda) consapevolezza di dover affrontare, motivandole, le ragioni che lo hanno indotto ad assumere il ruolo di guida nell'Università tedesca della Brisgovia pochi mesi dopo l'ascesa di Hitler al potere – datata 30 gennaio 1933. Spicca poi il tono dubitativo della seconda parte della frase, nella quale pondera – cautelativamente *ex ante* – se sarà nelle condizioni di poter rispondere ai molti interrogativi che il suo Rettorato ha suscitato entro il dibattito filosofico, culturale e politico. Heidegger circostanzia poi una premessa che ritiene indispensabile. Dichiarà: «innanzitutto, devo dire che prima del mio rettorato non mi ero mai in alcun modo occupato di politica» (*ibid.*: 114). Tale precisazione induce gli intervistatori a formulare un serie d'interrogativi finalizzati a chiarire cosa lo avesse persuaso a compiere tale scelta, specie alla luce del contesto storico-politico in cui versava la Germania, ormai governata dal nazionalsocialismo e dal suo *Führer*, Adolf Hitler.

Heidegger ricostruisce, attraverso argomentati passaggi, le circostanze che hanno determinato – ma l'uso del condizionale “avrebbero” è, nelle presenti pagine, più opportuno – la sua elezione a Rettore. I fatti storici da lui sussunti sono, in rapida successione, i seguenti. Il professor Wilhelm von Möllendorf, ordinario di anatomia presso l'Università di Friburgo, prende servizio come Rettore il 15 aprile del 1933. Poco dopo è «sollevato dal suo incarico dall'allora Ministro della cultura del Baden» poiché Möllendorf, che era socialdemocratico, «aveva proibito di appendere nell'Università il cosiddetto “manifesto

² Si annota che il testo tedesco dell'intervista (cfr. Heidegger, *Gesamtausgabe*, Bd. 16, S. 652) presenta un punto interrogativo – «(...)», ob ich sie alle beantworten kann?» – anziché un punto esclamativo come invece riportato nella traduzione italiana.

sugli Ebrei»³ (*ibid.*: 115). Lo stesso giorno della deposizione, Möllendorf si reca da Heidegger per esortarlo a succedergli nel Rettorato. È una conversazione tra colleghi, tenuta in una congiuntura storica delicata e della quale entrambi paiono consapevoli. L'onere è gravoso, ma si tratta di guidare l'Università tedesca di Freiburg attraverso i marosi della storia, affinché possa costituire la luce della scienza nel buio dei tempi. Heidegger fa presente a Möllendorf che non ha «la benché minima esperienza nel campo dell'amministrazione» (*ibid.*: 115). Da quanto riferisce nell'intervista, gli accordi politici per eleggerlo Rettore erano tuttavia già stati decisi, suo malgrado. Al riguardo, così commenta: «l'elezione era stata preparata in modo che io, ormai, non potevo più ritirare la mia candidatura» (*ibid.*: 116). Sicché, Heidegger accetta e diviene Rettore. Informa i giornalisti di «*Der Spiegel*» di aver assunto tale impegno mosso soltanto dalla responsabilità e dalla volontà di ridare unità al sapere, frantumatosi in discipline specialistiche in seguito alla progressiva «organizzazione tecnica delle Università e delle Facoltà» (*ibid.*: 117). La situazione contingente richiedeva dunque d'impegnarsi per recuperare quel «fondamento essenziale» della conoscenza che era oramai «venuto meno» (*ibid.*: 118). Il dialogo tra Heidegger e i giornalisti curva a questo punto sulla libertà nell'attività di ricerca e nelle università, dove essa deve essere coltivata. Precisa Heidegger: «lo studio scientifico» necessita di «riflessione» e «meditazione» (*ibid.*: l.c.), che soltanto una condizione di libertà può fornire. Tale riferimento è da Heidegger direttamente ricondotto alla prolusione tenuta per il suo insediamento da Rettore – che sarà pubblicata postuma, per i tipi dell'editore francofortese Klostermann, nel 1983 (cfr. Heidegger, 1983). Lì il tema della *Freiheit* veniva rapportato al «destino del popolo tedesco» (*ibid.*: 35), il quale per Heidegger – si legge in *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität - Das Rektorat 1933/34* – ha il compito di «forgiare la propria storia» (*ibid.*: l.c.) nell'autonomia di pensiero e nella libertà⁴ del filosofare.

Gli intervistatori incalzano il filosofo, domandandogli come avesse potuto ipotizzare e sperare in un risanamento dell'università proprio durante il nazionalsocialismo. Heidegger procede con risposte ponderate, situandole entro gli ambiti della conoscenza e della scienza, della filosofia e della metafisica. Sono i suoi territori gnoseologici e le sue enciclopedie di riferimento, contesti speculativi dei quali è abitatore confidente e ove non esperisce la condizione ontologica dell'«*Unheimlichkeit*» (Heidegger, 1927: 189) – lo «spaesamento» su cui aveva scritto in *Sein und Zeit*. Pertanto, con atteggiamento fermo risponde: «L'Università doveva rinnovarsi in base a una propria presa di coscienza» (Heidegger, 1976: 122). Se ne deduce che Heidegger presumesse di poter attuare all'interno dell'università una svolta filosofica, ritenuta improcrastinabile. Chiosa, infatti, al riguardo: «Io credevo allora che, nel confronto con il nazionalsocialismo, si potesse aprire una nuova strada, l'unica possibile per un rinnovamento» (*ibid.*: 125). È con questo passaggio che l'intervista, concluse alcune premesse, si concentra sugli aspetti politici più discussi e criticati del suo Rettorato.

A Heidegger viene esplicitamente chiesto quale rapporto ha intrattenuto con il Partito Nazionalsocialista e le sue organizzazioni studentesche durante il Rettorato, come

³ Il 7 aprile 1933 il governo di Hitler vara la *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums*, la legge che impone di sollevare dai loro incarichi i funzionari pubblici (tra i quali i Professori universitari) non ariani.

⁴ Sulla concezione heideggeriana di libertà si veda il volume *Martin Heidegger, Phänomenologie der Freiheit*, di Günther Figal (1988).

ha agito in occasione del falò dei libri ebraici organizzato davanti all'università, quali decisioni ha assunto dopo che alle biblioteche veniva imposto di espungere i libri a firma di autori ebrei. Le sue risposte risultano circostanziate: «Io ho proibito il falò dei libri»; «Non ho accolto le reiterate diffide a togliere i libri degli autori ebrei» (*ibid.*: l.c.); nomi come Husserl – al quale, come è noto, Heidegger era particolarmente legato – «continuavano ad essere citati e discussi come prima del 1933» (*ibid.*: 126).

Gli intervistatori domandano a Heidegger se, dunque, la sua compromissione con il nazionalsocialismo ha costituito soltanto una contingenza inevitabile, dato il momento storico e il suo incarico politico, accompagnata da una serie di dicerie e malignità infondate. A tale provocazione, così risponde: «(...) l'assunzione del rettorato è probabilmente solo un pretesto», giacché «le motivazioni della calunnia stanno più in profondità» (*ibid.*: 126). Ma Heidegger – va qui rilevato – non chiarisce quali esse siano, rimarcando che «probabilmente la polemica avvamperà sempre di nuovo ogni qual volta vi sarà un pretesto» (*ibid.*: l.c.). Il filosofo appare ora assumere una posizione difensiva, portando esempi che attestano (o, attesterebbero) «*das Gerede*» (Heidegger, 1979: 376-387): la pernicioso «chiacchiera» priva di fondamento – tema sul quale si soffermeranno le pagine dei *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs* (Prolegomeni alla storia del concetto di tempo) – che lo ha riguardato. Precisa: «Il mio comportamento rimase, dopo il 1933, immutato» (Heidegger, 1976: 126). E poi adduce pezze giustificative, comprovanti – secondo Heidegger – la natura immutata, durante il nazismo e dopo, dei suoi rapporti con gli Ebrei. È il caso, tra gli altri, della sua allieva Helene Weiss – nei riguardi della quale annota di aver ricevuto copia di uno scritto, con dedica autografa, nel 1948 –, di Karl Jaspers – con cui rimarca di aver continuato a intrattenere un legame epistolare dal 1934 al 1938, sebbene la moglie fosse Ebraica – e di Edmund Husserl.

Rispetto a quest'ultimo, destinatario dell'epigrafe posta in apertura di *Sein und Zeit* – ma soltanto per le prime quattro edizioni del testo, pubblicate dal 1927 al 1935 –, asserisce: «Che cosa abbia indotto Husserl a prendere così pubblicamente le distanze dal mio pensiero non ho potuto appurarlo» (*ibid.*: 129). Heidegger tiene a precisare che l'omissione della dedica a Husserl, in occasione della quinta edizione, nel 1941, del suo testo forse più conosciuto, è stata una decisione dell'editore Niemeyer, il quale a causa della situazione politica di quegli anni «vide imminente una proibizione del libro» (*ibid.*: 130). Sicché Heidegger acconsente, anche in questo caso – si deduce alla luce delle chiose del filosofo – suo malgrado. Gli viene poi domandato se è vero che ha impedito al suo maestro, Professore emerito, l'accesso alla biblioteca universitaria e al seminario filosofico. Lui risponde in modo categorico: «È una calunnia (*das ist eine Verleumdung*)» (*ibid.*: 131).

Come sarebbe dunque nata questa voce – chiedono i giornalisti? Heidegger, posto alle strette, si fa vago e replica nei seguenti termini: «non lo so neanch'io, e non riesco a spiegarmela» (*ibid.*: l.c.). Husserl muore nel 1938. Rispetto al periodo della malattia che ha preceduto il suo decesso, Heidegger riconosce di non essergli stato accanto, neppure per corrispondenza. Manifestando, con ciò, l'assenza di quel sentimento di gratitudine che ogni allievo dovrebbe al proprio maestro. Esterna poi il rammarico di non aver partecipato al suo funerale. Sono tuttavia aspetti per i quali si scuserà successivamente con la moglie di Husserl. Quest'ultima – riferisce Heidegger abbozzando una giustificazione per il comportamento da lui tenuto – aveva però da tempo interrotto «i rapporti tra le nostre due famiglie» (*ibid.*: 133). Così si concludono i riferimenti mossi al legame che ori-

ginariamente univa i due filosofi e il Rettorato heideggeriano aveva radicalmente mutato, portando alla rottura del loro rapporto.

L'intervista affronta, successivamente, i motivi che hanno – o avrebbero – indotto Heidegger a lasciare, nel 1934, la carica di Rettore. Vengono ricostruiti i fatti, che è lo stesso ex Rettore a dettagliare. Sinotticamente, così li riassume: «già intorno al Natale 1933 mi fu chiaro che il rinnovamento dell'università che avevo in mente non mi sarebbe stato possibile né contro le resistenze che esistevano all'interno del corpo accademico né contro il partito» (*ibid.*: 134). Heidegger muove qui richiamo alla sua volontà di nominare quali Presidi delle singole Facoltà colleghi più giovani, distintisi per il loro livello scientifico ma espressione di posizioni politiche avverse al regime nazionalsocialista, nonché al rifiuto con il quale si è opposto alle richieste di sostituire i decani di giurisprudenza e medicina con figure «gradite al partito» (*ibid.*: 134). Sottolinea di aver preannunciato le sue dimissioni qualora gli fosse stato impedito di attuare i cambiamenti che prefigurava necessari per «superare l'organizzazione tecnica dell'Università» (*ibid.*: 130). E poi commenta: «ciò accadeva nel febbraio 1934» (*ibid.*: l.c.). Quindi, avvalorando le sue preannunciate dimissioni, conferma: «E così fu» (*ibid.*: 134). Per Heidegger l'università è ormai alla deriva poiché ha smarrito il proprio fine, che consiste – si legge nelle pagine di *L'autoaffermazione dell'università tedesca* – nell'accrescere le possibilità del conoscere attraverso il pensare autentico e nel costruire un futuro degno della Germania e della filosofia tedesca. Osserva: «dopo dieci mesi di servizio io recedevo dall'ufficio, mentre altri rettori, in quell'epoca, restavano in carica due o più anni» (*ibid.*: l.c.). A questo punto lascia spazio a una considerazione che ha l'accento di un "j'accuse" scagliato contro il mondo dell'informazione e i toni di una difesa verso se stesso: «Mentre la stampa interna ed estera aveva commentato nei modi più svariati la mia assunzione del rettorato, tacque del tutto al momento delle mie dimissioni» (*ibid.*: 134). Inoltre, relativamente a un incontro da lui avuto con l'allora Ministro della "Scienza della Cultura e dell'Educazione Popolare"⁵ del *Reich*, soggiunge: «non capisco come mi si rimproveri di aver avuto tale colloquio, quando in quei frangenti tutti i governatori stranieri si affrettavano a riconoscere Hitler e a manifestargli quella riverenza che è d'uso nelle relazioni internazionali» (*ibid.*: 136). In tale passaggio l'Heidegger politico tradisce l'Heidegger filosofo, giacché quest'ultimo si è contraddistinto, lungo i sentieri della metafisica, per la ricerca di quell'autenticità – il termine tedesco *Eigentlichkeit* è ricorrente nei lavori heideggeriani – che è nemica delle convenzioni, del conformismo, dell'uniformità, dell'equivoco e della superficialità.

Heidegger specifica che, concluso il Rettorato, si dedica soltanto all'insegnamento e alla scrittura. Rifiuta anche di partecipare «alla cerimonia solenne del passaggio della carica al nuovo rettore» (*ibid.*: 137), che è stato – lo precisa, come a volersi affrancare da un solo supposto coinvolgimento politico con il nazismo nell'espletamento degli uffici rettorali – «Il primo Rettore Nazionalsocialista dell'Università» (*ibid.*: l.c.). Rievocando il periodo che segue le sue dimissioni, così assevererà: «fui costantemente sorvegliato» (*ibid.*: 137) dal Partito. E poi prosegue, elencando fatti che dimostrano (o dimostrerebbero) quanto il *Reich* diffidasse di lui. Dichiarà: «Sapevo soltanto che i miei scritti non potevano essere recensiti»; «al Congresso Internazionale di Filosofia, tenutosi a Praga nel 1934, io non fui delegato da parte tedesca, né fui in alcun modo invitato»; «Il Discorso

⁵ Si tratta di Bernhard Rust, già deputato del NSDAP nel 1930, durante il gabinetto Göring.

sul rettorato fu nel 1934, per disposizione del Partito, ben presto ritirato dal commercio» (*ibid.*: 1938-139). Nell'estate del 1944, con gli accadimenti politici della Seconda Guerra Mondiale, «fui comandato per lavori di zappatore sulla riva del Reno» (*ibid.*: 140). Insomma, Heidegger sostiene di non aver avuto alcuna compromissione politica con il Partito hitleriano se non per quelle circostanze istituzionali richieste dalle funzioni di Rettore. Gli esempi e le motivazioni che prospetta, tuttavia, non paiono sufficienti per poter ritenere veritiera e, dunque, credibile tale sua posizione. Ciò, soprattutto, considerando quanto storicamente è accaduto negli anni seguenti il suo Rettorato. È sufficiente, qui, il ricorso a una sola parola: *Shoah*.

La parte conclusiva dell'intervista apre a questioni politiche di più ampio respiro, solo in parte connesse con il periodo del Rettorato. Il comunismo, l'americanismo, la democrazia, il rapporto fra politica e filosofia, il progressivo ruolo assunto dalla tecnica entro l'enciclopedia dei saperi, il rischio della cibernetica (cfr. *ibid.*: 141-153). Su tale aspetto Heidegger si sofferma. Argomenta: «questo è appunto l'inquietante», ossia che la tecnica, con i suoi sviluppi, «funziona e che il funzionario spinge sempre oltre verso un ulteriore funzionario», strappando e sradicando «l'uomo sempre più dalla terra» (*ibid.*: 146). Siffatta espressione, nel linguaggio heideggeriano e nelle sue semantiche, allude metaforicamente all'allontanamento dell'essere umano da quanto gli è più originario e coesistenziale: il pensare. Chi potrebbe oggi, nel XXI secolo e di fronte agli sviluppi sorprendenti dell'intelligenza artificiale, dissentire? Ma non è la grandezza del metafisico a essere, qui, posta in discussione. Lo sono invece i suoi errori di uomo e le travisazioni esiziali che innervano la sua filosofia politica, figlia dell'incapacità d'interpretare la storia.

I giornalisti pongono le domande conclusive, chiedendo a Heidegger se proprio in ragione della sua esperienza la filosofia possa influire sulle azioni degli esseri umani e con ciò, attraverso la politica, cambiare il mondo. La risposta di una delle più autorevoli voci del pensiero occidentale è tanto laconica quanto inaspettata: «Ormai soltanto un Dio ci può salvare» (*ibid.*: 149). Con queste parole Heidegger non intende profilare un orizzonte di salvezza, né auspicare l'intervento di un dio provvidenziale per le sorti dell'umanità, bensì denunciare l'insolvenza della filosofia. La ritiene un sapere ormai «alla fine» (*ibid.*: 150), poiché incapace di condurre l'uomo attraverso la conoscenza affinché impari a pensare quanto di più problematico esista e lo componga: «*das Sein*» – l'essere (*ibid.*: l.c.). Questo essere «ha bisogno dell'uomo per la sua rivelazione, custodia e configurazione» (*ibid.*: l.c.) ed è per tale ragione che diventa necessario – secondo Heidegger – che l'uomo venga educato a pensarlo. Tuttavia, sentenzia il filosofo, «per noi, di oggi, la grandezza di ciò che è da pensare è troppo grande» (*ibid.*: 169). Pertanto, «io non conosco nessuna strada per una immediata modifica dell'attuale stato del mondo, posto che una tale strada sia in generale umanamente possibile (*menschenmöglich*)» (*ibid.*: 157). Sicché – conclude riprendendo le parole dei giornalisti –, «in effetti, non posso» (*ibid.*: 156) risultare d'aiuto. Se in questa esplicita posizione Heidegger celi la consapevolezza di non aver saputo o potuto agire quale uomo, come filosofo o nel ruolo di Rettore per impedire il disfaccimento della filosofia nella Germania rimane un'ermeneusi incerta. Tuttavia, pare opportuno profilare alcune considerazioni finali sulla struttura complessiva dell'intervista e dei suoi contenuti.

Il colloquio tra Heidegger e i giornalisti si svolge nel 1966, allorché il mondo conosce ormai cosa ha comportato il nazismo hitleriano: la *Shoah*, con i suoi oltre sei milioni di

morti – non soltanto di origine ebraica. È, dunque, inverosimile che né l'intervistatore né Heidegger pronuncino mai la parola “*Shoah*”. Se vi sia stato un preventivo accordo fra le parti affinché tale argomento venisse opportunisticamente taciuto non è, allo stato attuale delle conoscenze, dato sapersi. Tuttavia, appare ipotizzabile. Come si è già ricordato, Heidegger ha disposto che alcuni scritti venissero editi dopo la sua morte. Di tale volontà si è reso garante Hermann Heidegger, gestendo i tempi di pubblicazione del *corpus* heideggeriano e l'accesso all'archivio di Marbach. Qui erano custoditi anche gli *Schwarze Hefte*⁶, i trentatré taccuini – redatti dal 1931 al 1969 – che sono dati alle stampe soltanto nel 2014, aprendo ulteriori possibili interpretazioni circa le responsabilità politiche di Heidegger durante il nazismo (cfr. Heinz – Kellerer, 2016). Anche in questo caso, però, non si può escludere che alcuni aspetti siano stati omessi, per decisione del filosofo o/e per mano di altri. Sicché, ancora nel 2025, non si è in possesso dei materiali e documenti necessari per ricostruire con attendibilità il cosiddetto “caso Heidegger” (cfr. Habermas, 1988a, 1988b; Weil, 1994; Derrida – Gadamer – Lacoue-Labarthe, 2015) e chiarire, definitivamente, l'entità della compromissione del filosofo di Meßkirch con il nazismo. Si è tuttavia oggi nelle condizioni storiche per rilevare come Martin Heidegger, a fronte dell'indubbio contributo fornito alla metafisica, abbia però fallito – forse per la sua *hybris* di pensatore – nella costruzione della propria filosofia politica, la cui fallacia perigliosa va rammentata ogni qual volta, almeno entro il perimetro circoscritto (ma privilegiato) della Filosofia dell'Educazione, si torni a interpretare la potenza teoretica del suo pensiero e, più in particolare, della sua lezione sull'«*Erziehung zum Denken*». Tanto dell'*Erziehung* (educazione) quanto della *Bildung* (formazione umana) il filosofo del *Dasein* non ha infatti compreso il costitutivo e universale significato umanistico, come si evince (cfr. Sola, 2008) anche dalle pagine del *Brief über den «Humanismus»* (Lettera sull'umanismo). D'altronde, Martin Heidegger non è stato – né lui stesso si sarebbe definito tale – un *umanista*.

Riferimenti bibliografici

- Adorno Wiesengrund Th., *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1964.
- Anders G., *Über Heidegger*, München, Beck, 2001.
- Angelino C., *L'errore filosofico di Martin Heidegger*, Genova, Il Melangolo, 2001.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Id., *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in «Studi sulla formazione», n.2, 2006, pp. 7-15.
- Derrida J., Gadamer H.-G., Lacoue-Labarthe Ph., *Il caso Heidegger: una filosofia nazista?*, Udine, Mimesis, 2015.
- Di Cesare D., *Heidegger e gli ebrei*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.
- Farias V., *Heidegger et le Nazisme*, Paris, Verdier (1987), trad. it. *Heidegger e il nazismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.

⁶ Il titolo (in italiano *Quaderni Neri*) è stato assegnato dallo stesso Heidegger a una serie di riflessioni e appunti filosofico-politici originariamente contenuti in libretti di tela nera cerata. Nel 2014 sono confluiti nella *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, edita per i tipi dell'editore francofortese Klostermann.

- Faye E., *Heidegger. L'introduction du nazisme dans la philosophie. Autour des seminaries inédits de 1933-1935*, Paris, Albin Michel, 2005.
- Fédier F., *Anatomie d'un scandale*, Paris, Laffont (1988), trad. it. *Anatomia di uno scandalo*, Milano, Egea, 1993.
- Figal G., *Martin Heidegger, Phänomenologie der Freiheit*, Frankfurt a.M., Athenäum (1988), trad. it. *Martin Heidegger. Fenomenologia della libertà*, Genova, Il Melangolo, 2007.
- Gennari M., *Martin Heidegger e il «Brief über den "Humanismus"»*, in «Pedagogia e Vita», n. 1, 2001, pp. 25-43.
- Id., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani.
- Habermas J., *Martin Heidegger, l'œuvre et l'engagement*, Paris, Cerf, 1988a.
- Id., *Il filosofo e il nazista: il caso Heidegger e la coscienza della Germania*, Roma, EPC, 1988b.
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Niemeyer (1927), trad. it. *Essere e tempo*, ed. P. Chiodi, Milano, Mondadori, 2006.
- Id., *Brief über den «Humanismus»*, Bern, Franke (1947), trad. it. *Lettera sull'«umanismo»*, Milano, Adelphi, 1998³.
- Id., *Zur Sache des Denkens*, Tübingen, Niemeyer (1969), trad. it. *Tempo ed essere*, Milano, Longanesi, 2007.
- Id., *Gesamtausgabe*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1975.
- Id., *Nur noch ein Gott kann uns helfen*, in «Der Spiegel», 31 Mai (1976); in Heidegger, *Gesamtausgabe*, Frankfurt a.M., Klostermann, 2000, Bd. 16, SS. 652-683, trad. it. *Ormai solo un Dio ci può salvare*, Parma, Guanda, 1987.
- Id., *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Frankfurt a.M., Klostermann (1979), trad. it. *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Genova, Il Melangolo, 1999.
- Id., *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34. Tatsachen und Gedanken*, Klostermann, Frankfurt a.M. (1983), trad. it. *L'autoaffermazione dell'università tedesca. Il rettorato 1933/34*, Genova, Il Melangolo, 2001.
- Id., *Zur Bestimmung der Philosophie*, Frankfurt a.M., Klostermann (1987), trad. it. *Per la determinazione della filosofia*, Napoli, Guida, 2002².
- Id., *Politische Schriften*, Frankfurt a.M., Klostermann, (1995), trad. it. *Scritti politici*, Casale Monferrato, Piemme, 1998.
- Id., *Schwarze Hefte* (2014), in *Gesamtausgabe*, Frankfurt a.M., Klostermann, Bde. 96 (2014), 97 (2015), 98 (2018), trad. it. *Quaderni neri*, ed. P. Trawny, Milano, Bompiani, 3 voll, 2015-2022.
- Heinz M., Kellerer S (hrsg.), *Martin Heideggers Schwarze Hefte: eine philosophisch-politische Debatte*, Berlin, Suhrkamp, 2016.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Kemper P., *Martin Heidegger – Faszination und Erschrecken: die politische Dimension einer Philosophie*, Frankfurt a.m.- New York, Campus Verlag, 1990.
- Löwith K., *Heidegger-Denker in dürftiger Zeit*, Frankfurt a.M., Fischer, 1953.
- Lyotard J.-F., *Heidegger et "Les Juifs"*, Editions Galilée, Paris (1988), trad. it. *Heidegger e "gli ebrei"*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Mohler A., *Die konservative Revolution in Deutschland 1919-1932*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.

- Nancy J.-L., *Banalité de Heidegger*, Paris, Galilée, 2015.
- Nolte E., *Martin Heidegger. Politik und Geschichte im Leben und Denken*, Berlin-Frankfurt a.M.Ullstein (1992), trad. it. *Martin Heidegger tra politica e storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- Pöggeler O., *Philosophie und Politik bei Heidegger*, Freiburg i.Br-München, Karl Alber Verlag, 1972.
- Safranski R., *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*, München-Wien, Carl Hanser Verlag, (1994), trad. it. *Heidegger e il suo tempo*, Milano, Longanesi, 1996.
- Schmidt G., *Heideggers philosophische Politik. Martin Heidegger und das Dritte Reich*, Darmstadt, 1989.
- Sluga H., *Heidegger's crisis: philosophy and politics in Nazi Germany* (1993), Harvard University Press, Cambridge (England), 1993.
- Sola G., *Heidegger e la Pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2008.
- Ead., *Die pädagogischen Begriffe "paideia", "Bildung" und "Erziehung" im Denken Martin Heideggers*, in «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik», n. 2, 2010, pp.228-242.
- Weil É., *Il caso Heidegger*, in «Belfagor», Olschki, n.1, 1994, pp.55-64.
- Zaborowsky H., «Eine Frage von Irre und Schuld?» *Martin Heidegger und der Nationalsozialismus*, Frankfurt a.M., Fischer, 2010.

Antonio Banfi e la pedagogia critica. Razionalismo, educazione e nuove sfide nell'era digitale

GIOVANBATTISTA TREBISACCE (0009-0004-2368-4123)

Professore associato di Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione – Università della Calabria

Corresponding author: giovanbattista.trebisacce@unical.it

Abstract. The article proposes a reinterpretation of Antonio Banfi's thought in light of today's educational challenges, particularly regarding digitalization, the centrality of the body, and citizenship. By situating Banfi within twentieth-century philosophy, the essay demonstrates how his critical rationalism and the notion of the "culture of crisis" may serve as heuristic frameworks for rethinking the autonomy of pedagogy and its formative mission in the algorithmic age. The hypothesis is that Banfi's problematicism allows the elaboration of a new pedagogical humanism, conceived as digital transcendentalism, aimed at preserving freedom and dignity in technological society.

Keywords. Antonio Banfi - Critical rationalism - Education - Problematic pedagogy - Digital citizenship - Body - Pedagogical humanism.

Introduzione

La figura di Antonio Banfi occupa un posto centrale, benché non ancora pienamente riconosciuto, nella storia della filosofia e della pedagogia italiane del Novecento. L'originalità del suo pensiero consiste nell'aver saputo elaborare una via alternativa e critica rispetto alle due grandi correnti dominanti del suo tempo: da un lato, l'egemonia neoidealista di Croce e Gentile, che riduceva l'educazione a momento derivato di un sistema speculativo; dall'altro, il riduzionismo positivista, che piegava l'esperienza conoscitiva alle logiche di una razionalità empirico-scientifica, incapace di cogliere la ricchezza e la problematicità della cultura.

Banfi costruisce la sua filosofia a partire da un rifiuto consapevole di queste polarità. Il suo *razionalismo critico* non è un compromesso, ma una nuova postura della ragione, concepita come coscienza della problematicità, capace di abitare la crisi senza dissolversi nel relativismo e senza irrigidirsi nel dogmatismo. La crisi non è per Banfi una parentesi o un incidente, bensì la condizione permanente della cultura moderna: un orizzonte instabile in cui il pensiero deve continuamente verificarsi, rinnovarsi e aprirsi a nuove possibilità interpretative.

Dal positivismo Banfi accoglie la serietà metodologica e il rispetto per la dimensione scientifica del sapere, ma rifiuta la tentazione riduzionista di ridurre l'uomo a mero

oggetto di osservazione. Dell'idealismo valorizza l'istanza unitaria e la centralità dello spirito, ma ne respinge l'assolutizzazione, la chiusura sistematica e la cancellazione della pluralità del reale. La sua filosofia nasce da questa duplice distanza critica: un pensiero che si definisce più per le sue aperture che per le sue chiusure, più come metodo che come dottrina compiuta. In ciò consiste la sua modernità¹.

Il dialogo internazionale che Banfi intrattiene con le correnti europee rafforza questa postura. La fenomenologia husserliana gli suggerisce l'attenzione alla descrizione rigorosa dell'esperienza e alla coscienza intenzionale, pur senza accogliere la prospettiva trascendentale di Husserl; il marxismo gli offre una chiave di lettura della storia e della società, ma da lui sempre interpretata in chiave non dogmatica, come stimolo critico e non come sistema chiuso². Banfi riesce così a tessere un orizzonte filosofico aperto, che intreccia rigore e storicità, coscienza critica e tensione progettuale, senza mai cadere nell'adesione acritica a un unico paradigma.

È proprio questa apertura che spiega la portata pedagogica della sua filosofia. Se la ragione è coscienza critica della cultura, e se la cultura si trasmette, si rinnova e si trasforma attraverso l'educazione, allora la pedagogia diventa inevitabilmente uno dei luoghi privilegiati del pensiero banfiano. Essa non può più essere considerata disciplina ancillare, subordinata a istanze filosofiche, politiche o religiose, ma deve acquisire uno statuto autonomo, fondato sull'esperienza educativa nella sua problematicità e storicità. La pedagogia banfiana si pone così come alternativa radicale alle prospettive dominanti del suo tempo: all'attualismo gentiliano, che riduceva l'educazione ad atto dello Spirito, e al crocianesimo, che la relegava a funzione marginale e derivata rispetto all'attività etico-estetica. In entrambi i casi, l'educazione non godeva di autonomia, ma era pensata come semplice emanazione di un principio filosofico assoluto.

Per Banfi, al contrario, l'educazione è esperienza originaria, complessa, contraddittoria, irriducibile a schema o a dogma. La pedagogia diventa allora coscienza critica dell'educazione, luogo di elaborazione filosofica che riconosce nella crisi non un ostacolo da rimuovere ma una condizione da abitare³. Questa intuizione segna una frattura rispetto alla tradizione filosofica dominante in Italia, ma anche un'anticipazione di prospettive che si svilupperanno successivamente nella pedagogia critica contemporanea, da Paulo Freire a Franco Cambi, fino ai dibattiti più recenti sulla cittadinanza digitale e l'educazione alla complessità.

Collocare Banfi nel suo tempo significa anche comprendere la funzione civile e politica del suo pensiero. Allievo di Piero Martinetti e maestro di generazioni di intellettuali, egli rappresenta una figura di riferimento per la cosiddetta "Scuola di Milano", che seppe coniugare la riflessione filosofica con l'impegno democratico e civile. La sua filosofia, infatti, non si limita a un esercizio speculativo, ma si traduce in un'etica della responsabilità intellettuale: pensare criticamente significa assumersi la responsabilità di formare coscienze libere, capaci di non piegarsi né al conformismo ideologico né alla riduzione tecnocratica del sapere.

Questa prospettiva spiega perché la sua lezione risulti oggi di straordinaria attualità.

¹ Trebisacce G. B., *Antonio Banfi e la pedagogia*, Cosenza, Jonia Editrice, 2005.

² Trebisacce G. B., *La pedagogia tra razionalismo critico e marxismo*, Roma, Anicia, 2008.

³ Trebisacce G. B., *Banfi e il pragmatismo* in Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, Roma, Armando editore, 2002.

Così come il razionalismo critico rappresentò nel suo tempo un antidoto al dogmatismo idealista e al riduzionismo positivista, esso può oggi offrire un orientamento per affrontare le sfide educative della società digitale. Viviamo in un'epoca in cui la razionalità algoritmica tende a sostituirsi alla coscienza critica, in cui la corporeità viene marginalizzata a favore di simulacri e interfacce, in cui la cittadinanza deve essere ripensata alla luce di nuovi spazi pubblici virtuali. In un simile scenario, la lezione banfiana appare quanto mai necessaria: educare significa formare alla libertà e alla responsabilità, non all'adattamento passivo; insegnare a interrogare la crisi, non a fuggirla; rendere i soggetti capaci di discernere e di decidere, non di subire.

Come ha osservato Mario Caligiuri riflettendo sul rapporto tra educazione e società dell'informazione, in un mondo in cui l'informazione è diventata l'arma principale, la formazione culturale rappresenta la condizione necessaria della democrazia⁵. Questo monito, collocato accanto alla lezione banfiana, ci fa comprendere come la pedagogia critica non sia un lusso intellettuale, ma un'urgenza civile. In un'epoca segnata dall'abbondanza di dati e dalla povertà di senso, la pedagogia deve assumersi il compito di custodire la dignità dell'uomo e di orientare la cultura verso finalità emancipative. In tal modo, la riflessione banfiana non si limita a un interesse storiografico, ma diventa chiave interpretativa per comprendere e orientare il nostro presente.

È da questa introduzione che prende avvio il percorso del presente contributo: ricostruire la lezione filosofico-pedagogica di Banfi, attualizzarne le categorie alla luce delle sfide digitali, corporee e civiche del nostro tempo, e delineare le linee di un nuovo umanesimo pedagogico critico, capace di custodire libertà e responsabilità nell'età degli algoritmi.

1. Razionalismo critico e fondamenti pedagogici

Il razionalismo critico di Antonio Banfi non va inteso come una costruzione meramente speculativa o come un semplice apparato categoriale; esso rappresenta piuttosto un metodo vivo, un orientamento epistemologico e insieme etico, capace di tradursi in conseguenze decisive per la pedagogia. Lungi dall'essere una forma di razionalismo astratto o dogmatico, il suo è un razionalismo che si riconosce storico, situato, aperto, consapevole del limite che accompagna ogni sapere umano. La ragione, per Banfi, non è mai possesso stabile di verità definitive, ma coscienza della problematicità della cultura, esercizio continuo di critica, di verifica e di discernimento.

Questa impostazione ha implicazioni dirette sul piano educativo. Se la ragione non coincide con un sistema chiuso, ma con una coscienza critica che si rinnova nella crisi, allora anche l'educazione non può ridursi a trasmissione di dogmi né a *inculcazione* di certezze preconfezionate. Essa diventa, piuttosto, processo formativo nel quale il soggetto impara ad affrontare l'incertezza, a sostare nella problematicità, a trasformare la crisi in occasione di crescita. L'educazione autentica nasce, in questa prospettiva, dalla consapevolezza che il sapere è sempre provvisorio, che la cultura è attraversata da fratture e tensioni, e che la libertà si esercita non nell'adesione passiva a verità già date, ma nella responsabilità del dubbio e della ricerca.

La pedagogia problematica, così come emerge dalle riflessioni di Banfi, si configura pertanto come un sapere autonomo. Non dipende da principi metafisici esterni, né

si lascia catturare da ideologie politiche o religiose che pretendono di piegarla a finalità eterodirette. Trova invece la sua giustificazione nell'esperienza educativa stessa, la quale si presenta costantemente come incompiuta, aperta, dinamica. Educare, allora, significa accompagnare la persona a vivere nella crisi e non a eluderla, ad assumere i saperi in forma critica e non a recepirli passivamente, a costruirsi nella libertà e non a conformarsi in maniera acritica alle pressioni culturali o sociali.

Il valore pedagogico del razionalismo critico diventa più evidente se lo si colloca nel confronto con le posizioni dominanti del suo tempo. Nell'attualismo gentiliano, l'educazione era identificata con l'atto dello Spirito: un processo di autocomprendimento dell'Assoluto che escludeva la storicità, negava la problematicità e annullava la pluralità. In Croce, invece, l'educazione risultava subordinata all'attività etico-estetica, ridotta a funzione secondaria del divenire spirituale, priva di statuto autonomo. Banfi rompe con entrambe queste prospettive: l'educazione, per lui, è esperienza originaria e irriducibile a derivazioni esterne, ed è la pedagogia la disciplina che deve elaborarne la coscienza critica. Ne consegue una visione della pedagogia come sapere filosofico a pieno titolo, dotato di una propria dignità epistemologica. Essa non è tecnica dell'istruzione né mera applicazione pratica di principi filosofici, ma sapere critico che interpreta, problematizza e orienta l'esperienza educativa. La pedagogia banfiana non si accontenta di descrivere ciò che accade nelle pratiche scolastiche, né di prescrivere comportamenti sulla base di modelli precostituiti. Essa è piuttosto la coscienza riflessiva dell'educazione, capace di renderne visibile la problematicità e di guidarne l'evoluzione.

È in questo senso che la pedagogia banfiana può essere definita "critica": non perché si limiti a denunciare o a contestare, ma perché assume il compito di formare coscienze capaci di ricerca, di libertà e di responsabilità. Educare significa allora creare condizioni affinché l'individuo non diventi semplice ingranaggio di un sistema, ma soggetto in grado di interrogare se stesso e il proprio tempo. La libertà, qui, non è intesa come arbitrio individuale, ma come capacità di discernere nella crisi, di aprirsi al nuovo, di rifiutare ogni dogmatismo.

Questo nucleo rende particolarmente attuale il pensiero di Banfi. In un mondo come il nostro, in cui la tecnologia e gli algoritmi sembrano pretendere di prevedere e orientare i comportamenti umani, il razionalismo critico ci ricorda che la libertà non può mai essere delegata a una logica impersonale, ma si gioca nella coscienza della problematicità. La ragione critica diventa allora una forma di resistenza contro ogni tentativo di riduzione dell'umano a pura funzione tecnica o statistica.

Come osserva Mario Caligiuri in una riflessione che sembra dialogare direttamente con la lezione banfiana, «la più grande emergenza democratica del nostro tempo è quella educativa»⁴. In un contesto in cui l'informazione si trasforma in potere e in cui l'ignoranza diventa terreno fertile per le nuove forme di manipolazione, la pedagogia critica si rivela la prima condizione di una cittadinanza consapevole. È proprio la prospettiva banfiana – che riconosce nell'educazione un sapere autonomo e nella crisi una condizione generativa – a offrire le categorie per affrontare la complessità della società digitale e globale.

La pedagogia, fondata sul razionalismo critico, non può allora ridursi né a didattica

⁴ Caligiuri M., *Maleducati. Educazione, disinformazione e democrazia in Italia*, Roma, Luiss, 2024.

funzionale né a tecnica di trasmissione. Essa è chiamata a essere coscienza critica dell'educazione e, insieme, laboratorio di umanizzazione, in cui si forma la capacità di discernere, di dialogare, di resistere all'omologazione. È questa la via che rende Banfi non soltanto un autore della storia della filosofia, ma un interlocutore vivo della pedagogia contemporanea.

2. Attualizzazione: digitale, corpo e cittadinanza

La lezione banfiana acquista oggi una straordinaria forza se la si mette in dialogo con le sfide educative della contemporaneità. Non si tratta soltanto di celebrare la sua capacità di opporsi ai dogmatismi del suo tempo, ma di mostrare come il suo metodo critico sia ancora uno strumento per interpretare un mondo in rapido mutamento. La rivoluzione digitale, la smaterializzazione del corpo e la trasformazione della cittadinanza sono i tre grandi banchi di prova sui quali la pedagogia è chiamata a misurarsi.

La digitalizzazione non rappresenta più una variabile esterna al processo formativo, ma ne costituisce l'ambiente stesso. Essa non solo introduce nuovi strumenti, ma modifica le strutture cognitive, i linguaggi, i modi di percepire il tempo e lo spazio. Come osserva Luciano Floridi, «viviamo in una condizione di onlife, in cui la distinzione tra reale e virtuale si fa porosa e instabile»⁵. Questo scenario produce opportunità ma anche rischi: l'informazione diventa potere, i dati diventano capitale, e l'apprendimento rischia di ridursi a un processo algoritmico di adattamento. Byung-Chul Han ha parlato, in questo senso, di "infocrazia", mostrando come il dominio dei dati e della trasparenza assoluta finisca per dissolvere l'alterità e ridurre la libertà⁶.

Se ci poniamo da un punto di vista pedagogico, la sfida non è quella di introdurre più tecnologia nella scuola, ma di sviluppare capacità critiche che permettano di comprenderne presupposti, logiche e conseguenze. La lezione banfiana ci ricorda che la ragione è coscienza critica della problematicità: in un mondo governato dagli algoritmi, questo significa insegnare a leggere dietro le interfacce, a riconoscere che nessun dato è neutrale, a custodire spazi di autonomia e di decisione. Come osserva Mario Caligiuri, formare cittadini digitali senza fornire loro strumenti critici significa lasciarli esposti alla manipolazione. L'educazione digitale, allora, non è addestramento tecnico, ma formazione di coscienze vigili, capaci di orientarsi nella complessità.

Accanto alla questione digitale si colloca quella del corpo. La modernità pedagogica, a partire da Dewey, aveva già posto in evidenza l'importanza del fare e dell'esperienza, mostrando che l'apprendimento non è mai puro atto intellettuale, ma coinvolge la totalità della persona⁷. Merleau-Ponty ha approfondito questa intuizione, mostrando che il corpo non è semplice strumento, ma apertura originaria al mondo, condizione stessa

⁵ Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

⁶ Cfr. Byung-Han C. (2022) *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Torino, Einaudi, 2024.

⁷ Cfr. Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), Firenze, La Nuova Italia, 1949.

della percezione e della conoscenza⁸. La società digitale, tuttavia, tende a marginalizzare questa centralità, riducendo il corpo a immagine, a interfaccia, a simulacro.

In questo quadro, la pedagogia deve riaffermare con forza la dimensione corporea dell'educazione. Come ha osservato Franco Cambi, «il corpo è il primo e più radicale mediatore educativo»⁹: esso costituisce il terreno in cui si radicano affettività, relazionalità, creatività. Custodire la centralità del corpo significa resistere al rischio di ridurre l'educazione a trasmissione di informazioni, riaffermando che la formazione è esperienza incarnata, incontro, presenza. In questo senso, la lezione banfiana – attenta alla storicità e alla concretezza – ci invita a non dimenticare che l'educazione è sempre ancorata al vissuto corporeo, e che ogni tentativo di smaterializzarla comporta una perdita irrimediabile.

Infine, *il nodo della cittadinanza*. Dewey aveva già compreso che la democrazia non è soltanto un regime politico, ma una forma di vita, una pratica quotidiana di cooperazione e di dialogo. Nell'epoca digitale, questa intuizione assume nuova rilevanza: la cittadinanza non può più essere definita solo in termini giuridici, ma deve comprendere la capacità di abitare lo spazio pubblico virtuale. Ciò implica riconoscere i rischi di sorveglianza e manipolazione, ma anche saper cogliere le possibilità di partecipazione e di costruzione collettiva del sapere.

Paulo Freire ci ricorda che «nessuna educazione è neutrale: essa o riproduce le logiche del dominio o diventa pratica di libertà»¹⁰. Applicata al contesto attuale, questa affermazione significa che la cittadinanza digitale non può ridursi a un insieme di competenze tecniche, ma deve tradursi in capacità critica, discernimento, responsabilità. Come sottolinea Martha Nussbaum, educare alla cittadinanza oggi significa coltivare le capacità di empatia, di immaginazione e di responsabilità globale¹¹. Senza queste dimensioni, il rischio è che la cittadinanza si riduca a mera appartenenza formale, priva di spessore etico e pedagogico.

Digitale, corpo e cittadinanza non sono tre ambiti distinti, ma dimensioni intrecciate di un unico problema: come salvaguardare la centralità dell'umano nell'epoca degli algoritmi. Il pensiero banfiano, con la sua insistenza sulla problematicità e sulla crisi, ci fornisce la bussola per affrontare questa sfida. Non si tratta di fuggire il digitale né di esaltarlo, ma di abitarlo criticamente; non di contrapporre il corpo alla tecnologia, ma di affermarne la necessità come radicamento dell'esperienza; non di ridurre la cittadinanza a competenza tecnica, ma di intenderla come pratica critica di libertà.

3. Umanesimo pedagogico e trascendentalismo digitale

Ogni epoca ha posto alla pedagogia la domanda fondamentale sull'idea di uomo da formare. La *paideia* greca rappresentava l'ideale dell'educazione del cittadino libero, orientata alla vita della *polis*; l'umanesimo rinascimentale celebrava la dignità e la

⁸ Cfr. Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione* (1945), Milano, Bompiani, 2003.

⁹ Cfr. Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸.

¹⁰ Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1970), Torino, EGA, 2018.

¹¹ Nussbaum M., *Coltivare l'umanità* (1998), Roma, Carocci, 2006.

creatività dell'individuo, fondando la possibilità di un sapere universale che restituisse centralità all'uomo; l'Illuminismo affermava l'autonomia della ragione e l'educazione come emancipazione dal dominio dell'ignoranza e della superstizione. Oggi, nell'era della digitalizzazione e dell'intelligenza artificiale, la domanda si ripropone in termini nuovi e radicali: cosa significa educare l'uomo in un mondo in cui l'algoritmo pretende di anticipare e persino determinare le sue scelte?

È in questo scenario che l'eredità banfiana si rivela ancora una volta feconda. La nozione di *razionalismo critico*, lungi dall'essere un artificio concettuale, diventa la chiave per pensare un nuovo umanesimo pedagogico, capace di custodire la dignità della persona proprio là dove essa sembra minacciata. Non si tratta di proporre un ritorno nostalgico a forme di umanesimo classico, incapaci di misurarsi con le nuove condizioni tecnologiche, ma di dar vita a un umanesimo critico, radicato nella consapevolezza della crisi e aperto alla trasformazione. Possiamo chiamare questo progetto *trascendentalismo digitale*: non un sistema compiuto, ma una ricerca delle condizioni che rendono possibile un'educazione autenticamente umana nell'età della tecnica.

Il riferimento al trascendentalismo richiama inevitabilmente Kant, per il quale l'esperienza è resa possibile da forme *a priori* della sensibilità e dell'intelletto, e Husserl, che indagava le strutture intenzionali della coscienza. Eppure, nell'interpretazione pedagogica qui proposta, il trascendentalismo digitale si distingue da entrambi: non cerca condizioni universali e atemporal, ma riconosce condizioni storiche e situate. La domanda diventa: quali sono oggi le condizioni che permettono all'uomo di educarsi alla libertà in un mondo dominato da logiche algoritmiche?

Tre, in particolare, appaiono decisive.

1. *La centralità della persona*: nessun algoritmo può esaurire la singolarità di una biografia, la ricchezza di una storia di vita, la dignità irripetibile di un individuo. L'educazione deve riaffermare questa centralità contro ogni tentazione riduzionista. Come scrive Cambi, «la pedagogia non può mai dimenticare l'uomo nella sua interezza, pena la perdita del suo stesso statuto»¹².

2. *La comunità*: contro la frammentazione sociale prodotta dal digitale, l'educazione deve costruire spazi di incontro reale, di responsabilità reciproca, di dialogo autentico. Bauman ha descritto la nostra come una società liquida, in cui i legami si dissolvono facilmente¹³: la pedagogia deve allora diventare laboratorio di relazioni stabili e significative.

3. *La trascendenza educativa*: ogni processo educativo si apre sempre oltre se stesso, verso l'imprevedibile, verso ciò che non è programmabile. È ciò che nessun algoritmo può replicare: la capacità dell'educazione di generare novità, di creare possibilità non previste, di custodire l'elemento creativo e trascendente dell'umano.

Questa visione trova un naturale punto di convergenza nelle sfide poste dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Il Goal 4 richiama esplicitamente la necessità di «garantire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente

¹² Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, cit.

¹³ Cfr. Bauman Z., *Vita liquida* (2005), Roma-Bari, Laterza, 2006.

per tutti». Ma tale obiettivo non va letto solo in termini di accesso quantitativo all'istruzione: esso implica un profondo rinnovamento pedagogico. Educare alla qualità significa formare alla criticità, non alla mera competenza; educare all'inclusione significa abbattere barriere non solo fisiche ma anche digitali, garantendo a ciascuno la possibilità di partecipare alla vita sociale; educare alla sostenibilità significa riconoscere che la cultura e l'educazione sono beni comuni, risorse da custodire e non da mercificare.

In questo senso, la prospettiva banfiana offre un contributo decisivo: la pedagogia, in quanto coscienza critica della cultura, può diventare uno strumento per interpretare e realizzare concretamente gli obiettivi dell'Agenda 2030. Mario Caligiuri, parlando della società dell'informazione, sottolinea che «educare oggi significa formare coscienze capaci di orientarsi nel diluvio informativo, pena la riduzione della democrazia a simulacro»¹⁴. Questa affermazione si collega direttamente al Goal 4.7, che invita a promuovere «competenze necessarie per lo sviluppo sostenibile, compresi stili di vita sostenibili, diritti umani, uguaglianza di genere, promozione di una cultura di pace e non violenza, cittadinanza globale e valorizzazione della diversità culturale».

Un trascendentalismo digitale, inteso in senso pedagogico, non può che coincidere con questa visione: formare cittadini globali capaci di discernimento critico, dotati di strumenti per abitare la complessità tecnologica e sociale, radicati nel corpo e nella comunità, ma aperti all'universale. Non è un progetto utopico, bensì una pratica educativa che, facendo propria la lezione banfiana, assume la crisi come orizzonte e la trasforma in occasione di libertà.

Conclusioni

L'attualità del pensiero di Antonio Banfi non si misura soltanto nella sua capacità di aver criticato, nel contesto del Novecento, i dogmatismi dominanti; la sua eredità più viva consiste nell'aver indicato una via per pensare la pedagogia come coscienza critica dell'educazione, capace di abitare la crisi senza fuggirla e senza subirla. È questa postura che oggi ci appare indispensabile, nel momento in cui la tecnica e l'algoritmo si propongono come nuove forme di razionalità assoluta, apparentemente neutre e inevitabili, ma in realtà profondamente normative e condizionanti.

Banfi ci invita a non cercare nella ragione un possesso definitivo, ma un metodo aperto, un esercizio di discernimento che assume il limite come risorsa. Trasposto sul piano pedagogico, questo significa che l'educazione non deve mai ridursi a riproduzione di saperi, ma deve restare un processo vivo, orientato a formare soggetti liberi e responsabili, capaci di resistere all'omologazione e di aprire possibilità nuove. In un'epoca in cui la scuola rischia di essere travolta dall'ossessione della performance e della misurabilità, il richiamo banfiano alla problematicità appare come un invito a restituire alla formazione il suo respiro critico e creativo.

Se consideriamo le tre sfide centrali del presente – il digitale, il corpo e la cittadinanza – comprendiamo come la pedagogia debba porsi oggi come presidio di umanità. Il digitale non è soltanto una risorsa, ma un ambiente che può diventare dispositivo di controllo e di riduzione della libertà: educare significa qui insegnare a comprendere i meccanismi,

¹⁴ Caligiuri M., *Maleducati ...*, cit.

a resistere alla seduzione del dato, a rivendicare la dignità del pensiero critico. Il corpo, minacciato da processi di smaterializzazione, deve essere restituito al centro della scena educativa come radice di ogni esperienza, come luogo della relazione e della creatività. La cittadinanza, infine, deve essere ripensata come pratica quotidiana di libertà responsabile: non basta parlare di diritti, occorre formare coscienze capaci di esercitarli criticamente, anche negli spazi virtuali in cui oggi si gioca gran parte della vita collettiva.

In questa prospettiva, il compito della pedagogia appare chiaro: costruire un nuovo umanesimo, che non sia il rimpianto di un passato perduto, ma l'elaborazione di un futuro possibile. Un umanesimo critico, che riconosca la crisi come condizione costitutiva della modernità e che faccia della problematicità la sua forza. È questo ciò che ho definito *transcendentalismo digitale*: un orizzonte di riflessione che cerca le condizioni per rendere ancora possibile l'educazione come pratica di libertà nell'età degli algoritmi.

Si tratta di un compito teorico e insieme pratico. Teorico, perché richiede alla pedagogia di ridefinire il proprio statuto in dialogo con le scienze e con la filosofia, senza mai ridursi a tecnica di trasmissione. Pratico, perché implica scelte educative concrete: ripensare la scuola come laboratorio di cittadinanza critica, valorizzare il corpo come esperienza di relazione e di apprendimento, formare cittadini digitali capaci di discernimento e non semplici utenti. Come sottolinea Paulo Freire, «nessuna educazione è neutrale»¹⁵: essa o riproduce l'ordine esistente o apre spazi di emancipazione.

Anche l'Agenda 2030 ci ricorda che l'educazione non è un settore tra gli altri, ma la chiave per uno sviluppo sostenibile e umano. Il Goal 4 parla di istruzione di qualità, equa e inclusiva, ma dietro queste parole si cela una sfida pedagogica radicale: garantire che l'educazione non perda la sua vocazione critica, che resti spazio di umanizzazione e non di adattamento passivo. In questo senso, l'incontro tra la lezione banfiana e le prospettive globali ci consegna un compito comune: custodire la dignità dell'uomo nell'età della tecnica.

La conclusione non può che essere, allora, un rilancio. Banfi non ci ha lasciato un sistema, ma un metodo: abitare la crisi, farne occasione di rinnovamento, custodire la libertà nella coscienza della problematicità. È questo il compito che oggi spetta alla pedagogia. Non un sapere marginale, ma coscienza critica della cultura; non disciplina secondaria, ma presidio dell'umano; non semplice apparato teorico, ma pratica di libertà. Nell'epoca degli algoritmi, questa lezione appare più che mai urgente: solo una pedagogia critica, fondata sulla ragione problematica, può custodire la speranza di un futuro in cui l'uomo non sia ridotto a dato, ma resti persona, capace di libertà, di responsabilità e di incontro con l'altro.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Vita liquida*, 2005, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006.

Byung-Han C. *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, 2022, tr. it., Torino, Einaudi, 2024.

Caligiuri M., *Maleducati. Educazione, disinformazione e democrazia in Italia*, Roma, Luiss, 2024.

¹⁵ Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, cit.

- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, 1916, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, 1970, tr. it., Torino, EGA, 2018.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, 1945, tr. it., Milano, Bompiani, 2003.
- Nussbaum M. C., *Coltivare l'umanità*, 1998, tr. it., Roma, Carocci, 2006.
- Trebisacce G. B., *Antonio Banfi e la pedagogia*, Cosenza, Jonia Editrice, 2005.
- Trebisacce G. B., *La pedagogia tra razionalismo critico e marxismo*, Roma, Anicia, 2008.
- Trebisacce G. B., *Banfi e il pragmatismo* in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, Roma, Armando editore, 2002.

DOSSIER - Filosofia dell'educazione

A CURA DI FRANCO CAMBI, CRISTIANO CASALINI, ALESSANDRO MARIANI

Contributi storico-tematici

L'educabilità umana.

Sulla filosofia dell'educazione di Edda Ducci

MARIA FRANCESCA D'AMANTE (0000-0002-8843-4481)

Ricercatrice junior-CDR e docente a contratto – Università LUMSA - Roma

Corresponding author: m.damante@lumsa.it

Abstract. The educable dimension of human beings is the main focus of Edda Ducci's philosophy of education. It is a poietic philosophy of education that reflects on the need for a humanising education, conceived in the concreteness of the real situation and far from idealism and abstraction. Education always takes place within an educational relationship; only in a relationship with a teacher it is possible to develop the human potential that each individual holds within themselves.

Keywords. Edda Ducci – Educational potential – Poietic philosophy – Subjectivity – Educational synergy.

1. Teoresi pedagogica come filosofia poietica

La teoresi pedagogica di Edda Ducci è una filosofia dell'educazione dal carattere poietico che trova la sua ragione forte nella «dimensione educabile dell'uomo», assume come punto focale l'educabilità umana per sostenere «lo stagliarsi dell'uomo concreto nell'orizzonte della trascendenza creazionistico-libera»¹. Se educare significa *umanare*, il senso dell'uomo e della sua pienezza risiedono in quella perfettibilità che dice il bisogno umano di educazione, di nutrimento, degli elementi richiesti dalla natura di ciascuno. Educabilità umana è sinonimo di un *andare verso* direzionato al concretarsi personale, all'attuarsi del potenziale, al disvelarsi dell'irrepetibilità, allo sviluppo di quel *fascio di energie* inesauribili che esigono «la tensione viva e la spinta a diventare quell'io che si è»².

¹ E. Ducci, *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003, p. 32.

² E. Ducci, *Educazione, diritto naturale*, in AA. VV., *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, a cura di F. Mazzucchelli, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 183-192.

Dall'*apaideusia* alla *paideia*: l'educazione tende a condurre all'attuazione integrale della *misura* umana, alla sua esplicitazione ultima. La *misura* è mistero per ogni uomo, è propria del soggetto e nessuno dall'esterno può perimetrarla e oggettivarla; essa è il mistero e il dramma di ognuno; *misura* «dice possibilità, forza, energia», suppone il confine aperto alla trascendenza, rimanda *oltre*³.

L'originalità della Ducci è frutto di una personalità *inattuale* e di un pensiero che crede fortemente nella necessità di un'educazione alla decisione libera, che investe nella singolarità dell'uomo e non nell'uomo come categoria universale, che guarda all'unicità del soggetto e al suo invero come conquista di ogni educazione riuscita. Di cosa deve nutrirsi l'anima affinché l'uomo viva e diventi quello che può e deve essere? Su cosa deve far perno la realizzazione dell'umano? A chi affidare la propria anima per divenire liberi? Che tipo di sapere deve occuparsi di tali questioni? Secondo Edda Ducci il compito di questo sapere è dire dell'educazione dell'uomo nella sua educabilità, comprendere fin dove questa arriva, se contiene in sé la forza per svilupparsi e ha già segnate le direzioni verso cui andare. La filosofia dell'educazione ducciana è capace di affrontare il problema educativo sia sotto l'aspetto epistemico che sotto quello esistenziale. Per la Ducci la questione pedagogica dovrebbe porsi in un realismo cosciente e critico nell'orizzonte del problema dell'essere, e in forza di questa posizione aprirsi ad accogliere la vita vissuta e la dimensione esistenziale⁴.

Ecco la necessità di una *pedagogia filosofica* attenta alla complessità dell'umano, sensibile all'enigmaticità che egli porta seco. Una teoresi in grado di non perdere mai il rapporto con il reale, calata nella situazione e focalizzata sulle specificità del singolo, sul suo invero. Con questa articolazione, la Ducci inaugura una «filosofia dell'educativo», per comprendere «qualcosa di più ampio di "educazione", in quanto vi si può leggere l'annodarsi di educabilità umana, prassi educativa, finalità educative, mezzi educativi»⁵. Ella decide di affrontare il discorso sull'educativo attraverso i concetti di *paideia* (nutrimento dell'anima) e *anthropine sophia* (sapere umano e umanante), insieme indirizzati a *umanare* tanto chi educa quanto chi si lascia educare⁶.

A partire da un concetto forte di *educazione come diritto naturale*, ogni soggetto ha il diritto di esprimere il proprio potenziale e al contempo necessita delle condizioni che lo incanalino e lo lascino esprimere nel migliore dei modi possibili per lui⁷. Stare nella direzione uomo con un approccio «calibrato per la realtà educativa» è punto fermo di una riflessione mai confinata nell'alveo della contemplazione, perché l'«attenzione sull'uomo si qualifica con l'indicazione del fine: per il suo umanarsi»⁸, ed esige un approccio metodologico commisurato all'oggetto. Il discorso pedagogico «può restituire le zone d'ombra dell'umano, quelle che toccano l'inesprimibile, il problematico, l'espe-

³ E. Ducci, *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008, pp. 59-72.

⁴ C. Costa (a cura di), E. Ducci, *Tra logos e dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma 2016, p. 13.

⁵ E. Ducci, *Diversità, omologazione, identità: problemi inquietanti la filosofia dell'educativo*, in C. Costa (a cura di), *Per una filosofia dell'educazione. Il pensiero di Edda Ducci attraverso i suoi scritti*, Anicia, Roma 2014, pp. 52-64.

⁶ C. Costa (a cura di), *op. cit.*, pp. 13-14.

⁷ E. Ducci, *Educazione, diritto naturale*, in AA. VV., *Viaggio attraverso i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, a cura di F. Mazzucchelli, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 183-192.

⁸ E. Ducci, *L'uomo umano*, pp. 12-13.

rienza interna, lo spazio deliberante della libertà, della fede, dell'amore, del sentimento. Le zone a più alto rischio di conoscenza e di educabilità»⁹. Ma può farlo solo schivando «le categorizzazioni rigorose della ostensibilità misurabile», ricorrendo ad «altre curvature della ragione», senza mai smarrirsi «nelle brume della chiarezza empirico-verificabile»¹⁰, per sostenere e innervare le singole sfaccettature dello sviluppo umano e delle sue innumerevoli possibilità di relazione. L'uomo è realtà *δαινόω*, indefinibile, misteriosa, insondabile. È questo essere che «tiene sulla corda» il sapere che lo riguarda, è questo essere a riservare possibilità infinite che necessitano di essere innanzitutto ascoltate e riconosciute, nel ritmo di un dispiegamento lento e imprevedibile.

L'umano e il suo umanarsi integrale esorbitano dalle ideologie, dai calcoli e dal sistema, dalla conoscenza scientifica; solo un sapere in grado di rifuggire tanto l'improvvisazione quanto la rigidità potrà comprendere tale infinita meraviglia e complessità. Una *determinata* filosofia dell'educazione non è né una filosofia teoretica né una filosofia pratica bensì *poietica*, laddove poietico indica «il costruire l'attività dell'uomo, dirigere al concretarsi le sue facoltà e le sue potenzialità, portare il suo *essere* all'integrità dell'attuazione»¹¹. Scegliere l'orizzonte realistico – accogliere la varietà e la ricchezza della vita vissuta, la dimensione esistenziale, la concretezza dell'essere riscattata da una fenomenicità transuente – e inserirsi nel quadro metafisico – sulla relazione interpersonale fondata sul rapporto educatore-educando con la presenza dell'Assoluto – per muoversi entro una cornice dualistica¹². Qui la filosofia costituisce un fondamento per la pedagogia, la quale, desume dall'impostazione filosofica il problema dell'essere ma preserva la sua autonomia e cerca un'inquadratura filosofica articolata nei due momenti di teoreticità e prassi della concreta vita vissuta. Pedagogia come filosofia e non come costellazione di scienze convogliate verso un comune oggetto di studio. Pedagogia come riflessione attenta e sensibile sull'essere nel suo formarsi e costituirsi quale soggettività libera e compiuta, mai ignara della sua debolezza epistemologica, dovuta all'indeterminatezza dell'uomo, del rapporto fragile che intesse con esso, soggetto dell'educazione, di ogni educazione, educazione come *forza debole*¹³.

2. Educabilità e sinergia educativa

L'educabilità umana è realtà propria di ognuno, «la si può dire perfettibilità, o più semplicemente capacità e bisogno di educazione»¹⁴. L'educazione mira a indirizzare l'educabilità, quale «tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quell'io che si è»¹⁵, laddove il modello è tutt'altro che un ideale, un'astrazione o un universale a cui ispirarsi, perché corrisponde alla forma-perfezione-umana, quella forma unica e irripetibile di cui solo il singolo è portatore. Educabilità è ciò che appartiene all'umano con-

⁹ E. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2003, pp. 80-81.

¹⁰ Ivi, p. 81.

¹¹ E. Ducci, *L'uomo umano*, cit., p. 17.

¹² Cfr. E. Ducci, *Il rapporto tra filosofia e pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», XXVIII, 1, 1966, pp. 3-16.

¹³ Cfr. E. Ducci, *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma 1992; *Essere e comunicare*, cit.; *L'uomo umano*, cit.

¹⁴ E. Ducci, *Libertà liberata*, Anicia, Roma 1994, p. 32.

¹⁵ E. Ducci, *Educabilità umana e formazione*, in AA. VV., *Educarsi per educare. la formazione in un mondo che cambia*, Edizioni paoline, Roma 2002, p. 27.

creto, è il suo *nucleo vivo* e deve essere intesa, rispetto all'educazione, nelle tre accezioni di *fine*, *perfezione* e *sviluppo spontaneo*. Come *fine*, essa corrisponde al movimento naturale che orienta l'uomo verso «il compimento pieno del suo senso e della sua vocazione, l'espansione massima della sua misura, l'attingimento pieno della felicità»¹⁶. In quanto *perfezione*, si traduce in tensione verso il significato autentico della propria esistenza¹⁷, ma è anche *sviluppo spontaneo*, bisognoso della scossa-costrizione dell'altro, capace di immettere in una dialettica naturale ardua e faticosa¹⁸. Inoltre, essa diviene *esperienza*, evento legato all'accadere che si snoda nella temporalità del vivere, dimensione entro cui esperire il concretarsi personale. La struttura di tale educabilità è data da una molteplicità di elementi legati da un'etica della relazione, grazie alla quale essi interagiscono per un fine comune, fine supremo. In virtù dell'unità che l'uomo è chiamato a diventare, l'educazione diventa un fatto possibile e necessario, la cui necessità assume l'aspetto di un dover essere assiologico¹⁹. È il «se» dell'educazione – *se l'uomo possa e debba essere educato* – a custodire il valore dell'educabilità umana, valore che una riflessione adeguata e puntuale sostiene e preserva dal rischio di offuscamento o deturpazione²⁰. Il *come*, forza propulsiva delle metodologie e delle didattiche, non può esserci che in ragione del *se*.

L'affresco filosofico-pedagogico della Ducci emerge dalla circolarità epistemologica tra ontologia, antropologia, esistenzialismo e cristianesimo, che abbracciano il soggetto e il suo *darsi-forma*, senza mai intrappolarlo in categorie e sistemi, perché il solo fine è quello di riflettere sulla persona umana che si fa tale attraverso il «travaglio» dell'educarsi, nella specificità dell'esperienza vissuta. Esperienza nell'accezione di *Erlebnis*, esperire come vivere-rivivere, esperienza umana di cui si fa carico la filosofia dell'educazione per riconoscere e indicare il cammino del concreto umanarsi. Il senso finale dell'attenzione sull'uomo è la densità ontologica²¹. Tale densità, legata alla compiutezza e concretezza della forma dell'essere nel suo comporsi, si costituisce nella dialogicità maestro-allievo, nella relazione educativa iniziatrice.

Educazione è volontà di riconoscimento dell'altro che mi sta di fronte, attuazione di un mutuo riconoscimento quale evento di relazionalità fondante il *trarre-fuori*, la creazione poetica, la cura. Umanarsi e accompagnare l'umanazione altrui: è in questo intreccio che occorre individuare il senso dell'educazione, un senso relazionale perché dato dall'*incontro*. L'educazione, che è tra le cose umane la più umana, è cosa dell'uomo, «da una parte suppone lo spirito e dall'altra vuole uno spirito soggetto alla capacità di sviluppo e non dato tutto immediatamente come possesso compiuto»²². Ma è cosa dell'uomo al «singolare plurale», cosa del «co-uomo», dell'umano in relazione, indigente e bisognoso dell'altro, perché nessuno si educa da solo, nella solitudine non può darsi

¹⁶ E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in AA. VV., *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2002, pp. 9-30.

¹⁷ E. Ducci, *Note ai margini di una discussione sulla teoresi pedagogica*, in AA. VV., *Università e spazio di ricerca*, Cooperativa Alfasesanta, Padova 1991, pp. 37-39.

¹⁸ E. Ducci, *Libertà liberata*, cit., p. 32.

¹⁹ Cfr. G. Corallo, *A proposito di una filosofia dell'educazione*, in «Rivista di Filosofia Neoscolastica», aprile-giugno 1949.

²⁰ E. Ducci, *Postille di filosofia dell'educazione*, in «Il Quadrante scolastico» XVIII, 64, 1995, pp. 94-103.

²¹ Cfr. E. Ducci, *Essere e comunicare*, cit.; *Pedagogia dell'intersoggettività*, Adriatica, Bari 1972.

²² G. Corallo, *L'Educazione. Problemi di pedagogia*, Società editrice internazionale, Torino 1961, p. 131.

alcuna educazione. La *paideia*, che «vive e si struttura nella forma e nel darsi forma»²³, inizia da un costringimento, da una necessaria scossa cui fanno seguito l'*alzarsi*, il *vol-tarsi*, il *camminare* e il *guardare* verso il sole²⁴, causa il «diventar soggettivo» e il costituirsi della soggettività, libera, cosciente, autonoma. Quell'*unicum* che ciascun singolo costituisce è certamente frutto di un lavoro arduo e complesso di armonizzazione delle parti, lavoro a cui non sempre e non indubbiamente ciascuno viene iniziato, perché necessita di una guida all'altezza della posta in gioco.

Tutto comincia con la scelta, scegliendo un maestro si inizia a diventare qualcosa, quel qualcuno irripetibile, «molteplicità così bizzarramente variopinta nell'unità che egli è» e che «nessuna combinazione per quanto insolita potrà mescolare insieme per una seconda volta»²⁵. È questa scelta del *tu* a indirizzare il cammino educativo dell'*io*, si educa sempre e soltanto nella relazione, non vi è educazione senza relazione²⁶. Ciò che distingue l'educazione è la volontà di rendere libero l'uomo e di rendersi liberi, ed ecco spiegarsi il movimento dell'*e-ducere*, quel trarre fuori maieutico necessitante l'intervento dell'altro, un intervento che, seppur discreto e rispettoso, si fonda sull'autorità.

Necessita di una costrizione iniziale, dell'incontro con il maestro che lo immetta nella dialettica educativa, perché –kierkegaardianamente parlando– «con l'educazione uno diventa ciò ch'è considerato essenzialmente di essere», ragion per cui «l'educazione comincia col considerare colui che dev'essere educato come uno che è κατὰ δύναμιν ciò ch'egli deve diventare, e guardando a lui sotto questo punto di vista essa tira fuori questo da lui»²⁷. Questo principio pedagogico rifugge da ogni idealismo, dal sistema che annienta il singolo, dalla dialettica hegeliana impossibilitata a cogliere l'atto interiore degli uomini, che è l'autentica vita della libertà.

L'uomo non può raggiungere da solo le mete che gli consentono di diventare uomo, non riesce a incamminarsi verso di esse se non guidato da un ambiente umano-sociale al quale l'educando offre la sua potenza di umanarsi, per attuarsi solo grazie all'educazione, con il concorso dell'adulto, che le darà la direzione e la chiarificherà rendendola significativa, sino a consentirle di diventare atto. L'attuarsi della soggettività nella sua pienezza passa inevitabilmente dalla relazione io-tu, si sostanzia nella dimensione maieutica, perché il diventar soggettivo, kierkegaardianamente inteso quale compito, sfugge ad ogni riduzione idealistica così come ad ogni quieto spontaneismo. Questo compito, in quanto mutamento qualitativo, implica un rapporto interpersonale genuinamente maieutico, condizionato (l'io necessita di un risveglio, di una costrizione) e autonomo (la soggettività si fonda su una libera decisione)²⁸.

«La funzione di diventare quell'io che siamo (movimento lungo quanto l'intero arco del vivere) non la possiamo assolvere da soli, occorre il dinamismo sinergico. Per sinergia si intende il convergere di più energie, della medesima natura, per il compimento di una funzione che

²³ F. Mattei, C. Costa, Edda Ducci. *La parola che educa*, Anicia, Roma 2017, pp. 23-28.

²⁴ Qui si fa riferimento ai movimenti paidetici del mito della caverna platonico riletto dalla Ducci. Cfr. *Approdi dell'umano*, cit.

²⁵ Cfr. F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Adelphi, Milano 2010.

²⁶ Cfr. G. Mari, *La relazione educativa*, Scholè, Brescia 2019.

²⁷ S. Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, Logos, Modena 1970, I, p. 3.

²⁸ E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, Anicia, Roma 2007, pp. 54-65.

un'energia da sola non potrebbe assolvere. La relazionalità sinergica interviene nel primo prorompere, accompagna poi lo sviluppo, ed è in essa che le energie del singolo trovano l'habitat appropriato perché la loro potenzialità si attui in ampiezza crescente»²⁹.

Per la Ducci il nesso intersoggettivo è condizione radicale dell'educazione, il solo nesso dotato di potere causante per quelle dimensioni che celebrano l'irrepetibilità del soggetto³⁰, e che esigono la forza dell'educatore per esprimersi e venire alla luce, la sua capacità di percepire la domanda e offrirsi come ambiente di risposta, pronto ad accogliere la costituzione dell'io nascente³¹.

La natura fondante e strutturale della relazione definisce lo statuto ontologico-esistenziale umano e determina l'attuazione di ogni umanazione, che passa sempre da una relazione umanamente edificante³². La relazione educativa si fonda su un sapere che «risveglia illumina sconvolge direziona o ridireziona il vivere personale verso la pienezza umanamente possibile», e come un incendio, «accende il potenziale umano fin nel fondo libero della sua natura»³³.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV., *Educarsi per educare. la formazione in un mondo che cambia*, Edizioni paoline, Roma, 2002, p. 27.
- AA. VV., *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma, 2002.
- Corallo G., *L'educazione. Problemi di pedagogia*, Società editrice internazionale, Torino, 1961.
- Corallo, G., *A proposito di una filosofia dell'educazione*, in «Rivista di Filosofia Neoscolastica», aprile-giugno, 1949, pp. 260-269.
- Costa C. (a cura di), E. Ducci, *Tra logos e dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2016.
- Costa C. (a cura di), *Sui temi dell'umano*, Anicia, Roma, 2021.
- Costa, C. (a cura di), *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci attraverso i suoi scritti*, Roma, Anicia, 2014.
- Ducci E., *Aprire su paideia*, Anicia, Roma, 2004.
- Ducci E., *Educabilità umana e formazione*, in AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Paoline, Roma, 2002.
- Ducci E., *Libertà liberata*, Anicia, Roma, 1994.
- Ducci E., *Essere e comunicare*, Anicia, Roma, 2003.
- Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma, 1992.
- Ducci E., *Cornelio Fabro, maestro di libertà*, in «Studi cattolici», n. 496, settembre, 1995, pp. 529-530.

²⁹ E. Ducci, *Educabilità umana e formazione*, op. cit., p. 32.

³⁰ Cfr. F. Mattei, C. Costa, op. cit., pp. 13-29.

³¹ E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, cit., pp. 112-114.

³² Ivi, p. 87.

³³ E. Ducci (a cura di), *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?*, in *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004, p. 16.

- Ducci E., *Il margine ineffabile della paideia. Un tema da salvaguardare*, Roma, Anicia, 2007.
- Ducci E., *Il rapporto tra filosofia e pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», ottobre-novembre 1966.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Anicia, Roma, 2008.
- Ducci E., *La maieutica kierkegaardiana*, Anicia, Roma, 2007.
- Ducci E., *Pedagogia dell'intersoggettività*, Adriatica, Bari, 1972.
- Ducci E., *Tra logos e dialogos*, (a cura di C. Costa), Anicia, Roma 2016,.
- Kierkegaard S., *Scritti sulla comunicazione*, tr. it., Logos, Modena, 1970.
- Mari G., *La relazione educativa*, Scholè, Brescia, 2019.
- Mattei F., Costa, C., *Edda Ducci. La parola che educa*, Anicia, Roma, 2017.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma, 2003.
- Nietzsche F., *Schopenhauer come educatore*, tr. it., Adelphi, Milano, 2010.

Complessità e laicità come fondamenti della pedagogia contemporanea

FARNAZ FARAHİ (0000-0002-0473-4154)

Ricercatrice RTT in Pedagogia generale e sociale - Università Telematica "e-Campus"

Corresponding author: farnaz.farahi@uniecampus.it

Abstract. In a context characterized by sociocultural plurality, pedagogy cannot be limited to transmitting knowledge in a reductionist manner; rather, it must promote new forms of understanding. This paper examines how the perspective of complexity, integrated with that of secularity, constitutes a fundamental prerequisite for the construction of a pedagogical paradigm capable of preparing children – future adults – to effectively face the challenges of postmodern society.

Keywords. Complexity – Secular Pedagogy – Secularity – Multiculturalism – Dialogue

1. L'epoca contemporanea e il paradigma della complessità

La globalizzazione e l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione, in pochi decenni, hanno cambiato non solo problemi e prospettive politiche, sociali, economiche, culturali e ambientali, ma anche il modo di relazionarsi delle persone. Il mondo di oggi è finito per caratterizzarsi di una nuova forma di sapere sistemico, dove la conoscenza non è più situazionale, ma multidimensionale¹.

Tale trasformazione epocale rende inevitabile un ripensamento dei modelli educativi e dei relativi presupposti teorici del postmoderno: non più fondati su modalità di apprendimento riduzionistiche, ma orientati a una visione ampliata che integri dimensioni sociali, culturali e religiose². La sfida della pedagogia contemporanea consiste, infatti, nel rendere – sul piano educativo e didattico – un sapere che permetta al bambino di rispondere in modo adeguato al contesto in cui è – o sarà – inserito³. Ovvero: decostruire il sapere pedagogico «logocentrico della tradizione occidentale per accedere a un pensiero della differenza radicale»⁴.

¹ M. Ceruti, *La scuola e le sfide della complessità*, in «Studi sulla Formazione», 20, 2017, p. 9.

² M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Roma, Meltemi, 1996, pp. 127-128.

³ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2016, pp. 127-129.

⁴ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008, p. 19.

Il paradigma più adatto a tal scopo è quello della «complessità»⁵.

Adoperarsi in funzione della complessità comporta considerare le dinamiche co-organizzative e co-costruttive delle agenzie educative alla stregua di un sistema interconnesso, ovvero un insieme «di interazioni, di interdipendenze, in seno a una nicchia ecologica in cui si costituisce, a dispetto e attraverso il caso e l'incertezza, una organizzazione spontanea»⁶. Mirare, quindi, sotto il profilo pedagogico, alla «formazione dell'io, della sua mente, ma anche della cultura e della società attuali»⁷.

Adottando la logica della complessità è possibile creare le condizioni per un autentico incontro tra culture e modalità di sapere differenti nei vari contesti in cui la pedagogia prende forma. La complessità, infatti, invita a considerare i fenomeni educativi come reti dinamiche, nelle quali ogni elemento acquista significato solo in relazione agli altri. In questo modo, il sapere non sarà più soltanto interconnesso, ma finanche trasformativo, sia per il soggetto che lo apprende, sia per il soggetto che lo attua⁸.

2. Le tematiche educative connesse alla complessità

La complessità, quale principio basilare della contemporaneità, porta la pedagogia a confrontarsi – inevitabilmente – con altre tematiche di matrice interculturale, quali il pluralismo, la moltiplicazione delle forme di conoscenza, la molteplicità delle prospettive formative e dei punti di vista⁹.

Il multiculturalismo, in particolare, appare quale elemento fondante di questo scenario, un orizzonte normativo-sociale a cui la pedagogia non può più sottrarsi¹⁰. Può essere definito come «il riconoscimento delle differenze di valori morali, tradizioni e strutture sociali tra società diverse [...], una morale universale che faciliti il dialogo tra di esse»¹¹. Un «fenomeno variegato [...], un complesso di teorie normative animate dalla volontà di trovare risposte persuasive [...] sia all'universalismo sia alla differenza»¹².

Nel paradigma della complessità, adottare il punto di vista del multiculturalismo significa considerare la diversità non come un ostacolo alla relazione e alla conoscenza, quanto una possibilità di sviluppo reciproco. Ogni cultura è limitata, poiché situata: soltanto l'apertura alla diversità, allora, arricchisce l'individualità, poiché permette al soggetto di apprezzare i tratti distintivi della propria cultura e il potenziale delle altre¹³.

Il multiculturalismo della società complessa è correlato a ulteriori elementi dell'agire pedagogico interculturale, posto che con intercultura intendiamo un «progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti» dove «le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, di orientamento politico, sessuale

⁵ Cfr. E. Morin, *Le sfide della complessità* (1990), trad. it., Firenze, Le Lettere, 2023.

⁶ E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (1973), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2001, p. 28.

⁷ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, cit., p. 128.

⁸ E. Morin, *Il metodo. La natura della natura* (1977), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2001, p. 117.

⁹ A. Portera, *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 17, 2019, pp. 1-18.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ S. Shaver, *Cultura, multiculturalismo e cittadinanza sociale*, in «La Rivista delle Politiche Sociali», 9, 2018, p. 311.

¹² E. Greblo, *Modelli di multiculturalismo*, in «Esercizi Filosofici», 4, 2009, p. 154.

¹³ B. Parekh, *Dilemmas of a Multicultural Theory of Citizenship*, «Constellations», 4 (1), 1997, pp. 54-62; Id., *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke, Palgrave, 2016, pp. 16 segg.

ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è»¹⁴ (Fiorucci, 2020, p. 42).

La dimensione interculturale della complessità è formata, in primo luogo, dal dialogo¹⁵, inteso quale volontà di capire gli altri, e di tenere conto dei loro punti di vista [...]. Capire non solo le loro idee, le loro religioni, le loro filosofie, ma anche le loro aspirazioni, i loro desideri, i loro bisogni. [...] Il fondamento non solo di ogni regola di pariteticità dell'umano comunicare e discutere, ma anche di ogni altra eguaglianza di diritti¹⁶.

Il dialogo è la pratica più idonea alla conoscenza della diversità e, quindi, della complessità, in una società pluralista e multiculturale¹⁷. Contribuisce alla creazione di uno spazio di incontro¹⁸ in cui l'Io individuale del soggetto diventa «Io multiplo»¹⁹ grazie all'arricchimento con la persona che ha di fronte.

Il dialogo è collegato, a sua volta, con l'ascolto attivo.

L'ascolto, in senso autentico, comporta una sospensione del giudizio, la possibilità di permettere all'altro di esprimere liberamente – e in maniera indipendente – il proprio pensiero, le proprie emozioni²⁰. Si tratta di uno strumento di riconoscimento reciproco che va a integrarsi con la stessa componente dialogica della complessità: vede l'altro non come un destinatario passivo di informazioni, ma un soggetto capace di contribuire attivamente alla costruzione del sapere²¹. In questo senso, l'ascolto è già una forma di dialogo, poiché implica apertura, disponibilità al confronto e fiducia nell'altro²².

Cambi²³ rintraccia tra le componenti della complessità anche il pluralismo, la tensionalità, la problematicità e l'apertura.

L'educazione è pluralismo in quanto processo legato a molti attori che operano – o dovrebbero operare – in modo dialettico, in funzione dei bambini. Al contempo, l'educazione è anche tensionalità nel senso che attiva, attraverso la relazione, forme di autoeducazione e educazione, dando forma al soggetto non solo con contenuti, ma anche con l'esperienza. È poi problematicità, poiché la complessità invita a un processo di apprendimento aperto all'incertezza²⁴, a un sapere non statico, ma dinamico. Infine, la complessità è apertura «verso l'autonomia del soggetto, verso un tempo che sta oltre il presente, verso una condizione nuova culturalmente e socialmente»²⁵.

¹⁴ M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 2020, p. 42.

¹⁵ Cfr. P. Freire, *Education for critical consciousness*, New York, Seabury Press, 1973.

¹⁶ G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1977, pp. 357-358.

¹⁷ A.M. Passaseo, *Dialogo*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 212.

¹⁸ M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, cit., pp. 126 segg.

¹⁹ J. Elster, *L'Io multiplo*, Milano, Feltrinelli, 1991, pp. 9 segg.

²⁰ F. Farahi, *Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*, in A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-formazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025, p. 479.

²¹ M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 114 segg.

²² A. Coppi, *Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi*, in «Studi sulla Formazione», 26, 2023, pp. 173-180.

²³ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2012, p. 70.

²⁴ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000), trad. it., Roma-Bari, Laterza, Bari-Roma, 2002.

²⁵ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p. 71.

3. Come rendere la complessità un agire pedagogico?

Se la complessità è il paradigma pedagogico fondamentale dell'epoca odierna, allora bisogna riserVARLE uno spazio logico, etico e culturale sotto il profilo formativo, permettendole di entrare nella *forma mentis* di ciascun educando e educatore o insegnante²⁶. Un modello di pensiero che, come anticipato, deve essere – per richiamare, rispettivamente, Bruner²⁷, Morin²⁸ e Gardner²⁹ – a più dimensioni, plurale e multiplo, capace di mettersi sempre in discussione sotto il profilo critico e conoscitivo. Per dirla con le parole di Mariani, si tratta di un pensiero che riesca ad accedere a «una formazione problematica (inquieta e non garantita, della ricerca, del lavoro e dell'esistenza), legata più alla forma *di sé* che alla forma *in sé*, più al processo di acquisizione della forma che al risultato compiuto e definitivo»³⁰.

Ma come diventa vero e proprio principio educativo la complessità?

Secondo Cambi³¹, la complessità si fa principio educativo nel momento in cui dà ai soggetti un'idea concreta di come comprendere e governare il mondo sotto il profilo del fare-esperienza. Quando, inoltre, si fa principio cognitivo e metacognitivo, ovvero è in grado di organizzare gli apprendimenti e i saperi provenienti da più realtà, secondo una logica integrativa e interdipendente, non individuale. Infine, quando consente all'educando di gestire la vita sociale attraverso un'adeguata assimilazione delle regole di convivenza, nel pluralismo e nel riconoscimento/valorizzazione della differenza³².

Alla pedagogia – e, al contempo, ai professionisti coinvolti nell'agire educativo – spetta il compito di tracciare quella linea di congiunzione tra individualità e pluralità, tra nuove competenze cognitive e complessità. Non si tratta soltanto di enunciare principi, ma di calarli concretamente nelle realtà educative quotidiane³³: nella scuola, attraverso pratiche didattiche inclusive e dialogiche; nella formazione degli insegnanti, promuovendo sensibilità e competenze relazionali; negli insegnamenti, incoraggiando approcci interdisciplinari che favoriscano la lettura della realtà da più punti di vista³⁴.

4. La laicità come chiave per la pedagogia della complessità

Nel panorama postmoderno di cui sopra, la laicità va riconosciuta come presupposto originario e principio trasversale della pedagogia della complessità, capace di orientare in profondità ogni agire educativo e di tradurre, in modo concreto ed efficace, i principi teorici in pratiche formative. In assenza di laicità, qualsiasi agire educativo non svilupperebbe quella *forma mentis* – culturale e professionale – necessaria per apprendere, interiorizzare, accettare e trasmettere i principi stessi della complessità, evitando la riprodu-

²⁶ Ivi, p. 72.

²⁷ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1990), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1993.

²⁸ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1999.

²⁹ Cfr. H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulle pluralità dell'intelligenza* (1983), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987, *passim*.

³⁰ A. Mariani, *Struttura e funzione della pedagogia*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, Roma, Carocci, 2023, p. 107.

³¹ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, cit., p. 136.

³² Ivi, pp. 136-137.

³³ Ivi, p. 137.

³⁴ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 39 segg.

zione di dicotomie escludenti (noi/loro) e logiche di dominio o prevaricazione³⁵.

La laicità pedagogica è quel terreno neutrale e condiviso in cui nessuna visione del mondo assume un ruolo dominante, in cui ogni individuo può esprimere la propria idea, senza pregiudizi, ma in una prospettiva vicendevolmente arricchente³⁶.

Lo spazio in cui opera la pedagogia della complessità deve per questo essere considerato uno «spazio laico»³⁷. Soltanto un discorso laico consente di costruire un luogo di incontro all'interno del quale «giocare in modo non violento i conflitti e i confronti tra credenze e culture e religioni»³⁸. Una laicità che, di conseguenza, nel postmoderno, va dunque «oltre la multiculturalità, vuole costituire un *habitus* e un *habitat* di dialogo, di confronto, di reciproca intesa»³⁹. La pedagogia laica finisce per accogliere e valorizzare quella della complessità, a favore e in funzione della valorizzazione dell'infanzia. Un vero e proprio dispositivo critico e trasformativo da cui tutto prende avvio, attraverso cui l'educazione forma individui e comunità capaci di abitare la pluralità, affrontare l'incertezza e generare nuove sintesi culturali⁴⁰. Come riporta Silva, infatti, se si omette la conoscenza dei fatti e se ci si dimentica del faticoso cammino già percorso dal principio di laicità, non ci si potrà impegnare seriamente affinché esso raggiunga quella vetta più alta che reclamano la multiculturalità e i processi di globalizzazione⁴¹.

Si delinea così un discorso che non soltanto mette in luce la sfida che la complessità pone alla pedagogia postmoderna⁴², ma che, soprattutto, riconosce nella laicità il presupposto per renderla praticabile, sin dall'infanzia e nei successivi gradi di formazione. Una condizione che non è solo un orizzonte teorico, ma, in una prospettiva più ampia, un progetto di cittadinanza democratica e maggiormente inclusiva, indispensabile per abitare con consapevolezza l'odierna società globale⁴³.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014.
 Bauman Z., *Modernità liquida* (2000), trad. it., Roma-Bari, Laterza, Bari-Roma, 2002.
 Bruner J., *La mente a più dimensioni* (1990), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1993.
 Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Roma, Meltemi, 1996.
 Calogero G., *Filosofia del dialogo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1977.
 Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2012.
 Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi (a cura

³⁵ R. Farné, *Pensieri e parole a proposito di una "pedagogia laica"*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 29 (71), 2025, pp. I-III; F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007, pp. 29-47.

³⁶ F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, cit., pp. 29 segg.

³⁷ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 80.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, cit., p. 13.

⁴⁰ Cfr. C. Silva, *Lo spazio dell'interculturalità. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 10-12.

⁴² F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, cit., pp. 138 segg.

⁴³ A.M. Passaseo, *Laicità. Capacità da coltivare per il cittadino contemporaneo*, in «Paideutika», 22, 2015, pp. 43-62.

- di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007.
- Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2016.
- Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità*, in «Studi sulla Formazione», 20, 2017, pp. 9-20.
- Coppi A., *Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi*, in «Studi sulla Formazione», 26, 2023, pp. 173-180.
- Elster J., *L'io multiplo*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Farahi F., *Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*, in A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli (a cura di), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-formazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025.
- Farné R., *Pensieri e parole a proposito di una "pedagogia laica"*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 29 (71), 2025, pp. I-III.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 2020.
- Freire P., *Education for critical consciousness*, New York, Seabury Press, 1973.
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulle pluralità dell'intelligenza* (1983), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.
- Greblo E., *Modelli di multiculturalismo*, in «Esercizi Filosofici», 4, 2009, pp. 154-177.
- Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., *Struttura e funzione della pedagogia*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, Roma, Carocci, 2023.
- Morin E., *Il metodo. La natura della natura* (1977), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2001.
- Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (1973), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Morin E., *Le sfide della complessità* (1990), trad. it., Firenze, Le Lettere, 2023.
- Parekh B., *Dilemmas of a Multicultural Theory of Citizenship*, «Constellations», 4 (1), 1997, pp. 54-62.
- Parekh B., *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke, Palgrave, 2016.
- Passaseo A.M., *Dialogo*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.
- Passaseo A.M., *Laicità. Capacità da coltivare per il cittadino contemporaneo*, in «Paideutika», 22, 2015, pp. 43-62.
- Portera A., *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 17, 2019, pp. 1-18.
- Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Shaver S., *Cultura, multiculturalismo e cittadinanza sociale*, in «La Rivista delle Politiche Sociali», 9, 2018, pp. 301-321.
- Silva C., *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Milano, Franco Angeli, 2015.

A través del tul: mediación universitaria en la experiencia estética en el museo

SOLEDAD FERNÁNDEZ INGLÉS (0000-0002-5926-1876)

Profesora Ayudante Doctora - Universidad de Málaga

Corresponding author: sfernandezingles@uma.es

Abstract. This article addresses educational mediation in the teaching of visual and plastic arts within the Primary Education degree, linking the training of future teachers with hands-on practice in museums. It examines the tensions between teaching guides, execution-focused approaches, and critical pedagogy, showing how participatory mediation transforms sensory experience, critical perception, and spatial engagement into artistic-reflective writing, following the principles of artography and the construction of meaning. The study emphasizes the importance of sustained dialogue among university, museum, and students, fostering personal, human, and social development.

Keywords. Educational mediation - Critical pedagogy - Arts education - Museum education - Teacher training - Aesthetic experience

Premisa: experiencias y reflexiones

Al dar forma a este texto, reconozco la influencia de muchas lecturas que han acompañado mi recorrido en la educación artística. Las palabras escritas se han convertido en una presencia viva en mi manera de mirar, pensar, comprender y orientarme en este oficio de acercar el arte, profundamente ligado al tema de la autoidentificación. Ya en 1961 Viktor Lowenfeld hablaba de la pérdida de la capacidad de autoidentificarse con lo que hacemos y con las necesidades de quienes nos rodean. Consideraba esta capacidad tan esencial que la definió como uno de los elementos intrínsecos de la expresión creadora. Sus reflexiones, junto con otras lecturas, no solo me inspiran, sino que me desafían a elegir de qué hablar y cómo acercarme a quienes acompaño en su proceso formativo, recordándome que la educación artística es, antes que nada, un acto compartido de reflexión, emoción y creación.

¿Cómo decidir de qué hablar cuando lo que realmente importa no es el tema, sino las personas que lo habitan? La escritura atraviesa inevitablemente a quien escribe, filtrándose a través de su experiencia y revelando una mirada que nace desde dentro y se proyecta hacia afuera. Elegir no es un acto lógico, sino un frágil equilibrio entre intuición y momento. Cada decisión se tiñe de emoción, responsabilidad y subjetividad, y

ninguna está libre del azar. La subjetividad lo impregna todo. No es una copia de uno mismo, sino una manera de habitar la duda, con la conciencia de que lo elegido adquiere sentido solo aquí y ahora. De esta forma, no tendremos que resignarnos «[...] al silenzio di molte parole già dette, troppe parole inutili condannate allo scacco e alla ripetizione» (Fabbri, 2015, p. 208). Esta reflexión sobre el modo de acercarme a quienes acompaño en su aprendizaje - que significa, en definitiva, hablar de la autoidentificación de la experiencia - me conduce al núcleo mismo de la mediación educativa: no se trata de transmitir contenidos, sino de crear espacios, físicos y conceptuales, donde la experiencia pueda vivirse y explorarse de manera personal y auténtica.

Así, en mi recorrido docente en artes plásticas y visuales, advierto a veces que las guías didácticas - aunque útiles para coordinar el trabajo común - corren el riesgo de convertirse en un marco restrictivo, no tanto por su contenido como por la forma en que se asumen. Desde mi punto de vista, algunas interpretaciones tienden a privilegiar solo el hacer, la manualidad en el resultado final, dejando en segundo plano la reflexión sobre el proceso y el sentido educativo del arte. Por ello, considero que dicha tendencia contribuye a que esta asignatura - ofertada con diferentes nomenclaturas en las facultades de educación españolas - siga siendo percibida como secundaria, irrelevante, tanto por los estudiantes como por algunos colegas del Grado en Educación Primaria. Partiendo de observaciones personales surgidas tanto de mi experiencia docente como de una investigación actualmente en curso, - cuya descripción detallada no puedo ofrecer por encontrarse en fase de desarrollo - se desprende que los estudiantes viven el acercamiento a las artes plásticas y visuales como una etapa más dentro de un itinerario formativo, sin llegar a comprender plenamente su sentido profundo. Más adelante - en otras disciplinas y contextos - tienden a reproducir la misma aproximación al arte aprendida en la escuela: una mirada que privilegia la técnica y la destreza manual, que se detiene en lo inmediato y rara vez se abre a la reflexión que todo proceso artístico requiere. Esta visión, gestada durante la etapa escolar, se ve reforzada también por parte del profesorado universitario de otras áreas, que con frecuencia permanece ajeno al sentido profundo del proceso creativo y a la dimensión transformadora de la educación artística, tratándola como producto visual alejada de una lectura crítica.

Se trata, por tanto, de un círculo vicioso, reforzado además por el reconocimiento aún limitado de la disciplina a nivel global en comparación con otras áreas artísticas. La música o la educación física, por ejemplo, cuentan con menciones específicas en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria, mientras que las artes visuales siguen careciendo de visibilidad y apoyo institucional formal y normativo adecuado. Tal como se concibe actualmente, esta situación evidencia que la disciplina no alcanza a desarrollar de manera plena las dimensiones cognitivas, afectivas y creativas indispensables para la formación integral de la persona, perpetuando un modelo que se repite de forma sistemática.

La situación descrita evidencia diferencias y tensiones complejas, y señala la urgencia de repensar las formas de proponer experiencias realmente significativas, capaces de conectar reflexión y vivencia. Solo así quienes se formen para la docencia podrán adquirir las herramientas necesarias para transformar esta dinámica desde los primeros años escolares. Tal vez la enseñanza de las artes plásticas y visuales deba comenzar siempre desde la experiencia directa, desde ese contacto vivo con lo sensible que corre el riesgo

de perderse entre programas y resultados. Solo a través de la propia experiencia y del reconocimiento de sí es posible dar significado a lo que se vive y se crea. En esta búsqueda de sentido, el museo se propone como un espacio en el que la educación artística puede reencontrarse no como discurso teórico, sino como experiencia concreta: un lugar donde la mediación se vuelve puente entre quien enseña, quien aprende y la obra que los interpela.

1. La mediación desde el museo y el rol del docente universitario

Mi experiencia vivida y reflexionada en algunos museos - como Museo Picasso Málaga (MPM), Centro de Arte Contemporáneo (CAC), Museo de la Aduana, Centro Pompidou, Museo Jorge Rando y Museo, Centro de Arte Contemporáneo (MUCAC), todos ellos ubicados en Málaga - vinculada al rol docente, me ha llevado a articular la formación de futuros maestros y maestras con la práctica en estos espacios. Sin embargo, este diálogo no siempre resulta sencillo. Aunque tanto el área de didáctica de la expresión plástica y visual como el departamento de educación de los museos señalados comparten el objetivo de transformar al ser humano a través del arte, la realidad es que el docente universitario se encuentra con limitaciones que dificultan su intervención. Con frecuencia, en ámbito museal, no se valora que el docente de arte busque enriquecer la experiencia formativa, estética y artística, haciéndola más reflexiva gracias también a un conocimiento más profundo de su propio estudiantado y a estrategias basadas en la pedagogía crítica y participativa. Siendo así, el profesorado se encuentra atrapado en una situación compleja: por un lado la guía docente, restrictiva y normativa; por otro, la visita al museo, breve y excesivamente mediada, deja poco espacio para una intervención que busca el aprendizaje a través de los sentidos, impidiendo que, como estrategia pedagógica, acompañe la experiencia. Se trata de una combinación que reduce considerablemente el tiempo efectivo de aprendizaje en el museo, y solo en estructuras más pequeñas o provinciales se observa un mayor margen de autonomía y libertad durante la visita programada.

Esta situación genera tensiones que revelan una serie de *impliciti pedagogici* y *non detti* (Mariani, 2018) institucionales que atraviesan la relación entre universidad y museo: la idea de que la mediación entre obra y visitante es prerrogativa casi exclusiva del educador del propio centro, o que la dimensión académica debe limitarse a observar. El docente universitario se siente además limitado - o percibe que lo está - por la acción del mediador, quien protege el discurso oficial de la institución o la historiografía que sostiene la obra.

De este modo, ha da maniobrar entre dos formas de restricción distintas: las normas establecidas por la estructura museística y la mediación del educador, que reduce (a veces de forma no deliberada) su margen de actuación y su autonomía pedagógica. Estas dinámicas, como señala Alessandro Mariani, operan silenciosamente en el discurso educativo, determinando roles, espacios y formas de legitimación sin ser objeto de reflexión consciente. Por tanto, para que la pedagogía crítica y participativa funcione realmente, es necesario un diálogo circular entre estudiantes, docente universitario y educador del museo. Solo así es posible construir una mediación verdaderamente significativa, capaz de conectar teoría y vivencia, y de repensar la manera de proponer experiencias con sen-

tido, integrando la formación de futuros docentes con la práctica museal sin que una sustituya o limite a la otra.

Por ello, considero que un buen mediador puede sentirse un intelectual creando (Alderoqui, 1996) y no un simple vehículo de un discurso dictado por un tercero. Debe reconocerse autor y constructor de discursos; solo así puede mantener el rigor del conocimiento adquirido y, al mismo tiempo, atreverse a caminar por los márgenes de las obras, decir lo que toca y dejarse afectar por lo que ocurre, como un artista. En ese transitar, la colaboración con el público universitario en formación para trabajar en educación es esencial. La pedagogía y museología crítica, que hace visibles conflictos y discrepancias, necesita de la pedagogía y museología participativa, que teje vínculos entre los saberes académicos y los saberes de las comunidades. En ese entramado se sitúa la persona mediadora, no como intermediaria, sino como quien aprende jugando con el grupo que tiene delante, dialogando con verdad y no con simulacro. Un diálogo que destierra elitismos, genera confianza, hace pensar, construye conocimiento y transforma.

Finalmente, encuentro en la experiencia directa en el museo una posibilidad de transformación personal y colectiva. Mi objetivo es propiciar que el alumnado utilice la percepción sensorial, incluida la propioceptiva. De este modo, invitarlo a comprender y habitar los espacios, a encontrarse con la creación de un producto artístico, sus materiales y técnicas que amplifican significados, y a establecer un vínculo entre el acercamiento individual, el colectivo y el contexto que lo rodea. Antes de la visita mediada por el educador o educadora del museo, propongo al estudiantado entrar en contacto con la obra a través de la sensorialidad, eliminando la vista para evocar en la memoria la imagen de la pieza en la que nos centramos. Lo que emerge de esta experiencia se recoge en un diario estructurado con iniciales y breves preguntas-guía, integrando un enfoque de ar-tografía que transforma la vivencia sensorial y la percepción crítica en escritura artístico-reflexiva. Esta escritura no solo registra lo vivido, sino que genera un producto artístico en sí misma, al conectar emociones, sensaciones y conocimiento, y configurarse posteriormente como objeto visual. De esta forma, evita que permanezca como una experiencia aislada y cuestiona la idea de obra única (*unicum*), un concepto de la tradición museística que considera la materialidad esencial, y que Joseph Kosuth (1969) objeta al poner la primacía en la idea antes que en el soporte material. En este sentido, desde mi punto de vista, el ejercicio propuesto estimula la reflexión crítica y el pensamiento artístico, abre la mirada (Berger, 2022), potencia el aprendizaje en sus dimensiones humana, personal y social, y transforma la percepción estética en comprensión, emoción y sentido.

A la luz de lo anterior, sostengo que el educador, sea en contextos formales como no formales, ha de ser capaz de tocar la fibra sensible del público al que se dirige. Está llamado a ser un inteligente somático, es decir, alguien que se pone en el lugar del otro para sentir cómo la obra atraviesa su cuerpo al observarla, al escucharla, al vivirla y transformarla en emoción. Se trata de cruzar al mundo del objeto para centrarse en las sensaciones que despierta y en el eco que deja en quien lo contempla, transformándolas en experiencia y activando la percepción evocativa. Por ello, se espera de los museos una invitación generosa y abundante, porque a ser visitante se aprende (Eidelman, Roustan y Goldstein, 2013). Solo una institución flexible puede responder a los tiempos actuales, comprendiendo que los contextos sociales, económicos y culturales no son los mismos para todos.

Los profesionales que trabajamos en entornos educativos y elegimos la labor de mediadores - en la universidad, en museos o en centros de arte - debemos convencernos de que crear necesidades culturales o promover su búsqueda es una tarea que exige motivación y participación, no solo tiempo, trabajo y recursos. En este sentido, el compromiso tanto de la educación formal como no formal debe ser sincero y profundo, porque el buen hacer ha de impregnar universidad y museo. Ambos están llamados a «proporcionar lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer» (Rogoff, 2011, p.) y convertirse en un imprescindible en la formación humana, personal y social. Solo así - desde mi punto de vista - podremos comprender que el territorio museo no es un lugar para visitar, sino un espacio que se observa, se conquista, se habita y se transforma.

En definitiva, es ahí - en el encuentro más personal que una obra, descontextualizada y luego vuelta a contextualizar - donde puede emerger una percepción más profunda de la propia identidad del individuo. Dicho de otro modo, es el espacio donde la experiencia estética nos permite reconocernos con mayor claridad. Lo intangible se enfrenta a los límites de nuestras decisiones. Es en la experiencia estética, artística y formativa donde se abren horizontes nuevos: aquellos que nos permiten soltarnos de discursos establecidos para adentrarnos en lo que realmente somos. Una pareja de cuadros rojos en tul donde reconocernos.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui S., *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Berger J., *Questione di sguardi*, Milano, Il Saggiatore, 2022 (1ª ed. Ways of Seeing, BBC/Penguin Books, 1972).
- Eidelman J., Roustan M., Goldstein B., *El Museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*. Barcelona, Planeta, Ariel. 2014.
- Eidelman J., Roustan M., Goldstein B., *La place des publics. De l'usage des études et recherches par les musées*, Paris, La Documentation française, 2008. Martin Schifano (trad. 2013)
- Fabbri, Maurizio. *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli, 2015, (1ª ed. 2005)
- Kosuth J., (1969). Art After Philosophy and After, Collected Writings, 1966-1990 The MIT Press Massachussetts, 1991. (Recuperado 15/19/2025 de https://monoskop.org/images/4/46/Kosuth_Joseph_1969_1991_Art_After_Philosophy.pdf).
- Lowenfeld V., *El desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- Mariani Alessandro, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando editore, 2008.
- Rogoff I (2011). El Giro, en «Arte y políticas de identidad», vol. 4, pp. 253-266, ISSN 1889-979X.

Civilizzazione e Razzismo.

La Pedagogia decoloniale di Aimee Césaire

ANITA GRAMIGNA (0000-0001-9147-8832)

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: anita.gramigna@unife.it

PAOLA BASTIANONI (0000-0003-1854-6071)

Professoressa associata per le attività inerenti alla consulenza psicologica - Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: paola.bastianoni@unife.it

Abstract. The article identifies in Aimee Césaire's educational poetics elements for reflection on the persistence of forms of racism, prejudice, and mistrust towards other cultures. Césaire's work effectively interprets decolonial discourse, highlighting the implicit mechanism of an anthropology that bases its presumed superiority on a specific idea of Civilization. The epistemological framework within which we conducted our analysis is hermeneutic in nature (De Sousa S., 2021), the methodological approach is qualitative and favors a transdisciplinary perspective (Maldonado Torres N., 2016). Consequently, the educational proposal pursues an interpretative nature to arrive at the libertarian horizon (Dussel E., 2004). The aim is to contribute to the pedagogical debate surrounding the decolonial (Boschi C., 2024; 2025) and postcolonial (Burgio G., 2015, 2023, Mellino M., 2005, Zedd M., 2023) thought movement – now much frequented by European and American scholars – with the aim of highlighting its specific pedagogical nature.

Keywords. Civilization - Racism - Decolonial pedagogy - Libertarian education.

L'articolo, nelle sue linee generali, è stato concepito di comune accordo. Quanto alla redazione dei paragrafi, il primo è da attribuire ad Anita Gramigna, il secondo a Paola Bastianoni, mentre il terzo è stato scritto da entrambe le autrici

1. Civilizzazione, civiltà, cultura

Civilizzare è un verbo che, quando si insinua nella mente, produce in noi un disagio che, da un punto di vista personale, sottintende catturare in una sorta di rete avvolgente e costringente chi dovrebbe essere libero di muoversi nell'acqua rasserenante della propria cultura d'origine. Abbiamo usato la metafora della rete, memori dell'impiego che ne

fa Heidegger con il termine *pro-vocante*, per indicare il lato peggiore della tecnica, quando si fa distruttrice dell'Essere esercitando un ruolo di controllo e dominio: "In questa vita che si rivolge in se stessa, non familiare nella propria sfera, nella propria struttura, nel proprio fondamento, l'uomo getta i suoi lacci e le sue reti; egli la strappa al suo ordine e la rinchiude nei suoi steccati e nei suoi stabbi, imponendo ad essa i suoi giochi. Prima si trattava di un uscir fuori e di un dissodare ora di cattura e di soggiogamento" (2007, p. 162). Questa l'immagine permanente della formazione civilizzatrice per nulla tramontata nei propri strumenti tecnici: da un lato nella certezza per gli occidentali bianchi della superiorità della propria cultura e, dall'altro, nella forma di cancellazione di valore conoscitivo ai saperi di tutte le altre etnie.

Guardando su internet si coglie come nella nostra lingua la conquista di civiltà avvenga con l'incivilimento, quindi grazie all'aiuto del sapere occidentale civilizzante in quanto aperto al progresso. La civiltà compare nella dimensione dello sviluppo culturale di una collettività in un'epoca determinata, mentre la cultura abbraccia l'insieme di costumi, tradizioni, credenze, valori, arti caratterizzanti una comunità, o un gruppo. A volte cultura e civiltà vengono usate come sinonimi, anche se quest'ultima la si sottolinea per i suoi effetti materiali: sviluppo, produzione, organizzazione. In spagnolo *civilización* è termine spesso usato anche per indicare cultura, allo stesso modo in francese l'espressione *civilisation* viene impiegata, in particolare in Césaire protagonista della nostra indagine, nel significato di civiltà. Ma vi è un ulteriore elemento che ci preme sottolineare, data la sua rilevanza sul terreno formativo, ed è il concetto di *Bildung* - da tradizione tedesca consolidata significa non solo cultura, ma anche educazione, formazione - per come viene espresso in uno scritto di Max Horkheimer, filosofo della Scuola di Francoforte, per il quale si tratta di saper individuare: "la differenza tra cultura (*Bildung*) autentica e falsa, tra spirito e *ratio*, tra cultura (*Kultur*) e civiltà (*Zivilisation*)" (2006, p. 237). Nella Presentazione del corso universitario, per il semestre invernale 1952-53, il filosofo avverte la crisi nel vuoto culturale di una natura ridotta "a puro materiale", tanto che la stessa natura umana, in quanto "assoggettata", si è fatta ineducabile. La "catastrofe" pare inevitabile per l'inesorabile dominio della ragione *strumentale* coincidente con la tecnica pervasiva e disumanizzata, perno del capitalismo; mentre l'alternativa possibile, ma improbabile, appare così delineata: "Non si viene formati da ciò che *si fa di sé stessi*, ma unicamente nella dedizione a qualcosa, nel lavoro intellettuale come nella prassi consapevole di sé" (Ivi, 239). Vi è l'impiego critico del verbo *fare* vincolato a quel *sé*, egocentrico e narcisistico; quando l'essenza della formazione dovrebbe consistere nel dare il meglio di sé *fuori da sé*, nella vocazione che esige la presenza degli altri.

Per noi vi è nell'allarmante prospettiva delineata da Horkheimer una sintonia profonda con il discorso di Césaire fin dalle prime battute: "Una civiltà che si mostra incapace di risolvere i problemi che suscita il suo funzionamento è una civiltà decadente" (2004, p. 7). Lo scritto del 1948, ma pubblicato nel 1950, è impietoso: il termine *decadente* qui non si riferisce alle arti o alle lettere, ma al sistema di vita che l'Occidente si rifiuta di mettere in discussione. Per questo la sua è una civiltà *moribonda*: "moralmente e spiritualmente indifendibile" (Ivi, p. 8) quando persiste nella propria auto-legittimazione frutto di *ipocrisia collettiva*, che ben delinea i tratti comportamentali salienti della borghesia occidentale, che ha inventato il liberalismo e si presenta illiberale nei vari teatri di dominio del mondo. Il filosofo esistenzialista francese Jean Paul Sartre, che Césaire sti-

mava, nella *Prefazione* all'opera di Fanon *I dannati della terra* (1961) scrive relativamente al psichiatra martinicano nella sua riflessione sulla condizione europea: "questo medico non pretende di condannarla senza scampo – si sono visti miracoli – né di darle i mezzi per guarire: constata che agonizza" (1966, p. IX).

La prosa graffiante, che in altre pagine ironizza sull'umanesimo ambiguo che è riuscito a chiudere gli occhi sui massacri razziali in atto da secoli, rafforza il significato dell'opera di Franz Fanon, anch'egli e simbolo di grande efficacia della lotta anticoloniale non solo caraibica, ma partecipando in prima persona alla guerra di liberazione dell'Algeria dal dominio francese, sia con la pratica psichiatrica sia con l'azione politica, se si pensa al seguente straordinario concetto di sintesi: "L'Europa è stata una creazione del Terzo Mondo" (2000, p. 177). Nella demitizzazione dell'assoluto dominio occidentale, che ha avuto nell'Europa il suo perno per costruirne la superiorità culturale in nome del progresso, ci viene proposta l'altra faccia della medaglia: quella grandezza è nata dallo sfruttamento incondizionato di quel Terzo Mondo, costituito da uomini non sempre riconosciuti come tali, che l'Europa della Modernità l'hanno *creata* come tale sul versante economico, con immani sacrifici, umiliazioni e sofferenze che non saranno mai ripagati. E se fosse questa l'altra civilizzazione, che dovrebbe sorgere da un culto umile e autentico della verità? Cosa saremmo noi europei senza lo sfruttamento plurisecolare delle risorse del Terzo Mondo? L'unica cosa certa è che saremmo meno arroganti ma se non vogliamo avvertire di essere *incatenati, umiliati, malati d paura*, come scrive Sartre (op. cit., p. XXV), forse dovremmo metterci sulla strada di quella nuova cultura umanistica che, in forma differente, tanto Césaire quanto Fanon auspicano: "Cerchiamo di inventare l'uomo totale che l'Europa è stata incapace di far trionfare" (Fanon, op. cit., p. 228).

A questo punto dobbiamo entrare più da vicino a contatto con il personaggio Césaire e la sua lunga vita (26 giugno 1913 – 17 aprile 2008). Egli fu uomo politico, poeta, drammaturgo e non avrebbe senso cercare di separare la parte della vita politica dall'attività intellettuale; non a caso ebbe modo di affermare che chi voleva capire le sue scelte politiche doveva leggere le sue poesie. Césaire fu sindaco di Fort-de-France in Martinica ed eletto deputato nelle liste comuniste (abbandonò il partito dopo l'invasione dell'Ungheria da parte dell'Unione Sovietica nel 1956). Entrò, pertanto, nell'Assemblea nazionale francese nel 1945 e vi restò fino al 1993, come rappresentante del suo Paese ex-coloniale richiamando la Francia alle sue responsabilità di potenza coloniale, all'esigenza di un cambiamento profondo dei costumi e di un riequilibrio sociale attento alle esigenze dei più poveri ed emarginati. Anch'egli, come Fanon, ebbe la possibilità di studiare con una borsa di studio e di essere ammesso al Liceo parigino Louis-le-Grand, dove conobbe il senegalese Senghor, futuro presidente del Senegal. In quegli anni di studio, che segnano anche la sperimentazione del suo talento letterario, Césaire scava per consolidare lo specifico culturale delle Antille e delineare il concetto di *Negritudine*, di cui parleremo in seguito. Per ora vogliamo segnalare che l'autore non ha alcuna preoccupazione nell'uso del termine *negro*, espressione spregiativa nel mondo bianco in particolare statunitense. Del resto lo statunitense Du Bois (1868 – 1963) attivissimo difensore della dignità degli afrodiscendenti, qualificò se stesso "negro" con aperto atto di denuncia e di protesta. Di recente, le "anime candide" del mondo bianco hanno scelto il termine *nero*, per evitare di inferire con la continuità di un pregiudizio razziale; ma adoperare la neutralità di un colore non significa riconoscere il valore della differenza che anzi, a nostro parere, nella parola *negro* mantiene viva la memoria di una negazione di umanità.

Afferma il Nostro personaggio in un passaggio chiave del suo *Discorso* che bisogna *vederci chiaro, pensare con lucidità, intendere pericolosamente*: “cos’è nella sua origine la colonizzazione?” (2004, cit., p. 9). Se vi è il coraggio di accettare il *pericolo* di smascherare l’ipocrisia, si scopre ciò che la pratica coloniale non è stata: “né evangelizzazione, né impresa filantropica, né volontà di arginare le frontiere dell’ignoranza, della malattia, della tirannia. Né elargizione di Dio, né estensione di Dio, (...)” (Ibidem). Scopriamo così che essa avrà avuto a che fare con la *civilizzazione* ma non certo con la civiltà, poiché nelle prassi colonizzatrici non vi è nulla di umano. Ed è per questo che bisognerebbe *studiare* – ecco il forte richiamo alla formazione – “come la colonizzazione lavora per *de-civilizzare* il colonizzatore, ad *abbruttirlo* nel vero senso della parola, a risvegliarne gli istinti nascosti, (...)” (Ivi, p. 12), fino ad arrivare alla *violenza*, all’*astio razziale*, al *relativismo morale*. Con ciò, se consideriamo le tre parole dalle quali siamo partiti, non solo il culto della *civilizzazione* del selvaggio impoverisce il valore della civiltà, ma riduce la *cultura* a mero esercizio di superiorità delle tecniche, della potenza produttiva e della forza militare, della ricchezza come scopo prioritario della vita.

2. L’hitlerismo è attuale?

In un saggio di qualche anno fa il sociologo portoricano Ramón Grosfoguel (2020) ha ripreso ciò che egli chiama *El manifesto descolonial de Aimé Césaire* per un aspetto, a nostro parere, di grande interesse attuale purtroppo: il nazismo, *caso emblematico*, afferma in ottica storico-sociologica lo studioso portoricano: “perché riproduce la visione razzista dell’Occidente imperiale. Per Césaire la politica di morte, vale a dire, la tanato-politica dell’hitlerismo, è l’estensione all’occidente geografico della tanato-politica dell’Occidente imperiale contro i popoli considerati *razzialmente inferiori* nelle colonie” (2020, op. cit., p. 25, corsivo nostro). In sostanza la pratica razzista di assoggettamento violento, comprese le forme di sterminio, sarebbe stato ripreso ed applicato in Europa, durante la seconda guerra mondiale, come pianificazione rigorosa di un anti-umanesimo radicale. Grosfoguel richiama una vivida immagine di Césaire che vuole cogliere il senso più autentico del colonizzare: “il gesto decisivo è quello dell’avventuriero e del pirata, quello del bottegaio in grande e quello dell’armatore, quello del cercatore d’oro e quello del commerciante, quello dell’appetito e quello della forza” (2009, p. 14)¹. Nelle parole dell’uomo politico martinicano non è difficile cogliere, sotto forma di elenco, qualcosa di sprezzante, il segno di una soggettività umana senza scrupoli, che pensa ad arricchire con ogni mezzo sulle spalle del più debole. Ciò ha a che fare con il nazismo? Per l’autore, e per il suo interprete recente, evidentemente sì. Al di là della retorica dell’eroismo guerriero, l’espansione sfrenata in ampie parti del mondo, assieme al culto millenario del Reich, hanno alle spalle i capitali di una borghesia che aderisce a quel sogno di grandezza calcolando con scrupolo le entrate, secondo la classica applicazione della weberiana *razionalizzazione intellettualistica* (Weber, 1977, p. 20).

Il motivo per il quale Grosfoguel riprende dal famoso testo di Césaire, in particolare la sua originale messa in relazione di nazismo e colonialismo, viene spiegato con linea-

¹ Nella prima parte abbiamo tradotto i riferimenti testuali di Césaire dall’edizione francese del 2004. In questa seconda, traduciamo dall’edizione spagnola del 2009, poiché è il testo preso in esame dal sociologo portoricano.

re coerenza: “soprattutto in un momento storico come l’attuale dove vediamo l’ascesa di movimenti fascisti di estrema destra in molte parti del mondo” (2020, cit., p. 25). È l’indebolimento delle democrazie, e il contemporaneo rafforzarsi di sovranismi e nazionalismi populistici, ad esigere una presa di posizioni, uno schierarsi che sia atto etico soprattutto per chi, a nostro parere, opera nel mondo della formazione. L’intellettuale martinicano ci mette in guardia, pur nella distanza temporale, al fine di non ritrovarci come molti europei, di un passato non tanto lontano, a comprendere di essere stati *complici* prima che *vittime*, di aver *appoggiato* irrazionalmente un movimento totalitario prima di averlo *subito*, di averlo *assolto* o *legittimato* nell’illusione di essere risparmiati, come alleati o semplicemente perché europei. Ma Césaire va oltre, perché occorrerebbe studiare *cl clinicamente* le modalità operative di Hitler per renderle recepibili “al molto distinto, molto umanista, molto cristiano borghese del XX secolo”. L’ironia è feroce ma l’aperta messa in discussione del vuoto morale va molto al di là: ciò che il soggetto connivente in questione *non perdona* a Hitler “non è il crimine in sé, il crimine contro l’uomo, non è l’umiliazione dell’uomo in sé, bensì il crimine contro l’uomo bianco, è l’umiliazione dell’uomo bianco” (2009. Cit., p. 15). In sostanza l’umanità europea del dopoguerra e, di seguito, fino ai tempi attuali, ha mantenuto vivo un atteggiamento razzista, più o meno consapevole, tanto è vero che fino a quando il genocidio colpiva l’Algeria, o l’India, o qualche territorio africano o latinoamericano, tutto rientrava nell’ordine delle cose di una necessità che chi è superiore esercita sull’inferiore, come nel caso di Gaza oggi. Forse bisognerebbe riguardare ciò che sappiamo della storia con il coraggio di assumere altri punti di vista, e insegnarlo ai più giovani per evitare, se possibile, di essere le vittime non innocenti di altre catastrofi. Le guerre attuali ci lasciano attoniti, spettatori talora coinvolti e talora distratti, vorremmo vederne la fine solo per sentirci più tranquilli e sicuri che non è ancora venuto il nostro turno.

Il nazismo ha adottato, allora, i metodi di comando ed imposizione tipici del colonialismo, servendosi all’interno dei territori europei: questa l’eresia che non ha trovato perdono; ma con una *ipocrisia pseudo-umanista* e *pseudo-antifascista*, che sta a fondamento non solo delle posizioni delle destre moderate ma anche delle sinistre occidentali. Questa la dura denuncia di Grosfoguel, che porta tra gli esempi di intellettuali europei criticabili Habermas, il quale ha considerato l’hitlerismo in qualità di “anomalia della modernità” e come reazione al pericolo di diffusione del comunismo, trovandosi nel 2006 a dover difendere il proprio passato nella gioventù hitleriana. Ma non sono queste le cose che contano nel far luce sulla questione nella sua gravità: “Nessuno vincola l’hitlerismo con il razzismo ed il colonialismo, con la disumanizzazione che rappresenta il passare al di sotto della linea dell’umano” (2020, cit., p. 27). La radice coloniale del nazismo individuata da Césaire rimane estranea agli studi occidentali fino a tempi recenti, quando negli archivi sono stati ritrovati documenti che evidenziano l’interesse del partito nazionalsocialista, e poi del terzo Reich, per le pratiche coloniali, e non solo della Germania in Namibia, ma pure dell’Inghilterra in India e delle azioni militari degli Stati Uniti contro i nativi americani del Nord.

Nella condizione del presente avvertiamo con disagio la convinzione, maturata nel tempo, della persistenza di una educazione razzista, che non ha saputo mettere in discussione il culto della superiorità occidentale, la quale ha finito per rendere “normale” la violenza implicita nella “naturalità” del dominio, se non altro per il prestigio fuo-

ri discussione della civiltà scientifica. L'impronta la scorgiamo ad esempio nell'atteggiamento di diffidenza, a volte di aperto rifiuto, dei migranti, con il facile pretesto di una "delinquenza" per lo più frutto di narrazioni di comodo, egoiste e fondate sul "quieto vivere" che, se manca, è più attribuibile ad un neoliberismo pianificante la povertà di maggioranza, piuttosto che ad un'umanità in fuga dalla guerra, dalla carestia e dalla fame. La crisi profonda della democrazia, d'altra parte, nasce dal disimpegno e al vuoto di partecipazione, messo a punto, già sul finire degli anni Settanta del secolo scorso, dalla famosa strategia della globalizzazione che ha inciso pure sull'impoverimento formativo, esagerando la portata sempre più incombente delle tecnologie, che saranno utili fino a un certo punto ma di sicuro hanno ridotto la capacità creativa del soggetto umano, la libertà di pensiero, l'uso discrezionale della fantasia. Tutto ciò dovrebbe scuoterci dall'assopimento collettivo e far scattare in noi un elemento da non trascurare, se colto nella sua significativa qualità di stimolo vitale: la *paura*. Un tema che vorremmo sottolineare attraverso l'interpretazione di un filosofo del secolo scorso nel suo saggio *L'educazione dopo Auschwitz* (1967).

Il filosofo ebreo-tedesco, rappresentante significativo della scuola di Francoforte, Theodor Wiesengrund Adorno ha dato al tema in oggetto una valenza critica che merita una continuità della memoria, se ci ricordiamo cosa vuol dire *Auschwitz*. È evidente che la pratica del dominio odia la paura, poiché potrebbe mettere in discussione il pensiero unico, far nascere dubbi, sfumature di differenza rispetto alle certezze banali nella loro unilateralità, le stesse dei bambini che sanno già tutto perché usano il cellulare a tre anni. Adorno mezzo secolo fa credeva che, affinché non si ripetesse la logica del campo di sterminio, fosse necessaria un'approfondita indagine sull'educazione, nella consapevolezza che nella nostra civiltà persiste un "principio di anti-civilizzazione" (Adorno, 2006, p. 315). Non possiamo negarlo, fa parte della nostra storia come lo stesso Césaire del resto ha voluto ricordarci con la forza della sua denuncia etico-politica. Nel generale disinteresse ci sentiamo dire che i nazisti sono stati un caso limite, mentre il colonialismo, ormai sepolto nel passato, ha comunque avuto il merito di suscitare il progresso. Di fatto i genocidi sono sotto i nostri occhi nel presente, così come lo sfruttamento incessante delle risorse del Terzo Mondo, ancora colonia dell'Occidente. Il filosofo ebreo-tedesco vede nella continuità della violenza un fenomeno regressivo costante che nasce, in particolare nel maschile, dall'arcaico culto della durezza e della forza: "Chi è duro verso se stesso acquista il diritto di esserlo anche verso gli altri" (Ivi, p. 324).

Nasce da certe tradizioni e usanze, mai sottoposte a serena critica formativa, il "carattere manipolativo" che ha caratterizzato la disciplina nazista fin dalle origini del movimento. A dare forma concreta alla paura è qui la relazione tra il potere persuasivo della manipolazione e un'obbedienza all'autorità che non ammette incertezze. Ciò genera quella radicale freddezza, che si delinea in vera e propria "condizione psicologica" tenace: una incapacità sostanziale di "identificazione" nell'altro, nella sua sofferenza, nella fragilità disorientante. La freddezza sa vedere solo il dominio personale, che genera egoistico interesse, e toglie significato a tutto ciò che riguarda gli altri, non sottraendosi a pratiche violente. Se la freddezza è la *condizione del male*, e non può mancare il dubbio della sua ineducabilità, deve comunque permanere l'impegno civile, etico per studiare le "condizioni che mettono in atto la freddezza stessa" (Ivi, p. 333).

Di fronte al tentativo diffuso di *revisionare* i fatti o di negarli, che accompagna ogni

forma di stermino anche nel presente, diventa indispensabile un orientamento di “chiarificazione razionale”, che è costretto a battersi contro nemici potenti ma finisce per fondare un valore di *resistenza*, che non cede di fronte all’esigenza della dignità dell’uomo e dei suoi diritti, benché violati da poteri al di fuori di ogni controllo. Tale deve essere il ruolo di un “insegnamento politico” capace di agire con il consenso fiducioso della maggioranza di coloro che il potere antidemocratico non riconosce. Osserva Adorno che vi sarebbe l’occasione, finalmente, di trattare con *rischiarante* a pertura critica un tema “rispettabile” come *la ragion di Stato*, data la dimensione smisurata di crimini occultati e di violenze perpetrate che ne intessono la storia: “allorché si pone il diritto dello Stato al di sopra di quello dei suoi membri, è potenzialmente già messo in atto l’orrore” (Ibidem).

La manipolazione rassicura la coscienza fino a “reificarla” e, in ciò, gioca un ruolo insidioso la tecnica. L’osservazione di Adorno è di particolare efficacia: “c’è nel rapporto attuale con la tecnica qualcosa di esagerato, di irrazionale, di patogeno” (ivi, p. 328); i tre aggettivi rappresentano un crescendo che oggi è ancora più insidioso: dall’*esagerazione* all’*irrazionalità*, alla *patologia*. L’autore individua un elemento, che definisce *velo tecnologico*; immagine che lascia intendere un nascondere o un non lasciar vedere la realtà per come si configura, o, ancor peggio, trasfigurarla per soggiogare chi, nella frustrazione, non è capace di pensiero autonomo. È ciò che avviene quotidianamente nel mondo della formazione: quando i *mezzi* vengono scambiati per *fini*. In assenza di quella svolta rifles-siva competente, che impiega gli *strumenti* per quello sono e non si lascia soggiogare da *feticci*, vi è lo smarrimento senza vie d’uscita, poiché, nel farne uno *scopo*, si alimenta l’equivoco dell’*occultazione* del reale e della *separazione* dei soggetti dal senso profondo dell’*esistere*.

3. Lo spettacolo dello zoo umano: una moda intramontabile

Vi è un’immagine tracciata da Adorno, che ci portiamo dentro da molto tempo, originale per quanto discutibile soprattutto per chi ha sposato unilateralmente la causa della tecnologia come risolutiva dei bisogni umani. Egli sostiene che si fa ricorso alla divinizzazione della tecnica quando viene a mancare la disponibilità ad amare, chiarendo: “Il che non è da intendere in senso sentimentale o moralistico, bensì come qualcosa che denota la mancanza di investimento libidico in altre persone” (2006, op. cit., p. 329). Soggetti *freddi*, come sappiamo, che “a priori” non vogliono correre il rischio dell’innamoramento e orientano la carica emotivo-sentimentale sull’oscuro fascino dello *strumento*. L’autore è stato un qualificato studioso della *personalità autoritaria* ((Cfr. 1950), ma non fa riferimento ai propri temi di ricerca per affrontare la questione, bensì agli studi sperimentali messi in atto a Berkeley, dove uno dei volontari che si era presentato per l’esperimento non nascondeva l’interesse morboso per i macchinari e le apparecchiature del laboratorio. È noto il famoso esperimento di Milgram sull’*obbedienza all’autorità*, (Cfr. 2003), dove Pasquale Gino divenne noto all’opinione pubblica per la sua disponibilità ad adoperare apparati innovativi per ottenere il risultato richiesto, senza alcun dubbio o domanda. Ciò sta ad indicare che, per lui, il fatto che un essere umano ricevesse scariche elettriche di sempre maggiore intensità (solo teoriche ma a sua insaputa) non generava alcun atteggiamento solidale di compassione, perché era giusto obbedire all’ordine ricevuto dall’autorità ed eseguire il compito con destrezza.

Alla fine del saggio in oggetto, Adorno fa cenno a un ricordo personale di potente significato simbolico. Si trovava a Parigi, città dell'esilio politico per lui ebreo come per il suo amico filosofo Walter Benjamin, il quale gli chiese un giorno, dato il suo far ritorno ogni tanto in Germania, "se là ci fosse un numero sufficiente di aguzzini pronti a eseguire i comandi dei nazisti" (2006, op. cit., p. 333). Ad anni di distanza dall'episodio, dopo che Benjamin era morto suicida in Spagna mentre cercava di espatriare braccato dalla Gestapo, Adorno si sente certo che l'amico avesse *intuito* come i feroci esecutori di tale inumana violenza agissero contro i loro stessi interessi, diventando in parte "assassini di sé stessi", privi di strategia e pronti ad ogni atto di cieca obbedienza.

Se la tecnologia può diventare un patologico sostitutivo dell'amore, è il caso di interrogarsi, in particolare nella speranza che il progetto formativo democratico, il quale non può esistere senza una complessa presenza dell'amore tanto in chi apprende quanto in chi insegna, sia ancora in tempo per recuperare il senso di una svolta umanizzante. Per dare significato alla nostra posizione dobbiamo fare ancora ricorso a Césaire, in questo caso al concetto di Negritudine, solo citato in precedenza. Egli asserisce che essa "non è solamente passiva" (2004, op. cit., p. 84) come hanno creduto i colonizzatori, non è nemmeno nell'ordine "di patire e di subire", né una mera espressione patetica o dolorosa: "La Negritudine esprime un'attitudine attiva e oppositiva dello spirito" (ibidem), rappresenta un sussulto della dignità e una disposizione a combattere contro la disuguaglianza. Abbiamo avuto modo di leggere il bel romanzo di Annelise Heurtier *Uomini in gabbia* (titolo originale *Des Sauvages et des Hommes*, 2022) che mette in evidenza come sia stato difficile esprimere la propria dignità se mostrati al pubblico come animali esotici. Ci limitiamo a citare un passaggio della nota conclusiva che richiama il punto di vista di Pascal Blanchard sul fenomeno: "Con oltre un miliardo e mezzo di visitatori tra il 1810 e il 1940, gli *zoo umani* hanno esibito in Occidente i popoli che venivano colonizzati nel loro paese, tramite una messinscena del *selvaggio* che legittimava la suddivisione del mondo tra civilizzati e non civilizzati" (2025, p. 237, corsivi nostri).

Abbiamo scelto di richiamare l'attenzione sul modello espositivo dello *zoo umano*, nella convinzione che rappresenti una metafora dell'incerto presente: oggi siamo tutti "fenomeni da baraccone" nella distopia neo-coloniale di cui non siamo consapevoli, nella convinzione di essere ampiamente *informati* e pienamente liberi in quanto *comunicanti* illimitati. Il filosofo coreano Byung-Chul Han è noto per le sue posizioni critiche, relative alle tecnologie che, nello specifico, esercitano un controllo pesante proprio su comunicazione e informazione. Con un bel titolo, *La crisi della verità*, ultimo capitolo di un saggio recente, egli è polemicamente consapevole di quanto sia rischioso parlare di verità in un mondo, che ci sta attorno, tendendo reti-trappole dove trovarci rinchiusi senza nemmeno saperlo riconoscere. Il filosofo non esita, nella sua posizione critica, a sostenere con determinazione che la *società dell'informazione* attuale si fonda su *distorsioni patologiche* che producono smarrimento sul senso stesso della verità: "Nell'era delle *fake news*, della disinformazione e delle teorie del complotto, stiamo perdendo la realtà e le verità fattuali" (2023, p. 60). Non vi sarebbe nemmeno più la pretesa di verità eterne cui rivolgersi, per orientare la vita, ci si potrebbe accontentare di saper riconoscere quelle *fattuali*; ma tra le *tribù* in lotta per qualsiasi forma di potere-dominio su qualunque cosa, non compare alcun segno di intesa e nemmeno di tregua riflessiva, tantomeno la possibilità di dibattere su verità-menzogna contrapposte. Non ci rimane che la disposizione d'animo

di prendere sul serio un elemento normativo d'indagine che viene delineato con efficacia credibile: "Le informazioni sono *additive e cumulative*. La verità è *narrativa ed esclusiva*" (Ivi, p. 70). Gli aggettivi predisposti hanno il peso dell'autenticità: da una parte troviamo mere quantità, rassicuranti nella pretesa di essere oggettive e, pertanto, credibili agli occhi di chi ha perso la facoltà di riflessione critica; dall'altra emerge la forza qualitativa di un valore perenne, che non accetta confronti con entità sedicenti libere, eppure soltanto abili a mascherare le sbarre dello zoo. Tale forza narrativa "esclusiva" non esita a far propria la responsabilità di raccontarsi con l'intenzionalità di trovare ancora nell'uomo la capacità di ascoltare.

Ma il dato di fatto è che non possiamo vivere senza lo schermo, proiettandoci come patetici personaggi sui *social*, in cerca di conferma eppure inquieti per il vuoto che sentiamo attorno, quando confusamente percepiamo di essere schiavi di strumenti, soprattutto il cellulare: una specie di *cuore* artificiale al pari di quell'*intelligenza* già all'opera per sostituire a nostra. Eppure saremmo ancora in grado, se avessimo la dignità della Negritudine sapendo guardare l'*uomo nero* con altri occhi, di uscire dalla nostra schiavitù, riattivando un cuore *vero* e un'*intelligenza vera*, poiché nessuna *colonialità del potere* (Quijano, 2000a, pp. 342-386) può imporci il ricatto del *mezzo* che distrugge il *fine*.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T. W., E. Frenkel-Brunswik, D. Levinson, N. Sandford, *The Authoritarian Personality*, Harper, New York, 1950.
- Adorno T. W., *L'educazione dopo Auschwitz* (1967), in A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano, 2006.
- Boschi C. (a cura di), *Itaitù, le pietre che cantano. Formazione e resilienza nel popolo Guaranì*, Ferrara, Volta la carta, 2024.
- Boschi C. (a cura di), *L'educazione comparativa nell'intercultura*, Milano, Unicopli, 2025.
- Byung-Chul Han, *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Einaudi, Torino, 2023.
- Burgio G., *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 18(2), 2015, pp. 101-122.
- Burgio G., *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Césaire A., *Discours sur le Colonialisme*, Éditions Présence Africaine (1955), Paris, 2004.
- Césaire A., *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid, 2009.
- De Sousa Santos B., *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, Roma, Castelvecchi, 2021.
- Dussel E., *Pedagogica della Liberazione* (a cura di A. Infranca), FERV Edizioni, Roma, 2004.
- Fanon F., *I dannati della terra* (1961), Edizioni di Comunità, Milano, 2000.
- Grosfoguel R., *Pensamiento descolonial afro-caribeño: una breve introducción*, in *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.35: 11-33, julio-septiembre 2020.
- Heidegger M., *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 2007.
- Heurtier A., *Uomini in gabbia*, trad. it. di M. Karam, Gallucci editore, Roma, 2025.

- Horkheimer M., *Sul concetto di Bildung* (1953), In A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano, 2006.
- Maldonado Torres N., *Transdisciplinaridade e decolonialidade*, Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 75.
- Mellino M., *La critica postcoloniale*, Meltemi editore, Roma 2005.
- Milgram S., *Obbedienza all'autorità*, (1950), trad. it. di R. Ballabeni, Einaudi, Torino, 2003.
- Quijano A., *Colonialidad del poder y clasificación social*, «Journal of World-Systems Research», VI (2), 2000a.
- Sartre J. P., *Prefazione a F. Fanon, I dannati della terra*, (1961), trad. it. di C. Cignetti, Einaudi, Torino, 1966.
- Weber M., *La scienza come professione* (1919), in *Il lavoro intellettuali come professione*, Einaudi, Torino, 1977.
- Zedda, M., *Postcolonial education and comparative education* in «Educazione Interculturale», 2023.

La Filosofia dell'Educazione in Paul Ricœur, tra Semiotica ed Ermeneutica

FRANCESCA MARCONE (0009-0004-3084-7103)

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: francesca.marcone@unige.it

Abstract. Moving from the biography of Paul Ricœur, which highlights the ethical and political implications of his reflective philosophy, this article concentrates on the *interpretation* and *symbol* in the author's thought, in relation to philosophy, hermeneutics and pedagogy. Finally, the article focuses on the fertile dialectic between *hermeneutics* and *semiotics*, arguing that it is primarily in the relationship between the multiplicity of *meanings* expressed by *culture* and the formal structures of *narration* that the possibility of *understanding* — and, consequently, the *formation* of the self — opens up for the human being.

Keywords. Ricœur - Semiotics - Hermeneutics - Education - *Bildung*

1. Paul Ricœur e le implicazioni etico-politiche della sua filosofia riflessiva

Paul Ricœur è una delle figure più significative della filosofia occidentale ed europea novecentesca. Nella sua cospicua opera saggistica, non tratta mai esplicitamente di una Filosofia dell'Educazione, poiché l'ambito d'indagine cui s'indirizza non si rivolge in modo sistematico all'*éducation*. Tuttavia, muove riferimento a una «filosofia riflessiva» dalla quale è possibile trarre alcuni rilievi pedagogici¹. Essa emerge dalla definizione che l'autore stesso elabora, per cui la riflessione «non è tanto una giustificazione della scienza e del dovere, quanto una riappropriazione del nostro sforzo per esistere» (Ricœur, 1965: 61). Secondo Ricœur, non v'è solo la dimensione epistemologica e morale nella ricerca filosofica. Quest'ultima include altresì un pensare che è rivolto verso se stessi. «Quando

¹ Sugli aspetti pedagogici del pensiero di Ricœur, si vedano gli studi di Malavasi (1998), Farinelli (2000), Genari (2012: 254-59), Madrussan (2015), Martino (2020) e Alici (2020), oltretutto il numero monografico della Rivista «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», dal titolo *Ricœur and Education* (cfr. A.A.V.V., 2023). Sebbene Ricœur non pubblichi opere esplicitamente dedicate al tema dell'educazione, tuttavia il suo pensiero filosofico entra sovente in armonica risonanza con le questioni pedagogiche. Ciò a partire dall'intrinseca vocazione etica dell'antropologia ricœuriana, che riconosce la centralità dell'umano nell'uomo, il quale plasma autonomamente la propria identità fra *azione*, *narrazione* e *relazione*. Se educare significa rendere possibile l'auto-formazione del soggetto, quest'ultima è per Ricœur un cammino che conduce l'essere umano a dar forma a se stesso, riconoscendosi in quanto ineludibilmente legato all'altro, nonché a impegnarsi nella costruzione di un'identità etica fondata sulla stima di sé, la sollecitudine e il senso di giustizia (cfr. Ricœur, 1990).

afferriamo che la filosofia è riflessione, intendiamo sicuramente dire riflessione su se stessa. Ma cosa significa «sé»? Sappiamo dirlo meglio di quanto non comprendiamo i termini simbolo e interpretazione?» – si domanda al proposito. Il pensiero filosofico riflessivo ha origine nell'essere umano quando quest'ultimo si sente «perduto», «smarrito fra gli oggetti» e «separato dal centro» della propria «esistenza» come in una «diaspora», a causa del fatto che *non possiede innanzitutto ciò che egli stesso è* (cfr. *ibid.*: l.c.). Percepisce, così, l'anelito e il compito di riappropriarsi della propria autenticità, nella dialettica e nel conflitto interpretativo con gli altri e/o il mondo. Viene allora costruendosi in Ricoeur una «riflessione» la quale è pedagogica, oltre che filosofica ed «etica», «nella misura in cui conduce dall'alienazione alla libertà» (*ibid.*: 62). Lo «scopo» ultimo di tale riflessione è, invero, «cogliere» l'umano «nel suo desiderio di essere» (*ibid.*: l.c.).

Nato nel 1913 a Valence, nel dipartimento della Drôme appartenente alla regione Auvergne-Rhône-Alpes, Ricoeur rimane orfano a due anni, quando, alla morte della madre – avvenuta per circostanze ignote a pochi mesi dalla sua nascita –, nel 1915 si aggiunge quella del padre, ucciso sul fronte durante la Prima Guerra Mondiale. Paul cresce in una famiglia ugonotta – composta dai nonni paterni, la sorella (che muore giovane di tubercolosi) e una zia – a Rennes, nella Bretagna orientale, dove frequenta il liceo e l'università, laureandosi in Filosofia nel 1932. Vinta una borsa di studio nel '34, prosegue il proprio percorso accademico alla Sorbona. Qui approfondisce le ricerche sul pensiero di Husserl; conosce Gabriel Marcel, filosofo, drammaturgo, critico letterario e musicista francese, rappresentante dell'esistenzialismo cristiano; partecipa al dibattito culturale dei "Venerdì" da quest'ultimo organizzati, a cui prendono parte studenti, professori e intellettuali. Nel '35 sposa Simone Lejas, dal cui matrimonio nasceranno cinque figli. Si tratta del periodo in cui Ricoeur stende i primi articoli, che vengono pubblicati nella Rivista "Terre Nouvelle", destinata a cristiani volenterosi di conciliare il messaggio evangelico con la dottrina marxista. Durante questo turno di tempo, mentre insegna Filosofia presso alcuni licei francesi, Ricoeur impara la lingua tedesca per poter studiare le opere di Husserl e lo heideggeriano *Sein und Zeit* nella loro scrittura originale.

Quando, nel 1940, la *Wehrmacht* invade la Francia, Ricoeur è catturato e trasferito in un campo di prigionia nella Pomerania orientale. Qui, nonostante le disagiate condizioni, riesce a studiare Husserl – traducendone di nascosto il volume *Ideen I*, cui ha accesso grazie all'aiuto della Croce Rossa –, avendo modo di riunirsi con alcuni altri intellettuali come lui detenuti, tra cui Mike Dufrenne, insieme al quale nel 1947 pubblicherà a Parigi il volume *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*. Nello stesso anno comparirà l'opera ricoeuriana *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*. Tali scritti sono l'esito delle prime ricerche compiute da Ricoeur nell'ambito dell'esistenzialismo e della fenomenologia. Frattanto, finita la Seconda Guerra Mondiale, insegna Filosofia al Collège Cévenol di Chambon-sur-Lignon. Dal 1948 è chiamato all'Università di Strasburgo, dove succede a Jean Hyppolite. I suoi interessi si volgono alla «*philosophie de la volonté*», sul cui tema pubblicherà in seguito *Le volontaire et l'involontaire* (1950), nonché i due tomi dell'opera *Finitude et culpabilité* (1960): *L'homme faillible* e *La symbolique du mal*. Negli anni Cinquanta, collabora alla Rivista "Christianisme social", occupandosi di questioni sociali. Nel 1955 dà alle stampe *Histoire et vérité*, mentre dall'anno successivo e fino al 1964 insegna Storia della Filosofia alla Sorbona. Tale turno di tempo costituisce l'inizio di un periodo di intensa fecondità intellettuale,

anche corroborata dall'invito a far parte della comunità di *Les Murs Blancs*². Concepita da Emanuel Mounier come un sodalizio di intellettuali cristiani e socialisti, questa villa diviene il luogo in cui Ricœur e la sua famiglia si stabiliscono, vivendo – nell'antica *orangerie* condivisa – momenti di confronto culturale e umano con altri intellettuali quali lo storico Henri Marrou e il direttore della Rivista "Esprit", Jean-Marie Domenach.

Alla Sorbonne, lo spessore culturale e spirituale dei suoi Corsi su Kant, Nietzsche, Aristotele e Husserl attraggono una cospicua moltitudine di studenti. È in questo contesto che il pensiero di Ricœur comincia a germogliare verso nuove direzioni. Le Lezioni tenute, in particolare quelle alla Yale University, pongono le basi per il suo fondativo volume – *De l'interprétation* – del quale rimarrà celebre la definizione di Marx, Nietzsche e Freud come i tre «maestri» della «scuola del sospetto» (cfr. Ricœur, 1965: 46). Tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta, quando la guerra d'Algeria dilania la Francia, Ricœur non elude d'intervenire nel dibattito intellettuale e politico in merito. Sostenitore dell'indipendenza algerina, firma nel 1960 il *Manifeste des 121 – Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie* insieme a Roland Barthes, Jacques Le Goff, Daniel Mayer, Maurice Merleau-Ponty, Edgar Morin e Jacques Prévert. Presto diviene bersaglio delle accuse degli oppositori politici, giungendo a esser vittima incolpevole d'un breve arresto, mentre i "*murs blancs*" – presidiati da studenti che desiderano tutelare la tenuta – vengono apostrofati con disprezzo "*murs rouges*".

È il 1965 quando pubblica *De l'interprétation. Essai sur Freud*, che segna per lui il passaggio dalla fenomenologia all'ermeneutica: la scienza dell'interpretazione. Ma è anche il periodo in cui critica il sistema universitario francese, che descrive come un'istituzione sclerotizzata dalla burocrazia e lontana dall'autentico incontro culturale e umano con gli studenti. Nello stesso anno – auspicando di poter studiare e insegnare in un ambiente più umano – cerca un'alternativa nella neonata università periferica di Nanterre, sorta nell'ex Istituto Centrale di Equipaggiamento Aeronautico come campus di sperimentazione per un insegnamento e una didattica rinnovati. Qui – in una Università che, a simbolo d'apertura nei confronti del mondo esterno, schiude le porte della mensa ai giovani della vicina baraccopoli – diviene Decano, posizione che lo pone al centro di un conflitto incandescente con l'approssimarsi delle contestazioni giovanili del Sessantotto. Nanterre diventa un microcosmo delle tensioni politico-sociali francesi: gli studenti della Facoltà di Lettere, prevalentemente di sinistra, si scontrano con quelli, perlopiù di destra, iscritti alla Facoltà di Giurisprudenza. Forse non è un caso se nel 1969 Ricœur pubblica *Le Conflit des interprétations*. Lo stesso anno è eletto presidente del Consiglio di Amministrazione della Facoltà di Lettere, senza essersi candidato. Assunto tale ruolo, dichiara di voler disinnescare le tensioni aumentando la tolleranza verso gli abusi minori, per non assumere un comportamento da "poliziotto". Ma la brutalità esplode, anche per la partecipazione aggressiva dei giovani provenienti dall'attiguo baraccamento. Dal maggio del '68 Nanterre si è ormai trasformata in uno dei poli più violenti della ribellione studentesca. L'ormai disillusa decisione ricœuriana di far intervenire la polizia al

² Si tratta di una villa situata all'interno di un parco con alberi secolari, nel Châtenay-Malabry. Qui s'instaura la comunità fondata da Mounier e composta dai collaboratori della Rivista «Esprit» – Henri-Irénée Marrou, Jean Baboullène, Paul Fraisse, Jean-Marie Domenach, Paul Ricœur – con le rispettive famiglie. Quanto accomuna questi intellettuali sono la religione cristiana, le posizioni politiche di sinistra e la partecipazione alla Resistenza durante la Seconda Guerra Mondiale (cfr. Domenach L. – Domenach H., 2021).

fine di riportare l'ordine si rivelerà tragica. Presto il suo studio viene distrutto e lui stesso subisce l'umiliazione di un attacco personale. Aggredito in un corridoio, insultato e preso a calci da un gruppo di individui che gli sputa anche sul volto, assiste impotente alla devastazione della sua Università, esperienza davanti alla quale non può che dimettersi e chiedere un congedo di tre anni, accettando un incarico d'insegnamento presso l'Università Cattolica di Lovanio. Conclude la sua carriera accademica all'Università di Chicago, nel Dipartimento di Filosofia, continuando a viaggiare fra Stati Uniti e Francia, dove dirige il *Centre de Recherches Phénoménologiques et Herméneutiques*, a Parigi. Il confronto con la filosofia analitica americana catalizza sul tema del linguaggio il discorso filosofico di Ricœur, che promuove – in opposizione alle semiotiche formalistiche – il carattere umanistico e ontologico del parlare (cfr. Rossi, 1992: 10022). Frattanto, nel '75 pubblica *La métaphore vive*, avvicinandosi al pensiero del secondo Heidegger e di Gadamer. Tra il 1983 e il 1985 dà alle stampe la fondamentale trilogia di *Temps et récit*. L'anno successivo si hanno i due volumi *Lectures on Ideology and Utopia* e *Du texte à l'action*. Tra le opere più rilevanti dei suoi ultimi anni si contano *Soi-même comme un autre*, nel 1990, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, del 2000, e *Parcours de la reconnaissance*, nel 2004.

Paul Ricœur muore il 20 maggio 2005. Dalla sua biografia emerge, oltre alla caratura di studioso, pure la formazione intellettuale e umana ove si concretizzano – senza rimanere chiuse nella riflessione filosofica – l'etica della responsabilità e l'impegno politico-civile.

2. Sull'interpretazione. Il simbolo tra Filosofia, Ermeneutica e Pedagogia

Con il volume *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Ricœur svolge uno studio fondativo sul tema dell'interpretazione, anzitutto interrogandosi sull'opera di Freud – e non propriamente sulla psicanalisi, come egli stesso ritiene opportuno specificare nella *Prefazione* al libro. Ricœur intende qui programmaticamente prendere in esame tre questioni: i) «che cosa è, in psicanalisi, *interpretare*, e in qual modo l'interpretazione dei segni si articola»; ii) «quale comprensione nuova di sé deriva da questa interpretazione, e quale “sé” giunge così a comprendersi»; iii) se e come l'interpretazione proposta da Freud entri in conflitto con altre interpretazioni (cfr. Ricœur, 1965: 10). L'intero lavoro ricœuriano ruota attorno alla tesi seguente: nel processo interpretativo freudiano, i sogni vengono assunti in quanto *simboli*; tuttavia, se considerato «*pars pro toto*», il sogno effigia «l'intera regione delle espressioni del senso duplice» (*ibid.*: 20). Se si assume la dimensione onirica come sineddoche di tutte le manifestazioni enigmatiche (perché aperte a molteplici significati) del linguaggio, allora l'ermeneutica non può eludere lo studio della teoria proposta da Freud. Questa è in grado d'essere considerata – secondo Ricœur – come una «interpretazione della cultura» (*ibid.*: 182 ss).

Se poi l'Ermeneutica è «la teoria delle regole che presiedono a una esegesi, cioè all'interpretazione di un testo unico o di un insieme di segni suscettibile di essere considerato come un testo» (*ibid.*: 20), allora il più rilevante merito di Freud per quanto riguarda tale scienza è – secondo Ricœur – l'aver liberato la nozione di “testo” da quella di “scrittura” (cfr. *ibid.*: 39). Tanto il sogno – il quale non può essere analizzato se non nell'orale trasposizione linguistica che ne viene fatta – quanto gli elementi cosmici o le immagini poetiche assumono la loro dimensione simbolica unicamente nell'universo del discorso, perché solo la parola è in grado di *dire* l'espressività d'una effigie. Il lavoro di

Ricœur non scorre dunque nell'alveo della psicanalisi bensì in quello ermeneutico e della filosofia del linguaggio, dal momento che «nulla è simbolico prima che uomo parli» (*ibid.*: 28). È pertanto il *simbolo* – e non il sogno – a stagliarsi quale problema da indagare nell'avvio del lavoro interpretativo. Il simbolo non è la funzione generale di mediazione tramite cui l'essere umano, nella sua dimensione coscienziale e spirituale, struttura tutto il proprio universo percettivo e discorsivo – come vorrebbe la definizione di Cassirer (cfr. Cassirer, 1923-29), troppo ampia secondo l'avviso di Ricœur. Non è neppure la semplice *analogia* che sussiste laddove a un senso primario espresso da un ente ne corrisponda uno secondario – così come lo intenderebbe, in una visione di contro troppo ristretta per l'autore, la logica simbolica (e in particolare il ragionamento del quarto proporzionale per cui A sta a B come C sta D). Ricœur chiarisce inoltre ciò che differenzia il simbolo dal *segno*: in quest'ultimo vi è una «dualità», un legame biunivoco che unisce il «veicolo sensibile» (ossia il segno) alla sua «significazione», poiché il primo non potrebbe esistere senza la seconda (cfr. Ricœur, 1965: 24). Alla luce di ciò, non è corretto sostenere che un segno sia interpretato. Esso, più semplicemente, viene compreso, mentre «l'interpretazione si riferisce a una struttura intenzionale di secondo grado» (*ibid.*: l.c.).

Il simbolo si colloca a un livello di complessità superiore rispetto al segno. È infatti una «*struttura intenzionale*» consistente «*in una architettura del senso*» (*ibid.*: 30), la quale «presuppone segni che possiedono già un senso primario, letterale, manifesto, e che mediante questo senso rinviano ad un altro senso» (*ibid.*: 25). In questa architettura, non si costituisce più soltanto un rapporto tra il senso e il segno sensibile che lo veicola, bensì – secondo Ricœur – s'instaura «*un rapporto del senso con il senso*», ossia: «*del senso secondario con quello primario*» (*ibid.*: 30). Tale rapporto può darsi in ragione di procedimenti analogici, oppure quale relazione semantica ove vi sia un «*senso primario che nasconde il senso secondario o lo rivela*» (*ibid.*: l.c.). Per le suddette differenziazioni, «vi è simbolo – scrive Ricœur – là dove l'espressione linguistica, a causa del suo senso duplice o dei suoi sensi multipli, si presta a un lavoro di interpretazione». L'interpretazione ermeneutica mira a far emergere i significati molteplici, celati ed enigmatici del linguaggio e dei suoi testi, considerati questi ultimi in una concezione «allargata» che va oltre la mera scritturalità.

L'esegesi è «meditazione» e «restaurazione» del senso: il testo – che si costituisce in quanto «enigma» – ha da essere interpretato affinché si giunga a una «rivelazione» del senso stesso (come accade nell'esegesi delle Sacre Scritture) (cfr. *ibid.*: 46). La specificità della teoria ermeneutica freudiana consta, invece, nell'aver considerato l'interpretazione come un «esercizio del sospetto», atto a smascherare le illusioni e le menzogne della coscienza (cfr. *ibid.*: l.c.). Le due posizioni ermeneutiche risultano contrapposte: da un lato, nell'esegesi classica il senso si costruisce progressivamente e viene rivelato; dall'altro, nell'ermeneusi freudiana, il senso viene decostruito regressivamente e smascherato nelle sue fallacie. *Pars costruens* e *pars destruens* di uno stesso procedimento ermeneutico, l'interpretazione «restaurativa» e quella «del sospetto» teorizzata da Freud paiono così entrare in «conflitto».

Il metodo freudiano è per Ricœur una «archeologia del soggetto» (*ibid.*: 461), in quanto studio della «primordialità» che mira a scoprire, attraverso lo scavo nelle profondità dell'umano, «gli aspetti arcaici, infantili e istintuali, narcisisti e masochisti della nostra pretesa sublimità» (*ibid.*: 535). Tale procedimento archeologico di ermeneusi regressiva può essere applicato – al di fuori di una decifrazione analitica propria della

psicanalisi applicata – ad ogni linguaggio simbolico della cultura, così come il racconto orale del sogno è il risultato del «rapporto di traduzione da una lingua originale a un'altra lingua» (*ibid.*: 108). In tal senso, «l'esegesi della cultura» è innanzitutto un'opera simile, tanto nella sua validità quanto nei suoi limiti, all'interpretazione dei sogni, perché questi ultimi assurgono, come sineddoche di tutto ciò che è travestito e simbolizzato, a «poetica universale». L'arte, la morale e la religione ne sono figure analoghe. «Dell'idolo come sogno d'umanità, questo potrebbe essere il sottotitolo dell'ermeneutica della cultura» – conclude Ricoeur a tal proposito. Ad ogni modo, «l'interpretazione è sempre un movimento dal manifesto al latente; interpretare vuol dire dislocare in direzione di un altro luogo l'origine del senso» (*ibid.*: 110).

Pure la riflessione filosofica si nutre del procedimento interpretativo. Con il saggio *De l'interprétation*, nell'interrogarsi su cosa l'interpretazione sia, Ricoeur sostiene la tesi secondo cui anche la Filosofia possa servirsi dell'Ermeneutica durante il processo conoscitivo, giacché «il linguaggio indiretto simbolico della riflessione può essere valido, non perché è equivoco, ma *benché* sia equivoco» (*ibid.*: 70). Nonostante l'apparente conflitto con la Psicanalisi, quanto Ricoeur fa risultare dalla sua lettura è una «reinterpretazione riflessiva del freudismo» (*ibid.*: 462). Quest'ultima conduce Ricoeur a un'ermeneutica archeologica del soggetto – sul quale si concentra tutta l'attenzione filosofica dell'autore³ –, mediante cui è possibile la «trasformazione educativa del desiderio umano» che appunto, per il tramite della comprensione, «si educa e si umanizza» (*ibid.*: 525). Parrebbe lecito finanche dire, alla luce di tali considerazioni, che qui il discorso ricœuriano confluisca pressoché esplicitamente in una Filosofia dell'Educazione⁴. Si tratta, per stessa ammissione dell'autore, di una «rilettura controcorrente» di Freud, della quale nel Libro Terzo il filosofo francese dichiara l'obiettivo: «non pretendo (...) di comprendere Freud, ma di comprenderlo comprendendomi» (*ibid.*: 505). Tale affermazione è quanto di più nitido restituisce pedagogicamente l'idea di un'autentica istruzione culturale, la quale avviene quando – attraverso la conoscenza e i saperi – l'essere umano giunge alla «presa di coscienza» (che poi corrisponde a una miglior comprensione della propria formazione umana).

Il rapporto tra il conflitto ermeneutico e la riflessione filosofica che da esso deriva è, se traslato in termini pedagogici, quanto innerva i processi educativi e istruzionali dell'essere umano affinché possa giungere a una migliore comprensione della propria formazione. Il conflitto risultante tra le proprie e le altrui interpretazioni – sia esso generato dalle relazioni educative con altri esseri umani o dall'incontro culturale con i saperi e le arti, le letterature e le scienze – è quanto consente al soggetto di conoscersi in maniera più approfondita per darsi consapevolmente forma umana. «Lasciare che la contraddizione delle ermeneutiche ci dilani – scrive Ricoeur – vuol dire abbandonarci allo stupore che dà

³ Cfr. Jervolino, 1984.

⁴ Pare doverosa una chiarificazione. Ricoeur non si occupa degli elementi formali e fondativi del discorso pedagogico; non indaga il linguaggio, le metodologie e le finalità dei diversi approcci educativi per garantirne la coerenza e la fondatezza. Se risulta possibile parlare di una ricœuriana Filosofia dell'Educazione non è dunque perché essa consista in un discorso critico e riflessivo che abbia funzione di coordinamento e analisi critica dei fondamenti del sapere pedagogico (cfr. Cambi, 2000; 2022; Mariani, 2006). L'apporto dell'autore a tale ambito del sapere – che costituisce il punto d'incontro fra Filosofia e Pedagogia – è invece rinvenibile laddove la Filosofia dell'Educazione studia filosoficamente «l'educabilità dell'uomo e il prendere forma della sua umanità (...) affrontando temi fondamentali che riguardano la conoscenza scientifica e l'interpretazione, l'esistenza e l'essenza dell'uomo, il problema politico e quello etico» (cfr. Kaiser, 2013).

l'avvio alla riflessione: indubbiamente bisogna che siamo allontanati da noi stessi, sloggati dal centro, per sapere finalmente che cosa significa l'«io penso, io sono» (*ibid.*: 71).

Ancóra in funzione ricœurianamente «conflittuale», al metodo ermeneutico archeologico il filosofo oppone altresì la metodologia interpretativa derivante dalla *Fenomenologia dello Spirito* hegeliana. Contrariamente al primo, la seconda non procede in maniera regressiva bensì «progressiva» costituendosi in quanto «modello teleologico della conoscenza» (*ibid.*: 506), secondo cui l'essere umano assume gradualmente coscienza di sé tramite una crescita «spirituale», che è un'operazione sintetica derivata dal rapporto ermeneutico dialettico con il mondo. «Figure», «categorie», «simboli (...) guidano questa crescita» (*ibid.*: l.c.) del *Geist*, affatto teleologica nel mirare all'«autocoscienza» del soggetto. In tal caso, «una esegesi della coscienza» è possibile per mezzo di «una progressione attraverso tutte le sfere di senso, che una coscienza deve incontrare» e di cui deve «appropriarsi, per riflettere su se stessa come un sé, un sé umano, adulto, cosciente» (*ibid.*: 507). In altri termini, secondo questa visione progressiva abita nell'essere umano la percezione del fatto che esista originariamente dentro se stesso una coscienza. Tuttavia, a questa si può progressivamente dar forma non soltanto nell'introspezione soggettiva – che, sola, rischia di scadere nel narcisismo – ma grazie all'incontro con il *Geist* oggettivato della cultura. Per tale motivo la «*Unruhe*» (l'inquietudine) della vita – ricorda Ricœur – «non è dapprima definita come una spinta o un istinto, bensì come non-coincidenza con se stessi» (*ibid.*: 509).

Il conflitto delle interpretazioni è determinato dal fatto che uno stesso simbolo possa essere interpretato in maniera sia regressiva sia progressiva, senza che l'una sia più corretta dell'altra o la escluda. Scrive Ricœur in merito: «una medesima immagine fantastica può portare due opposti vettori: un vettore regressivo che la asserve al passato e un altro progressivo che ne fa rivelatore del senso» (*ibid.*: 580-81). Criticando l'ermeneutica psicanalitica che concepisce soltanto una delle due vie, poiché, al contrario, «la simbolica è il luogo dell'identità tra progressione e regressione», Ricœur propone allora un'ermeneutica che si dimensiona sul rapporto dialettico tra di esse, senza prescindere dall'una o dall'altra. L'interpretazione, perché abbia una presa sulla realtà, deve possedere tanto uno sguardo *archeologico* quanto una visione *teleologica*. E ciò vale nell'ermeneusi di qualunque «testo» – sia esso un'opera d'arte o un soggetto umano⁵.

A questo punto, la caratura pedagogica dell'ermeneutica ricœuriana emerge nitidamente dalla conclusione del paragrafo IV.3, nel Libro Terzo del volume *De l'interprétation*. Qui l'autore prende in esame «l'oggetto culturale» in quanto correlato della struttura dialettica dell'interpretazione. «Oggetti come i monumenti e le opere del diritto, dell'arte, della letteratura, della filosofia» riguardano le relazioni umane che si strutturano non sull'*avere* o il *potere*, ma sul *valere*, dove il riconoscimento e la stima reciproca dimensionano la coscienza e costituiscono il motore dell'interazione umana. Essi possiedono una «oggettività di genere nuovo» (*ibid.*: 564). In questa oggettività delle opere, «si prolunga la prospezione delle possibilità dell'uomo», al quale è consentito, per il loro tramite, esplorare e dar forma a ciò che l'umano può essere. «Le opere dipinte, scolpite, scritte offrono a quelle «immagini dell'uomo» la densità della cosa, la durezza del reale, le fanno esistere tra gli uomini e negli uomini, incarnandole nel materiale della

⁵ Cfr. Foucault 1981-82; Levrero, 2022.

pietra, del colore, della partizione musicale, della parola scritta». Per mezzo dei prodotti della cultura «si costituisce una “dignità” dell’uomo». La cultura è così all’un tempo lo «strumento» e «la traccia di un processo» di formazione della coscienza umana. La cultura è anche quanto consente un «riconoscimento» di sé, nella dialettica fra identità e differenze che innerva il rapporto educativo con l’altro e con il mondo. È in tutto ciò che si rinviene, secondo Ricœur, il «senso» dell’«educazione», dell’«erudizione» e della «Bildung» (*ibid.*: 565). Queste – a differenza di quanto egli stesso erroneamente sostiene – non sono «espressioni sinonime». Tuttavia, quanto Ricœur rileva è che la loro imprescindibile reciproca interazione sia così fitta ed esse siano così armonicamente interrelate da poter apparire come un unico processo. Così commenta: «L’«educazione» ci ricorda (...) il movimento con cui l’uomo è condotto fuori dalla sua infanzia; questo movimento è, in senso proprio, una *eruditio* in cui l’uomo si sottrae alla gerarchia; ma è anche una *Bildung*, nei due sensi di edificazione e di emergenza dei *Bilder*, delle ‘immagini dell’uomo’, che scandiscono l’innalzamento dell’autocoscienza e che aprono l’uomo proprio a ciò che esse svelano» (*ibid.*: l.c.). Educazione, cultura e *Bildung*, insiste Ricœur, «costituiscono una funzione di seconda natura», perché trasformano «la natura prima» proprio attraverso l’ermeneusi archeologica e teleologica dei simboli, che si rivela essere un’opera «strettamente suturata al mondo della vita». È infatti «mobilitando tutte le nostre infanzie, le nostre arcaicità, incarnandosi nell’onirico», che «il poetico preserva l’esistenza culturale dell’uomo dal non essere altro che un immenso artificio» (*ibid.*: l.c.).

L’inscindibile legame tra Filosofia, Ermeneutica e Pedagogia, nel pensiero di Ricœur, si radica dunque su tre differenti problemi.

1. Sussiste nel mondo il linguaggio, che è intrinsecamente simbolico, talvolta enigmatico e sempre di non semplice interpretazione. Affinché di quest’ultima sia vagliato il senso, è necessario riflettervi filosoficamente. Sicché, *il procedimento ermeneutico abbisogna della riflessione filosofica* (cfr. *ibid.*: 63).

2. Di contro, la Filosofia rileva l’«impotenza» della propria riflessione, che rischia di rimanere «vuota astrazione» se non si tramuta in interpretazione dell’essere metafisico e ontologico. Pertanto, *la riflessione filosofica richiede di concretizzarsi nell’interpretazione ermeneutica* (cfr. *ibid.*: l.c.) di sé, del mondo e di Dio. In tal senso, «il radicarsi della riflessione nella vita è compreso nella coscienza riflessiva unicamente a titolo di verità ermeneutica» (*ibid.*: 500).

3. L’essere umano si trova a condurre la propria esistenza in un universo segnico-simbolico in cui si sente «perso» poiché, nel *conflitto delle interpretazioni* e per l’*esercizio del sospetto*, non sa più che cosa sia la propria «coscienza». Per riappropriarsi di sé e della propria esistenza, il soggetto ha bisogno di condurre una riflessione filosofica che lo aiuti nell’opera di ermeneusi della propria «Bildung». La pedagogia vive quindi – si potrebbe inferire dagli scritti ricœuriani – del rapporto che s’instaura tra Ermeneutica e Filosofia.

Pare opportuno ancora ricordare, con Ricœur, che «l’ambiguità del simbolo non è (...) un difetto di univocità, ma la possibilità di sorreggere e generare interpretazioni ognuna delle quali è in sé contraria e coerente» (*ibid.*: 541). Il potere educativo, formativo e trasformativo della cultura può essere così sussunto: «il simbolo dà da pensare» (*ibid.*: 585). Non certo infliggendo preoccupazioni, timori, angosce. Bensì vivificando quel pen-

sum – che poi è insieme il valore e il compito dell'umano – nella ludicità estetica del comprendere. Di questo processo – ossia del *Verstehen* – alcuni anni più tardi Ricœur scriverà: «non è più una forma di conoscenza, ma la forma di questo essere che esiste nell'atto di comprendere» (1969: 21).

3. *Entre herméneutique et sémiotique*

Il volume *Tra semiotica ed ermeneutica*, pubblicato nel 2000 per i tipi di Meltemi a cura di Francesco Marsciani, raccoglie alcuni saggi di Ricœur e la trascrizione del dibattito scientifico pubblico di quest'ultimo con Aljirdas J. Greimas, svoltosi nel 1984, sul possibile dialogo tra la semiotica e l'ermeneutica. Per quanto riguarda i testi a firma di Ricœur, si tratta degli articoli *La grammaire narrative de Greimas* (risalente al 1980), *Figuration et configuration. A propos du Maupassant de A.J. Greimas* (del 1985), *Entre herméneutique et sémiotique* (dato alle stampe nel 1990). Tali documenti focalizzano il contributo che Ricœur – anche mediante il confronto con Greimas – sa offrire alle scienze dell'interpretazione, attraverso quello che si configura come uno dei dibattiti maggiormente significativi per la ricerca semiotico-ermeneutica contemporanea.

È anzitutto Ricœur a interrogarsi sulla semiotica strutturale di Greimas – la quale opera preminentemente sul piano della narratologia –, analizzandone con acribia gli esiti e le implicazioni. La semiotica strutturale è la scienza che studia i *sistemi di segni*, fondandosi sull'idea che il significato sia non già intrinseco al singolo segno bensì emerga dalla *struttura delle relazioni* che esso intesse con altri segni all'interno del *contesto semantico* in cui si trova inserito. L'interessamento per la semiotica – originatosi in Ricœur a partire dai suoi studi a matrice fenomenologica – s'indirizza verso le risposte che quest'ultima «offre alle aporie dell'ermeneutica» (Greimas – Ricœur, 2000: 80) e prende avvio con il volume *Il conflitto delle interpretazioni*. I due termini del confronto sono, da un lato, la semiotica di Greimas e, dall'altro, l'ermeneutica teoricamente delineata da Ricœur nel primo capitolo di *Dal testo all'azione*, da lui applicata alla narratività con l'opera *Tempo e racconto II*. Tuttavia, quanto risulta rilevante in questa sede è il fatto che Ricœur ricollochi – con il saggio *Entre herméneutique et sémiotique* – tale confronto in un quadro più ampio, che è «quello costituito dal dibattito tra *spiegare e comprendere*» (*ibid.*: 62). Muovendo da due tesi fondamentali – ossia la non sussistenza di una dicotomia fra i due approcci e la legittimità della distinzione fra di essi – Ricœur intende mostrare, «proprio sulla base dei lavori condotti nel campo della narratologia, la fecondità di una sottile dialettica tra *spiegare e comprendere*» (*ibid.*: l.c.) in campo scientifico⁶.

⁶ La *spiegazione* è il metodo euristico – proprio delle cosiddette “scienze esatte” o “scienze naturali” – che, finalizzato a individuare le cause di un fenomeno, si serve di procedimenti empirici e sperimentali. Questi ultimi constano dei seguenti passaggi: a) osservazione e descrizione del fenomeno indagato; b) enunciazione di ipotesi; c) verifica (sempre falsificabile) dei risultati ottenuti, raggiunta tramite il vaglio della misurazione in laboratorio; d) controllo dell'ipotesi iniziale; e) strutturazione della tesi finale delineante una legge scientifica che si fonda sui principi di causalità, generalizzabilità e riproducibilità. Alla spiegazione è contrapposto, nel dibattito scientifico, il metodo euristico dell'*interpretazione*, che si fonda sulla *comprensione* e da quest'ultima si sviluppa. Esso è proprio delle “scienze dello spirito” o scienze umane, poiché il comportamento dell'uomo non è spiegabile attraverso leggi, ma se ne possono comprendere le ragioni, le motivazioni e il contesto culturale che lo hanno generato. La comprensione guarda i fenomeni e i soggetti come fossero testi. Sulla base di ciò, interpretare vuol dire attribuire un significato ai testi considerando il tempo (la storia) e lo spazio (la geografia) tanto dell'autore quanto dell'in-

Nel sostenere la prima di tali tesi – ovvero giustificando il superamento del rapporto dicotomico tra i due approcci –, Ricoeur rifiuta (analizzandole) le posizioni estreme del Circolo di Vienna, da un lato, e della filosofia diltheyana, dall'altro. Il *Wiener Kreis* – com'è noto – costituisce il contesto in cui nasce il Neopositivismo, nella prima metà del Novecento. L'«unità della scienza» è qui invocata in nome del fatto che le cosiddette scienze dello spirito possono essere considerate tali soltanto qualora si fondino sulle stesse procedure metodologiche della *spiegazione*, propria delle scienze della natura. Tale visione non riconosce la validità delle procedure intuitive nel processo di conoscenza epistemica. Tuttavia, Ricoeur non intende assecondare la «caricatura positivista che troppi ermeneuti vorrebbero accreditare» (*ibid.*: 63), per cui *spiegare* significa soltanto ricondurre i fatti a regolarità empiriche. Rifacendosi a Jean Ladrière, prende allora in esame la spiegazione quale processo regolato da leggi «di sistemi dinamici», «configurazioni strutturali», «regolarità fattuali» e «approssimazione a un *extremum*» (*ibid.*: 64). In questa visione, spiegare (*Erklären*) non significa solo sussumere fatti in base a principi, bensì operare «procedure genetiche» (che spieghino un sistema tramite la ricostruzione degli stadi intermedi tra quello iniziale e finale) e «procedure di riduzione» (che formulino ipotesi relative a uno strato soggiacente «più stabile», procedendo dalla superficie alla profondità) (cfr. *ibid.*: l.c.). Alla luce di ciò, «secondo questa considerazione allargata della spiegazione, la comprensione perde qualunque diritto epistemologico specifico» (*ibid.*: l.c.) e si riduce al risultato finale di una spiegazione efficace. Un processo si considera «compreso» quando quest'ultima ha ricostruito interamente tutti i suoi passaggi intermedi. Il valore della comprensione viene così ridotto – per Ricoeur – alla dimensione meramente didattico-didascalica, poiché riguarda la capacità di ripetere «l'intero processo di tale ricostruzione e di insegnarlo a un altro, del quale si dirà allora che ha compreso la stessa cosa che gli è stata spiegata» (*ibid.*: l.c.).

Se il Neopositivismo *esclude* la possibilità della comprensione ermeneutica nel processo scientifico, Dilthey non nega l'uno o l'altro dei due processi ma sostiene che vi sia una dicotomia epistemologica fra *Erklären* e *Verstehen*, tanto in termini metodologici quanto in relazione all'oggetto di studio. La comprensione si applica ai segni e alla significazione (che è poi il regno dello spirito), mentre la spiegazione si destina ai fatti del mondo naturale. «Nella forma più originale, il segno è l'espressione (*Ausdruck*), la messa-al-di-fuori, l'esternalizzazione di una vita psichica estranea, e la comprensione consiste nel cogliere – nel “prendere-insieme” – la coesione, il *Zusammenhang*, che fa “tenere-insieme” configurazioni segniche globali» – commenta Ricoeur a proposito del pensiero diltheyano, da cui proviene l'opposizione tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*. Questo *comprendere* può essere *sincronico*, quando per esempio si afferra l'espressione di una fisionomia, o *diacronico*, come nel cogliere la connessione di un'intera vita in una biografia. «Una versione monca e facile da screditare» di tale pensiero – fa notare Ricoeur – è quella che ha inteso mettere «l'accento sul movimento di empatia attraverso cui un secondo soggetto si trasferisce in una vita psichica estranea per decifrare i segni nei quali si esteriorizza» (*ibid.*: 65). L'ermeneutica non si fonda su un mero atto d'immedesimazione: la comprensione è un processo epistemologico poiché implica una mediazione oggettiva. Quest'ulti-

terprete, nonché la *circolarità ermeneutica* che questi ultimi due interconnette. Se dunque la spiegazione risponde alla domanda “perché?” in termini di cause e leggi, la comprensione risponde alla domanda “cosa significa?” in termini di intenzioni e contesti.

ma avviene mediante sistemi di segni, come le opere d'arte e la scrittura, che si staccano dalla loro fonte (l'autore) acquisendo un'autonomia semantica. Si tratta del fenomeno descritto da Hegel nel capitolo della *Fenomenologia dello spirito* dedicato alla dialettica dell'opera. Sulla base di ciò, Dilthey giunge a un'ulteriore distinzione: quella tra *comprendere*, che è «il momento immediato», e *interpretare*, che corrisponde invece al «momento mediato». Dilthey recupera e sistematizza le regole metodologiche prospettate da Schleiermacher, facendo sì che l'ermeneutica assurga come una disciplina di secondo grado, superiore rispetto all'esegesi. Di tali regole, Ricoeur nomina la «coordinazione tra la filologia (o grammatica) e la restituzione dell'intenzione dell'autore – l'articolazione tra la struttura interna e il contesto esterno, il rapporto circolare tra il tutto e le parti – e il circolo più ampio tra la divinazione e i requisiti testuali» (*ibid.*: 66).

Dopo aver preso in esame i due approcci, Ricoeur giunge allo snodo centrale della sua riflessione che, rifiutando tanto la contrapposizione quanto la reciproca esclusione fra i due, vi oppone una «ermeneutica generale, definita dalla dialettica *interna* tra spiegare e comprendere» (*ibid.*: l.c.). Vale a dire che l'ermeneutica è, secondo Ricoeur, la «messa in opera» del rapporto fra *Erklären* e *Verstehen* (*ibid.*: 63). Di questa concezione, egli individua due varianti: l'una – gadameriana e ricoeuriana – è una «ermeneutica a dominante comprensiva»; l'altra – greimasiana – si articola in una «ermeneutica a dominante esplicativa» (*ibid.*: 67). Nella prima, riassunta col motto ricoeuriano «spiegare di più per comprendere meglio», la spiegazione è l'intercessione obbligata della comprensione, per cui «il comprendere conserva la priorità e mantiene la spiegazione sul piano delle mediazioni richieste ma secondarie»; la seconda implica un «rovesciamento metodologico», che «attribuisca il primato alla spiegazione e releghi la comprensione sul piano degli effetti di superficie» (*ibid.*: 63). Da questa «sinergia» tra *Erklären* e *Verstehen* e dal conflitto delle due interpretazioni (neopositivista e diltheyana) deriva la concezione armonica di Ricoeur. In essa viene recuperato il concetto di «unità della scienza», giacché tutte le scienze sono in grado di utilizzare la spiegazione «in diversi gradi e secondo differenti modalità» e viene fatta salva l'intuizione di Dilthey relativa al rovesciamento di priorità dei due approcci. Le *Naturwissenschaften* utilizzano la spiegazione empirico-sperimentale, cui attribuiscono il primato della conoscenza: i fatti e i fenomeni vengono prima spiegati e poi, di conseguenza, compresi. Le *Geisteswissenschaften* usufruiscono invece della spiegazione semiotica per oggettivare la precomprensione delle azioni, delle opere, dei testi.

Nel sostenere l'altra fondamentale tesi su cui si struttura l'intero saggio intitolato *Entre herméneutique et sémiotique* – ossia difendendo la legittimità del mantenere distinte spiegazione e comprensione –, Ricoeur prospetta tre esempi che si collocano su soglie di complessità differenti: l'*azione*, il *racconto quotidiano* e infine il *racconto letterario*.

Se un fatto risulta spiegabile individuando la causa fisica che lo determina, un primo livello di complessità è costituito dall'*azione*, la quale risulta invece mossa da un motivo che può avere il carattere della desiderabilità. Le risposte ai 'perché?' di fatti e azioni includono, quindi, tanto degli antecedenti fisici quanto delle motivazioni soggettive. Riluce allora con nitore la dialettica ricoeuriana tra *Erklären* e *Verstehen*, ove s'intrecciano fecondamente oggettività e soggettività: «La spiegazione in termini di 'ragione-di' è il percorso obbligato della comprensione che mira a risalire dai risultati oggettivati dell'azione alla sua origine nell'iniziativa dei soggetti agenti» (*ibid.*: 68). All'un tempo, la spie-

gazione è «lo sviluppo» di una comprensione che sola può cogliere l'intenzione soggettiva originariamente inclusa nell'azione. Dell'azione si comprende dunque l'intenzionalità, tramite una forma di spiegazione diversa dalla causalità che descrive un evento.

Ad un secondo livello si colloca il *racconto quotidiano*, il quale si costituisce come «prima prova di significazione»: davanti a «fatti sparsi, comportamenti apparentemente erratici, tracce mute, documenti indecifrabili», la comprensione avviene attraverso il «configurare in maniera plausibile le circostanze, le intenzioni, gli interventi, le strategie dei diversi agenti» (*ibid.*: 68). Si tratta di compiere una «ricostruzione comprensiva», prospettando uno schema d'azione immaginativo che si distingue dall'azione stessa. Tuttavia, affinché il modello prodotto nell'immaginazione risulti plausibile, «la comprensione richiede la mediazione della spiegazione» (*ibid.*: 69) di cause ed effetti, agenti e motivazioni.

Con la terza soglia, quella del *racconto letterario*, si entra nel punto essenziale della questione che – *entre herméneutique et sémiotique* – inerisce al rapporto tra il soggetto e la cultura (e, pertanto, anche alla sua *Bildung*), la quale ruota attorno ai concetti di «intelligenza narrativa» (*ibid.*: 71) e «rifigurazione» (*ibid.*: 72). Secondo Ricoeur, il racconto letterario è l'oggetto di una comprensione (ermeneutica) che, lungi dall'essere meramente empatica, si costituisce come una precomprensione soggettiva (determinata da un'intelligenza narrativa originaria), alla quale poi la spiegazione oggettiva (semiotica) delle relazioni intertestuali mira teleologicamente. È questa la ragione per cui Ricoeur attribuisce priorità alla comprensione piuttosto che alla spiegazione. Per sostenere tale tesi, muove dal prendere in analisi il rapporto tra oggettività e soggettività nel testo scritto, che richiama il nesso tra letteratura e vita⁷. A tale proposito risulta possibile parlare di un «distacco oggettivo» del testo, che avviene in primo luogo quando la narrazione si separa dalla vita quotidiana dell'autore e viene offerta al dominio pubblico tramite la scrittura, entrando così nella condizione di «letterarietà». Ad avere il primato non è qui l'attinenza della storia raccontata alla realtà, bensì la rete di relazioni intertestuali che tale scritto intrattiene (con altri testi dello stesso autore o con modelli letterari sia coevi sia di epoche precedenti). Un secondo livello di distacco oggettivo si ha con l'opera della critica letteraria e della Semiotica, dalle quali il testo viene analizzato come un sistema di segni chiuso e oggettivo, svincolandolo dal suo rapporto col mondo esterno. In questa fase, la spiegazione (l'analisi strutturale) diventa prioritaria rispetto alla comprensione.

Questa «modalità specificamente letteraria di comprensione» non possiede nulla di catartico e si rivolge alla «configurazione» testuale, ossia alla sua «messa-in-intreccio» che «tiene-insieme» gli eventi della trama. «Parlare di comprensione in questo caso non è affatto evocare qualche divinazione attraverso cui la coscienza ricettrice si trasporterebbe nella coscienza donatrice» e «non c'è bisogno di ricorrere a un vocabolario di coscienza e di empatia» – commenta Ricoeur in merito (*ibid.*: 70). Piuttosto, l'«intelligenza narrativa» consiste nella capacità intrinseca di attribuire senso a fatti sconnessi per mezzo della costruzione di storie – tanto nella letteratura quanto nella vita. Tale *intelligenza narrativa* si dimensiona su tre caratteristiche originarie dell'umano: a) la facoltà di percepire i fatti e le storie come «totalità temporali», ovvero non in quanto semplici sequenze di eventi cronologici, ma quali unità in cui ogni singolo evento intesse una relazione

⁷ Sul rapporto tra formazione, soggettività e letteratura si veda Madrussan (2015).

organica con il “tutto” del racconto; b) l'abilità di cogliere la «dialettica di concordanza discordante» nell'intreccio, ossia la tensione tra «l'effetto integratore» (che apporta coerenza alla trama) e «l'effetto disintegratore» (esercitato dai rovesciamenti della sorte); c) la «storicità», che è poi la capacità di afferrare i legami d'«intertestualità», comprendendo il rapporto tra «conformità» e «innovazione» (rispetto a canoni prestabiliti) all'interno del contesto letterario tradizionale in cui il testo si colloca.

Alla luce di tali considerazioni ricoeuriane – che si rivolgono qui preminentemente alla letteratura – non sembra inane evidenziarne le assonanze con la riflessione sulla formazione, l'educazione e l'istruzione culturale. Su questo snodo si radica, armonizzandosi, il rapporto fra oggettività e soggettiva della cultura. L'essere umano interpreta, con la propria intelligenza narrativa, non soltanto l'intreccio delle storie che legge, bensì anche la trama della propria vita. Sebbene la letteratura possa essere relegata in un «universo distinto» e «chiuso», pur astraendosi dalla realtà mantiene un legame con essa mediante il principio aristotelico della *mimesis praxeos*. È quanto collega la letteratura alla pedagogia, giacché l'intelligenza narrativa può, secondo Ricoeur, essere «educata». Invero, «le storie migliori – ricorda Ricoeur – non sono concepite per fare aumentare le possibilità di intelligibilità da parte del lettore» (*ibid.*: 94), bensì per *disorientarlo*. L'intelligenza narrativa ha la possibilità di «diventare un segno di alta cultura quando viene educata da un'ampia elezione di opere narrative prodotte in tempi e luoghi innumerevoli» – commenta il filosofo. In tal senso, dal grado di educazione deriva il potere catartico delle storie, consistendo esso «essenzialmente in una chiarificazione di queste stesse passioni attraverso la comprensione intelligente dell'intreccio» (*ibid.*: 71). Questa è la *cultura*, se pedagogicamente intesa: una miglior comprensione – dell'essere umano, del mondo, di Dio –, che ci educa affinché possiamo liberamente formarci.

Il nesso fra letteratura e realtà si attua perché l'umana intelligenza narrativa non possiede soltanto una facoltà configurante, per la quale è in grado di strutturare creativamente storie e di comprenderne ermeneuticamente la «messa-in-intreccio», ma possiede altresì la capacità di «rifigurazione» (*ibid.*: 72). Tale è il punto decisivo nell'implicita Filosofia dell'Educazione di Paul Ricoeur – che non di rado si delinea anche come una *filosofia della formazione* –. L'ermeneutica si rivela in quanto cardine del processo formativo: educare significa condurre al confronto con la pluralità dei significati, celati e manifesti, nel mondo e nella storia. L'istruzione non si esaurisce nella mera acquisizione di informazioni, ma assurge ad attività critica e “decifratrice” della cultura, volta a disvelarne i simboli, le metafore e le allegorie. Qui la narrazione – anche nel rapporto ch'essa intesse con il racconto autobiografico – emerge dunque come il tessuto stesso della *Bildung*: un'opera in cui l'essere umano porta a significazione gli eventi passati, progettandosi nel futuro attraverso un orizzonte di ideali, aspirazioni e valori etici. Cogliendo la configurazione delle storie, il soggetto è infatti in grado di ricontestualizzarne il significato nella propria storia formativa. La narrazione, così, non rimane «chiusa» nella pagina scritta, ma entra dentro il pensiero, il discorso e la vita di quel lettore che avvia, per il suo tramite, nuovi processi formativi e trasformativi su se stesso. È tale il motivo per cui lo stesso Ricoeur definisce l'intelligenza narrativa come «vicina alla saggezza della *phronesis*», in quanto «messa in opera dal discorso etico e politico» (*ibid.*: 53): poiché da essa deriva tanto la facoltà di comprendere e di generare la cultura, quanto la capacità d'inverarla nella vita.

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V., *Ricœur and Education*, special issue of the Journal «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol. 14, n.2, 2023.
- Acone G., *Educazione, filosofia della*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. IV, Milano, Bompiani, 2006, pp. 3239-3247.
- Alici L. (ed.), *Il paradosso dell'educatore. Tre testi di Paul Ricœur*, Brescia, Morcelliana Scholè, 2020.
- Borello C. (ed.), *Narratologia e didattica*, Genova, Sagep, 1993.
- Brennan E., *Introduction*, in «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol 14, n.2, 2023, pp. 4-6.
- Ead., *Paul Ricœur's Philosophy of Education and its Relevance for our Scientific-Technological Civilization*, in «Études Ricœuriennes / Ricœur Studies», Vol 14, n.2, 2023, pp. 78-94.
- Brezzi F., *Ricœur, Paul*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. X, Milano, Bompiani, 2006, pp. 9714-15.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.
- Id., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Id., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Id., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Cassirer E., *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde., Berlin, Bruno Cassirer, 1923-29.
- Domenach L. – Domenach H., *Les Murs Blancs*, Paris, Grasset, 2021.
- Dosse F., *Paul Ricœur. Les sens d'une vie (1913-2005)*, Paris, La Découverte, 2008.
- Id., *Paul Ricœur. Un philosophe dans son siècle*, Hauts-de-Seine, Armand Colin, 2012.
- Eco U., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Milano, Bompiani, 1984.
- Id., *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975.
- Farinelli G., *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricœur: la filosofia e l'educazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2000.
- Feyles M., *Identità narrativa e memoria autobiografica: prospettive per un dialogo interdisciplinare*, in Ciotti F., Morabito C. (ed.), *La narrazione come incontro*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 129-139.
- Foucault M., *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, (1981-82), trad. it. di M. Bertani, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Gadamer H.-G., *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen (1960), trad. it. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Gennari M., *Pedagogia e Semiotica*, Brescia, La Scuola, (1984), 1998².
- Id., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, (1992), 2003².
- Id., *Trattato di Pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Id., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Id., *Tempo, interpretazione, racconto: Proust attraverso Ricœur*, in Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012, pp. 254-59.
- Gennari M. – Marcone F., *Allegorie dell'infanzia*, Genova, Il Melangolo, 2024.

- Gennari M. – Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Greimas A.J. – Ricœur P., *Tra semiotica ed ermeneutica*, a cura di F. Marsciani, Roma, Meltemi, 2000.
- Jervolino D., *Il cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricœur*, Napoli, Proccaccini, (1984); Marietti, Genova, 1993.
- Id., *Ricœur. Une herméneutique de la condition humaine*, Paris, Ellipses, (2002); trad. it. *Introduzione a Ricœur*, Brescia, Morcelliana, 2003.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Levrero P., *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Roma, Anicia, 2022.
- Madruzzan E., *Education, subjectivity, literature*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 17(2), 2015, pp. 37–44.
- Malavasi P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Martino P., *Il duello e la gratitudine. Ripensare la relazione educativa attraverso l'ermeneutica del sé e il parcours del riconoscimento di Paul Ricœur*, in R. Pagano, A. Schiedi (ed.), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*, «Quaderni del Dipartimento Jonico», n. 13, 2020, pp. 186-195.
- Mollo G., *Aspetti pedagogici del pensiero di Paul Ricœur*, in «Pedagogia e Vita», 5-6, 2009, pp.67-82.
- Raynaud S., *Semiotica*, in *Enciclopedia filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, pp. 10442-48.
- Reagan Ch., *Paul Ricœur: His Life and His Work*, Chicago, Chicago University Press, 1996.
- Ricœur P., *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*, Paris, Seuil, 1948.
- Id., *Histoire et Vérité*, Paris, Seuil, 1955.
- Id., *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil, (1965), trad. it. di E. Renzi, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Milano, Il Saggiatore, 1979².
- Id., *Le Conflit des interprétations*, Paris, Seuil, (1969), trad. it. di R. Balzarotti, F. Botturi e G. Colombo, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1977².
- Id., *La métaphore vive*, Paris, Seuil, (1975), trad. it. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica per un linguaggio di rivelazione*, Milano, Jaca Book, 1981².
- Id., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 3 voll. (1983-85), tr. it. *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986-1988, 3 voll.
- Id., *Lectures on Ideology and Utopia*, New York, Columbia University Press, (1986), trad. it. di G. Grampa e C. Ferrari, *Conferenze su Ideologia e Utopia*, Milano, Jaca Book, 1994.
- Id., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris, (1986), trad. it. di G. Grampa, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Milano, Jaca Book, 1989.
- Id., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- Id., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- Id., *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock, 2004.
- Id., *Écrits et conférences 2. Herméneutique*, ed. D. Frey – N. Stricker, Seuil, Paris (2010),

- trad. it. a cura di V. Busacchi, *Ermeneutica. Scritti e conferenze 2*, Milano, Jaca Book, 2023.
- Ricœur P. – Dufrenne M., *Karl Jaspers et la Philosophie de l'existence*, Paris, Seuil, 1947.
- Rossi O., *Ricœur, Paul*, in *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1992, V vol., pp. 10021-26.
- Sola G. et alii, *Le tre filosofie: della formazione, dell'educazione, dell'istruzione*, in «Pai-deutika», n. 36, 2022, pp.95-114.

Il desiderio e la fantasia. Per una “filosofia del rischio educativo” alla luce del pensiero di J.R.R. Tolkien

IVANO SASSANELLI (0009-0004-2916-1534)

Professore incaricato di Diritto canonico – Facoltà di Teologia Pugliese di Bari

Corresponding author: i.sassanelli@facoltateologica.it

Abstract. What does it mean to approach the Philosophy of Education through the lens of “risk”? How do Desire and Fantasy interplay within this educational dynamic? The essay seeks to address the aforementioned questions by engaging with the thought of J.R.R. Tolkien. Moreover, it explores the relationship between the deepest desires of the human spirit and the Secondary World of Middle-earth, sub-created by the Oxford Professor.

Keywords. Philosophy of Education - Desire - Imagination - Fantasy - J.R.R. Tolkien

1. Introduzione

Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica è stata segnata da un ambito ermeneutico che ha mostrato e aperto orizzonti educativi nuovi. Tale categoria esistenziale – e quindi filosofica – è quella del “rischio”. Tra i più importanti fondatori di quest’impostazione vi è don Luigi Giussani. Egli, all’interno di un suo pionieristico libro scritto esattamente trent’anni fa e intitolato *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, così ha affermato:

«Scopo della educazione è quella di formare un uomo nuovo [...]. Il metodo educativo di guidare l’adolescente all’incontro personale e sempre più autonomo con tutta la realtà che lo circonda, va tanto più applicato quanto più il ragazzo si fa adulto. L’equilibrio dell’educatore svela qui la sua definitiva importanza. L’evolversi infatti dell’autonomia del ragazzo rappresenta per l’intelligenza e il cuore – e anche per l’amor proprio – dell’educatore un “rischio”. D’altra parte è proprio dal rischio del confronto che si genera nel giovane una sua personalità nel rapporto con tutte le cose – che la sua libertà cioè “diviene” [...]. Si avrà allora il miracolo altrimenti inattuabile di una vita che, passando, avanza in giovinezza, in “educabilità”, in “stupore” e commozione di fronte alle cose; di una energia creatrice che cresce su di sé senza disperdersi e logorarsi, ma aderendo cordialissimamente a tutte le possibilità che l’esistenza produce; un tempo, insomma, che si lascia invadere dall’eterno, e ne viene instancabilmente fecondato» (Giussani, 1995, pp. 40-43).

Questo testo rappresenta una sorta di pietra miliare per quella che può essere defi-

nita, a giusta ragione, una “filosofia del rischio educativo” che passa attraverso il riconoscimento della libertà dei ragazzi e delle ragazze sia dinanzi all’educatore o educatrice sia, soprattutto, di fronte a se stessi. In questa dinamica libera e liberante, si sprigiona l’essenza dell’essere umano in formazione, in un gioco di specchi che riflette le mille sfaccettature dell’essere adolescenti, uomini e donne d’oggi. Dunque, l’educazione si fa rischio e il rischio mostra le coordinate esistenziali di una ricerca mai sopita di autonomia e libertà, di tempo ed eternità. Ed è proprio in questo cammino di maturazione e formazione, in questa dinamica pienamente educativa e maieutica, che risulta possibile scoprire le due direttrici in grado di attivare – o riattivare – sia lo stupore e la commozione dinanzi alle cose del mondo sia la natura creatrice dell’essere umano: esse sono il “desiderio” e la “fantasia”.

Tali colonne portanti parlano entrambe delle profondità umane più ardite in quanto rappresentano i punti focali di una ricerca di senso fatta di immaginazione e meraviglia. Al fine di approfondire tali tematiche e di mostrare come esse siano in grado di entrare in contatto tra loro e con l’ambito educativo in generale, risulta necessario rifarsi alle riflessioni sviluppate da uno dei più importanti scrittori del Novecento ossia J.R.R. Tolkien – autore de *Lo Hobbit* e de *Il Signore degli Anelli* – che, mediante il suo saggio *Sulle fiabe*, ha mostrato come il desiderio umano possa alimentare e realizzarsi mediante la fantasia che, a sua volta, si manifesta come il luogo immaginifico e il tempo propizio per la riscoperta dell’essenza stessa di ogni uomo e donna che vogliano nuovamente stupirsi dinanzi alle bellezze del mondo e al mistero della vita propria e altrui.

2. Il desiderio umano e la fantasia nella direzione delle stelle

A voler delineare – brevemente e non esaustivamente – alcuni tra i tratti essenziali del desiderio umano, si può affermare come esso sia una “tensione” fatta al contempo di “mancanza” e “ricerca”: è il dolore che un uomo e una donna provano nel percepire la propria finitezza e vulnerabilità ma è, al contempo, l’ebbrezza dovuta alla consapevolezza che l’animo umano è chiamato a sperimentare un “oltre”, a vivere un “altrove” e a cercare l’infinito nel finito. Inoltre, il desiderio possiede la capacità di accendere nell’animo umano una luce che rischiarerà l’oscurità più buia dovuta ad un’assenza percepita come mancanza. E questa luce proviene direttamente dalle stelle in quanto la parola “*desidera*” significa, per l’appunto, “intorno alle stelle”: è la “mancanza delle stelle”. A questa dinamica prettamente antropologica si deve accostare quella più strettamente teologico-metafisica, in quanto il desiderio può essere visto anche come “il segno della presenza di Dio” nell’animo umano. Esso, dunque, permette a quell’“immagine e somiglianza con Dio”, possedute da ogni uomo e donna, di dispiegare tutta la loro forza e le loro potenzialità, soprattutto nell’arte narrativa che, come direbbe Tolkien, di per ciò stesso è un’“arte subcreativa”, capace cioè di arricchire la Creazione e di perseguire il desiderio umano d’infinito.

Esiste, pertanto, un “desiderio della fantasia” che percorre due sentieri diversi ma convergenti. Da un lato, l’essere umano possiede un desiderio nei confronti della propria fantasia: ossia egli percepisce di avere una potenzialità immaginativa, una creatività artistica che gli si fa incontro e che chiede solo di trovare piena espressione. Dall’altro lato, però, anche la fantasia in quanto tale, in quanto derivante dalla razionalità umana, possiede un

suo desiderio, una sua aspirazione che si concretizza all'interno di testi e racconti ma che, al tempo stesso, travalica i consueti spazi delle pagine di un libro, in un viaggio che connette i Mondi Secondari della narrazione al Mondo Primario della realtà quotidiana.

3. Il desiderio, la fantasia e la Terra di Mezzo di Tolkien

Pertanto, il desiderio e la fantasia sono due elementi fondamentali dell'essere umano, della sua arte narrativa e della sub-creazione letteraria. È quindi necessario chiedersi come tale desiderio venga concepito e percepito all'interno di un Mondo Secondario come quello della Terra di Mezzo. Tolkien stesso affronta questa tematica nella nota n. 8 del suo commento all'*Athrabeth Finrod ah Andreth*, racconto contenuto in *Morgoth's Ring*, decimo volume de *The History of Middle-earth*. In esso così si legge:

«Desire. The Elves insisted that 'desires', especially such fundamental desire as are here delt with, were to be take as indications of the true natures of the Incarnates, and of the direction in which their unmarred fulfilment must lie. They distinguished between desire of the fëa (perception that something right or necessary is not present, leading to desire or hope for it); wish, or personal wish (the feeling of the lack of something, the force of which primarily concerns oneself, and which may have little or no reference to the general fitness of things); illusion, the refusal to recognize that things are not as they should be, leading to the delusion that they are as one would desire them to be, where they are not so. (The last might now be called 'wishful thinking', legitimately; but this term, the Elves would say, is quite illegitimate when applied to the first. The last can be disproved by reference of facts. The first not so. Unless desirability is held to be always delusory, and the sole basis for the hope of amendment. But desires of the fëa may often be shown to be reasonable by arguments quite unconnected with personal wish. The fact that they accord with 'desire', or even with personal wish, does not invalidate them. Actually the Elves believed that the 'lightening of the heart' or the 'stirring of joy' (to which they often refer), which may accompany the hearing of a proposition or an argument, is not an indication of its falsity but of the recognition by the fëa that it is on the path of truth)» (Tolkien, 2017, p. 343).

In questa nota esplicativa, il Professore oxoniense ha intrapreso un'esplorazione speculativa e intellettuale sul concetto di desiderio così come inteso dai suoi Elfi. Ciò risulta di grande importanza, in quanto, nel *legendarium* tolkieniano, tali creature possiedono un legame unico con le stelle: gli Eldar sono il “Popolo delle Stelle”, sono coloro che hanno provato il grande stupore dinanzi alle meraviglie celesti della creazione fin dal loro primo risveglio in Arda. Per questo motivo, il loro saluto abituale è espresso con la frase: «*Elen síla lúmenn' omentielvo*» (ossia: «Una stella brilla sull'ora del nostro incontro») (Tolkien, 2018b, p. 108).

Nella concezione elfica, il corpo è definito “*hröa*”, mentre lo spirito è indicato con termini diversi a seconda del contesto specifico: lo spirito disincarnato è chiamato “*ëala*”; lo spirito in generale – inteso in contrapposizione alla materia e alla carne – è denominato “*fairë*”; mentre “*fëa*” designa lo spirito incarnato. Pertanto per gli Elfi esiste un “desiderio del fëa”, che riguarda sia la consapevolezza di una mancanza – di qualcosa di “giusto e necessario” – sia l'aspirazione e la speranza che tale desiderio possa divenire presente e realizzarsi oggettivamente, indipendentemente dalle preferenze personali.

Inoltre, essi riconoscono l'esistenza tanto del "desiderio o piacere personale" (ovverosia ciò che riguarda principalmente il soggetto che lo sperimenta, senza riferimento a una dimensione generale) quanto dell'"illusione" (cioè un'interpretazione erronea della realtà, una confusione tra ciò che esiste veramente e ciò che si crede esista ma che può essere facilmente contraddetto dai fatti).

Attraverso queste riflessioni, Tolkien ha evidenziato – forse anche inconsapevolmente – una verità centrale dal punto di vista etico ed educativo sia per la Terra di Mezzo sia per il Mondo Primario: nella vita c'è una profonda connessione tra il desiderio e lo sguardo con cui gli esseri viventi contemplanosé stessi, il mondo e la realtà circostante. Infatti, la natura delle creature incarnate è segnata dal desiderio e tanto gli Elfi quanto gli esseri umani possono percepire e vedere la Creazione in tre modi diversi: attraverso uno "sguardo generale", concentrato su ciò che è giusto e vero; mediante uno "sguardo personale", incentrato su ciò che è assente nella propria esistenza individuale; oppure, infine, con uno "sguardo illusorio", che rischia di alienare il soggetto rinchiudendolo nei propri pensieri e in una realtà caratterizzata dalla delusione e dalla disperazione.

Tuttavia, nella riflessione di Tolkien – sia in questa nota sia nelle sue opere – il desiderio è indissolubilmente legato alla "speranza", e quest'unione trova il suo compimento nella fantasia, la quale non è un'"illusione morbosa" ma è il luogo in cui ogni creatura può sperimentare, anche solo per un fugace istante, la "gioia oltre le mura del mondo".

4. Conclusione pedagogico-educativa

Alla luce di quanto analizzato in queste pagine, si può affermare che la "filosofia del rischio educativo" è un campo di ricerca e scoperta teoretica, esistenziale e pedagogica delle profondità più insondabili dell'essere umano. Ogni ragazzo o ragazza, adolescente o adulto, aspira alla felicità la quale si abbevera alle sorgenti dell'umano desiderio di autonomia e libertà, di capacità di arricchire il mondo con la propria esistenza e intelligenza. Ed è proprio in questa voglia di riconoscimento che la fantasia si dispiega non come una tecnica magica e manipolativa della realtà ma, piuttosto, come un'arte creativa, anzi subcreativa.

In questa direzione ogni persona in formazione è chiamata a relazionarsi con la propria immaginazione cogliendo il "rischio" – che diventa "opportunità" – di segnare una traccia indelebile sul proprio e altrui cuore. Infatti, sia le narrazioni quotidiane sia i grandi racconti prodotti dalla creatività umana contribuiscono a dare una forma nuova al mondo, ad aprire rinnovati sguardi sul tempo e sull'eternità permettendo a una luce mai vista prima di attraversare gli occhi dei lettori e delle lettrici di oggi e di domani. Così, il desiderio e la fantasia permettono alla filosofia del rischio educativo di essere una chiamata alla "responsabilità" che educatori ed educatrici, ragazzi e ragazze possiedono dinanzi a se stessi e alla realtà. Infatti, nella società contemporanea rispondere alla personale vocazione creativa, dando spazio alla propria immaginazione narrativa, risulta essere tra gli atti etico-pedagogici più importanti che esistano in quanto essa crea di fatto le condizioni affinché si manifesti nuovamente la capacità umana di stupirsi ancora dinanzi alle meraviglie di un cielo stellato.

Riferimenti bibliografici

- Devaux M., *Hope and Its Meanings in the Athrabeth and Tolkien's Theological Dialogue*, in G. Pezzini, E. O'Brian (eds.), *Tolkien and the Relation between Sub-creation and Reality*, «Inklings Studies Supplement», n. 3, 2023, pp. 127-142.
- Esposito C., Maddalena G., Ponzio P., Savini M. (a cura di), *Felicità e desiderio. Letture di filosofia*, Bari, Edizioni di Pagina, 2026.
- Flieger V., Anderson D.A. (eds.), *Tolkien On Fairy-stories*. Expanded Edition, with Commentary and Notes, London, Harper Collins Publishers, 2014.
- Giussani L., *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, Società, Torino, Editrice Internazionale, 1995.
- Morelli D., Rodelgo Bueno J. (eds.), *Educare secondo don Giussani*, Brescia, Scholé, 2024.
- Papa Francesco, *Ti voglio felice. Il centuplo in questa vita*, Milano, Libreria Pienogiorno, 2022.
- Pezzini G., *Tolkien and the Mystery of Literary Creation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2025.
- Tolkien J.R.R., *Morgoth's Ring*, in Id., *The History of Middle-earth*, III, ed. C. Tolkien, London, Harper Collins Publishers, 2017.
- Tolkien J.R.R., (1936), *Sulle fiabe*, trad. it. in: Id., *Il medioevo e il fantastico*, Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018a, pp. 167-238.
- Tolkien J.R.R., (1954-1955), *Il Signore degli Anelli*, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018b.
- Tolkien J.R.R., *The Nature of Middle-earth. Late Writings*, in C. Hostetter (ed.), *Lands, Inhabitants and Metaphysics of Middle-earth*, London, Harper Collins Publishers, 2021..

Spunti pedagogici nella filosofia di Carlo Michelstaedter

MICHELE ZEDDA (0000-0002-0596-3354)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. Michelstaedter examined the human living condition in the early XX century. His position is very critical towards education, because it aims to obtain reliable and submissive citizens. Education is a dishonest practice that deludes young men and leads them to an alienated life, subjected to the rules of “rhetoric”. The student, motivated by prizes and punishments, only studies for the future, without living the present time. Michelstaedter’s theory anticipates topics and questions that will be reprised by existentialists and by pedagogical dissenters.

Keywords. Alienation – Education – Michelstaedter – Persuasion – Society

Premessa

Nella speculazione di Carlo Michelstaedter il tema pedagogico, a prima vista non prioritario, assume però un ruolo nodale se inquadrato nella sua critica alla società. Nella sua breve esistenza, svoltasi fra Otto e Novecento, tragicamente conclusa a ventitré anni¹, il filosofo goriziano pensa a fondo la condizione umana, con esiti teorici di notevole spessore. Nel criticare a tutto tondo le regole del suo tempo, non poteva mancare l’educazione, intesa come pratica violenta, gestita con premi e punizioni, sempre tesa a plasmare il giovane, per ingranarlo dentro modelli sociali precostituiti. Quindi, un’educazione crudele, corruttrice, da lui definita *δυσπαιδαγωγία* (dispedagogia) e responsabile di avviare a un vivere vuoto e alienato, come chiarisce nell’opera più nota, *La persuasione e la rettorica*, ultimata nel 1910² e uscita postuma. Altre idee sono nel coevo *Dialogo della salute*³, scritto sul modello di Platone, Luciano e Leopardi. A ben guardare, la sua pedagogia non è un sistema, né una teoria compiuta, ma solo un insieme d’idee sull’e-

¹ Sulla vita di Michelstaedter si segnala il volume di Sergio Campailla, *Un’eterna giovinezza. Vita e mito di Carlo Michelstaedter*, Venezia, Marsilio, 2019.

² Concepita come tesi di laurea per la Facoltà di Lettere, *La persuasione e la rettorica* è edita a Genova nel 1913, a cura di Vladimiro Arangio-Ruiz. La seconda edizione (Firenze, 1922) è curata dal cugino Emilio Michelstaedter, mentre Gaetano Chiavacci ha curato le *Opere* (Firenze, 1958). Nel presente articolo si fa riferimento all’edizione Adelphi del 2003, curata da Sergio Campailla.

³ Nel *Dialogo della salute*, di impostazione platonico-socratica, Michelstaedter chiarisce la sua concezione della salute, della vita e della morte. Nel presente articolo si fa riferimento all’edizione Adelphi del 1988, curata da Campailla.

ducare, peraltro ben inserite nel più ampio discorso contestativo. Quanto mai originale per il tratto destrutturante, la sua posizione risente del vivo travaglio di una personalità forte, sensibile, tutt'altro che a suo agio nell'atmosfera del passaggio di secolo. Per capire Michelstaedter va considerato l'*iter* intellettuale svoltosi in tre città (Gorizia, Vienna, Firenze) in un clima tardoromantico, sullo sfondo del decadentismo italiano e della cultura mitteleuropea (si noti la posizione di Gorizia, al tempo l'asburgica Görz). Nella sua teoria, inoltre, si notano più fonti, come alcuni filosofi presocratici, alcuni tragici greci, Petrarca, Leopardi, Schopenhauer, Nietzsche, Ibsen e Tolstoj. Per di più, l'origine familiare ebraica⁴ ne spiega tanto la mentalità cosmopolitica, quanto il solidarismo ben visibile nei numerosi carteggi⁵.

Venata da pessimismo, questa pedagogia è declinata in senso demolitivo e manca di una vera progettualità. Michelstaedter analizza la dinamica educativa, ma non si spinge oltre. Pertanto, la sua educazione ideale è da immaginare per contrasto, lungo la linea della "persuasione", quest'ultima intesa come pienezza di un vivere autodeterminato, anche se il goriziano precisava che «La via della persuasione non è corsa da 'omnibus'»⁶, poiché esige molto coraggio, autonomia e libertà spirituale. Quindi, è perseguibile solo da pochi, mentre ai più si confà la via consueta, quella della "rettorica", consistente in un inadeguato affermare la propria individualità, *modus vivendi* verso il quale è rivolta la sua corrosiva polemica. A ben vedere, il punto più fecondo è lo svelamento dell'educazione come pratica coercitiva, mortificante, che ingrana il giovane nelle ruote del congegno sociale. Uno svelamento che anticipa la futura "Antipedagogia" e che, rapportato al tempo, rivela un'indubbia originalità.

1. Una critica a tutto campo

Ancor prima di analizzare le idee pedagogiche del pensatore goriziano, è bene richiamarne per sommi capi il contesto, in quanto l'educazione è da intendersi come organica alla società.

Nell'oscillare fra due realtà antinomiche – persuasione e rettorica – la sua riflessione pone in quota l'insensatezza e la tragicità del vivere nonché l'illusione dell'individualità. Distintivi del momento storico, questi problemi sono pensati a fondo da Michelstaedter, che anticipa così nuove sensibilità culturali, meritando un posto fra i precursori dell'esistenzialismo⁷.

A ben osservare, l'uomo è sempre preoccupato del futuro, nel quale desidera avere ciò di cui è privo al momento, cioè il possesso di sé stesso. Nell'apprensivo pensare al domani egli «*sfugge a sé stesso in ogni presente*»⁸; quindi non conosce la persuasione,

⁴ Sulla coscienza critica e l'attività intellettuale degli ebrei, si segnala il saggio di Piero Pieri, *La differenza ebraica. Ebraismo e gremità in Michelstaedter*, Bologna, Cappelli, 1984.

⁵ Sull'*Epistolario* di Michelstaedter si segnala l'edizione Adelphi del 1983, a cura di Campailla.

⁶ Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, Milano, Adelphi, 1982, p. 104.

⁷ Sulle consonanze fra Michelstaedter e i filosofi esistenzialisti, Heidegger in particolare, si vedano le considerazioni di Francesco Muzzioli in *Michelstaedter*, Lecce, Milella, 1987, pp. 115-120. Sull'*attualità e l'inattualità* di Michelstaedter e sull'influenza della cultura italiana ed europea nella sua riflessione, si segnala il volume di Marco Cerruti, *Carlo Michelstaedter*, Milano, Mursia, 1967.

⁸ Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, cit., p. 41.

non è persuaso e non «*ha in sé la sua vita*»⁹. Quel che lo muove davvero è il piacere, l'eccessivo amore della vita, la φιλοψυχία – filopsuchia –, vero e proprio dio a cui tributare onore, a cui dare tutto, perché questo è «il dio familiare, il caro, l'affabile, il conosciuto»¹⁰. Ma la corsa al piacere è impedita dall'idea della morte, un'idea sempre viva, che amareggia e condiziona a fondo l'esistenza, sicché quest'ultima «non è che paura della morte»¹¹. A questo punto, il filosofo si chiede: «E dove è la vita se non nel *presente*? se questo non ha valore niente ha valore. *Chi teme la morte è già morto*»¹². Per vivere con pienezza, è necessario avere la persuasione ed essere persuasi di ciò che si fa; dunque, bisogna impossessarsi del presente, cioè occorre saper «*vedere ogni presente come l'ultimo*, come se fosse certa dopo la morte»¹³; difatti, «A chi ha la sua vita nel presente, la morte nulla toglie»¹⁴. Tuttavia l'uomo, anziché scegliere la via della persuasione, preferisce le vie comuni, percorse dai più, nelle quali avanza agitato, indaffarato, simile a una formica.

«Per le vie consuete gli uomini vanno in un cerchio che non ha principio e non ha fine; vanno, vengono, gareggiano, s'accalcano affaccendati come le formiche – forse anche si scambiano l'uno con l'altro, – certo, per camminare che facciano, sono sempre là dov'erano, ché un posto vale l'altro nella valle senza uscita».¹⁵

Quelli che non seguono la via della persuasione sono come «schiavi del 'bisogna vivere' che attendono tutto dal futuro e si protendono verso le cose»¹⁶; dunque sono timorosi della morte, convinti di avere in sé la ragione, mentre la loro individualità è illusoria. Per Michelstaedter questi paurosi sono «i buoni, i pii, gli onesti, i giusti, i benefici uomini che vivono, come sono morti in sé, così sono ingiusti verso gli altri; poiché per la paura della morte s'accontentano di vivere senza persuasione; ogni loro atto, ogni loro parola è ingiusta, è disonesta, ché è sempre l'affermazione d'un'individualità illusoria»¹⁷. A ben vedere, però, gli uomini temono più la vita che la morte e perciò rinunciano ad affermarsi «nei modi determinati purché la loro rinuncia abbia un nome, una veste, una persona per cui si conceda loro un futuro quanto più vasto [...] e nello stesso tempo un compito quanto più vicino»¹⁸; quindi, l'uomo preferisce svolgere un'attività rassicurante che «fingendo piccoli scopi conseguibili via via in un vicino futuro, dia l'illusione di camminare a chi sta fermo»¹⁹; in fondo, però, «*in ogni uomo si nasconde un'anima di fakiro*»²⁰. Nella società l'uomo trova un ottimo padrone, migliore dei singoli padroni, in quanto non gli chiede «una varietà di lavori, una potenza bastante alla sicurezza di fronte alla natura – ma solo quel piccolo e facile lavoro familiare ed oscuro

⁹ *Ibidem*, p. 42.

¹⁰ *Ibidem*, p. 55.

¹¹ *Ibidem*, p. 69.

¹² *Ivi*.

¹³ *Ibidem*, p. 70.

¹⁴ *Ivi*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 73.

¹⁶ *Ibidem*, p. 76.

¹⁷ *Ibidem*, p. 78.

¹⁸ *Ibidem*, p. 129.

¹⁹ *Ivi*.

²⁰ *Ivi*.

– purché lo si faccia così come a lei è utile, purché non si urti in nessun modo cogli interessi del padrone»²¹. Altro esito nefasto della protezione sociale è l'assenza di responsabilità. Nel sentirsi *sotto tutela* l'uomo evita di pensare, quindi deve solo «andar diritto pel sentiero che gli hanno preparato, dove conduca non è cosa sua. Agli occhi porta come i cavalli da tiro i ripari perché non gli accada di guardar a destra o a sinistra»²².

Al giovane filosofo crea disappunto non solo la società, ma anche il progresso della tecnica, che svingorisce l'uomo e gli rende impossibile vivere senza la protezione sociale. Di chiara cifra vitalistica, la sua riflessione deplora la debolezza dell'uomo moderno: «Tutti i progressi della civiltà sono regressi dell'individuo. Ogni progresso della tecnica istupidisce per quella parte il corpo dell'uomo»²³; del resto, è facile notare come l'uomo civilizzato abbia un fisico debole e privo d'agilità: «Le vesti, la casa, la produzione artificiale del calore rendono inutile la facoltà di reazione dell'organismo all'aria, al caldo, al freddo, al sole, all'acqua»²⁴. Tutto lo sdegno del goriziano è rivolto alla grettezza dell'uomo sociale, al suo vivere pauroso, sottomesso, pago di piccole sicurezze e piccole comodità. Condannata radicalmente, la vita sociale è da vedere sullo sfondo del momento storico, segnato dal crollo delle vecchie certezze, il quale, come rileva Antonio Verri, lascia «il senso del vuoto e della solitudine», da cui il nostro pensatore cerca di venire fuori, «cercando in sé disperatamente l'ancora di salvezza, pur nella coscienza dell'inconsistenza del suo esistere, o mirando ad altre vie più sicure perché più antiche»²⁵. Nel suo teorizzare pessimistico, sono punti rilevanti anche il macchinismo, l'illusione del vivere in sicurezza, l'umanità sempre più distante dalla Natura e perciò nervosa, alienata, disorientata. All'interno di questo quadro sconsolato prende forma la sua visione pedagogica, molto critica verso l'educazione vigente, accusata d'irretire l'uomo nelle maglie della società.

2. Una pratica corruttrice

Svolta *ex adverso* all'educare in uso, la riflessione di Michelstaedter è pressoché avulsa dalle nuove teorie pedagogiche. All'alba del Novecento, le idee di Claparède, Decroly, Dewey, Ferrière e Montessori²⁶, destinate a una successiva, larga diffusione, non sembra possano aver influenzato la sua concezione, che si sviluppa per altra via, qualificandosi sia per l'anelito libertario, sia per un deciso antipositivismo. Nel suo giudizio, l'educazione plasma l'essere umano, fin dai primi anni, per conformarlo alla società. Lento e laborioso, questo processo agisce sul bambino, la cui mente è ben diversa da quella adulta; infatti, i bambini provano sia paure peculiari, sia «gioie vive che gli uomini non conoscono più»²⁷, ma più avanti «la vita s'incarica di stordirli; l'esser vivi si fa un'abitudine – le cose che non attraggono non si guardano più, le altre sono strettamente concatenate,

²¹ *Ibidem*, p. 151.

²² *Ibidem*, p. 160.

²³ *Ibidem*, p. 156.

²⁴ *Ivi*.

²⁵ Verri A., *Michelstaedter e il suo tempo*, Ravenna, Longo, 1969, p. 13.

²⁶ Sulle teorie pedagogiche del Novecento, si rimanda al testo di Franco Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

²⁷ Michelstaedter C., *La persuasione e la retorica*, cit., p. 56.

la trama si fa uguale – il bambino si fa uomo»²⁸. Giorno dopo giorno, l'educazione agisce silenziosa per creare un lavoratore docile, affidabile, allineato alle regole e ai valori dominanti. Questo processo graduale reprime, soffoca e impedisce al giovane di svilupparsi a pieno, cioè secondo natura: forte, agile e sicuro di sé. A questo educare sottostà la *ratio* dell'allevamento animale; c'è infatti un'analogia con ciò che «l'uomo fa ai vitelli, agli agnelli, ai polli, ai puledri, per farsene più buone macchine da lavoro, o più buoni produttori di carne [...] Che la stessa cosa fa l'educazione disonesta della società coi giovani uomini, è vicino, credo, e manifesto ad ogni occhio»²⁹. Anziché soddisfare i bisogni più naturali, questa pratica punta a plasmare, ad asservire in vista del vivere sociale e della civiltà, cosicché sacrifica l'infanzia e la giovinezza. Tutto ciò avviene mediante l'uso sapiente, ben dosato, di premi e punizioni.

«La peggior violenza si esercita così sui bambini sotto la maschera dell'affetto e dell'educazione civile. Poiché colla promessa di premi e la minaccia dei castighi che speculano sulla loro debolezza e colle carezze e i timori che alla loro debolezza danno vita, lontani dalla libera vita del corpo, si stringono alle forme necessarie in una famiglia civile.»³⁰

Agli occhi dello scolaro è ventilata una futura ricompensa, che giustifica il sacrificio del lavoro. Viene subito inculcata l'idea positiva del «bravo scolaro *grande*», una sorta di mito capace di adescare la mente, cosicché alla scuola e ai libri è associato un *dolce sapore*. Al bambino si dice infatti: «Tu sarai un bravo ragazzo come quelli che vedi là andare alla scuola, sarai come un *grande*»³¹. Pertanto, la società approfitta di

«Quest'anima in provvisorio che sogna «*il tempo quando sarà grande*», per violentarla, “incamiciarla”, ammanettarla, metterla in via assieme agli altri a occupare quel dato posto, a respirar quella data aria sulla gran via polverosa della civiltà».³²

Quindi, l'educazione è un plasmare, un conformare le idee, ciò che impedisce il pensiero critico; per di più, mira a fare simili gli individui, a tutto vantaggio della società. Come nota Francesco Muzzioli, «*L'assimilazione*, il render *simile*, appare a Michelstaedter la funzione primaria delle strutture sociali: e prolungando questa linea di tendenza egli profetizza l'avvento di un mondo completamente “acclimatato” e automatizzato»³³. Parole condivisibili, queste, che rinviano a un passo del goriziano sul vicendevole asservimento che si compie nella società, dove ciascun uomo «violenta l'altro attraverso l'onnipotenza dell'organizzazione, ognuno è materia e forma, schiavo e padrone ad un tempo per ciò che la comune convenienza a tutti comuni diritti conceda ed imponga comuni doveri»³⁴. Alla società importa solo che ognuno svolga bene, secondo le regole, il proprio dovere e il proprio lavoro. Con un'abile sequenza di ricompense si struttura via via la *forma mentis* del soggetto, così da renderlo ben adattato e utile alla società. A questo punto, è evidente la cifra libertaria di questa riflessione nonché il suo portato *destruens*, al quale

²⁸ *Ibidem*, p. 57.

²⁹ *Ibidem*, p. 186 nota.

³⁰ *Ibidem*, p. 186.

³¹ *Ivi*.

³² *Ibidem*, p. 187.

³³ Muzzioli F., *Michelstaedter*, Lecce, Milella, 1987, p. 38.

³⁴ Michelstaedter C., *La persuasione e la retorica*, cit., p. 152.

però non corrisponde alcuna proposta fattiva.

Per Michelstaedter i premi e le punizioni sono molto efficaci e nell'educare hanno un ruolo di centralità. Nell'infanzia, la consegna è molto chiara: «Se studierai bene, poi ti darò un dolce – altrimenti non ti permetterò di giocare»³⁵. L'astuzia didattica sta nell'associare, nella mente del bambino, lo studio a un futuro felice. Per quanto svolto malvolentieri, lo studio è «un lavoro necessario per viver contenti»³⁶. Più avanti, il movimento non sarà più il gioco né il dolce, ma a questi bisognerà sostituire «il guadagno, “la possibilità di vivere” – : “la carriera”, “la via fatta”, “le professioni”»³⁷. Adeguato all'età, il premio va spostato via via verso l'alto, mentre lo studio è compiuto non per il piacere, né per l'interesse verso la materia, ma solo per il vantaggio conseguibile un domani. Con i premi e le punizioni si può condurre un giovane dove si vuole: «così ne potremo fare un degno braccio irresponsabile della società»³⁸, come un giudice, un boia oppure un maestro che tiene i bambini per quattro ore al giorno «chiusi in uno stanzone [obbligati] a star immobili, a ripetere ciò che egli dica, a studiare quelle date cose», senza accorgersi di essere «un uomo che sta esercitando violenza sul suo simile, che ne porterà le conseguenze per tutta la vita, senza sapere perché lo faccia e perché così lo faccia – ma secondo il programma imposto»³⁹. Da questo brano emerge il circolo chiuso del processo educativo: il maestro è stato formato con premi e punizioni che, a sua volta, userà con i suoi allievi, perpetuando così la circolarità. Qui come altrove, Michelstaedter non si spinge più avanti, non individua alcun punto di rottura e lascia perciò il problema senza via d'uscita.

3. L'illusione del futuro

Non la sola educazione, ma l'intero vivere è orientato al futuro, cosicché il presente è sotto scacco, sacrificato, come evidenziano due passi del *Dialogo della salute*: «Quale forza fisica o quale virtù ti potrà mai salvare dalla morte? No: val meglio coglier l'attimo che fugge, sani o malati, e fuggire con lui, quando voglia il caso»⁴⁰; più avanti:

«Non possediamo mai la nostra vita, l'aspettiamo dal futuro, la cerchiamo dalle cose che ci sono care perché “contengono per noi il futuro”, per essere anche in futuro vuoti in ogni presente e volgerci ancora avidamente alle cose care per soddisfare la fame insaziabile e mancare sempre di tutto. – Finché la morte togliendoci da questo gioco crudele, non so cosa ci tolga – se nulla abbiamo. – Per noi la morte è come un ladro che spogli un uomo ignudo».⁴¹

Ne deriva, quindi, una critica implicita all'educare consueto, tutto rivolto al futuro e che di fatto ipoteca la vita presente.

³⁵ *Ibidem*, p. 187.

³⁶ *Ivi*.

³⁷ *Ibidem*, p. 188.

³⁸ *Ivi*.

³⁹ *Ivi*.

⁴⁰ Michelstaedter C., *Il dialogo della salute*, Milano, Adelphi, 1988, p. 31.

⁴¹ *Ibidem*, p. 39.

Per tornare sul piano del metodo, il bambino va reso «indifferente a quello che fa, purché lo faccia secondo le regole con tutta oggettività»⁴². Al giovane si chiede senz'altro di studiare, ma senza porsi questioni, così come al bambino si diceva: «fai come dice il babbo che ne sa più di te, e non occorre che tu domandi "perché", obbedisci e non ragionare, quando sarai grande capirai»⁴³. Allo stesso modo, si incoraggia il giovane a procedere «nel suo studio scientifico, senza che si chieda che senso abbia, dicendogli: tu cooperi all'immortale edificio della futura armonia delle scienze e sarà un po' anche merito tuo se gli uomini quando saranno grandi, un giorno *sapranno*»⁴⁴. Quindi, il lungo, faticoso studio impedisce non solo di godere *hic et nunc*, ma anche di pensare criticamente e in piena libertà; dunque, è un esercizio del tutto contrario alla sfera della persuasione. Non è casuale che il *Dialogo della salute* sia dedicato, oltretutto al cugino Emilio, «a quanti giovani ancora non abbiano messo il loro Dio nella loro carriera».⁴⁵ A ben valutare, l'educazione impone una mentalità definita, avvia al vivere triste e insensato, conduce lo studente lungo una strada preordinata, vincolata, utile al sistema; una strada che, per dirla con Michelstaedter, è regolata dalla *rettorica*. Per di più, l'educazione è del tutto organica alla società, a cui dà sostegno e garanzia di conservazione.

Tutt'altro che limitata all'educazione, la polemica investe anche la scienza, per via del suo procedere autoreferenziale, incurante dell'autentica verità. Non meno illuso dello studente, anche lo scienziato lavora senza consapevolezza, intento solo a scoprire e a divulgare *valori assoluti*. Dunque la scienza, con la sua oggettività, implica «la rinuncia totale dell'individualità»⁴⁶; inoltre gli scienziati sono tutti,

«Inconsapevoli della finalità pratica del loro studio – e non se ne curano, ma fanno la scienza per la scienza – se è vero che ve ne sono di quelli che non hanno altra vita all'infuori della loro attività scientifica – e che compiono questa come a loro vitalmente, fisiologicamente necessaria, così da aver l'unica speranza e l'unica gioia negli esperimenti, e da arrischiare la vita per conquistare una notizia alla scienza».⁴⁷

Qui come altrove, l'ironia colpisce un essere umano illuso, convinto della sua individualità, ma incapace di vedere il sistema che lo domina, lo muove sottilmente, lo spinge là dove è utile alla società. Michelstaedter vuole smascherare il congegno sociale, qui raccordato alla *rettorica scientifica*. Come nota Antonio Piromalli, quando il goriziano analizza la retorica, «rivela il suo profondo pessimismo denudando i miti del sapere, della scienza, della religione, nulla lasciando di proprio all'uomo, appunto perché l'uomo nulla ha, è deficienza, insufficienza»⁴⁸. Questo giudizio sottolinea un pessimismo cupo che non lascia alcuno scampo. Per il goriziano, la scienza, il sapere e l'educazione conducono l'uomo lungo la via dell'alienazione, facendolo docile, acritico e sottomesso; più in generale, è l'intero sistema sociale a illudere l'umanità, riservandole una vita permeata dall'insensatezza. Ancora, l'antipositivismo del goriziano è ben visibile quando ironizza

⁴² Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, cit., p. 187.

⁴³ *Ibidem*, p. 189.

⁴⁴ *Ivi*.

⁴⁵ Michelstaedter C., *Il dialogo della salute*, cit., p. 27.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 181.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 182.

⁴⁸ Piromalli A., *Michelstaedter*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 66.

sul “progresso” e le “scienze esatte”, come in un dialogo⁴⁹ della *Persuasione*, nel quale un “grosso signore”, contento della sua vita comoda e sicura, ripone la più grande fiducia nelle «scienze esatte, per le quali siamo i veri signori del creato e nessun mistero sfugge ormai al nostro occhio»⁵⁰; parla poi del suo buon vivere tranquillo, tutelato dall’assistenza sociale e assicurato contro tutto: il furto, l’incendio e perfino la morte. Nel deridere l’uomo sociale (cioè l’uomo della “rettorica”), Michelstaedter rivela il suo antistoricismo; come nota Sergio Campailla, il suo pensiero è influenzato non solo da Nietzsche e da Tolstoj, ma anche da Leopardi, e lo si può considerare come,

«lo svolgimento novecentesco più vigoroso e impregiudicato del messaggio leopardiano, dalle giovanili provocazioni moralistiche del *Dialogo Galantuomo e Mondo* sino alla matura “filosofia dolorosa ma vera” del *Dialogo di Tristano e di un Amico*».⁵¹

Un accostamento felice e dovuto, quest’ultimo, che rimanda a una comune visuale, non solo pessimistica, ma soprattutto lucida, disillusa, che guarda il teatro umano nella sua crudezza, senza lasciarsi abbagliare dalla scienza, dal progresso e da vaghe promesse di felicità. Non c’è da stupirsi, dunque, che per Michelstaedter come per Leopardi, l’educazione sia guardata con sostanziale diffidenza.

4. Note conclusive

Non essendo pedagogista né educatore, Michelstaedter compie una “incursione” nel terreno della pedagogia, dove rivela intuizioni profonde e originali. Vista in chiave critica, l’educazione è organica al vivere sociale, segnato dall’angoscia e dall’illusione dell’individualità. Vi è infatti una viva interazione fra l’ingranaggio infernale della società e un’educazione che prepara a una vita illusoria, fin dalla prima infanzia. Anziché perseguire mete elevate, come la libera affermazione dell’individuo, l’educazione plasma piano piano lo scolaro per adattarlo alla società. Da quest’opera di demistificazione scaturisce la cifra esistenzialista di una esigenza pedagogica che precorre i tempi, rivelando un’indubbia modernità. Per Michelstaedter l’attuale educazione è disonesta, degrada il giovane, impedisce di vivere con pienezza e, non a caso, viene definita *δυσπαιδαγωγία* (dispedagogia). Dunque, è una pratica mortificante, in linea con la “rettorica” e che non dà, né può dare, un significato autentico alla vita. Tuttavia, il goriziano non va oltre la critica, né indica alternative, lasciando al più immaginare, quale formazione ideale, quella orientata a un vivere libero e autodeterminato, cioè a un vivere secondo “persuasione”. Va però notato che non era suo intento elaborare una teoria pedagogica; inoltre, l’assenza della dimensione *construens* potrebbe anche spiegarsi con la sua breve esistenza. A ben intenderla, la sua è una concezione “antipedagogica”, tutta impostata in senso distruttivo e caratterizzata, se ben si guarda, da più d’uno dei motivi della nota “Antipedagogia”, quella che, alcune decadi più avanti, sfiderà la Pedagogia ufficiale ponendola in stato d’accusa, con l’esito di stimolarne l’autocritica e di vivificarne metodi e contenuti. Anco-

⁴⁹ Con questo dialogo de *La persuasione e la rettorica*, Michelstaedter apre il terzo capitolo (*La rettorica nella vita*) della parte seconda.

⁵⁰ Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, cit., p. 138.

⁵¹ Campailla S., *Introduzione* a Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, cit., p. 15.

ra, la lucida analisi dell'uomo moderno alienato può far ritenere Carlo Michelstaedter un precursore dei teorici della contestazione – specie Adorno e Marcuse – che nel secondo Novecento, con brillante *verve* polemica, hanno smascherato i meccanismi del potere e l'inganno della società. Per concludere, le sue idee pedagogiche sono un episodio non secondario della generale critica all'ideologia del tempo e della crisi di valori vissuta da un'intera generazione di giovani intellettuali.

Riferimenti bibliografici

- Arbo A., *Carlo Michelstaedter*, Gorizia, LEG, 2022.
- Bo C., *L'eredità di Leopardi*, Firenze, Vallecchi, 1964.
- Caliaro I., *Per una vita che sia vita. Studi su Carlo Michelstaedter*, Firenze, Olschki, 2017.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Campailla S., *Pensiero e poesia di Carlo Michelstaedter*, Bologna, Patron, 1973.
- Campailla S., *Un'eterna giovinezza: vita e mito di Carlo Michelstaedter*, Venezia, Marsilio, 2019.
- Cattaneo G., *Esperienze intellettuali del primo Novecento*, Milano, Mondadori, 1968.
- Cerruti M., *Carlo Michelstaedter*, Milano, Mursia, 1967.
- Garin E., *Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*, Bari, Laterza, 1955.
- La Rocca C., *Nihilismo e retorica. Il pensiero di Carlo Michelstaedter*, Pisa, ETS, 1984.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1999.
- Mascia V., *Come una cometa. Saggio su Carlo Michelstaedter*, Firenze, Le Lettere, 2016.
- Michelstaedter C., *La persuasione e la retorica*, Milano, Adelphi, 1982.
- Michelstaedter C., *Epistolario*, Milano, Adelphi, 1983.
- Michelstaedter C., *Il dialogo della salute*, Milano, Adelphi, 1988.
- Muzzioli F., *Michelstaedter*, Lecce, Milella, 1987.
- Pacelli G., *L'istanza tragica e religiosa in Carlo Michelstaedter*, Perugia, Morlacchi, 2010.
- Pieri P., *La differenza ebraica. Ebraismo e grecità in Michelstaedter*, Bologna, Cappelli, 1984.
- Piromalli A., *Michelstaedter*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Pradella C., *Carlo Michelstaedter e il tempo della verità*, Roma, Ensemble, 2020.
- Raschini M.A., *Michelstaedter*, Venezia, Marsilio, 2000.
- Semeraro L., *Lo svuotamento del futuro. Note su Michelstaeter*, Lecce, Milella, 1986.
- Stella V., *Carlo Michelstaedter*, Roma, FERV, 2002.
- Verri A., *Michelstaedter e il suo tempo*, Ravenna, Longo, 1969..

ARTICOLI

Riflessioni pedagogiche a partire dalle mense scolastiche: l'importanza di ascoltare le voci dei bambini

CHIARA DALLEDONNE VANDINI (0000-0002-6182-4316)

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: chiara.dalldonne2@unibo.it

FULVIA ANTONELLI (0000-0001-5422-610X)

Ricercatrice di Scienze dell'educazione - Università degli Studi di Bologna

corresponding author: fulvia.antonelli2@unibo.it

Abstract. The school canteen is a place where educational, social, cultural, and public-health dimensions intersect. The PNRR ONFOODS project, in collaboration with the SUSFOODEDU group at the University of Bologna, explores food practices and representations within the school context. This contribution focuses on the “voice” of children and their personal experiences regarding the school canteen. The reflections derive from ethnographic observation and participatory research carried out in four schools in the Bologna area. Listening to children's voices offers access to a new understanding of school mealtimes and can guide the development of reflective paths to make this daily school experience more meaningful.

Keywords. School canteen - Children's perspective - Participatory Research - Nutrition education

Introduzione

La mensa scolastica è un tema di grande rilevanza per il benessere e lo sviluppo dei bambini, ed è stata oggetto di numerosi studi nel corso degli anni. Le ricerche si sono concentrate principalmente sulla qualità nutrizionale dei pasti (Lassen *et al.*, 2019, 2021), sull'impatto sull'educazione alimentare (Meiklejohn, Ryan, Palermo, 2016), sulla prevenzione dell'obesità infantile (Davis *et al.*, 2006) e sull'influenza del contesto scolastico sulle abitudini alimentari e sui temi legati all'equità sociale e all'accessibilità (Cervato-Mancuso *et al.*, 2013).

Meno approfondite risultano invece le pratiche “emiche” dei bambini durante la mensa: le dinamiche tra pari, le narrazioni e le esperienze che ruotano intorno a questo importante momento della quotidianità scolastica (Hamilton-Ekeke, Thomas, 2007). I bambini, pur essendo i principali destinatari della mensa, raramente sono al centro delle ricerche: il cibo è pensato per il loro benessere, gli spazi e i tempi sono organizzati in funzione delle loro esigenze, gli insegnanti si impegnano per sostenerli e accompagnarli, ma la loro voce resta spesso inascoltata.

Nel mondo adulto, inoltre, è diffusa la convinzione che i bambini non siano interlocutori attendibili in materia di alimentazione, poiché tenderebbero a confondere il benessere fisico con il piacere del gusto. Non è raro udire affermazioni come: «*Non ha senso chiedere ai bambini cosa vogliono mangiare: sceglierebbero solo pizza e Coca-Cola!*» (madre partecipante alla ricerca). Tale prospettiva mette in luce una visione stereotipata del modo in cui i bambini si rapportano al cibo e solleva una domanda cruciale: come dare valore alla voce dei bambini?

Il tempo della mensa scolastica è definito a tutti gli effetti come tempo scolastico-educativo: un tempo importante non soltanto per l'educazione alimentare, ma anche per l'educazione alla socialità. Il valore attribuito al cibo, le modalità con cui viene presentato e consumato, il confronto con pietanze non abitualmente presenti nelle cucine familiari, sono tutti elementi che contribuiscono ai processi di socializzazione e che, a scuola, diventano occasione di costruzione della socialità stessa: vivere un'esperienza comune, condividere odori, sapori e colori seduti attorno allo stesso tavolo. Numerose ricerche hanno indagato le dinamiche istituzionali, organizzative e sociali che caratterizzano il momento del pasto scolastico (Arcadu, 2023; Falcone, 2015; Morgan & Sonnino, 2008; Nukaga, 2008). Questa attenzione nasce dalla consapevolezza che il pranzo a scuola è un momento ricco di significati educativi, utile a riflettere su temi legati al benessere, alla sostenibilità e al consumo consapevole. Attraverso la quotidianità e le sue routine, i bambini esplorano non solo l'atto del mangiare, ma anche la dimensione conviviale del pasto, che non si riduce a un semplice gesto di nutrizione o a un'occasione per apprendere uno stile alimentare equilibrato: è un momento di piacere, di narrazione e di ascolto reciproco (López-Banet *et al.*, 2022).

Affinché un'educazione alimentare a scuola risulti efficace, è necessario riflettere sul valore e sul significato attribuiti all'atto del nutrirsi nella società contemporanea. Gli studi che hanno messo in luce il punto di vista dei bambini hanno mostrato che essi desiderano essere maggiormente coinvolti nella definizione dei menu e che, se accompagnati da progetti e laboratori che illustrano la provenienza del cibo, sono più disposti ad assaggiare alimenti nuovi o generalmente poco graditi (Falcone, 2015; Melis *et al.*, 2020). Anche la ricerca svedese condotta da Nordström *et al.* (2020) ha evidenziato come i laboratori e i progetti di educazione alimentare nelle scuole influenzino positivamente l'atteggiamento dei bambini verso cibi considerati meno appetibili, come le verdure. In quello studio è emerso inoltre che per molti bambini il contesto sociale del pasto — mangiare insieme agli amici — è spesso più importante del cibo stesso.

Un'ulteriore ricerca condotta da Murimi *et al.* (2016) negli Stati Uniti ha mostrato come le preferenze alimentari dei bambini siano fortemente legate al gusto e alla possibilità di scelta, e come il loro coinvolgimento nella progettazione dei menu migliori la percezione positiva della mensa.

All'interno di questo quadro teorico si inserisce il progetto PNRR ONFOODS (*Research and Innovation Network on Food and Nutrition Sustainability, Safety and Security – Working on Foods*), finanziato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca e da Italia Domani. Vi collabora il gruppo di ricerca SUSFOODEDU del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, che studia le dinamiche educative, sociali e culturali legate alla mensa scolastica e al consumo consapevole di cibo fin dalla prima infanzia. In questo contributo, dopo una panoramica generale sulla ricerca, ci si focalizzerà sulla voce dei bambini e su quanto emerso dalle osservazioni etnografiche, dai laboratori e dalle attività svolte con loro. In generale, ciò che emerge è che il momento del pasto è per i bambini caratterizzato da un'intensa "effervescenza collettiva", fatta di una "*economia sotterranea degli scambi di cibo*" tra compagni — scambi che diventano strumenti di alleanze e dinamiche sociali. Il pranzo è vissuto come un momento di libera socializzazione e conoscenza reciproca, in cui si manifestano gusti, disgusti e soggettività; uno spazio in cui movimenti, risate e ironia possono liberarsi quando lo sguardo adulto si allenta.

1. Il progetto di ricerca ONFOODS

Il progetto ONFOODS, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca attraverso il PNRR, si propone di indagare come le politiche e le pratiche educative possano incentivare un'educazione alimentare sana e sostenibile in contesti scolastici multiculturati, intendendo la sostenibilità in senso ampio — ambientale, sociale e culturale.

Gli obiettivi iniziali del progetto sono:

- Analizzare i fattori che generano un divario tra le attuali pratiche di educazione alimentare e le effettive esigenze delle scuole e delle comunità, in relazione a un'alimentazione sana, sostenibile e culturalmente sensibile.
- Creare spazi di dialogo e scambio tra i diversi attori coinvolti (dirigenti, insegnanti, personale ausiliario, famiglie, bambini, società civile, enti di promozione della salute) per progettare insieme percorsi di educazione alimentare capaci di rispondere ai cambiamenti sociali e culturali.
- Progettare percorsi e strumenti di formazione per accrescere le competenze di insegnanti e personale scolastico, incoraggiandoli a realizzare programmi di educazione alimentare adeguati ai contesti e alle specificità delle comunità scolastiche.

1.1 Il disegno di ricerca

Alla luce delle molteplici sfide che ruotano attorno alla mensa scolastica e con l'obiettivo di considerarla come un momento educativo fondamentale, il gruppo di ricerca ha elaborato un disegno flessibile articolato in quattro fasi principali.

1) Prima fase in cui è stata realizzata una ricognizione interdisciplinare delle ricerche di stampo antropologico ed educativo dedicate al tema delle mense scolastiche, insieme all'analisi della documentazione istituzionale (nazionale, internazionale e locale). Successivamente, sono state individuate e contattate le scuole potenzialmente interessate a partecipare al progetto. Gli istituti coinvolti comprendono territori di Bologna, Mode-

na e Roma e diversi ordini di scuola — dall'infanzia alla secondaria di primo grado. Gli attori coinvolti in questa fase sono dirigenti, insegnanti, personale ausiliario e operatori della promozione della salute. Complessivamente, sono stati realizzati 4 incontri di accesso al campo a Bologna, 11 a Modena e 2 a Roma, con l'obiettivo di intercettare i protagonisti del progetto e cogliere i primi nuclei tematici di interesse.

2) Seconda fase in cui è stata condotta un'analisi dei bisogni emergenti attraverso azioni di ricerca di tipo qualitativo, tra cui:

Osservazioni partecipanti nelle scuole e negli ambienti educativi (Bologna: 23; Roma: 36; Modena e provincia: 35), per rilevare risorse e bisogni specifici di ciascun contesto.

Interviste a rappresentanti delle organizzazioni coinvolte e ai dirigenti scolastici (Bologna: 4; Roma: 2; Modena: 11).

Focus group con insegnanti e personale ausiliario (Bologna: 3; Modena: 6; Roma: 1) e interviste individuali agli insegnanti (Modena: 8).

Focus group con le famiglie, comprese quelle con background migratorio (Bologna: 1), e interviste ai genitori (Modena: 10).

Raccolta dei punti di vista dei bambini e degli adolescenti, attraverso metodi partecipativi e ludico-espressivi, come narrazione di disegni, laboratori e conversazioni guidate mediante artefatti visivi (foto, video).

3) Terza fase in cui il gruppo di ricerca ha riorganizzato e restituito i bisogni emersi, suddividendoli in base agli attori coinvolti:

- i vissuti e le percezioni dei genitori;
- i bisogni formativi e pratici delle insegnanti;
- le esperienze e rappresentazioni dei bambini e dei ragazzi.

A partire da questa restituzione, sono state guidate e accompagnate le insegnanti nella co-progettazione di attività educative mirate a comprendere e adattare i processi alle esigenze dei singoli contesti.

4) Quarta fase (Attualmente in corso), che mira a costruire un toolkit educativo pensato per supportare gli insegnanti durante il momento della mensa. Si tratta di uno strumento co-costruito con i docenti, flessibile e adattabile, capace di rispondere alle diverse esigenze educative e relazionali dei contesti scolastici. Parallelamente, il gruppo di ricerca si occuperà della disseminazione dei risultati, per promuovere una riflessione teorica interdisciplinare sul significato educativo della mensa scolastica.

1.2 Metodologia di ricerca e di analisi dei dati

La metodologia di riferimento adottata in tutte le fasi della ricerca è quella della Ricerca-Azione (Lewin, 1946; Carr & Kemmis, 1986), che si fonda sull'idea di un processo ciclico e riflessivo in cui ricerca e azione si intrecciano costantemente. Tale approccio consente di lavorare in modo partecipativo con tutte le figure professionali coinvolte, valorizzando il loro ruolo attivo nella produzione di conoscenza e nella trasformazione dei contesti educativi.

L'obiettivo principale è accompagnare la costruzione di dispositivi operativi condivisi capaci di sostenere pratiche educative concrete, contestualizzate e durature nel tempo, orientate a promuovere una cultura dell'alimentazione sana e sostenibile. In questa prospettiva, la ricerca non si limita alla raccolta di dati, ma diventa uno spazio di dialogo e

di co-costruzione, in cui ricercatori, insegnanti e altri attori scolastici riflettono insieme sulle proprie pratiche, le interpretano criticamente e progettano percorsi di miglioramento. Per l'analisi della grande mole di dati raccolti, il gruppo di ricerca ha lavorato con un approccio pluridisciplinare e collaborativo, individuando i nuclei tematici principali emersi dalle fasi di analisi dei bisogni e dalle co-progettazioni (Clarke & Braun, 2017). Sono stati quindi messi in evidenza sia gli elementi trasversali comuni a più contesti, sia quelli specifici di ciascuna realtà territoriale, data l'ampia variabilità delle forme organizzative del pasto scolastico.

Le ricercatrici hanno seguito un approccio continuativo sui territori, assegnando a ciascuna un'area specifica (Bologna, Roma, Modena). Questa scelta ha permesso di approfondire le peculiarità locali, costruire relazioni di fiducia e accompagnare i processi riflessivi delle comunità scolastiche in modo stabile e partecipato. In linea con la prospettiva etnografica e con la logica ciclica della ricerca-azione, il lavoro è proceduto per progressiva focalizzazione: da un'osservazione ampia del contesto si è passati all'individuazione e alla rielaborazione dei temi emergenti (Piasere, 2006). L'incrocio tra ricorrenze e differenze nei vari contesti — attraverso osservazioni, narrazioni e rappresentazioni implicite ed esplicite (Tarabusi & Severi, 2019) — ha consentito di individuare focus tematici significativi e di costruire parallelamente processi di apprendimento collettivo tra i diversi attori coinvolti. In questo quadro, la riflessività condivisa assume un ruolo centrale.

Essa non è solo un esercizio analitico o interpretativo, ma un vero e proprio strumento trasformativo: permette di far emergere consapevolezze, di mettere in discussione abitudini consolidate e di attivare nuove pratiche pedagogiche. L'atto riflessivo si traduce in un'azione dialogica e generativa, in cui il sapere esperienziale dei partecipanti e quello scientifico dei ricercatori si incontrano, si contaminano e si arricchiscono reciprocamente. Come sottolineano Carr e Kemmis (1986), la ricerca-azione si configura come una pratica emancipativa, poiché consente ai soggetti coinvolti di sviluppare una maggiore comprensione critica del proprio agire e di orientarlo in modo consapevole verso il cambiamento. Nel contesto di questa ricerca, tale riflessività condivisa ha reso possibile la nascita di comunità di pratica (Wenger, 1998) capaci di interrogarsi collettivamente sul significato educativo del pasto scolastico e di co-progettare strategie mirate a valorizzare la mensa come spazio formativo e relazionale.

1.3 I nuclei tematici emersi dai primi dati

Nei mesi da settembre 2023 a giugno 2024, il gruppo di ricerca ha concluso la fase n.2 del progetto e ha condotto osservazioni partecipanti del momento mensa e dei momenti pre e post pasto (n.69), laboratori con i bambini e i ragazzi (n.12), focus group e interviste a insegnanti e genitori su ogni territorio coinvolto (n.11). A partire dalla grande mole di dati qualitativi che sono stati raccolti è possibile individuare alcuni nuclei tematici che sono emersi in modo trasversale in tutti i contesti. Quello che ci preme sottolineare è che nonostante i nuclei tematici siano comuni, la variabile contestuale ha un peso fondamentale nella lettura e nell'analisi dei dati stessi. In questa sede riporteremo la sintesi dei vissuti e delle percezioni riportate dai bambini che hanno preso parte alla nostra ricerca nel territorio bolognese.

2. Cosa pensano i bambini del cibo che consumano a mensa

Uno degli approcci teorici che orientano il nostro lavoro di ricerca si ispira ai *Childhood Studies* (Corsaro, 2003), in particolare al loro contributo nel riconoscere e valorizzare la voce, l'esperienza e le forme di agency di bambini e ragazzi. Il nostro intento è quello di dare ascolto e rappresentazione alle loro prospettive rispetto al momento del pasto e al consumo di cibo. Comprendere l'immaginario infantile e adolescenziale legato al cibo consente di cogliere gli stili di consumo, le preferenze alimentari, nonché le culture e ideologie che orientano i loro comportamenti alimentari, individuando al contempo punti di continuità e discontinuità tra il contesto scolastico e gli altri contesti di vita — come la famiglia o il gruppo dei pari — (Lopez-Banet *et al.*, 2022). Il tema del cibo risulta particolarmente significativo in questa prospettiva, poiché si colloca in una zona di tensione tra il desiderio di autonomia dei bambini nelle scelte alimentari e le responsabilità di cura e tutela della salute e dello sviluppo che competono alle figure adulte di riferimento (D'Aprile e Bocchiero, 2024). Nel corso della nostra indagine etnografica abbiamo dunque osservato “il cibo come relazione”: come spazio di interazione tra i bambini e i loro pari, tra questi e l'istituzione scolastica, la famiglia e gli immaginari socialmente costruiti e diffusi nel contesto storico-politico contemporaneo.

Per raccogliere il punto di vista dei bambini, abbiamo condotto osservazioni partecipanti durante i pasti, sedendoci a tavola con loro, ponendo domande e realizzando laboratori preparatori al momento del pranzo, finalizzati a esplorare ciò che i bambini sanno e pensano del cibo che consumano. In queste occasioni abbiamo raccolto disegni e narrazioni sui cibi preferiti a casa e a scuola, su quelli meno graditi, e sulle modalità con cui esprimono piacere e disgusto, spesso attraverso immagini, analogie e racconti personali. Alcune attività hanno riguardato la stagionalità degli alimenti o il menu del giorno: ad esempio, in occasione della “pasta al pesto”, abbiamo introdotto una pianta di basilico per riflettere insieme sul processo di preparazione del piatto a partire dagli elementi naturali che lo compongono. Particolare attenzione è stata rivolta alle domande e curiosità dei bambini (“Cosa c'è in questo piatto?”, “Di cosa è fatta questa polpetta?”, “Perché la frittata oggi è più bianca?”, “Perché le zucchine della scuola sono amare e quelle della mamma no?”), che rivelano una forte curiosità sensoriale e cognitiva nei confronti del cibo, del suo odore e della sua consistenza (Fraccaro, Donello e Martin, 2007). Abbiamo osservato come alcuni cibi risultino ampiamente apprezzati — come pizza, pasta al ragù e lasagne — mentre altri vengano consumati con maggiore riluttanza, come nel caso del pesce *halibut*, diffuso nelle mense ma poco conosciuto nelle famiglie. Tuttavia, quando i bambini vengono coinvolti in una riflessione condivisa sulla provenienza e sulle caratteristiche nutrizionali degli alimenti, o sulla loro consistenza e colore, mostrano una maggiore disponibilità all'assaggio (De Maestri, 2015).

Gli studi che hanno valorizzato il punto di vista dei bambini sulla mensa scolastica (Falcone, 2015; De Maestri, 2019; Melis *et al.*, 2020) evidenziano come le loro esperienze e rappresentazioni siano fortemente eterogenee, variando in funzione dell'età, delle esperienze pregresse, della qualità dei pasti e del contesto in cui si trovano a mangiare e crescere.

A partire dalle nostre osservazioni etnografiche, dai disegni e dalle narrazioni raccolte, abbiamo individuato alcuni nuclei tematici ricorrenti nella riflessione dei bambini sulla mensa. Essi riguardano in particolare la qualità e il gusto del cibo, la varietà del menu, l'impatto dell'ambiente fisico (rumore, disposizione degli arredi, spazio disponibile) e la dimensione relazionale e comunicativa del pasto, inteso anche come momento privilegiato di socialità e scambio tra pari.

2.1 Qualità e gusto del cibo

Il modo in cui i bambini percepiscono la qualità e il gusto del cibo costituisce una lente privilegiata attraverso cui osservare il loro rapporto con la scuola e con il mondo adulto. Le loro valutazioni non si limitano a una dimensione sensoriale, ma rimandano a un più ampio sistema di significati che intreccia affettività, memoria e appartenenza. Dire che "il cibo di scuola è diverso da quello di casa" implica un confronto simbolico tra due mondi: quello domestico, caldo e personalizzato, e quello istituzionale, collettivo e regolato. Il cibo della mensa diventa quindi un dispositivo identitario: attraverso il gusto, i bambini riconoscono o rifiutano l'ambiente in cui vivono, esprimendo al contempo il bisogno di continuità e di riconoscimento. Come osserva Montanari (2004), il gusto non è un dato naturale, ma una costruzione culturale che si forma attraverso l'esperienza e la relazione. In questo senso, le preferenze alimentari dei bambini raccontano anche la qualità del loro inserimento scolastico, la fiducia negli adulti e la percezione della cura che ricevono.

Molti studi sull'educazione alimentare mostrano che la partecipazione attiva dei bambini nella preparazione o nella narrazione dei piatti favorisce una maggiore apertura verso cibi nuovi (De Maestri, 2015; Melis et al., 2020). Nelle nostre osservazioni, questo dato trova piena conferma: quando gli adulti spiegano la provenienza di un ingrediente, raccontano la storia di un piatto o coinvolgono i bambini in momenti di degustazione consapevole, la diffidenza si attenua e subentra la curiosità. Ciò suggerisce che la qualità percepita del cibo non dipende solo dalla sua composizione materiale, ma dalla qualità della relazione educativa che lo accompagna.

In questa prospettiva, il gusto può essere interpretato come un campo di negoziazione culturale: tra scuola e famiglia, tra regole collettive e piaceri individuali, tra standard nutrizionali e esperienze emotive. Educare al gusto, dunque, significa costruire un ponte tra questi mondi, riconoscendo che il mangiare bene non è solo nutrirsi correttamente, ma sentirsi riconosciuti in ciò che si mangia.

2.2 Varietà del menù

La questione della varietà del menù, ricorrente nei discorsi dei bambini, rivela quanto il cibo scolastico sia percepito non solo come nutrimento, ma come segno di attenzione, stimolo e riconoscimento. La monotonia del menù, il ripetersi di pietanze simili, viene vissuta come un'imposizione, una limitazione simbolica che priva il pasto della sua componente ludica e sensoriale. Mangiare "sempre le stesse cose" diventa, per molti bambini, un modo per esprimere la mancanza di ascolto da parte degli adulti e la distanza tra i loro desideri e le logiche istituzionali.

La ripetitività dei menù risponde spesso a criteri nutrizionali e di efficienza economica, ma tradisce una visione adultocentrica della mensa, dove il benessere è inteso come conformità a standard esterni più che come esperienza soggettiva. Come sottolineano Morgan e Sonnino (2008), un approccio sostenibile e democratico all'alimentazione scolastica deve considerare non solo il contenuto dei piatti, ma anche la loro capacità di coinvolgere e rappresentare chi li consuma. Nei nostri dati, i bambini hanno reagito alla monotonia attraverso strategie di appropriazione creativa: mischiare alimenti, inventare combinazioni insolite, reinterpretare i piatti ("la pasta con le verdure la trasformiamo in pizza"). Questi gesti, che gli adulti talvolta percepiscono come indisciplina, sono in realtà forme di resistenza simbolica (Pike, 2010): piccole pratiche attraverso cui i bambini riconquistano margini di libertà e di agency all'interno di un sistema fortemente regolato. Promuovere la varietà del menù non significa solo introdurre nuovi cibi, ma anche aprire spazi di dialogo e scelta, riconoscendo il bambino come partecipe del processo educativo. Un menù più diversificato, costruito anche attraverso momenti di partecipazione e riflessione collettiva, può diventare uno strumento pedagogico per educare al pluralismo, alla curiosità e alla consapevolezza ecologica. La varietà, in questa prospettiva, si configura come una categoria etica e politica oltre che alimentare: essa restituisce valore alla differenza e riconosce nel cibo un linguaggio della diversità.

2.3 Tempi, spazi e ambienti della mensa

Il modo in cui sono organizzati tempi e spazi del pranzo influenza profondamente la qualità dell'esperienza educativa. In molte scuole, la mensa è gestita secondo logiche produttiviste: turni serrati, tempi rigidi, ambienti affollati e rumorosi. I bambini raccontano la fretta come la dimensione che più caratterizza il momento del pasto: "si deve finire presto", "non si può parlare troppo", "bisogna lasciare il posto agli altri". Questa fretta non è solo organizzativa, ma simbolica: comunica che il pasto non è un tempo per pensare, sentire, condividere — ma un intervallo funzionale tra un'attività e l'altra. Come ricorda Poppendieck (2009), la struttura temporale della mensa riflette il modo in cui una società concepisce il valore del cibo e del tempo educativo. Quando la mensa diventa un dispositivo di efficienza, perde la sua funzione formativa e si riduce a un servizio tecnico. Tuttavia, il tempo del mangiare, se vissuto in modo disteso, può diventare uno spazio di educazione sensoriale e relazionale, un luogo di cura reciproca e di riconoscimento.

La dimensione spaziale incide in modo profondo sull'esperienza del pasto, anche quando non viene riconosciuta come tale. L'ambiente della mensa, con i suoi arredi impersonali, la disposizione dei tavoli, il livello sonoro o la qualità della luce, esercita un'influenza silenziosa ma determinante sull'umore e sui comportamenti dei bambini. Gli spazi eccessivamente affollati o rumorosi tendono a generare irritazione, distrazione e, in alcuni casi, un rifiuto implicito del cibo, come se il corpo reagisse all'ambiente prima ancora che al gusto. Al contrario, contesti più raccolti e armonici favoriscono la calma e la curiosità, suggerendo che la percezione della qualità del pasto non dipende soltanto dagli alimenti, ma anche dalle condizioni materiali e relazionali in cui esso si svolge.

In questo senso, la mensa rivela il suo carattere di dispositivo educativo non intenzionale: attraverso la disposizione dello spazio, i ritmi, la rumorosità, si trasmettono valori impliciti su cosa significhi mangiare insieme, sul tempo da dedicare al nutrirsi, sul rap-

porto tra cura e efficienza. Gli ambienti che privilegiano la rapidità e la funzionalità veicolano un'idea di cibo come consumo necessario; quelli che consentono pause e relazioni invitano, invece, a esperienze più riflessive e affettive. L'attenzione allo spazio, più che un obiettivo da perseguire, appare così come un indicatore critico delle priorità istituzionali e del modo in cui la scuola traduce, nel quotidiano, il proprio concetto di educazione.

2.4. *L'esperienza sociale*

La mensa costituisce uno spazio eminentemente sociale, in cui i bambini cercano riconoscimento, appartenenza e possibilità di negoziare i significati della convivenza. Il pasto collettivo, infatti, è il momento in cui si attivano linguaggi relazionali specifici — sguardi, micro-rituali, scambi e alleanze — che consentono ai pari di costruire una cultura propria e relativamente autonoma rispetto al mondo adulto. In questo senso, la mensa non è semplicemente il “luogo dove si mangia”, ma un microcosmo di socializzazione primaria e apprendimento informale: vi si apprendono il turno di parola, la reciprocità, la gestione dei conflitti, la cura dei beni comuni (acqua, pane, posate), la responsabilità verso l'altro. Nella prospettiva delle culture dei pari, i bambini non sono meri destinatari di regole; sono co-produttori di pratiche e significati che rielaborano creativamente le norme istituzionali (cfr. Andersen, Baarts, Holm, 2017).

Queste esigenze — parlare, raccontarsi, scegliere con chi sedersi, provare a scambiare un assaggio, prendersi il tempo per “stare con gli altri” — entrano però in frizione sistemica con esigenze istituzionali e tempistiche organizzative che eccedono la sfera pedagogica: la turnazione serrata degli spazi, i tempi contrattualizzati del personale, le procedure igienico-sanitarie, la logistica della distribuzione, i vincoli dei capitolati di appalto, la pressione sui costi e sui volumi. In tali condizioni, il pranzo è spesso compresso in finestre temporali ridotte e scandito da una coreografia di comandi legata all'efficienza (“sbrighiamoci”, “adesso si mangia e non si parla”, “lasciate il posto alla classe successiva”). La temporalità istituzionale agisce qui come dispositivo disciplinante: accelera il ritmo, riduce la conversazione a rumore da contenere, trasforma il tavolo in una postazione di passaggio più che in un luogo di incontro. Ne risulta una pedagogia implicita della fretta che, senza intenzione esplicita, svaluta le ragioni sociali del pasto e marginalizza la voce dei bambini (Poppendieck, 2009).

Il conflitto tra queste due logiche — la logica relazionale del “tempo vissuto” dai bambini e la logica organizzativa del “tempo cronometrico” della scuola — produce effetti concreti: chi ha bisogno di più tempo per assaggiare o parlare finisce per mangiare meno; chi è più sensibile al rumore o alla confusione tende a ritirarsi; chi vive il tavolo come spazio di riconoscimento prova a riappropriarsene con pratiche informali (spostare la sedia, scambiarsi bocconi, creare piccoli rituali di gruppo) che, dal punto di vista dell'istituzione, appaiono talvolta come indisciplinazione ma che, dal punto di vista dei bambini, sono tentativi legittimi di ritagliare agency in un ambiente fortemente regolato (Pike, 2010). Non si tratta di “cattiva condotta”, bensì di strategie micro-politiche con cui i bambini rinegoziano confini, ruoli e tempi del pasto, affinché il pranzo torni a essere anche una pratica di relazione.

Questa tensione si amplifica nei contesti più affollati o nei giorni in cui la catena organizzativa è sotto pressione (ritardi nella distribuzione, carenze di organico, classi aggiuntive): il volume sonoro aumenta, i richiami all'ordine si moltiplicano, i minu-

ti residui si assottigliano. Ne deriva una forma di asimmetria strutturale: ciò che per l'organizzazione è un vincolo tecnico (rispettare i turni, contenere i costi, ottimizzare il flusso) per i bambini diventa un vincolo esistenziale sul modo di "stare insieme". La riduzione del pasto a servizio logistico produce un curriculum nascosto in cui la socialità è tollerata solo entro margini stretti; e quando la socialità eccede, viene riportata entro la cornice del controllo (silenzio, postura, velocità).

Una riflessione pedagogica attenta non può eludere questa ecologia dei vincoli: le scuole e gli operatori educativi agiscono dentro cornici che non controllano (capitolati, budget, metraggi, organici), ma possono mediare tra queste e i bisogni dei bambini elaborando "micro-dispositivi" di convivenza: tavoli stabili per gruppi affini (che riducono l'agitazione da spostamento e favoriscono legami positivi), piccole soglie di conversazione ritualizzate (due-tre minuti di "apertura" prima del primo piatto per condividere un racconto), segnali visivi per la regolazione autonoma del tono di voce, turnazioni leggermente sfalsate per diluire i picchi di rumore e di traffico interno. Sono aggiustamenti minimi, ma capaci di rimettere al centro la socialità senza negare i vincoli di flusso. In tale prospettiva, la mensa torna a configurarsi come spazio civico in miniatura, dove si imparano la misura, l'attesa e l'attenzione all'altro non perché imposte dall'alto, ma perché rese praticabili dall'organizzazione.

Il punto, allora, non è opporre in astratto "pedagogia" e "organizzazione", ma riconoscere che ogni scelta logistica produce effetti educativi: la durata del turno, la distanza tra i tavoli, la sequenza del servizio, la presenza di adulti in funzione prevalentemente sanzionatoria o facilitante, tutto questo modella la qualità delle relazioni. Accogliere la dimensione sociale del pasto come diritto educativo — non un surplus opzionale, ma una componente essenziale del benessere e dell'apprendimento — significa valutare le scelte organizzative anche per il loro impatto relazionale, e non solo per la loro efficienza. È in questa integrazione consapevole che la scuola può evitare che la mensa si riduca a "intervallo tecnico" e restituirle la sua natura di laboratorio quotidiano di convivenza, dove i bambini possono fare esperienza di parola, reciprocità e cura, pur dentro i limiti reali dell'istituzione (cfr. Andersen, Baarts, Holm, 2017; Poppendieck, 2009).

2.5 Vissuti e percezioni negative

Accanto agli aspetti positivi, la mensa scolastica si configura anche come uno spazio di ambivalenze e tensioni, in cui emergono vissuti di disagio, esclusione o resistenza. Le nostre osservazioni e le narrazioni dei bambini mostrano che, per molti di loro, il momento del pasto non è sempre un'esperienza di piacere o convivialità, ma può assumere la forma di un rituale regolato e coercitivo, scandito da comandi, tempi imposti e divieti. "Mangia tutto", "non parlare", "stai composto", "non alzarti": espressioni ricorrenti che restituiscono la percezione di un ambiente più normativo che relazionale. In queste situazioni, il cibo diventa strumento di controllo più che di incontro, e l'adulto appare come garante dell'ordine piuttosto che come mediatore di significati. La letteratura pedagogica e sociologica sul cibo scolastico evidenzia come le pratiche di governo dei corpi si manifestino proprio nei momenti della quotidianità ordinaria, laddove la dimensione educativa incontra quella istituzionale (Foucault, 1975; Zecca, 2016). La mensa, in questo senso, è un luogo in cui il potere si esercita non attraverso la coercizione fisica, ma tramite la

regolazione dei gesti e dei tempi: come sedersi, quando parlare, quanto mangiare, quando terminare. Il corpo del bambino, che vorrebbe esprimere curiosità, lentezza, movimento, viene spesso costretto entro forme di comportamento funzionali alla disciplina collettiva.

Tale impostazione deriva in larga parte da vincoli organizzativi e da una logica istituzionale di efficienza che, pur non avendo intenzioni pedagogiche, produce effetti educativi impliciti. Quando l'obiettivo primario diventa far "scorrere" i turni e contenere il rumore, la priorità si sposta dal benessere al controllo. Tuttavia, per il bambino, questi piccoli atti di disciplinamento vengono vissuti come esperienze di invisibilità: non si tratta solo di mangiare ciò che non piace, ma di farlo senza poter esprimere le proprie emozioni, i propri tempi, il proprio corpo.

Nei contesti osservati, alcuni bambini reagiscono con forme di resistenza silenziosa: chi rifiuta di assaggiare, chi parla sottovoce, chi si chiude nel silenzio, chi "gioca" con il cibo come strategia di distanziamento. Altri, al contrario, esprimono il proprio disagio attraverso comportamenti rumorosi o disordinati, spesso letti dagli adulti come mancanza di educazione, ma che in realtà rappresentano tentativi di riappropriazione dello spazio e del tempo del pasto. Come sottolineano Hansen e Kristensen (2017), il modo in cui i bambini si comportano a tavola non è un dato puramente individuale, bensì una risposta situata alle condizioni ambientali e relazionali in cui si trovano.

L'esperienza del cibo si intreccia, così, con la costruzione del sé e con le forme di riconoscimento che i bambini ricevono dagli adulti. Il mangiare insieme può diventare un atto di fiducia — quando l'adulto accompagna, ascolta, valorizza le differenze — oppure di esclusione — quando il corpo e la voce del bambino vengono normati e ridotti al silenzio. In questa prospettiva, la cura educativa non si esprime attraverso la sola attenzione nutrizionale, ma attraverso la disponibilità a interpretare i gesti e i silenzi dei bambini come linguaggi affettivi. Messere e Nicolini (2019) ricordano come la cura, in ambito educativo, consista nel "dare tempo" e nel "riconoscere l'altro nella sua parzialità", non nel regolare la sua condotta.

Osservare con sguardo pedagogico ciò che accade durante il pasto permette di leggere la mensa come un dispositivo affettivo complesso, in cui si intrecciano potere, vulnerabilità e desiderio di relazione. Ogni comportamento alimentare — un rifiuto, una lentezza, una distrazione, un eccesso di chiacchiere — può essere interpretato come un indice di senso e non come una devianza da correggere. Il pranzo, allora, non è solo il momento in cui il bambino "si alimenta", ma anche quello in cui comunica, cerca riconoscimento, elabora emozioni.

Ripensare il pasto in chiave pedagogica significa spostare l'attenzione dal controllo alla presenza, dalla disciplina alla relazione. In questo senso, la mensa può diventare un laboratorio di cura educativa diffusa, dove l'adulto non impone regole dall'alto, ma costruisce con i bambini regole condivise, riconoscendo la pluralità dei loro bisogni corporei e relazionali. Un clima accogliente e non coercitivo favorisce la fiducia e la partecipazione: i bambini si sentono ascoltati, diventano più disponibili alla scoperta e sviluppano un senso di appartenenza al gruppo.

Ciò che emerge da questa riflessione è la necessità di superare una concezione amministrativa del pasto — in cui la priorità è garantire che "tutti mangino" — per approdare a una visione pedagogica e relazionale in cui ciò che conta è come si mangia, con chi, e in quale clima emotivo. In questa prospettiva, la mensa non è più solo un servizio acces-

sorio, ma un luogo di educazione alla cura reciproca e alla cittadinanza. Riconoscere e valorizzare i vissuti dei bambini, anche quelli negativi, significa trasformare il momento del pranzo in un'occasione per apprendere non solo abitudini alimentari, ma soprattutto forme di convivenza, rispetto e ascolto.

Come afferma Masschelein (2011), "l'educazione autentica si realizza quando si apre uno spazio in cui il soggetto può apparire", e nella mensa scolastica questa apertura passa proprio dalla capacità dell'adulto di sospendere la logica del controllo per lasciare emergere la voce dei bambini. In definitiva, il pasto condiviso, se ripensato in questa chiave, può diventare una pratica di democrazia quotidiana, dove nutrirsi significa anche imparare a convivere, a prendersi cura di sé e degli altri, e a riconoscersi parte di una comunità che si costruisce ogni giorno attraverso gesti semplici ma profondi

3. Riflessioni conclusive

I materiali raccolti nel corso della ricerca – osservazioni etnografiche, interviste, laboratori con bambini e insegnanti – delineano un quadro denso e stratificato dell'esperienza della mensa scolastica. Essa emerge come uno spazio educativo "in tensione", situato tra la quotidianità istituzionale e le pratiche vive di chi la abita. La mensa, lungi dall'essere un momento neutro, si configura come un luogo dove si producono forme di apprendimento implicite, relazioni, conflitti e micro-politiche del quotidiano. È qui che la dimensione organizzativa e quella educativa si incontrano, spesso senza dialogare, dando vita a frizioni che diventano oggetto stesso della riflessione pedagogica.

Dalla prospettiva della ricerca-azione che ha guidato il progetto, il pasto si rivela un campo di osservazione privilegiato per comprendere come i dispositivi scolastici – regolamenti, spazi, tempi, routine – non siano meri contenitori, ma attori educativi a pieno titolo. Le regole del servizio mensa, le procedure igieniche, la distribuzione dei tavoli, la turnazione dei gruppi, le posture richieste e i tempi imposti non solo organizzano il momento del pranzo, ma producono modi diversi di stare insieme, influenzando la percezione del cibo, la possibilità di parlare, di guardarsi, di ascoltarsi. Il quotidiano diventa così un campo pedagogico in cui il sapere istituzionale e l'esperienza infantile entrano in dialogo o in conflitto, costruendo – o interrompendo – la dimensione riflessiva del vivere comune.

La ricerca mostra che, anche all'interno di questi vincoli, i bambini mantengono una forte capacità di agire e di interpretare. Nelle loro parole, nei disegni e nei gesti si manifesta una conoscenza sottile e concreta della mensa come spazio sociale: un sapere corporeo e relazionale che sfugge spesso alle categorie adulte. Essi percepiscono differenze di gusto, colgono incoerenze tra discorso e prassi, riconoscono la funzione regolativa della mensa, ma anche la possibilità di farne un luogo di libertà. La loro voce ci costringe a ripensare il pasto non come tempo "fuori dalla scuola", ma come parte costitutiva del curriculum educativo, dove il corpo, la parola e l'incontro diventano strumenti di apprendimento.

Proprio per questo, la mensa si configura come uno spazio in cui si intrecciano educazione, cura e potere. Gli adulti – insegnanti, operatori, personale educativo – si trovano a esercitare una responsabilità complessa: devono garantire l'ordine e la sicurezza, ma anche custodire l'esperienza relazionale e simbolica del cibo. È una responsabilità che implica riflessività e consapevolezza, poiché ogni gesto, ogni richiamo, ogni scelta organizzativa produce effetti sulla qualità dell'esperienza infantile. Come affermano Carr e

Kemmis (1986), la ricerca-azione è autenticamente emancipativa solo quando consente ai soggetti coinvolti di riflettere criticamente sul proprio agire e di trasformarlo. Nel contesto della mensa, ciò significa che anche gli adulti devono potersi interrogare sul senso delle proprie pratiche, riconoscendo che educare attraverso il cibo implica un lavoro continuo di mediazione tra norma e libertà, tra sicurezza e ascolto.

La riflessività condivisa, emersa come categoria trasversale di tutta la ricerca, si conferma così come condizione necessaria per rendere la mensa un luogo di apprendimento e non di mera ripetizione. Essa permette di trasformare le tensioni organizzative – tempi, spazi, ruoli, vincoli contrattuali – in occasioni di pensiero educativo. La riflessione congiunta tra ricercatori, docenti e operatori non elimina i limiti istituzionali, ma li rende visibili e negoziabili, riaprendo spazi di possibilità all'interno della quotidianità scolastica. In questo senso, il progetto conferma la validità epistemologica della ricerca-azione come metodo capace di generare cambiamento attraverso l'ascolto e la partecipazione.

Ciò che emerge, in definitiva, è la necessità di riconoscere la mensa come spazio politico dell'educazione. Nel suo carattere apparentemente banale si condensano questioni fondamentali: il rapporto tra corpo e sapere, tra istituzione e soggetto, tra standardizzazione e differenza. La qualità del pasto, la disposizione dello spazio, i tempi della mensa, le relazioni tra adulti e bambini non sono aspetti tecnici, ma scelte di valore che raccontano che idea di scuola – e di società – si intende costruire.

Rendere visibili queste scelte e discuterle collettivamente è il primo passo per una pedagogia della quotidianità capace di abitare le contraddizioni, anziché rimuoverle. La mensa, allora, può diventare un laboratorio di cittadinanza riflessiva: un luogo dove si apprende la cura, l'attesa, la parola, il rispetto dei ritmi e delle differenze. In questa prospettiva, il cibo torna a essere un linguaggio educativo complesso, attraverso cui i bambini e gli adulti si riconoscono come parte di una comunità che si costruisce ogni giorno – non malgrado i vincoli istituzionali, ma dentro di essi, nella consapevolezza che ogni gesto quotidiano, anche il più semplice, può generare conoscenza, relazione e cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Andersen S. S., Baarts C., Holm L., *Contrasting approaches to food education and school meals*, in «Food, Culture & Society», 20(4), 2017, pp. 609-629.
- Andersen S. S., Holm L., Baarts C., *School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home*, in «Social Science Information», 54(3), 2015, pp. 394–416. <https://doi.org/10.1177/0539018415590454>.
- Arcadu, M., *Cibo, religione e conflitti. La mensa scolastica come luogo d'incontro*, in «Mondi Migranti», 3, 2023, pp. 233-252.
- Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- Barberani S., *The Poetics of Food Consumption: Alimentary Rhetorics and Creative Practices*, in «Mediterranean Journal of Social Sciences», 3(7), 2012, pp. 285-291.
- Biesta, G., *The rediscovery of teaching*. New York, NY, Routledge, 2017.

- Birbes C., *Corresponsabilità educativa alimentare: scuola e famiglia attorno alla tavola*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 10 (15-16), 2018, pp. 518-52. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1929>.
- Birbes C. *Nutrirsi di relazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press, 1986.
- Cervato-Mancuso A. M., Westphal M. F., Araki E. L., Bógus C. M., *O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares*, in «Revista Paulista de Pediatria», 31, 2013, pp. 324-330.
- Clarke V., Braun V., *Thematic analysis*, in «The journal of positive psychology», vol. 12, n. 3, 2017, pp. 297-298, <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>.
- Corsaro W. A., *The sociology of childhood* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press, 2003.
- Corsaro W. A., *The sociology of childhood* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA, SAGE, 2011.
- Daniel P., Gustafsson U., *School lunches: children's services or children's spaces?*, in «Childrens Geographies», 8(3), 2010, pp. 265-274. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494865>
- D'Amore A. Masella R., *Innovative strategies for nutrition education: the pilot experience of the MaestraNatura program*, v, 78p, 2017. https://www.iss.it/rapporti-istisan/-/asset_publisher/Ga8fOpve0fNN/content/id/5181231.
- D'Aprile G., Bocchieri, D. (2024). *Ascoltare e dar voce ai bambini e alle bambine: aporie e sfide pedagogiche contemporanee*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», 23, 2024, pp. 63-79.
- Davis M., Gance-Cleveland S., Hassink S., Johnson R., Paradis G., Resnicow, K., *Prevention of childhood obesity* [revision 1.1], in «APHCRI Workshop». Perth, IOM, 2006.
- De Maestri C., *'Non solo per nutrirsi': analisi degli aspetti educativi in una scuola dell'infanzia*, in «Formazione Lavoro Persona», V (14), 2025, pp. 218-224.
- De Maestri, C. (2019). *Bambini a tavola: pratiche di educazione alimentare nella scuola dell'infanzia*. *Formazione, Lavoro, Persona*, 9(27), 75-90
- Falcone I. (2015). *Viaggio nel mondo dell'alimentazione attraverso i sensi e i valori. Riflessioni per un percorso di educazione alimentare interculturale per bambini della scuola dell'infanzia*, in «Vegajournal.org», 11 (2), 2015, pp. 3-14.
- Farrer Mackie J., Marshall J., Gray H.L., Himmelgreen D., Alkon A., Kirby R. S., *'Just sit and eat'. Adult and child mealtime responsibilities in early care and education centers during covid-19 in Florida*, in «Ecology of Food and Nutrition», 61 (5), 2022, pp. 559-575. <https://doi.org/10.1080/03670244.2022.2073352>.
- Fraccaro S., Donello C., Martin A., *Il Mangiastorie: Fiabe e educazione alimentare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson, 2007.
- Gubbels J., Gerards S. e Kremers S., *Use of Food Practices by Childcare Staff and the Association with Dietary Intake of Children at Childcare*, in «Nutrients», 7 (4), 2015, pp. 2161-2175. <https://doi.org/10.3390/nu7042161>.
- Hamilton-Ekeke J. T., Thomas M., *Primary children's choice of food and their knowledge of balanced diet and healthy eating*, in «British Food Journal», 109(6), 2007, pp. 457-468.
- Hansen S. R., Kristensen N. H., *Food for kindergarten children: Who cares? Relations between food and care in everyday kindergarten mealtime*, in «Food, Culture &

- Society», 20(3), 2017, pp. 485-502.
- Hansen M. W., Hansen S. R., Dal, J. K., Kristensen N. H. (2020). *Taste, education, and commensality in Copenhagen food schools* in «Appetite», 150, 2020, p. 104675, <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104675>.
- Kremer-Sadlik T., Morgenstern A., *The reflective eater: Socializing French children to eating fruits and vegetables*, in «Appetite», 172, 2022, pp. 105-954. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.105954>.
- Lassen A. D., Christensen L. M., Spooner M. P., Trolle E., *Characteristics of canteens at elementary schools, upper secondary schools and workplaces that comply with food service guidelines and have a greater focus on food waste*, in «International journal of environmental research and public health», 16(7), 2019, p. 1115.
- Lassen A. D., Nordman M., Christensen L. M., Trolle, E., *Scenario analysis of a municipality's food purchase to simultaneously improve nutritional quality and lower carbon emission for child-care centers*, in «Sustainability», 13(10), 2021, p. 5551.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*, in «Journal of Social Issues», 2 (4), 1946, pp. 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295>.
- López-Banet L., Miguélez Rosique J. A., Martínez-Carmona M., Ayuso Fernández G. E., *Development of food competence in early childhood education*, in «Education Sciences», 12 (2), 2022, p. 64. <https://doi.org/10.3390/educsci12020064>.
- Mackie J.F., Marshall J., Alkon A., Gray H., Himmelgreen D., Kirby R.S., *Mealtime best practices and infection control in early care and education center during covid-19*, in «Child Care Health Dev.», 48 (6), 2022, pp. 990-1000.
- Meiklejohn S., Ryan L., Palermo C., *A systematic review of the impact of multi-strategy nutrition education programs on health and nutrition of adolescents*, in «Journal of nutrition education and behavior», 48(9), 2016, pp. 631-646.
- Melis C. et al., *Norwegian kindergarten children's knowledge about the environmental component of sustainable development*, in «Sustainability», 12.19, 2020, 8037.
- Messere G., Nicolini P., *Mangiare a scuola: un'indagine in alcune scuole italiane*, in «International Journal of Developmental and Educational Psychology, Rivista INFAD», vol. 4, 2019, pp. 107-116. <https://hdl.handle.net/11393/250395>.
- Masschelein J., *E-ducazione, ospitalità e attenzione*. Milano, Mimesis, 2011.
- Ministero della Salute, *Linee di indirizzo nazionale per la ristorazione scolastica*, Roma, 2010, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1248_allegato.pdf.
- Montanari M., *Il cibo come cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Morgan K., Sonnino R., *School food as social justice: the quality revolution in Rome*, London, Routledge, 2008.
- Murimi M. W., Chrisman M., McCollum H. R., McDonald O., *A qualitative study on factors that influence students' food choices*, in «Journal of Nutrition and Health», 2(1), 2016, pp. 1-6.
- Nigris E., *Il rapporto con cibo fra cultura ed educazione*, in S. Bocchi, C. Fiamingo (a cura di), *Alimentazione. Sicurezza, accesso, qualità, culture*, Milano, Codex, 2010, pp. 159-161.
- Nordström J., Sørensen T., Elinder L. S., *The importance of school lunches to the overall dietary intake of Swedish children*, in «Food & Nutrition Research», 64, 2020, pp.

- 1-10. <https://doi.org/10.29219/fnr.v64.4015>.
- Nukaga L., *The life of kids' school lunchtime. Negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange*, in «Journal of Contemporary Ethnography», 37, 2008, pp. 342-380. <https://doi.org/10.1177/0891241607309770>.
- Ochs E., Shohet M., *The Cultural Structuring of Mealtime Socialization*, in «New Directions for Child and Adolescent Development», 111, 2006, pp. 35-49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Piasere, L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Bari, Laterza, 2006.
- Pike J., "I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!": Power and resistance at lunchtimes in primary schools, in «Children's Geographies», 8 (3), 2010, pp. 275-287.
- Pontecorvo C. Sterponi L. (2002). *Learning to argue and reason through discourse in educational settings*, in G. Wells, G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, USA, Blackwell Publishing Ltd, pp. 127-140.
- Poppendieck J., *Free for all: Fixing school food in America*, Traverso, University of California Press, 2009.
- Sbisà M., *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Tarabusi F., Severi I., *Pratiche etnografiche e istituzioni educative: sguardi antropologici sul quotidiano scolastico*, in «Antropologia Pubblica», 5(1), 2019, pp. 89-104
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1998.
- Zecca L., *Progettazione partecipata intorno alla mensa scolastica: una ricerca-azione*, in «Formazione & Insegnamento», XIV (2), 2016, pp. 362-370. https://dx.doi.org/107346/-fei-XIV-02-16_27.

Il giovane Holden: del disagio scolastico, dell'adolescenza. Critica della società e pensiero autonomo

TOMMASO FRATINI (0000-0003-0550-4809)

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale - Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: t.fratini@iuline.it

Abstract. This article revisits Jerome Salinger's novel *The Catcher in the Rye*, arguing that it offers much food for thought from a pedagogical perspective, particularly from a critical pedagogy perspective. The novel's main themes are reviewed, arguing that it contains elements for a theory of adolescence and scholastic distress, as well as for a critique of society. It thus highlights how one of the novel's central themes implicitly lies in the proposition of autonomous thought, free from the approval of the social group, and how this work represents a valid example of opposition to the conformism and social pathologies of a society that, even in the 1950s in the United States, contained aspects of today's advanced capitalist mass society.

Keywords. The Catcher in the Rye - School distress - Adolescence - Autonomous thinking - Critical pedagogy

Introduzione

Il romanzo de *Il giovane Holden* di Jerome Salinger, il cui titolo originale può essere tradotto come *L'acchiappatore nella segale*, costituisce a tutti gli effetti una delle più importanti rappresentazioni dell'adolescenza nella narrativa del dopoguerra e anche una miniera di spunti per la comprensione del disagio scolastico e per il suo contributo all'elaborazione di una pedagogia critica. Questo romanzo, del quale si sono fatti usi discutibili, si pensi alle polemiche per la sua infatuazione da parte di Mark David Chapman, che uccise John Lennon, e alla biografia dello stesso Salinger che visse il resto della sua vita nel più totale isolamento, è in realtà un capolavoro ancora oggi attuale.

Questo articolo si propone di ripercorrere i contenuti del romanzo lungo la storia di Holden Caulfield, giocata su tre piani: la critica alla società borghese, sulla scorta di una posizione molto vicina alla Scuola di Francoforte; la teoria dell'adolescenza, come caratterizzata da un conflitto centrale: se aderire o meno alle patologie sociali del proprio tempo; il disagio scolastico: quale conseguenza del rifiuto di Holden di continuare a studiare di fronte alla depressione per un mondo di relazioni sociali borghesi e fasulle, nelle quali egli non si riconosce.

L'articolo, dopo aver presentato questi temi, lungo la rivisitazione di tale affresco, compie delle riflessioni finali sul disagio della contemporaneità e sulla figura di un outsider come Holden e implicitamente lo stesso Salinger, ai quali molto probabilmente si ispirò un altro grande gigante della cultura americana nel periodo della contestazione giovanile degli anni Sessanta: Bob Dylan. Il discorso si conclude ribadendo la necessità di una posizione critica di ribellione verso le patologie di quella che è diventata poi la società globalizzata a capitalismo avanzato, in base all'affermazione del concetto di pensiero autonomo, nel senso indicato da un altro importante *outsider* del nostro tempo: lo psicoanalista angloamericano Donald Meltzer.

1. Trama del romanzo

L'immagine di Holden Caulfield, mentre solitario si aggira di notte per le strade di New York, con la visiera del berretto girata all'indietro sulla nuca, giovane ebreo scavezzacollo, anticonformista e *radical chic*, ragazzo dal fare trasgressivo ma anche dal cuore tenero e dai solidi principi morali, è quella di un personaggio i cui caratteri sono certo ben riconoscibili storicamente, che all'epoca anticiparono e contribuirono a creare lo stereotipo dello studente americano incline alla protesta negli anni della contestazione giovanile. Ma nello stesso tempo sorprende quanto il profilo di adolescente che la figura di Holden incarna sia più che mai attuale.

Quella di Holden è una ribellione silenziosa, di un adolescente che inserito in una rete di relazioni ampie, diversificate e ben integrate, di fronte a un mondo di coetanei che sembra vivere la propria condizione in modo stabile, ben adattato e apparentemente felice, non manifesta il proprio disagio in modo violento, non è una personalità scissa e neppure realmente confusa nella propria identità. È piuttosto un adolescente depresso, per motivi diversi da quelli che gli altri possono immaginare dall'esterno, ma che ai suoi occhi sono molto chiari.

Il romanzo è la narrazione in prima persona di tre giorni trascorsi dal protagonista a ridosso delle vacanze di Natale, prima che ai suoi genitori giunga la notizia che egli è stato mandato via dal collegio per il suo totale fallimento scolastico; giorni nei quali Holden, oscillando tra irrequietudine e grave depressione, va incontro a una serie di esperienze negative, di peripezie e di guai, facendo progressivo scempio di sé e ammalandosi alla fine seriamente sull'onda dello stress accumulato. L'irrequietezza e la depressione di Holden hanno alla radice la negazione e l'impossibilità di sentire fino in fondo il suo dolore, il dolore per la sua infanzia *schifa* – come egli premette di avere avuto nelle prime righe del racconto – e per la propria storia familiare, segnata dalla tragica morte del fratello più piccolo, che ha inasprito la depressione già grave della madre.

Ma in termini più generali il vissuto depressivo di Holden è anche la conseguenza di un dramma esistenziale, per l'incapacità di esprimere, di comunicare e di condividere i propri veri sentimenti a livello profondo, in un clima di rapporti affettivi e sociali sempre più freddi, superficiali e fasulli, propri di una società come quella americana borghese descritta nel romanzo, che già all'epoca, nei primi anni Cinquanta, mostrava di contenere nei suoi tratti di fondo elementi e caratteri che oggi sembrano appartenere in forme molto più accentuate ed esasperate a tutta la società globale dei paesi occidentali.

2. Disagio scolastico

Siamo negli Stati Uniti negli anni Cinquanta. Si respira un'atmosfera simile a quella del film de *L'attimo fuggente* del regista Peter Weir del 1989. Holden, il protagonista del romanzo, ha già alle spalle, all'età di sedici anni, esperienze fallimentari in altri collegi. Dal collegio precedente egli ha deciso di andarsene perché insoddisfatto dal clima di rapporti che ha trovato al suo interno. Si tratta di un ambiente di 'palloni gonfiati', come egli riferisce, di persone probabilmente ricche ma non solo, che costituiscono un clima di rapporti borghesi e fasulli. La società di coetanei adolescenti che Salinger descrive è a tutti gli effetti simile a quella della società globale del mondo occidentale in anni a noi più prossimi. C'è il bullismo, come documenta il caso dell'amato professor Antolini che raccoglie il corpo moribondo di un compagno di Holden, vittima di un caso di nonnismo nel collegio. C'è la discriminazione di classe, quando Holden racconta del preside dell'istituto che saluta con sufficienza e una fredda stretta di mano i genitori più poveri degli allievi del collegio, provenienti da classi sociali più modeste. Ma soprattutto c'è l'universale insoddisfazione di un allievo per il sistema scolastico tradizionale, che non dà spazio alla creatività, alla gratificazione dei veri bisogni adolescenziali e al piacere di imparare e di conoscere.

In questo clima di rapporti il contatto con la realtà si anestetizza e si affievolisce e Holden sceglie di non studiare più. È significativo il rapporto di Holden con due insegnanti, in due incontri che vengono descritti nel romanzo. Nel primo, il vecchio professor Spencer tenta di schernire Holden, richiamandolo alle sue responsabilità e alla sua mancanza di volontà e voglia di studiare. «Ma era chiaro» dice Holden, come narratore del romanzo in prima persona, «Che egli si sentiva un verme per avermi bocciato». Se infatti un allievo va male a scuola la bocciatura non fa una piega, ma a livello della realtà psichica le cose sono diverse. È la scuola che non riesce a venire incontro ai bisogni dell'allievo, mentre assiste impotente allo scempio di sé dell'allievo di fronte alla sua depressione per una crisi di rapporti umani, in virtù della quale l'allievo sceglie di non studiare più.

Il secondo incontro è con il professor Antolini, che Holden aveva conosciuto nel precedente collegio. Quest'ultimo è un giovane professore che vuole molto bene ad Holden e lo stima per le sue doti nella capacità di scrittura, avendolo chiamato «Piccolo fenomeno in componimenti». Le parole del professor Antolini ad Holden suonano perentorie: «Siccome hai ritenuto che l'ambiente in cui vivevi non potesse darti quello che cercavi hai smesso di cercare». E ancora: «Ti stai preparando un tipo speciale di capitombolo a cui non è dato di accorgersi alla persona finché non tocca il fondo». E infine «Ma quando avrai trovato quello che cerchi non dovrai perdere un attimo in più di tempo. Dovrai metterti in cammino per la tua strada».

Il romanzo de *Il giovane Holden* fotografa al meglio il disagio scolastico di una società oppressiva, borghese e fasulla. Esprime *ante litteram* il disagio dei giovani degli anni Sessanta, durante il periodo della contestazione giovanile. È il disagio derivante dal vivere in un modello di società che produce ingiustizia, discriminazione e disuguaglianza. Questi temi sono stati messi da parte per almeno gli ultimi quattro o cinque decenni, ma adesso sono tornati di attualità.

Il disagio scolastico in questa luce è la conseguenza del disagio dei giovani all'interno di una società che non realizza i veri bisogni dell'individuo. Il ribellismo, la pro-

testa, la resistenza esprimono la coscienza giovanile offesa, la volontà di cambiamento, l'attenzione per i problemi sociali. Ma purtroppo non sembrano esserci molte risposte consone da parte della scuola nella nostra società. In questo clima non sembrano esserci molte alternative alla conformazione, se non facendo scempio di sé e ripiegandosi in una chiusura esistenziale verso il mondo sociale. È quello che di fatto, sembra, fece Jerome Salinger dopo avere scritto il suo romanzo capolavoro. Egli realizzò una totale chiusura verso il mondo di fuori, ripiegandosi in un estremo isolamento sociale; in una posizione che non può non apparirci adesso come paranoica.

3. Teoria dell'adolescenza e altri contenuti di riflessione

Il giovane Holden, qui si sostiene, non solo costituisce una delle rappresentazioni più belle dell'adolescenza nel dopoguerra, ma anche contiene esso stesso una vera e propria teoria dell'adolescenza. Questa teoria è imperniata su una serie di capisaldi, intorno a un conflitto centrale: se scegliere oppure no di ribellarsi alle sindromi psicosociali (Di Chiara, 1999) del proprio tempo. In particolare Salinger individua una sindrome psicosociale centrale, imperniata sul narcisismo patologico di una società borghese e fasulla, dove quello che conta è la conformazione, competere per il denaro e il raggiungimento del potere salendo di grado nella scala sociale. Qui di seguito sono passati in rassegna alcuni temi di questa teoria estesa dell'adolescenza.

3.1 Lutto dell'adolescenza e depressione

Un tema centrale in questo romanzo è senz'altro la depressione del protagonista; una depressione mascherata, come potrebbero dire i clinici di psicopatologia di oggi. Questa depressione non ha solo a che vedere con il fisiologico lutto che l'adolescente deve compiere per emanciparsi dalle figure genitoriali. La depressione di Holden è accresciuta dalla tragica morte del fratello più piccolo, che ha peggiorato la depressione della madre, ma essa ci appare legata fortemente anche a un vissuto esistenziale, di critica della società borghese dei paesi occidentali. Le parole che il celebre professor Antolini pronuncia a Holden verso la fine del romanzo sono, come detto, emblematiche. Alla fine del romanzo Holden arriva a formularsi nella testa un'idea sciagurata e un progetto disperato: quello di fuggire in un mondo isolato e perduto, dove non vi siano persone fasulle, ma anche di fatto nessun contatto umano. Egli in tal modo si sente sempre più depresso, fino quasi a sentirsi mancare, svenire e scomparire, in balia del rischio di uno scompenso psichico. Alla fine una sana malattia, la tubercolosi, imporrà ad Holden il dovere di fermarsi in questa *escalation* di rifiuto delle relazioni sociali.

3.2 Bullismo

Il romanzo anticipa anche i temi del bullismo e sorprendentemente Salinger ricorre proprio al termine bullo per indicare il fenomeno delle prepotenze. In questo possiamo riconoscere ancor di più la grande attualità del romanzo e la sua capacità come di premonire, anticipare e cogliere aspetti della società futura. Salinger descrive un particolare tipo di bullismo. È il bullismo inteso come nonnismo, tipico di un collegio nel quale

vigono delle norme da rispettare molto rigide e la vittima designata viene individuata in quel giovane compagno di Holden che rifiuta la conformazione a tale cultura degli adulti. Holden, nella sua narrazione in prima persona, ci parla di un gruppo di adolescenti organizzato come una setta o una cricca e descrive per contro il caso di un ragazzo molto più sensibile, che si ribella alla sindrome psicosociale collettiva e per questo viene chiuso in una stanza e costretto a ritrattare, pena il linciaggio da parte del gruppo. Il ragazzo non cede, si ribella, ma poi non trova altra via di uscita se non gettarsi dalla finestra della camera e perdere in tal modo la vita. Ancor più ritorna il tema della conformazione acquiescente a una mentalità e a una impostazione mentale repressive. Purtroppo, è questo il messaggio del romanzo: alla conformazione non vi è molta alternativa, se non addirittura per giungere al suicidio e alla morte del Sé autentico.

3.3 Identità sessuale e omosessualità

Nella carrellata di spunti riguardanti la formazione del Sé in adolescenza non poteva mancare nel romanzo un riferimento alla problematica dell'identità sessuale e dell'omosessualità. È interessante la dinamica che Salinger descrive magistralmente dell'incontro di Holden con il professor Antolini. Salinger descrive il prof. Antolini come una sorta di padre buono, un padre giovane che da professore autorevole può fungere come importante modello d'identificazione per Holden. Tra l'altro è lui l'unica persona che raccoglie il corpo morto del compagno suicida di Holden, e che in questo viene a incarnare il messaggio che in qualche modo ci possono essere altre direzioni valide nella propria traiettoria di vita.

Tuttavia è curiosa la dinamica che si viene a creare nell'episodio che viene descritto, verso la fine del romanzo, dell'incontro tra i due. Holden si reca a casa del prof. Antolini perché vuole sentirsi affettuosamente accudito da un padre benevolo e comprensivo. Antolini risponde con un discorso sorprendentemente intelligente, ma tutto curvato su un piano intellettuale e intellettualizzato. Holden reagisce da adolescente o in modo infantile, opponendo resistenza e addormentandosi come per intorpidire la sua mente. Nel sonno si sveglia sul divano letto con il prof. Antolini che sta accarezzando o coccolando la sua testa. Holden ha un sussulto e pensa che il prof. Antolini sia una sorta di omosessuale pedofilo che lo vuole molestare. A quel punto Antolini reagisce a suo modo in maniera fredda e dice a Holden che lui è un ragazzo molto strano. Entrambi vale a dire si pongono sulla difensiva nei confronti delle proprie angosce omosessuali di fronte alla manifestazione della tenerezza. Anche questo rapporto, è questo il messaggio ultimo, si conclude con una delusione.

4. Critica della società borghese e del narcisismo patologico

Il romanzo assume anche una posizione di critica radicale della società borghese a capitalismo avanzato, che di lì a poco avrebbe fatto sua appieno la cultura del narcisismo patologico. Tuttavia sarebbe sbagliato equiparare in toto quel modello di società a quella in cui abitiamo oggi. La critica di Salinger è infatti volta a prendere di mira un particolare tipo di forma mentis. È quella della società borghese, ricca, tipicamente americana dei primi anni del dopoguerra, contro cui si scaglierà la grande stagione della contestazione

giovanile degli anni Sessanta, che esempi come quello di Holden Caulfield sotto molti aspetti anticipano. Si tratta di una società borghese e molto legata ai valori tradizionali, nella quale contano il denaro, il potere e la competizione per raggiungerli e accaparrarseli. Non è ancora però la società dell'edonismo, del divertimento riservato agli svaghi, dell'inebetimento e del piacere di avvizzire nel godimento perverso, come direbbero Lacan e Recalcati (2011).

Il romanzo descrive anche la nuova società dei coetanei adolescenti che si forma nel tempo della civiltà a capitalismo avanzato. Il prototipo dell'adolescente narcisista è incarnato dal compagno di stanza di Holden: il celebre Stradlater. Egli rappresenta il tipo di adolescente che ha successo nella società dei coetanei: non solo ricco, ma bello, atletico, ben adattato, cinico con le ragazze e privo di rispetto con i compagni. Egli, come dice Holden, si ama alla follia e in questo modo è portato a pensare che lo amino anche tutti gli altri. Sembra questo, con le parole di Donald Meltzer (1978), quell'adolescente borghese e conformista che ha appreso precocemente la tecnica di infliggere sofferenza ad altri per realizzare il proprio Ego.

4.1 *Dicotomia vergine/prostituta*

Il romanzo affronta anche un'altra tematica tipica dell'adolescenza, che è la difficoltà della mente acerba degli adolescenti di integrare l'eroticismo con la tenerezza e l'attrazione che i ragazzini provano per la perversione, come ad esempio è incarnata dal fascino e dalla curiosità morbosa per le prostitute. Un altro *topos* del romanzo, che è diventato un classico e che anticipa tanti altri esempi cinematografici sull'argomento, è l'incontro di Holden con una giovanissima prostituta. Holden si sente attratto, "immandrillito" all'idea, come egli descrive, di avere un rapporto sessuale con una prostituta. Tuttavia quando poi la incontra per davvero tocca con mano tutta la freddezza di lei, il suo cinismo e lo scempio di sé che ella ha operato. Allora, spaventato, egli si rifiuta di avere un rapporto sessuale con la ragazza e le chiede piuttosto le ragioni della sua scelta di vita. Lei non glielo perdona e sentendosi rifiutata, come disprezzata invece che accolta e accettata, si vendica chiamando il suo ruffiano, che "appioppa" o assesta ad Holden un bel pugno nello stomaco.

In generale il romanzo descrive l'attrazione della mente adolescente per le perversioni sessuali, ma anche la tenerezza, che Holden prova per la sorella più piccola e per il suo amore, Jane Gallagher, una sua coetanea purtroppo abusata e molestata dal suo patrigno.

4.2 *Idioma degli adolescenti*

L'originalità del romanzo si deve anche al fatto che è narrato in prima persona dal protagonista, Holden Caulfield, utilizzando il tipico idioma degli adolescenti, fatto di spiccato senso dell'umorismo, il ricorso alle esagerazioni e alla utilizzazione dei paradossi. Questo aspetto del romanzo ha resistito all'usura del tempo in Italia perché trasposto alla perfezione dalla versione italiana della celebre traduttrice, Adriana Motti; traduzione che è sopravvissuta nelle varie edizioni dell'opera fino a pochi anni or sono. Chi dimentica i celebri: "vattelapesca", "da lasciarti secco", "e tutto il resto"; espressioni idiomatiche di Holden riferite al gergo degli adolescenti.

4.3 Prospettiva temporale

Il romanzo tocca anche un aspetto fondamentale dell'adolescenza, che è il tema della prospettiva temporale. Lo scorrere del tempo, in contrasto con il tempo sospeso dell'adolescenza, è incarnato dal fatto che Holden è un adolescente con molti capelli bianchi. Holden è in tal modo descritto come un adulto o addirittura un anziano, anche se ha ancora molti aspetti infantili. L'adolescente vorrebbe fermare il tempo, nel suo vissuto della sospensione della prospettiva temporale, ma il tempo inesorabilmente scappa via in una maniera che è fuori controllo per l'adolescente.

4.4 Rapporto con la fede religiosa

Il romanzo individua anche un tipico rapporto con la religione nella società contemporanea. Holden si definisce ateo, nonostante abbia un padre cattolico di origine irlandese e una madre molto probabilmente di origini ebraiche. Holden si dichiara colpito e affascinato dalla figura di Gesù Cristo, ma nello stesso tempo critico verso la dottrina cattolica tradizionale. Holden nella sua narrazione racconta tuttavia dell'incontro significativo con due suore all'interno di un caffè. Esse in particolare gli fanno compassione per la loro povertà. Egli scopre che sono persone molto carine e dignitose e in seguito nel romanzo avrà molti sensi di colpa per averle in un certo modo svalutate e respinte perché prevenute.

4.5 Critica dell'insegnamento scolastico

Il romanzo muove anche una critica al sistema di pensiero proprio della scuola americana e di quella occidentale tradizionale in senso generale. Holden racconta al prof. Antolini un episodio emblematico: deve in classe inventare e narrare a voce alta una storia, di fronte al giudizio degli insegnanti e dei compagni di corso. Questi gridano "fuori tema" se uno prende divagazioni rispetto al tema originario della storia. Ma questo è il contrario delle associazioni libere, diremmo noi, che fanno sì che la mente salti di palo in frasca anche velocemente. Di nuovo la scuola di impronta tradizionale appare esercitare una spinta alla conformazione, anche in base alle modalità di pensiero impiegate dagli allievi. Questo è tanto più vero per la cultura anglosassone, molto di più che per la nostra di matrice italiana, ancorché occidentale.

4.6 Metafora dell'"acchiappare nella segale"

Il titolo originale del romanzo è *The Catcher in the Rye*, espressione difficilmente traducibile in italiano che suona come l'acchiappare nella segale o il terzino nella grappa, riprendendo la nota di traduzione del romanzo originariamente scritta da Italo Calvino. Essa richiama la fantasia, che ha un certo punto Holden si fa, di osservare dei ragazzini che giocano in un campo di grano sopraelevato sull'orlo di un dirupo. Holden sarà lì a bordo campo, per prendere e salvare, acchiappando al volo quelli che rischiano di cadere appunto nel dirupo. Fuor di metafora, questo titolo ha a che fare con uno dei temi del romanzo: l'empatia per quei bambini divenuti adolescenti, che rischiano di scostarsi dal-

la retta via, dalla traiettoria di vita che è giusta per loro, perché traviati in un certo qual modo dai dettami della società conformistica.

Il tema dell'infanzia ritorna più volte nel romanzo: Holden introduce il romanzo con un accenno allo "schifo di infanzia" che ha avuto, come egli la definisce. Il lutto per il fratello Allie è sempre presente lungo la narrazione. Ma Holden parla anche dell'altro fratello, D.B., che è andato ad Hollywood perché ha avuto successo come scrittore. Infine c'è la piccola sorella di Holden, Phoebe, per la cui sensibilità Holden nutre grande amore. Phoebe tuttavia sembra quel genere di bambina ancora nell'età di latenza, sensibile e intelligente, ma dipendente dai genitori e non ancora in grado di entrare in contatto con la pena psichica e il vissuto di solitudine di Holden incarnato dal suo disagio esistenziale per il clima di relazioni sociali nel quale è immerso.

5. Ulteriori considerazioni pedagogiche

Il romanzo de *Il giovane Holden*, qui si sostiene, rappresenta un fulgido esempio di un profilo controcorrente, ma anche un importante tassello nella cultura dei primi anni del dopoguerra per la elaborazione di una pedagogia critica. Il messaggio del romanzo è compatibile con quanto delineato in quegli anni dagli autori della scuola di Francoforte. In particolare il contenuto espresso da E. Fromm in *Fuga dalla libertà*, e poi da H. Marcuse ne *L'uomo a una dimensione* ci riporta al tema di una posizione critica verso una società a capitalismo avanzato che esercita una pressione patologica sull'individuo, minando la sua autentica libertà.

Fromm nel libro *I cosiddetti sani* mette in evidenza quanto l'adattamento sociale preme per la conformazione dell'individuo a una società in verità dai tratti patologici. Ritorna qui l'importante tema pedagogico di una educazione intesa come conformazione da un lato, ma anche, e questo è un nodo centrale, spinta verso l'emancipazione dall'altro (ad es. Cambi, 2006, 2010). Questi temi si collegano a mio modo di vedere ai concetti di outsider e di pensiero autonomo.

Marcuse, dal canto suo, va oltre e ipotizza in modo visionario l'effetto sull'individuo di una società a capitalismo avanzato nella quale l'individuo è sottoposto a una tolleranza repressiva. Il capitalismo in questo senso è visto come esercitare una patologia sociale avvolgente che condiziona l'individuo e tutte le relazioni umane. La società descritta da Salinger nel romanzo è una società intesa come un sistema al quale è molto difficile ribellarsi, pena la solitudine e l'esclusione sociale.

Il concetto di outsider, elaborato da Colin Wilson (1956), si riferisce a quella condizione di un individuo, un soggetto, che non è emarginato, ma che assume una posizione marginale rispetto al gruppo sociale per criticare gli aspetti di contraddizione e di patologia del gruppo sociale di riferimento. Io penso che questi temi siano incarnati appieno dalla posizione che in quegli anni presto a venire assunse una figura anche controversa come Bob Dylan, che seppe assurgere al ruolo di un eponimo di una generazione, esprimendo una delle critiche alla società occidentale capitalistica delle più incisive tra quelle mai raggiunte anche successivamente.

Bob Dylan non effettua una critica delle relazioni umane, quanto, nelle sue canzoni di protesta più ispirate, un attacco ai fondamenti della società capitalistica relativi alla perdita di solidarietà sociale, all'imperialismo dell'Occidente, all'incremento della povertà, alla discriminazione, all'aumento delle disuguaglianze e all'ingiustizia sociale.

L'altro concetto che mi sembra importante rimarcare è quello di pensiero autonomo. Per pensiero autonomo intendo qualcosa di più di pensiero critico. Non si tratta solo di esercitare una critica sociale, ma anche di assumere una posizione mentale che esprime separatezza psicologica a livello profondo; quella separatezza che Holden fa fatica a esercitare del tutto, essendo inevitabilmente attratto dai suoi coetanei. Qui è il contributo dello psicoanalista Donald Meltzer (1986) ad essere ancora attuale.

Oggi è di attualità il tema della dipendenza/indipendenza dell'individuo dall'approvazione degli altri. Le pressioni patologiche del grande gruppo sociale si materializzano in una spinta a esercitare una pressione verso la conformazione, attraverso il dilagare delle mode e l'ammirazione narcisistica per l'individuo da indurre negli altri. Un tema pedagogico che mi sembra importante rimarcare è la necessità dell'individuo, ai fini di una traiettoria di vita degna di essere vissuta, di realizzare i propri veri desideri e di esprimere i propri veri bisogni, in modo che questi siano soddisfatti. Il *Giovane Holden* ci ricorda, già dai primi anni Cinquanta, l'infelicità di una società borghese nella quale è perduta se non la capacità di innamorarsi, quella di realizzare il proprio vero amore in forma davvero compiuta, sincera e profonda. È significativo che Holden parli di almeno quattro ragazze nel romanzo che incarnano una triste esperienza.

Una, Sally, è disposta a stare con lui, ma ci appare come una personalità infantile, che è in grado di condividere ben poco del malessere di Holden a livello profondo. Un'altra è una giovane prostituta, che si butta completamente via e anzi è alleata di un ruffiano, che punisce Holden per la sua onestà nel non accondiscendere a un ruolo perverso. Un'altra ragazza, Bernice, che Holden conosce nel piano bar dell'albergo dove risiede per qualche giorno, è una ragazza borghese e conformista, che ci appare in tutto e per tutto simile a molte donne della generazione globale di oggi dedite al narcisismo e all'omologazione sociale, in vista della ricerca di relazioni d'amore frivole, che alimentino un senso di ammirazione. L'ultima, Jane, è la ragazza amata da Holden, che Holden vuole ritrovare ma che egli non troverà mai il coraggio di chiamare al telefono. Jane è una ragazza sensibile, bella eppure abusata e maltrattata dentro la famiglia. Ella reca con sé la sua immagine di ragazza disperata, ma anche lei in definitiva non vuole davvero Holden, perché attratta dal potere che emanano i ragazzi più fighi del consorzio adolescenziale.

È degno di nota che una storia tra le significative nel dopoguerra circa la rappresentazione dell'adolescenza raffiguri la vicenda di un giovane che avverte un forte vissuto di solitudine di fronte a una società e a un mondo di relazioni sociali false, nel quale non si riconosce. Il risultato è la perdita di fiducia nel futuro, fino al rischio della grave depressione e dello scompenso psichico. La storia di Holden delinea così un conflitto centrale del giovane e dell'adolescente: se aderire o meno alle patologie sociali della società a capitalismo avanzato (Fratini, 2023).

Holden si ribella, ma non trova comunque via di uscita se non nella castrazione simbolica. Molti giovani d'oggi purtroppo non si ribellano più. Aderiscono ai valori effimeri della grande società borghese di massa e rinunciano ad esercitare un pensiero autonomo rispetto alla pressione verso la conformazione e l'adattamento sociale. Con le parole di Massimo Recalcati (2011), che riprende Lacan, essi preferiscono avvizzire nel godimento, cioè dentro a un piacere perverso, invece che mettersi alla ricerca, sia pure solitaria e dolorosa, della realizzazione di un vero desiderio.

A conclusione, sono molti gli spunti di riflessione di questo romanzo da un punto di

vista pedagogico: la critica della società borghese e la questione della ricerca di rapporti sociali più intimi e profondi; la critica del sistema scolastico tradizionale, che valorizza un tipico modello di allievo in rapporto al quale si pone in una posizione di conflitto ed esclusione sociale quel tipo di allievo invece più sensibile e incline alla tematica depressiva; ma abbiamo inoltre sullo sfondo il tema dell'emancipazione umana e della ricerca di un significato autentico da dare alla propria vita, attraverso l'amore, la passione per lo studio e un'attività lavorativa, ma soprattutto, come ribadito, la realizzazione di relazioni umane più salutari e gratificanti. Infine si pone la questione dell'autonomia mentale come cuore pulsante di una cura di sé; autonomia che va nella direzione di una indipendenza dall'approvazione degli altri e di un'esistenza più meritevole di essere vissuta.

Riferimenti bibliografici

- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e storia. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*, Torino, UTET, 2006.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma, 2009.
- Donaggio E. (a cura di), *Adorno, Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse, Pollock. La scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Torino, Einaudi, 2005.
- Dylan B., *Lyrics*, Ed. it. a cura di A. Carrera, Milano, Feltrinelli, 2016-2024.
- Fratini T., *L'adolescenza al bivio delle patologie sociali*, Roma, Anicia, 2023.
- Fromm E., *Fuga dalla libertà* (1941), tr. it. Milano, Mondadori, Milano, 1995.
- Fromm E., *I cosiddetti sani. La patologia della normalità* (1991), tr. it. Milano, Mimesis Edizioni, 2023.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione. L'ideologia nella società industriale avanzata* (1964), tr. it. Torino, Einaudi, 1967.
- Meltzer D., *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1978, 1, pp. 15-32.
- Meltzer D., *Studi di metapsicologia allargata* (1986), tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 1987.
- Recalcati M., *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza*. Trento, Erickson, 2011.
- Salinger J., *Il giovane Holden* (1951), tr. it. Torino, Einaudi, 1961.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.
- Wilson C., *The Outsider*, London, Victor Gollancz, 1956.

Dalla progettualità territoriale al mondo della ricerca: l'esperienza fiorentina di inclusione scolastica in prospettiva interculturale

EMILIANO MACINAI (0000-0002-8566-4038)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: emiliano.macinai@unifi.it

ZORAN LAPOV (0000-0002-2423-9484)

Ricercatore (RTD A) di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. Building on a theoretical framework of the intercultural pedagogical perspective in the field of educational and linguistic-cultural inclusion, the paper focuses on the work of the Literacy centres in Italian as a second language (2L) of the Municipality of Florence, an example of local socio-pedagogical planning. It concludes with an informative note about the Agreement that brings the Florentine experience into a collaborative relationship with the world of research, represented by the Department FORLILPSI of the University of Florence.

Keywords. Inclusion - Intercultural perspective - School - Language - Territory

1. L'inclusione scolastica in prospettiva interculturale

In lingua inglese esiste un'espressione utile per indicare l'esito del processo di progressivo svuotamento di significato che certi termini subiscono nel tempo che intercorre dalla loro prima introduzione nel lessico specialistico di questa o quella disciplina scientifica, o campo di conoscenza, alla successiva assunzione all'interno del linguaggio comune, quotidiano, non specialistico: "*buzzword*". Le *buzzwords* sono parole che debordano dal loro specifico ambito semantico e, ripetute in ogni circostanza, anche quando il contesto del discorso non ne richiederebbe l'utilizzo, perdono significato e tutto ciò che veicolano è solo l'eco familiare di termini finiti sulla bocca di tutti. Zygmunt Bauman, introducendo le sue riflessioni intorno ai fenomeni della cosiddetta "globalizzazione", ricostruiva il destino esemplare di questo termine che da neologismo introdotto nell'ambito della scienza economica alla metà degli anni Ottanta, nel giro di 10-12 anni si era imposto nei discorsi pubblici fino letteralmente a non significare più nulla (Bauman 2002: 3-4), diventando una *buzzword*.

Il termine “inclusione” rischia di assumere oggi questo stesso destino. Il merito storico, per così dire, che questa parola ha innegabilmente avuto è stato quello di spingere ad accantonarne un'altra: “integrazione”. Nel campo degli studi interculturali, il termine integrazione è stato molto in voga per un paio di decenni, prima di essere sottoposto a forti critiche che alla fine ne hanno determinato la perdita di efficacia. Rimpiazzare il concetto di integrazione con quello di inclusione ha impresso una dinamica diversa all'approccio rivolto ai processi di incontro interculturale all'interno delle compagini sociali, politiche e comunitarie nel passaggio dagli anni Settanta-Ottanta ai Novanta-Duemila (Portera 2013). Ciò che col termine inclusione si è inteso fin da subito suggerire aveva molto a che fare con l'esigenza di superare ciò che il termine integrazione invece affermava, esplicitamente o meno. “Integrazione” dà ad intendere la differenza come un elemento esterno ed estraneo, negativo o comunque problematico per il corpo sociale inteso come già completo. Si integra non tanto ciò che è diverso o esterno, bensì ciò che è contemporaneamente l'una cosa e l'altra, in una parola ciò che è alieno rispetto corpo sociale. Se il processo che da fuori porta dentro è definito “integrazione”, allora ciò che implicitamente si sostiene, o si lascia intendere, è che tocca all'estraneo cambiare e cambiarsi, adattarsi ed assimilarsi, agendo su di sé, su quelle caratteristiche culturali e personali che lo rendono tale agli occhi di chi lo osserva da dentro (Banks, Lynch 1986). L'integrazione è un processo di cambiamento a senso unico che si realizza nella misura in cui gli elementi che rendono alieno il soggetto sono adeguatamente trattati, se non al punto di sparire del tutto, almeno fino ad omologarsi quel tanto che basta.

Quando negli anni Novanta si comincia a problematizzare il tema dell'integrazione, il concetto di inclusione viene introdotto per supportare e sostenere un cambio di prospettiva che spinge a inquadrare in modo biunivoco, relazionale quella dinamica fino ad allora interpretata a senso unico. Per un certo periodo, restò molto in voga il termine “accoglienza”, ma *a posteriori* si può dire che abbia incontrato un successo meno univoco e sicuramente solo temporaneo. Si coglie abbastanza chiaramente nel termine accoglienza il tentativo di introdurre una valorizzazione positiva nell'approccio verso la complessità dei fenomeni sociali e politici innescati dal multiculturalismo, superando la posizione difensiva insita nel concetto di integrazione e, con essa, l'implicito sospetto che la alimenta. L'accoglienza rimanda direttamente all'ospitalità, a una disponibilità a fare posto accettando. Tutto vero, ma con un “non detto” che ancora sta lì a segnalare la difficoltà di lasciarsi completamente alle spalle una rigidità cognitiva che inevitabilmente è destinata a riverberarsi nei contesti, nelle relazioni e nelle situazioni concrete: se l'accoglienza si riserva a un ospite, questi inizialmente è sempre gradito, ma a lungo andare diventerà tollerato e infine mal sopportato.

Il termine accoglienza suggerisce l'apertura di un confine, ma soltanto temporaneamente: si accoglie colui e colei che vien da fuori e aprendo una porta lo si lascia entrare, ma resta implicito che prima o poi quella stessa porta si dovrà riaprire e l'ospite tornare da dove è venuto. Il termine inclusione suggerisce la stessa dinamica dentro/fuori, ma la risolve simbolicamente in modo definitivo. Includere è concedere accesso a un perimetro che da fuori non si può aprire: solo chi è dentro ha facoltà e responsabilità di farlo e, quando costui apre con l'intenzione di includere, allora lo fa assumendo l'impegno di creare le condizioni per la permanenza. Il problema che oggi abbiamo di fronte, abitando società complesse che si riconoscono come strutturalmente multiculturali, non è risol-

vere la dinamica dentro/fuori, bensì riconoscerne la fallacia: quando ci si accorge che le cosiddette “differenze” non arrivano da chissà quale altrove, la parola giusta è ancora inclusione? Ogni questione riguardante le parole che usiamo si riverbera anche sul mondo che conosciamo. Viene in mente una affermazione oltremodo celebre di Ludwig Wittgenstein (1921). Per eliminare qualsiasi fraintendimento, ogni dubbio o accusa di solipsismo o di intellettualismo, potremmo leggermente adattarla, declinando al plurale l’aggettivo possessivo: i limiti del *nostro* linguaggio sono i limiti del *nostro* mondo. Il problema del termine inclusione sta nel significato che diamo al concetto di “confine”: ci rappresentiamo il mondo sociale come caratterizzato da confini e l’inclusione è lo sforzo di permettere a chi è in una posizione (*fuori*) di assumerne un’altra (*dentro*). I confini però sono qualcosa di più complesso che semplici linee che demarcano uno spazio. L’esperienza umana non rispetta coordinate lineari, geometriche. I confini, più che una mera caratteristica spaziale, quando rapportati all’esperienza umana ne assumono una temporale. Sul piano educativo, il processo inclusivo non sta nell’eliminazione del confine dentro/fuori: esso riguarda piuttosto il processo dinamico che si realizza pienamente nell’esperienza dell’attraversamento, in una durata che trasforma.

Per chiarire l’ultima affermazione e andare a toccare più concretamente la questione che qui interessa, ossia inquadrare in una prospettiva interculturale il processo inclusivo che si realizza nelle scuole e in tutti i contesti educativi come i centri di alfabetizzazione, bisogna aggiungere che sono le stesse caratteristiche assunte dalle società democratiche contemporanee a rendere dinamico il significato di “inclusione”. Se l’esistenza dei confini implica la possibilità del loro superamento, allora l’inclusione si esprime nello spazio liminale in cui hanno luogo le relazioni che un confine determina con la sua mera presenza, piuttosto che nella situazione statica raggiunta dopo il suo superamento. Per le società democratiche in questa epoca postglobale, la possibilità di cui si è detto sopra diventa una necessità: sono società che esistono solo finché ogni confine porrà la necessità del suo stesso superamento. Tali caratteristiche possono essere riassunte con tre aggettivi: sono società complesse, aperte, multiculturali.

Nell’incrocio di questi tratti, nei contesti in cui la si progetta, sperimenta e realizza quotidianamente, non in astratto, l’educazione democratica assume la sua propria valenza inclusiva e promuove il rafforzamento delle competenze interculturali delle giovani e giovanissime generazioni.

Una cornice di riferimento utile per cogliere il significato di questo impegno è fornita dalla Global Education (Council of Europe 2002). *Global education* è una cornice pedagogica che promuove un approccio complesso alla realtà umana e sociale, fondato sulla decostruzione degli stereotipi, con l’obiettivo di stimolare la consapevolezza critica rispetto alle sfide globali a partire dalla sostenibilità sociale e nella prospettiva dello sviluppo umano (Sen 1979, 1999). Alla costruzione di queste competenze concorrono: l’educazione ai diritti umani, l’educazione alla pace e alla non violenza, l’educazione all’interculturalità propriamente intesa (Nussbaum 1997, 2000, 2011). Ciascuna di queste aree di competenze costituisce una dimensione dell’educazione alla cittadinanza democratica globale.

Guardando più da vicino all’educazione alla interculturalità, possiamo sinteticamente richiamare i concetti fondamentali che formano la cornice di riferimento teorica entro cui si vanno a collocare sia la dimensione didattica sia la dimensione progettuale, finalizzate a dare realizzazione concreta all’obiettivo dell’inclusione nei contesti scolastici.

1. *Multiculturalismo*: è il termine che designa quella caratteristica strutturale delle società umane che assume crescente visibilità nella contemporaneità (Melotti 2004). Il pluralismo culturale, al quale il termine multiculturalismo rimanda, è un tratto comune ad ogni società umana: il pluralismo culturale non è un fatto storico, bensì una caratteristica originaria che accompagna le società umane e, in quanto tale, esso non è eliminabile, riducibile o modulabile in alcun modo perché essenziale, non estrinseco o contingente rispetto ad esse.

2. *Human diversity*: è espressione difficile da tradurre in italiano senza tradirne il significato più autentico. Potremmo forse utilizzare il termine “varietà”, che forse meglio rispetto al termine *diversità*, e ancor più rispetto a quello di *differenza*, riesce a coglierne un’accezione che non rimandi, più o meno direttamente, a una specifica dimensione biologica, culturale, sociale o politica, quanto piuttosto all’intersezionalità dei molteplici piani su cui l’umano si manifesta (Chakravarti 2015). Ecco, questa è appunto la domanda principale: siamo in grado di cogliere il senso del concetto di una multiforme varietà umana che si esprime come caratteristica stessa dell’umano? E se siamo in grado di coglierla, allora la domanda successiva, che chiama in causa direttamente l’educazione interculturale, è la seguente: come possiamo interpretarla in modo positivo?

3. *Complessità*: è il termine-chiave che designa fin dalla sua introduzione quella prospettiva attraverso cui è possibile conoscere la realtà intorno a noi, nei suoi molteplici fenomeni, dall’interno dei processi che ci toccano e coinvolgono, direttamente o indirettamente, come parte di essi (Bocchi, Ceruti 1985). L’esigenza di uno sguardo (pensiero) complesso ci è rimandata dall’esistere in una realtà in continuo mutamento, in continua trasformazione, in continuo divenire, continuamente problematica.

4. *Interculturalità*: è probabilmente il termine che da solo basta a designare il nodo che stringe assieme le dimensioni precedentemente richiamate, quella sociale, quella soggettiva, quella relazionale. Il nodo sta nel prefisso che non indica una posizione (*tra*), bensì un passare (*attraverso*). Nel termine inter-cultura non si indica una situazione, come ingenuamente si è portati a pensare ricorrendo alle definizioni più superficiali o logore del termine, bensì una dinamica, un processo. Inter-cultura è il termine con cui si risponde alla domanda: come si sta nella cultura, come la si abita? Passando continuamente attraverso soglie e confini, sperimentando costantemente la condizione liminale dell’identità (Martini, Pergola, De Luca Picione 2024): diventando costantemente ciò che siamo, cambiando continuamente rispetto a ciò che eravamo. L’educazione in generale è tale quando riesce ad accompagnare questo «passare attraverso» di identità in divenire; l’educazione a scuola è tale quando realizza per intero un processo del quale l’inclusione ingenuamente intesa è solo il primo momento, importante come gli altri che si svolgono nell’arco di un tempo disteso: l’inclusione è la condizione necessaria per l’appartenenza, il sentirsi a casa. La scuola come una casa aperta che, diversamente da un luogo chiuso, permette all’esperienza di dispiegarsi con fiducia, sapendo di poter contare sul posto sicuro cui fare ritorno. Fino a che il processo educativo giungerà al suo esito migliore e del ritornare non vi sarà più il bisogno. Così la scuola avrà assolto il suo compito più difficile: sarà stata essa stessa luogo vissuto e attraversato che ha infine favorito il transito verso nuovi approdi.

2. L'inclusione linguistico-culturale in prospettiva interculturale

Riprendendo il pensiero wittgensteiniano, ricordiamo come *le parole costituiscono atti linguistici* (c. 1945, in: Wittgenstein, 1980, p. 46) che – corredati di significati, valori e propositi – producono e riproducono atti pragmatici per essere immessi poi in trame relazionali, culturali, educative; pensiero crea parola, parola crea pensiero, cosicché la cultura ne emerge come un cammino tras/formativo in continua elaborazione: un dono della natura che si vede, in un alternarsi di atti ciclici e interdipendenti, tradurre in fatti socializzati. Si giunge così a una seconda conclusione: le parole – nella loro essenza grammaticale, nonché semantica ed etica – vanno selezionate con attenzione e adoperate con cura (De Mauro 1980). L'impiego inclusivo del lessico e delle modalità d'uso poggia sui processi di socializzazione e apprendimento: detto altrimenti, la facoltà di servirsi della parola si rivela essere un dispositivo cruciale ai fini di una proficua interazione sociale, quale uno dei garanti dell'inclusività in prospettiva interculturale. Il "tentativo" di camminare interculturalmente assume così maggiore concretezza: e non soltanto in termini di un iter pratico-operativo, bensì come percorso che combina e intreccia una varietà di culture epistemologiche e metodologiche confluenti in un processo formativo funzionale alla crescita tanto del soggetto direttamente interessato, quanto delle entità sociali circostanti – la classe, la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari, le comunità, le istituzioni, il territorio, ecc.

Ebbene, nell'offrirsi come strumento di comunicazione, affermazione identitaria ed espressione culturale, la lingua ci definisce proprio nella qualità di esseri sociali, umani, antropici, produttori e portatori cioè di culture.

Seppur sottintesa, preme la necessità di rievocare gli infiniti risvolti che la convivenza sociale dell'umano possa implicare: tra queste, la pluriversalità culturale (Mignolo 2011) e il plurilinguismo (Saunders 1988; Baker 1993; Fabbro 1996, 2004) sono due macrosistemi che ci interessano maggiormente in questa sede. La diversità, la specificità, la pluralità non sono condizioni monolitiche, predeterminate né esauribili, bensì dimensioni dinamiche, mutevoli e pluriversali, atte a rendere un'esperienza formativa più completa e che, in virtù della loro capacità di generare benefici di matrice sociale, culturale e linguistica, vanno rese accessibili a tutte e tutti. Ed ecco che la complessità (Morin 1990) evoca la prospettiva pedagogica interculturale (Fiorucci 2020): le società umane si manifestano come organismi compositi, articolati, poliedrici, caratteri che rivendicano un costante esercizio di responsabile e strutturata auto-coltivazione, ossia formazione del Sé. Secondo questa prospettiva, valorizzare le diversità significa saper gestire i campi di interazione, confronto e scambio interculturali e maneggiare quindi le risorse chiave per una comprensione reciproca, quale fondamento della crescita sociale, culturale, linguistica, ma anche professionale, politica, economica o di altra natura (Campani, Lapov 2001).

Riallacciandoci al fattore lingua, osserviamo come quella umana si fonda su un immenso assortimento di varietà che non poteva che sortire situazioni in cui conoscere più di un registro linguistico fosse non solo una necessità, bensì una fonte di potenziamento socioculturale. Questa constatazione ci riconduce ad alcuni presupposti: a meno che non si verifichi la compresenza di specifici ostacoli o disturbi cognitivi, sebbene anche in tali circostanze – a seconda del caso e con metodi appropriati – possa implicare benefici, il plurilinguismo non è uno stato di confusione né «determina alcuna difficoltà di ordine

psicologico o di adattamento sociale» (Fabbro 2004: 113). Al contrario: si presenta come un'opportunità di crescere incrementando le conoscenze tanto linguistiche, quanto culturali. Per giunta, l'apprendimento e la conoscenza di altre lingue favorisce la competenza nella prima, "materna" o "nativa" (Fabbro 1996, 2004). In tal senso, le numerose esperienze di bilinguismo (trilinguismo ecc.) delineano una prima tappa (Saunders 1988; Baker 1993; Fabbro 1996) che introduce i beneficiari di questo viaggio apprenditivo e conoscitivo al plurilinguismo: e difatti, non pochi sono gli studi che confermano i vantaggi del plurilinguismo, il cui impatto è visibile su numerosi piani dello sviluppo intellettuale, cognitivo, formativo, informativo, riflessivo, percettivo, creativo... e certamente quello comunicativo.

Il riconoscere i valori e i vantaggi che la lingua umana offre, a partire dalla "mera" possibilità di interagire verbalmente, è maturato nel tempo sino a tradursi in strumenti di conservazione, promozione e tutela delle lingue (studi, grammatiche, istituzioni, ecc.). Tra questi, anche le giornate che, oltre a quelle dedicate a celebrare le singole lingue a livello nazionale, regionale o locale, ricordano questo prezioso dono sul piano internazionale. Ricordiamo, a tal riguardo, la Giornata internazionale della lingua madre, istituita nel 1999 dall'UNESCO, che si celebra il 21 febbraio per promuovere la diversità linguistica e culturale, nonché il plurilinguismo nel mondo; un'altra, proclamata dal Consiglio d'Europa con il patrocinio dell'Unione europea il 1 dicembre 2001, ossia alla fine dell'Anno europeo delle lingue, il 2001, è la Giornata europea delle lingue che si celebra il 26 settembre con lo scopo di promuovere e potenziare l'apprendimento delle lingue nel vecchio continente.

Si inseriscono in questo quadro le sollecitazioni avanzate da enti inter- e sovranazionali preposti alla cultura e all'istruzione che, oltre a suggerire di studiare *lingue*, esortano a studiare *in lingue* (Maalouf 2008; Consiglio dell'Unione Europea 2008; Commissione delle Comunità europee 2008; UNESCO 2009): appello rivolto anzitutto ai ministeri cui è affidata la redazione dei curricula scolastici e universitari e alle istituzioni educative incaricate della loro messa in pratica. Armati di tali consapevolezze, gli esponenti del settore, reputandoli "salutari" per buona riuscita di un progetto pedagogico (Maalouf 2008; Vedovelli 2010), incoraggiano l'inserimento dei percorsi plurilingui nei curricula in un impegno comune di apertura mentale e culturale (Fabbro 2004). Le medesime istanze hanno stimolato, da oltre cinque decenni, la riflessione di diversi campi disciplinari: tra questi, la pedagogia che, muovendo dalla valenza tras/formativa del fenomeno, dedica parte delle proprie piste di studio, ricerca e azione al pluralismo linguistico-culturale in un'ottica interculturale (Calasso 1988, 1989; Mazzotti 1984; Vaccarelli 2001). Nonostante gli studi e le raccomandazioni che affermano la necessità di produrre politiche miranti a un'educazione interculturale e plurilingue, la quotidianità pedagogica resta in diverse realtà europee un terreno tutto da coltivare. E per educarsi a conoscere lingue e culture, basi della formazione umana, siffatta passione va alimentata e curata sin dalla prima infanzia (Saunders 1988) affinché nei discenti possa svilupparsi un interessamento spontaneo per sempre nuovi orizzonti del sapere.

3. Verso una modellizzazione dell'esperienza fiorentina

Nel contesto della mobilità umana su scala inter- e transnazionale, il fattore lingua assume, non tanto nuove, quanto potenziate dimensioni della sua funzione di definitorie dell'umano socializzato: continua a delinearsi come strumento di comunicazione che

incontra nuovi bisogni, *in primis* quello di apprendere un'altra lingua e i relativi linguaggi; con diversi gradi e dosi di realizzazione pratica, la lingua senz'altro persiste nella sua funzione di affermazione identitaria e di espressione culturale; vi si aggiunge infine il ruolo che la lingua ricopre nei processi di mediazione interculturale (Lapov 2023). Nel complesso, i processi migratori – a prescindere dal progetto sottostante, dalle modalità di attuazione e dalle rispettive politiche di gestione e accoglienza – presentano esperienze al cui interno vengono a prospettarsi (anche) le possibilità di ampliare la propria conoscenza linguistica.

La lingua, in parafrasi, diviene una necessità: pertanto, se coltivati e gestiti con professionalità, i percorsi di apprendimento linguistico, imperniati sulla comunicazione interpersonale e intergruppo, possono determinare inedite opportunità di scambio interlinguistico e interculturale. Orbene, apprendere la lingua della società ospitante, nonché maggioritaria nel territorio in cui e con cui il soggetto migrante si trova a interagire, significa allargare i propri orizzonti conoscitivi sul piano linguistico, culturale, sociale, professionale, personale, e quindi identitario. In parallelo, stimolare il mantenimento della lingua materna risulta essere un accompagnamento costruttivo per i processi di apprendimento di nuova lingua proprio in considerazione della valenza affettiva, comunicativa, socioculturale e pedagogico-interculturale della lingua e del linguaggio come segmenti imprescindibili dell'agire antropico.

In risposta all'arrivo dei profughi che raggiungevano l'Italia dalla ex Jugoslavia a causa di conflitti armati, la città di Firenze si è mossa avviando, nell'anno scolastico 1999/2000, un'iniziativa di accoglienza e inserimento di adulti e minori, famiglie e singoli, nel tessuto sociale e – quanto alla componente minorile – anche scolastico. Col passare degli anni, questo progetto, dettato inizialmente dall'emergenza, è stato tradotto in una realtà strutturata e duratura nel tempo: e difatti, la Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 (seconda lingua) del Comune di Firenze è arrivata a compiere nel 2025 mezzo secolo di esistenza e operatività, dato che si somma alla qualità e alla professionalità del servizio nel campo di inclusione scolastica di alunni/e d'origine immigrata fino a determinarne il primato nel panorama nazionale.

La copertura dei servizi erogati dai Centri di alfabetizzazione, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, si estende alle scuole pubbliche primarie e secondarie di I grado della città, più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di II grado. L'offerta si dirama mediante un sistema di servizi di supporto ai processi di accoglienza, inserimento sociolinguistico e inclusione scolastica dell'utenza d'origine immigrata, con particolare attenzione ai neoarrivati. Così inquadrato, il ventaglio operativo dei Centri contempla servizi che spaziano dai laboratori linguistici (italiano L2) per i neoarrivati ai percorsi interculturali a classe intera, dalla mediazione interculturale al mantenimento della lingua d'origine (L1), dalle attività di sostegno allo studio a quelle di orientamento nei passaggi verso la scuola prima media e poi superiore (Lapov 2020, pp. 148-149). Esito finale: un "tassello" di progettualità socio-pedagogica territoriale, intesa come apertura inclusiva in prospettiva pedagogica interculturale, vitale per tutti gli attori coinvolti – gli alunni e le alunne, le scuole, le famiglie, le comunità, le istituzioni, ecc.

Muovendo da quanto fin qua teorizzato, l'esperienza fiorentina ha messo all'opera diverse tra le dimensioni tras/formative della lingua: la comunicazione, l'interazione, l'inserimento ... fino all'inclusione quale atto partecipatorio che garantisce maggiori

possibilità di accesso ai diritti, alla formazione, al lavoro, alla convivenza e quindi all'autorealizzazione del soggetto immigrato.

È in questo quadro che si iscrive l'iniziativa lanciata nel 2025 dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze di sottoscrivere un Accordo di collaborazione triennale con il Comune di Firenze: dal momento che l'operato dei Centri di alfabetizzazione non trovava una eco nel mondo della ricerca, nonché stimolati dall'eccellenza e dalla continuità del servizio, i promotori dell'Accordo hanno ritenuto opportuno accendere un faro su questa importante esperienza mettendo le due sponde in comunicazione con l'obiettivo di valorizzare, promuovere e modellizzare questa preziosa risorsa che, sostanziata in saperi e pratiche di progettualità territoriale, mira all'inclusione scolastica in prospettiva interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- Banks J.A., Lynch J. (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Eastbourne, Holt, 1986.
- Bauman Z. (1998), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Calasso M.G., *La formazione interculturale degli insegnanti di lingue straniere*, I Quaderni di Villa Falconieri, Frascati, Cede, 1988.
- Calasso M. G., *La valenza formativa del pluralismo linguistico*, in «Scuola e città», 3, 1989, pp. 120-125.
- Campani G., Lapov Z. (a cura di), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia, 2001.
- Chakravarti A., *Perspectives on Human Variation through the Lens of Diversity and Race*, in «Cold Spring Harbor Perspectives in Biology», 7, 2015, pp. 1-14.
- Commissione delle Comunità europee, *Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune*, Comunicazione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, 18.9.2008, Bruxelles., 2008.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 sul multilinguismo*, Relazione del Comitato dei Rappresentanti permanenti (Parte 1) al Consiglio, Bruxelles, 2008.
- Council of Europe, *The "Maastricht Global Education Declaration"*, Maastricht, November 15th-17th, 2002.
- De Mauro T., *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.
- Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004.

- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Lapov Z., *In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni*, in «Ricercazione», 12(2), 2020, pp. 143-168.
- Lapov Z., *La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere?* in «Studi sulla formazione», 26(1), 2023, pp. 207-223.
- Maalouf A., *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles, 2008.
- Martini E., Pergola F., De Luca Picione R., *Confini, liminalità e metamorfosi. La complessità del confine nell'esperienza dell'umano*, Milano, Mimesis, 2024.
- Mazzotti G. (a cura di), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, Milano: Marzorati, 1984.
- Melotti U., *Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Mignolo W.D., *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham & London, Duke University Press, 2011.
- Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (US), Harvard University Press, 1997.
- Nussbaum M.C., *Women and human development: the capabilities approach*, Cambridge (US), Cambridge University Press, 2000.
- Nussbaum M.C., *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge (US), The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Saunders G., *Bilingual Children: from Birth to Teens*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- Sen A., *Equality of What?*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1979.
- Sen A., *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1999.
- UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Rapporto mondiale dell'UNESCO, Paris, 2009.
- Vaccarelli A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS, 2001.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010.
- Wittgenstein L. (1921), *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi, 2009.
- Wittgenstein L., *Culture and Value* (ed. by G.H. von Wright, in coll. with H. Nyman), Chicago, University of Chicago Press, 1980.

“L’Università (de)situata” nei contesti di apprendimento dei servizi alla persona: una proposta di didattica innovativa

ELISABETTA MUSI (0000-0003-0484-5679)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza

Corresponding author: elisabetta.musi@unicatt.it

Abstract. The article presents an innovative teaching experience that brought Education Science students into the settings of a Family Support Center, a Prison, and a Hospice, where lessons of Family Pedagogy were held. The experiment aimed to give substance to an idea of knowledge not as the assimilation of «the reports of studies made by others» (Dewey) but as an intersubjective, contextual, and dynamic construction, subject to uninterrupted structuring, deconstruction, and restructuring.

Keywords. Family - Experience - Experimental teaching - Learning contexts

1. In ascolto dell’esperienza viva

La «pedagogia attiva» che insegniamo ai nostri studenti offre stimoli di rilettura critica anche del modo di intendere la didattica universitaria, che sempre più deve prendere le distanze da una logica trasmissiva del sapere a favore di una concezione co-costruita degli apprendimenti, in cui la teoria verifichi la propria efficacia sottoponendosi al vaglio dell’esperienza, così che l’esercizio della riflessività e del pensiero critico possano produrre contro-narrazioni rispetto a quelle dominanti, ponendosi in dialogo coi contesti (Schön, 1993), evocati a lezione ma assai poco frequentati da studenti e docenti *insieme*. Una maggiore interazione con l’esperienza, verso la quale le Facoltà umanistiche tradizionali (“in presenza”) si stanno orientando – ad esempio con tirocini e laboratori – rende più efficacemente conseguibile l’auspicio espresso da J. Dewey, secondo il quale l’offerta formativa: «ha per sua funzione l’organizzazione in un modo più conscio e completo delle risorse e dei metodi e dei materiali. Quelli sono usati in maniera più inconscia e non ragionata all’esterno» (Dewey, 1899 pp. 65-66).

Le forme attraverso le quali prevalentemente insegniamo non sembrano abilitare adeguatamente le/i future/i professioniste/i dell’educazione ad affrontare la complessità e a legittimarsi a promuovere cambiamenti, piuttosto paiono indurli ad adattarsi all’esistente, a conoscerne le dinamiche per garantirne la replicazione (Biesta, 2009). Ma l’apprendimento non è indifferente al contesto in cui si realizza, riceve rinforzi e conferme quando è continuamente messo alla prova, quando si misura con l’imprevisto, quando è frutto di speri-

mentazioni che sollecitano il pensiero e l'azione, dando origine a reazioni che producono comprensioni inedite e permettono di scoprire le risorse o le difficoltà di *sé-in-relazione*.

Diversamente, si rischia di cadere nell'autoreferenzialità e nella dicotomizzazione teoria-pratica, dal momento che, come scrive sempre Dewey: «c'è una tendenza della scuola a diventare un'istituzione isolata» (Dewey, 1899, p. 70). Si viene così a creare una pericolosa distanza tra educazione formale ed informale, tra vita universitaria e vita sociale, tra attività puramente intellettuale ed esperienza. La scuola, invece, e precisamente l'Università, dovrebbe essere un luogo in cui l'esperienza non è separata dal puro apprendimento, ma si consolida attraverso esso. «C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, astratto dal contenuto dell'esperienza della vita» (Dewey, 2000, p. 11).

Si tratta di una deriva che studenti e studentesse colgono appieno e in assenza di un investimento significativo sull'esperienza si riversano sulle università telematiche, in cui l'esperienza pare sparita del tutto. In fondo queste università "desituate" hanno portato a compimento un processo che è avviato da tempo: «L'educazione diretta e formale tende a staccarsi dalla sua matrice, dalla immediata e vissuta esperienza sociale, da cui è nata, per costituire un regno a sé, per farsi remota, astratta, libresco, tende a costituire simboli verbali alla pregnante esperienza individuale» (Codignola, 1962, p. 33).

Da queste premesse prende le mosse l'idea di una formazione in cui il compito del docente non consiste nel precedere in forma astratta le rappresentazioni della vita reale, quanto piuttosto nell'accompagnare studenti e studentesse a misurarsi concretamente con le aporie, la multidimensionalità, le contraddizioni della vita, stabilendo ponti tra mondi e gruppi sociali differenti.

La proposta ha inteso risemantizzare l'idea stessa di didattica universitaria nei termini di una costruzione collettiva e flessibile del sapere, in grado di tessere un dialogo tra soggetti che partecipano al medesimo mondo-della-vita, compreso con più profondità da una caleidoscopica composizione di sguardi. La teoria rimane imprescindibile, ma diviene occasione per verificare capacità di analisi, di problematizzazione in contesti sconosciuti, per imparare a destrutturare apprendimenti e a ristrutturarli in funzione di ciò che l'esperienza richiede, generando comprensioni originali e generalizzando informazioni che nascono dal confronto, dal dibattito.

2. "L'Università (de)situata"

Il tentativo di stringere un più stretto legame tra saperi teorici e competenze pratiche, così come reiteratamente gli studenti generalmente chiedono¹, ha portato alla sperimentazione di un progetto di "Università situata" (Pellegrino, 2019; Ead., 2020) nei contesti dei servizi alla persona. La sua denominazione - "L'Università (de)situata" ha giocato sull'ambivalenza grafica per significare ad un tempo l'individuazione di spazi di apprendimento "situati" nei servizi socio-educativi e tuttavia "desituati" rispetto alle consuete aule di lezione.

¹ Si fa riferimento qui agli esiti degli ultimi cinque anni della Commissione Paritetica Docenti-Studenti del Corso di Laurea Magistrale in «Progettazione pedagogica nei servizi per minori» della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica di Piacenza, di cui chi scrive è Docente del CdS e referente della Commissione Integrata.

La proposta, che ha impegnato gli studenti iscritti all'insegnamento di Pedagogia della famiglia (Facoltà di Scienze della formazione – Università Cattolica di Piacenza) degli ultimi due anni accademici (2023-2024 e 2024-2025) è consistita nel dare appuntamento ai corsisti e alle corsiste direttamente nei luoghi dei servizi e delle istituzioni individuate, in cui sono state svolte da docente e studenti insieme lezioni teoriche e interattive, con metodologie e strumenti di didattica partecipata.

Nel confronto tra studenti, operatori sociali, professionisti dell'educare, volontari e fruitori dei servizi ha preso vita una comunità di apprendimento all'interno della quale ognuno ha portato domande e riflessioni, si sono mescolati e ridefiniti punti di vista, sono emersi dilemmi e posizioni antitetiche ma non inconciliabili, si è sperimentato l'ascolto empatico come dispositivo cognitivo oltre che emotivo.

L'Università fuori dagli spazi universitari si è rivelata un'occasione per soggetti con ruoli diversi di raccontarsi, sollecitati a rilevare e problematizzare la dimensione pedagogica del proprio agire, al fine di comprendere meglio il mondo in cui si (co)abita (Lave & Wenger, 2006) e provando a costruire insieme ipotesi di cambiamento evolutivo. Si tratta di un'interpretazione della mission dell'Università che non ne tradisce ma anzi ne amplifica l'azione democratica, e che si ispira ad esperienze avviate con successo in altri Paesi (Burg Cecim, R., 2007; Fiúza de Mello, A., de Almeida, N., & Ribeiro, R.J., 2013).

Un'esperienza così concepita ridimensiona lo sbilanciamento tra docente inteso quale "fornitore autorevole" di contenuti, e studenti/studentesse impegnati per lo più ad ascoltare, recepire, tutt'al più a discutere, quanto viene offerto. Prendere parte invece ad una comune esperienza, di cui nessuno dei partecipanti può prevedere in anticipo l'impatto e gli sviluppi, introduce nuove logiche nel gioco delle parti, evidenzia e reinterpreta gli squilibri di potere, le responsabilità, le competenze e i compiti.

Il docente è chiamato a svolgere un lavoro di regia, insieme ai referenti dei servizi in cui si svolge l'esperienza: predispone il contesto, induce ad esplicitare le aspettative, le prefigurazioni, sollecita l'espressione di connessioni e metaletture, facilita le comunicazioni, aiuta i districare i pensieri abbozzati, rifonda le conoscenze teoriche alla luce dell'esperienza in corso di svolgimento. Con maggior forza ed efficacia di quanto non avvenga in aula, la sua azione si focalizza su quanto studenti e studentesse stanno imparando, che viene verificato attraverso feed back "in diretta". Le sue competenze sostengono la formalizzazione di chiavi interpretative costruite insieme attraverso le quali l'esperienza si rende narrabile, comunicabile, soggetta a interrogativi, strutturazioni provvisorie che progressivamente si sgretolano in vista di nuove e più comprensive rappresentazioni.

Questo movimento, solo all'apparenza confusivo e incerto, consente un apprendimento più sofisticato, di "secondo livello", in cui la traduzione dell'esperienza in costrutti concettuali tratteggia un sistema instabile, dinamico, tanto più "poroso", permeabile a nuove intuizioni quanto più soggetto a re-invenzioni.

Avvalendosi di metodologie didattiche note e largamente sperimentate (ad es. la *"flipped classroom"*: ispirata agli approcci del mastery learning, del costruttivismo sociale e della comunità di ricerca, cfr. Pillera, Strongoli, 2025; oppure gli Episodi di Apprendimento Situato, cfr. Rivoltella, 2024) il docente promuove un atteggiamento di ricerca declinato secondo un lessico e un'epistemologia pedagogica, orientando l'attenzione e dipanando eventuali incomprensioni.

3. I contesti di apprendimento come spazi di ricerca partecipata

Il progetto di “Università (de)situata” ha assunto progressivamente i tratti di una Ricerca-formazione, ovvero di un processo collaborativo di ricerca empirica e sviluppo “professionalizzante”², ispirato all’action-research, teso a migliorare le pratiche educative e a promuovere lo sviluppo del sapere attraverso un’indagine critica e auto-riflessiva della pratica stessa.

3.1 Oltre la logica dei “due tempi”

Nonostante le apprezzabili pratiche che dall’attivismo pedagogico hanno fatto irruzione anche nelle aule universitarie, per cui le lezioni sono sempre più vivaci e accattivanti grazie al ricorso a interazioni, debate, sequenze filmiche, role play ecc., l’Università è sostanzialmente un luogo in cui ci si riunisce in spazi separati, si ascolta seduti e si parla se invitati a farlo. Per cui anche in questo caso è stata in parte rispettata la tradizionale logica dei “due tempi” (per cui *prima* si studia, *poi* si agisce): il primo semestre, svolto all’interno delle aule universitarie, è stato dedicato ad affrontare i fondamenti teorici di pedagogia della famiglia in relazione alle principali trasformazioni sociali, all’esperienza genitoriale e alle responsabilità educative in condizioni critiche.

Il secondo semestre invece si è concentrato sull’apprendimento diretto nei contesti, e ha previsto tre percorsi di studio (di nove ore l’uno) in altrettanti scenari sociali particolarmente significativi per i professionisti dell’educazione: il Centro per le famiglie (la venuta di un figlio e i primi passi nella genitorialità), la Casa Circondariale di Piacenza (l’esperienza dei genitori reclusi, tra diritti dei figli e dei padri) e l’*Hospice* “La Casa di Iris” (il supporto alla famiglia nelle esperienze di perdita e di elaborazione del lutto). Verso la fine del primo semestre studenti e studentesse sono stati preparati ad affrontare i contesti e a proporsi come conduttori di sottogruppi di parola a cui avrebbero partecipato le operatrici e i fruitori dei servizi. Questo ha sollecitato uno sforzo di immedesimazione, la ricerca e la messa a punto di materiali-stimolo, la pianificazione dei tempi, la valutazione preventiva di impatto. L’ultimo incontro è avvenuto in aula, per un bilancio complessivo dell’esperienza.

3.2 Obiettivi

L’esperienza ha inteso stimolare studenti e studentesse nel conseguimento dei seguenti obiettivi:

- un’analisi critica della realtà sociale attraverso il ricorso a categorie concettuali e teorie pedagogiche apprese nel primo semestre;
- una maggiore consapevolezza dei punti di forza e di debolezza della propria preparazione al vaglio dell’esperienza;

² Con questa proposta si è inteso rispondere ad un’altra richiesta portata dai rappresentanti della Commissione Paritetica: quella di partecipare a percorsi formativi “professionalizzanti”, in grado cioè di cogliere e problematizzare le richieste educative presenti nei servizi alla persona, le difficoltà e le contraddizioni che li attraversano, le modalità con cui operatori e operatrici si stanno attivando, così da mettere a punto conoscenze e competenze sempre più sintonizzate sull’attualità, sui bisogni e le risorse

- la capacità di problematizzare le contraddizioni, le ambiguità, le ombre dell'educazione e del lavoro socio-educativo;
- la partecipazione attiva ad una comunità di apprendimento che pone al centro il cambiamento dell'ordine sociale come oggetto privilegiato del sapere,
- il passaggio da una "pedagogia adattiva" ad un "rivoluzionaria" (Freire, 2018);
- la co-gestione di interazioni sostenute da tecniche di ricerca partecipata con operatori di servizi e fruitori,
- la co-costruzione di una narrazione a più voci in cui emergano gli elementi comuni e le invarianze culturali e biografiche, che di solito sono più trascurate rispetto alle differenze (Pellegrino & Scivoletto, 2015).

3.3 *Un crescente protagonismo*

La successione degli incontri ha inteso non solo affrontare alcuni momenti apicali dell'esistenza (la nascita, l'errore, la morte), ma coinvolgere studenti e studentesse in "*setting*" sempre più complessi, con la consegna di gestire in autonomia interazioni e proposte di lavoro, avendole preventivamente preparate e discusse.

Al Centro per le famiglie gli incontri con ostetriche, operatrici del Centro, mamme, papà e neonati si sono caratterizzati per una introduzione teorica su temi relativi alla neogenitorialità (a cura della docente) a cui sono seguiti piccoli gruppi di narrazione autobiografica. Studenti e studentesse avevano il compito di individuare stimoli "rompighiaccio" all'inizio della plenaria, condurre i gruppi promuovendo e valorizzando gli interventi, e gestire la conclusione dei lavori di nuovo in plenaria.

L'incontro con gli ospiti della Casa Circondariale ha presentato una maggiore complessità: i presenti, circa 18 papà individuati dalla Direzione, provenivano da sezioni differenti e in parte non si conoscevano; le difficoltà linguistiche (si trattava in maggioranza di migranti) e il basso livello culturale hanno reso gli scambi difficili e delicati. In questo caso sono stati proposti stimoli narrativi su base ludica (ad es. la realizzazione e l'utilizzo di carte da gioco con domande-chiave o di un "Gioco dell'oca" con immagini di famiglia e vita quotidiana da commentare...). I partecipanti, che erano stati invitati ma non *obbligati*, hanno interagito prima timidamente e poi con sempre maggiore apertura, mantenendo costante la loro presenza. In Hospice la conduzione degli incontri è stata maggiormente gestita dagli operatori (erano presenti in entrambi gli anni diversi infermieri, una psicologa, una caposala, alcuni volontari e i famigliari di persone che in Hospice hanno trascorso gli ultimi tempi della loro vita; complessivamente circa 16 persone) che hanno raccontato il funzionamento della struttura, la loro esperienza e hanno sollecitato, anche attraverso un laboratorio artistico, una riflessione sul rapporto con la morte.

3.4 *Una valutazione partecipata*

L'esperienza è stata monitorata con indicatori di processo e di risultato: l'adesioni di studenti e studentesse, sempre tutti presenti (26 il primo anno e 24 il secondo) la quantità dei partecipanti esterni all'Università (tra i 15 e i 20 in entrambi gli anni per tutti e tre i contesti) e la qualità della loro partecipazione, sempre molto attiva, aperta, curiosa, generosa di racconti.

Al termine del corso un questionario e un focus group hanno fornito ulteriori informazioni e la conferma di aver conseguito gli obiettivi prefissati.

Le considerazioni di studenti e studentesse si sono concentrate su tre punti in particolare: l'ascolto delle proprie emozioni sostenute da un'elaborazione collettiva e da una supervisione esperta; la possibilità di «entrare in contesti nuovi, imparare a leggerli utilizzando strumenti concettuali pedagogici e osservando come agiscono» (Martina); e infine «la sorpresa, non sempre piacevole, di trovarsi pronti o impreparati negli scambi con gli ospiti, la possibilità di rendersene conto e fermarsi a interrogarsi in tempo reale, riuscendo a mettere a fuoco con una certa tempestività le proprie risorse e i limiti su cui intensificare il lavoro formativo» (Massimo). Positive anche le reazioni delle persone presenti nei contesti, che in alcuni casi hanno proseguito gli scambi con studenti e studentesse oltre le ore di lezione.

Ciò che è emerso con forza, confermando ancora una volta le intuizioni di Dewey, è che non esiste una «feconda comprensione» dei fenomeni «al di fuori di quella che proviene dal fare» (Dewey, 2000, p. 303), essa «avviene» nello spazio *tra* soggetti, nell'incontro (che si rinnova nella compresenza, nella collaborazione, nel confronto) quale apertura e «pericolosa» esposizione all'imprevedibile (Biesta, 2012). È stata così verificata l'ipotesi secondo la quale, per comprendere più profondamente un contesto, un ruolo, un vissuto è necessario «alterarne le condizioni» (Dewey, 2000, p. 303) attraverso sollecitazioni, contaminazioni di prospettive differenti, provocazioni – portandolo a espressione, rendendolo eloquente.

La sfida è quella di capire se l'Università sia in grado di coniugare l'offerta formativa con la creazione di spazi espressivi che permettano di concorrere alla generatività teorico-simbolica, ovvero alla pratica del lavoro materiale e sociale da parte di ogni studente/studentessa secondo la propria unicità (Biesta, 2023a; Id., 2023b; Id., 2023c).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. J. J., *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in «Phenomenology & Practice», VI (2012), 2, 2012, pp. 35-49.
- Biesta G. J. J., *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, in «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», XXI, 1, 2009, pp. 33-46.
- Biesta G. J. J., *Il mondo al centro dell'educazione: Una visione per il presente*, Roma, Tab Edizioni, 2023a..
- Biesta G. J. J., *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, in «Encyclopaideia», XXVII, 2023b, pp. 10-20.
- Biesta G. J. J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023c.
- Burg Cecim R., *Invenção da saúde coletiva e do controle social em saúde no Brasil: nova educação na saúde e novos contornos e potencialidades à cidadania*, in «Revista de Estudos Universitários» - REU, 33(1), 2007, 11.
- Codignola E., *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Dewey J., *Lectures in the philosophy of education*, New York, Random House, 1899.

- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., Milano, La Nuova Italia-RCS, 2000.
- Fiúza de Mello A., de Almeida N., Ribeiro R. J., *Por uma universidade socialmente relevante*, 2013. Disponibile all'indirizzo: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2028.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- Pellegrino V., Scivoletto C., *Il lavoro sociale che cambia. Per una innovazione della formazione universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2025.
- Pellegrino V., *L'Università situata: un nuovo modello di insegnamento è possibile*, in «Ricerca Psicoanalitica», 31(2), 2020. <https://doi.org/10.4081/rp.2020.307>.
- Pellegrino V., Schirripa V., Tarsia T., *Situated Teaching and Democratization of Tertiary Education*, in «Scuola Democratica», 4, 2019, pp. 279-296.
- Pillera C. G., Strongoli R. C., *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025.
- Rivoltella P., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, Brescia, Scholé, 2024.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

L'imprenditorialità educativa e suoi effetti sulle politiche educative in Brasile

LUCIANA PEDROSA MARCASSA (0000-0001-5313-1002)

Ricercatrice di Pedagogia - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - Santa Catarina, Brasil

Corresponding author: lumarcassa@gmail.com

Abstract. This article examines the corporate-led education project and its impact on educational policies in Brazil. It explores the ways in which business hegemonic apparatuses penetrate and influence the State, and the resulting consequences for public education. The analysis considers the interests driving corporate involvement in current educational policies, demonstrating that such initiatives lead to the real subsumption of education under capital, effectively transforming education into a commodity.

Keywords. Commodification of education - Neoliberal education reform - State - education policy - Antonio Gramsci.

1. Alcuni punti di riferimento

Affrontare criticamente le attuali politiche educative e le loro implicazioni per l'istruzione nella realtà brasiliana richiede di entrare in un dibattito ampio e contestato, con numerose interpretazioni e controversie.

Parto dal presupposto che le politiche pubbliche, tra cui le politiche educative, sono risposte presentate dallo Stato a problemi e richieste sociali, secondo interessi economici e politici, relazioni di forze sociali, modi di concepire ciò che è appropriato e giusto in un dato momento storico. Pertanto, se la politica, nel senso lato del termine, è un'attività che determina le modalità con cui vengono distribuiti costi e benefici, vantaggi e svantaggi alla luce dei bisogni e degli interessi sociali, la domanda che si pone, per chi studia le politiche educative è: quali sono i criteri, i principi e i valori che definiscono il contenuto e il modo in cui viene attuata una determinata politica educativa?

Rispondere a queste domande ci pone di fronte alla necessità di comprendere la configurazione dello Stato, il suo funzionamento e di conseguenza il problema di come, al suo interno, si portino avanti le soluzioni ai problemi e alle richieste della società, in esse contenute le contraddizioni e le controversie che attraversano le classi sociali e i loro diversi interessi e bisogni.

Si tratta, come ci insegna Gramsci, di comprendere che tutto è politica, cioè punto di articolazione tra oggettività e soggettività, libertà e necessità, volontà e determinazione,

economia e politica. L'economia non è dunque qualcosa di isolato dalla totalità sociale o dall'insieme delle relazioni sociali, anzi, presuppone addirittura l'esistenza di quelle relazioni di forze sociali e politiche, che sono attraversate dalle esigenze e dalle sfide che riguardano la vita in comune. Cosicché le politiche educative non possono essere comprese se non in relazione alle dispute egemoniche che, a loro volta, presuppongono un certo ordine economico, politico e culturale.

Secondo la concezione marxista, lo Stato ha innanzitutto la funzione fondamentale di garantire il dominio della classe che detiene la proprietà dei mezzi di produzione in una struttura basata sullo sfruttamento del lavoro. In questa teoria classica, lo Stato è identificato con l'insieme dei meccanismi repressivi che garantiscono il potere della classe dominante, cioè svolge una funzione di controllo e dominio. Gramsci, a sua volta, aggiunge che, oltre a ciò, lo Stato svolge anche un ruolo di direzione politica e culturale, poiché le classi dirigenti non possono fare a meno dell'educazione politica, di una formazione culturale che favorisca l'attrazione e l'ampliamento della loro base di appoggio sociale. Bisogna quindi educare al consenso, affinché vi sia un consenso attivo che supporti il raggiungimento dei propri obiettivi, delle proposte, delle idee, conferendo legittimità e coesione al loro progetto di società e, in conseguenza, alle politiche da elaborare.

Dunque, nella configurazione dello Stato, per Gramsci, oltre agli apparati considerati come parte della società politica (potere esecutivo, di polizia, militare, la magistratura), lo Stato è composto anche dai meccanismi attraverso i quali le classi dirigenti ottengono il consenso, cioè dagli apparati di egemonia. Questi apparati, plurali e diversificati, avendo un profondo legame con la società civile, luogo della loro azione, costituiscono una trincea avanzata dello Stato.

Nel Quaderno 13, Gramsci spiega che la produzione del consenso è: "compito educativo e formativo dello Stato", che ha sempre il fine di "adeguare la "civiltà" e la moralità delle più vaste masse popolari alle necessità del continuo sviluppo dell'apparato economico di produzione"¹, dato che lo Stato è: "tutto il complesso di attività pratiche e teoriche con cui la classe dirigente giustifica e mantiene il suo dominio non solo, ma riesce a ottenere il consenso attivo dei governati"².

Così, Gramsci chiarisce che il diritto, insieme all'istruzione e alle organizzazioni culturali, è lo strumento necessario alla creazione e al mantenimento un certo tipo di civiltà e di cittadino. Il che contribuisce, altresì, a far scomparire certe usanze e a diffonderne altre. Beninteso questa mediazione degli apparati politici e culturali, cioè degli intellettuali organici collettivi, permea la nostra coscienza e produce modi di vedere il mondo, prospettive, concezioni teoriche, etiche e morali. Il maggiore o minore grado di comprensione di queste determinazioni storico-sociali plasma non solo il nostro modo di spiegare la nostra esistenza, ma anche il nostro modo di affrontare i bisogni e le richieste in termini di politiche educative.

In Brasile, tra le controversie contemporanee che ruotano attorno alle politiche educative, l'egemonia, vi è quella inerente al progetto di formazione aziendalistica, considerato redentore dei mali educativi, da parte di gruppi e movimenti che si presentano come portavoce dell'interesse generale. In questo testo, vorrei riflettere sugli effetti di questo

¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2014, Q. 13, 07, pp. 1565-1566.

² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, op.cit. Q. 15, 10, p. 1765.

progetto presenti nelle attuali politiche educative, in modo da poter assumere una posizione critica, etica e non conformista in vista di quanto presentato dagli intellettuali organici delle classi dirigenti nel paese.

2. L'imprenditorialità educativa nella formazione scolastica in Brasile

Col termine *l'imprenditorialità educativa* (empresariamento da educação) mi riferisco a un fenomeno sviluppatosi nella storia della scuola brasiliana, ma solo oggi è stata ampiamente studiata nel nostro campo da diversi ricercatori. Si tratta di un processo che, secondo Motta e Andrade³ è legato a tre meccanismi strettamente interconnessi, attraverso i quali l'educazione è stata profondamente riconfigurata in senso aziendalistico: 1) la mercificazione dell'educazione scolastica, attraverso il quale essa si trasforma in una nicchia di mercato, 2) la commercializzazione dell'educazione, attraverso il quale essa viene sussunta nella forma e nella logica della merce e 3) la subordinazione dell'educazione e della scuola al controllo delle aziende, che così assumono il potere di stabilire la direzione morale e intellettuale dell'educazione e della scuola. Tutti e tre questi meccanismi costituiscono un processo più ampio e complesso, che inerisce all'assimilazione reale e diretta dell'educazione alle dinamiche del capitale.

Sappiamo che la scuola ha sempre avuto una certa responsabilità nella formazione e/o preparazione della forza lavoro necessaria allo sviluppo del modo di produzione capitalistico. Però, di fronte alla crisi capitalista alla fine del secolo scorso, che raggiunse il culmine in America Latina e in Brasile negli anni '80, e contemporaneamente alla necessità di ampliare i rapporti capitalistici causati dalla sua stessa crisi, l'educazione cominciò a essere vista dagli imprenditori e dalle aziende non solo come uno spazio per preparare e adattare la forza lavoro al mercato, ma come una grande opportunità per diversificare i propri investimenti e aumentare la redditività.

È noto che l'istruzione pubblica in Brasile è stata contesa e occupata da organizzazioni civili, fondazioni e apparati di azione politica e ideologica, tutti legati a banche e aziende che, negli ultimi 4 decenni, sono stati molto presenti e attivi nel campo delle iniziative e politiche educative, con incentivi pubblici su larga scala. Mi riferisco qui a gruppi che hanno un'elevata capacità organizzativa, tecnica e di leadership, cioè a soggetti politici collettivi predisposti alla mobilitazione politica e all'azione pratica in difesa dei propri interessi specifici, indipendentemente dal regime politico che questi hanno via via sostenuto nel tempo.

Vale la pena menzionare l'indiscutibile appoggio degli imprenditori nazionali e internazionali alla dittatura militare brasiliana (1964-1985), un periodo in cui i loro interessi furono fortemente tutelati. Dagli anni '80 in poi, avendo già incorporato la dottrina neoliberista, le grandi imprese hanno supportato la liberalizzazione finanziaria e commerciale, accompagnata da una profonda deregolamentazione dei diritti sociali (lavoro, previdenza sociale, istruzione, sanità, ecc.). A tal fine, i gruppi imprenditoriali cercarono di diffondere nella società nuove basi morali e intellettuali per garantire la coesione sociale, costruendo un'immagine di sé come i principali agenti nell'adozione di politiche

³ Cfr. V. Motta; C. Andrade, *O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020

di responsabilità sociale e sostenibilità, attribuendo una connotazione sociale all'accumulazione capitalistica⁴.

Seguendo le linee guida concordate negli accordi sottoscritti con organizzazioni multilaterali, in particolare la Banca Mondiale e l'UNESCO, le forze politiche nazionali egemoniche, guidate da gruppi imprenditoriali come il GIFE – Gruppo di Istituti, Fondazioni e Imprese, fondato nel 1989, l'Istituto Ethos e Abong – Associazione Brasiliana di ONG, basate sui precetti della filantropia aziendale e dell'investimento sociale privato, hanno cercato di ridisegnare l'istruzione obbligatoria attorno ai cosiddetti *bisogni di apprendimento di base*, in pieno accordo con le raccomandazioni della Prima Conferenza Mondiale sull'Educazione, nel 1990, quando le finalità dell'educazione furono articolate con i parametri tecnici ed etico-politici dello sviluppo economico e della competitività.

Così, sotto lo slogan *Educação para todos* (Educação para Todos), i gravi problemi che impedivano lo *sviluppo nazionale* vennero attribuiti all'istruzione – o alla sua mancanza – tanto che in Brasile vennero adottate politiche che privilegiavano l'accesso e la permanenza alla e nella scuola di un maggior numero di alunni provenienti dai settori popolari, rafforzando il legame tra istruzione obbligatoria ed *educação para todos*, con la giustificazione della promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, in cui non solo lo Stato, ma *tutti* sarebbero stati responsabili del successo dell'educazione: Stato, famiglia, organizzazioni civili, imprenditori, ecc. Il risultato fu l'espansione del cosiddetto *interesse pubblico* nell'istruzione per favorire la partecipazione di *aziende socialmente responsabili* all'offerta di istruzione pubblica. La nozione di qualità dell'istruzione, a sua volta, è stata incorporata nelle politiche educative come sinonimo di efficienza, produttività e risultati, mentre la nozione di cittadinanza è stata limitata al diritto di voto, di consumo e al diritto individuale di esprimere preferenze morali, religiose e filosofiche, cioè, una combinazione di economia di mercato con stretta partecipazione sociale.

La Riforma dello Stato del 1995 ha creato strumenti giuridici capaci di garantire nuove forme di attività imprenditoriale, finora sconosciute nella storia del Brasile. La natura pubblica delle iniziative statali è stata fortemente distorta dal concetto di *pubblico non statale* introdotto da questa riforma, che ha avuto un forte carattere manageriale. Tale riforma ha creato le condizioni per le successive regolamentazioni degli enti sociali di interesse pubblico di natura privato-imprenditoriale e dei partenariati pubblico-privati. Da lì si svilupparono politiche incentrate sugli esclusi sociali e culturali, sui più poveri e indigenti, con l'obiettivo di alleviare gli effetti dei problemi, le sofferenze causate, le conseguenze delle contraddizioni, ma senza mettere in discussione o intervenire sulle cause e sulle strutture che generano disuguaglianze e povertà.

La scelta di politiche compensative di riduzione della povertà ha continuato a essere una linea guida per i governi successivi. Così, il primo governo di Lula, nel 2003, non solo riaffermò l'impostazione del Consensus di Washington, ma sviluppò anche altri organismi politici e statali per coordinare le azioni dei diversi segmenti della società civile, sulla base di articolazioni rinnovate tra settore pubblico e privato. Il risultato è stato quello che Algebaile⁵ chiama *espansione verso il meno*: carriere scolastiche più lunghe, tasso di iscrizione alle scuole più elevato, espansione del sistema educativo, sempre più

⁴ Cfr. A. S. Martins; L. M. V. Neves (a cura di), *Educação básica: tragédia anunciada*. São Paulo, Xamã, 2015.

⁵ Cfr. E. Algebaile, *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, Lamparina, FAPERJ, 2009.

basato sull'orientamento al lavoro e sulla partecipazione delle organizzazioni imprenditoriali, sia nell'erogazione dell'istruzione sia nella formulazione delle politiche educative, ma con una riduzione della qualità dell'istruzione scolastica.

Perciò, alle soglie del ventunesimo secolo, si consolida un blocco sociale egemonico, che diventa tanto più forte quanto più è capace di moltiplicare i suoi agenti, le sue partnership, le sue reti politiche e influenti e, pertanto, di ampliare la sua base di appoggio sociale attraverso la diffusione di idee, proposte e azioni che producono consenso. Il caso più esemplare è il movimento *Todos pela Educação* (TPE), fondato nel 2006, il più grande apparato di egemonia borghese nella storia dell'istruzione brasiliana. Fin dalla sua fondazione, il TPE ha potuto contare sul sostegno di rappresentanti di diverse grandi aziende, banche (Itaú Social, DPachcoal, Gerdau, Instituto Península, GOL, Fundação Victor Civita, tra le altre) e organizzazioni multilaterali. L'articolazione del TPE e il potere di influenza all'interno della società civile fecero sì che, un anno dopo la sua fondazione, il Ministero dell'Educazione lanciasse il *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, un momento in cui gli intellettuali organici del settore imprenditoriale iniziarono a integrarsi nella società politica e a condurre politiche educative nell'ambito del governo federale. Dal TPE è nato il MPB – *Movimento pela Base*, principale autore della Base Curriculare Comune Nazionale, un articolato piano che stabilisce standard, criteri e finalità educative, attualmente vigente su tutto il territorio nazionale. Accanto al TPE ci sono molti altri apparati di egemonia aziendale, come l'Istituto Ayrton Senna (fondato nel 1994), il CENPEC (il più antico, del 1987), la Fondazione Lemman, la Fondazione Roberto Marinho, tra gli altri.

Ciò che rileviamo, in sintesi, a partire dagli anni '80 è la creazione e lo sviluppo di dispositivi giuridici e politici, insieme alla burocrazia statale, che hanno cercato di stabilire e rafforzare collaborazioni con i settori privati e di ospitare al loro interno organizzazioni imprenditoriali per svolgere attività prima di competenza esclusiva dello Stato, in un movimento non di riduzione dello Stato (come il neoliberismo ci ha portato a credere con la proclamazione dello Stato minimo), ma di espansione dello stesso, poiché è proprio lo Stato a sviluppare politiche in stretta sintonia con i settori di mercato, creando le condizioni ideali per il flusso di risorse pubbliche atte a finanziare aziende e conglomerati del settore privato.

È emblematico che nell'Agenda 2030 per l'educazione, condivisa e sottoscritta da diverse organizzazioni multilaterali, governi, intellettuali, imprenditori, organizzazioni civili, tra gli altri, vi sia, come ci avverte Susan Robertson⁶, una ridefinizione del cosiddetto sistema educativo per includere uno spettro più ampio di attori: governi nazionali e locali, fornitori di istruzione privati, individui, famiglie, comunità e organizzazioni a scopo di lucro e non. Da qui la difesa di quello che è diventato uno slogan nel discorso educativo più attuale, l'*apprendimento permanente*, che significa costruzione individuale di percorsi e traiettorie di apprendimento e formazione, polverizzati, simultanei e ininterrotti, scelti e/o selezionati tra le più diverse e variegate *opportunità educative* che tendono a crescere e ad aumentare l'attuale mercato educativo.

In questo modo, i grandi conglomerati che possiedono azioni delle imprese dell'i-

⁶ Cfr. S. L. Robertson, *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. Traduzione di Jeffrey Hoff. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

struzione (società quotate in borsa come Kroton, oggi Cogna – la più grande impresa del settore educativo in Brasile, Grupo Positivo – holding brasiliana nei settori della grafica, dell'editoria e dell'informatica, Pearson, holding britannica che vende sistemi educativi anche in Italia), insieme a organizzazioni multilaterali, stati, fondazioni e organizzazioni sociali, costruiscono e ricostruiscono il discorso della *crisi dell'istruzione* per giustificare la loro penetrazione e la loro azione intensiva in questo settore.

2.1 Gli effetti dell'imprenditorialità educativa nelle politiche educative in Brasile

Uno degli effetti della penetrazione del settore imprenditoriale nella politica educativa in Brasile è il processo di *piattaformizzazione* dell'insegnamento e della didattica, data l'adozione illimitata di prodotti e servizi, forniti da aziende operanti nel settore dell'istruzione, legati alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'ambito del lavoro pedagogico delle scuole. È chiaro che le tecnologie sono benvenute in un mondo connesso a livello mondiale tramite la rete informatica mondiale, Internet, perché permette di accedere alle informazioni e ai contenuti resi disponibili. Dobbiamo interrogarci, però, sulla sostituzione del lavoro dell'insegnante con piattaforme digitali e contenuti già pronti da esse forniti, l'adozione di classi e materiali registrati che frammentano l'unità tra concezione ed esecuzione, obiettivo e valutazione, contenuto e metodo, tempi e spazi pedagogici, approfondendo la frattura tra lavoro intellettuale e lavoro strumentale – già denunciata da Gramsci – all'interno della scuola.

Inoltre, la *piattaformizzazione* del lavoro pedagogico all'interno della scuola allineata al processo di imprenditorialità dell'educazione avvantaggia e giustifica lo slogan *apprendimento permanente* proprio perché l'orientamento contenuto in questa formulazione presuppone, nel campo dell'organizzazione dei sistemi educativi, la privatizzazione, la mercificazione e la commercializzazione in corso dell'educazione, sollevando un più ampio dibattito etico-politico: il drenaggio del Fondo Pubblico come condizione per l'espansione dei rapporti capitalistici sull'educazione pubblica. L'idea dell'apprendimento permanente nasconde (o mette in risalto) gli interessi di questi settori imprenditoriali nell'offrire un'ampia gamma di servizi educativi, le cui condizioni sono allineate al profitto.

Come diceva Robertson⁷, i servizi pubblici universali, finanziati dai governi, offrono mercati meravigliosamente sicuri per quelle aziende che si specializzano in appalti pubblici e/o nella collaborazione con lo Stato per offrire servizi educativi: libri di testo, dispense, piattaforme digitali, consulenze, siti web mirati, formazione iniziale e continua degli insegnanti, corsi di breve o lunga durata per la formazione tecnica, tirocini, svolgimento di materie scolastiche direttamente in azienda o in situazioni lavorative.

Pertanto, tra gli effetti dell'imprenditorialità nell'istruzione, il più dannoso, oltre a creare consenso e influenzare la politica educativa per favorire i loro interessi politici e ideologici, è facilitare l'accesso di questi conglomerati ai fondi pubblici, fornendo un percorso sicuro per il finanziamento pubblico al settore privato.

Alla luce di quanto detto, la domanda che si pone è: le risorse pubbliche dello Stato,

⁷ Cfr. S. L. Robertson, *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. Op. Cit. 2012.

invece di concentrarsi sulla produttività, la competizione e la redditività, non dovrebbero essere destinate al miglioramento delle scuole e dei servizi veramente pubblici? A tal fine è urgente rafforzare la costruzione di un altro quadro di riferimento per formulare risposte diverse alle domande e ai bisogni umani, tenendo conto dell'equità, del dialogo e della convergenza attorno a un progetto emancipatorio, democratico, pluralista. Un progetto che garantisca l'accesso alla scienza, alla cultura, all'arte, alla conoscenza e ai diritti universali conquistati e affermati nella modernità, che devono essere trasmessi dalla scuola pubblica, che è l'istituzione, per eccellenza, più qualificata per questo grande compito.

Emergenza sensoriale, “non-azione” e lentezza come moniti pedagogici

ROBERTO TRAVAGLINI (0000-0001-6948-200X)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. The article explores the concept of “educational non-action,” drawing inspiration from the ideas of Tom Hodgkinson, Itsuo Tsuda, Watts, Francesch and Zavalloni, and other philosophers and educators, in order to rediscover a pedagogy rooted in natural time, pleasure, and slowness. It proposes a reversal of the traditional adult-child relationship, placing the child as the teacher and educational reference point. Referring to Taoist *wu-wei* and Epicurean hedonism, the text emphasizes the importance of respecting the inner rhythms of learning, while valuing present experience, natural pleasure, and spontaneous creativity. In this context, subjective time (*Kairòs*) becomes central, opposing the productivity-driven, quantitative time (*Chrònos*) that dominates traditional schooling. The article thus promotes a slow, sensory-based education, grounded in respect for individual rhythms, freedom, and the authenticity of being.

Keywords. Slow education - Educational non-action - Subjective time - Pedagogy of idleness - Child-centered approach

1. L'emergenza sensoriale dell'epicureo “non-agire” educativo

Se si prova a dare un'occhiata alla *dimensione naturale* dell'universo pedagogico-educativo, il monito di Tom Hodgkinson di imparare dai bambini, osservandoli direttamente, per tornare a una condizione formativa semplice e non preconcepita, non ancora intrisa di nozioni e di idee sul mondo, consente di comprendere meglio l'idea che il pensatore inglese, teorizzatore della pedagogia dell'ozio, formula sulla naturalezza implicitamente correlata al non trascurabile concetto del “non-fare”: «Il bimbetto si limita a essere, senza concetti nella testa, senza nozioni libresche, pregiudizi, risoluzioni, tormenti introspettivi, senza bisogno di evasioni, senza dubbi né paure» (Hodgkinson, 2009, p. 82).

Parimenti alle idee dell'attivismo deweyano, il bambino è al/il centro del processo educativo, il vero educatore, il soggetto cui l'adulto dovrebbe riferirsi per recuperare un linguaggio perduto, lo stesso che Erich Fromm (1981) chiama «linguaggio dimenticato» e che Abraham H. Maslow (1971) e Silvano Arieti (1979) denotano come «linguaggio pri-

mario» (complementare a quello «secondario», e non contrapposto a esso, come invece riteneva Freud condizionato da uno spirito dualista di stampo positivistico).

Anche per il filosofo giapponese Itsuo Tsuda il vero maestro di vita non può che essere il bambino – similmente a quanto ritenevano la pedagogista marchigiana Maria Montessori (2017) e il pedagogista-narratore polacco Janusz Korczak (2023) –, per cui il bambino è il vero protagonista delle scene educative, venendosi così a spostare l'asse centrale dall'agire educativo dal maestro al bambino: a questi bisognerebbe ispirarsi per formulare una qualsiasi proposta educativa, ribaltando di centottanta gradi la dinamica relazionale adulto-bambino. Come attesta lo stesso Tsuda:

«Se, attraverso gli adulti, si può conoscere cos'è la società, è attraverso i bambini che si può conoscere cos'è la Vita.

Quando, con l'età, io non sarò più in questo mondo, avrete semplicemente perduto uno scrittore-conferenziere.

Ma il vero maestro potete sempre trovarlo davanti a voi, se sapete guardare. Il vostro maestro e barometro è il bambino» (Tsuda, 2006, p. 167).

Hodgkinson (2009), nel convergere verso un fare educativo incentrato sul bambino, abilita la categoria pedagogica dell'ozio quale teorizzabile formula prassico-educativa, una formula particolarmente interessante per l'intero congegno pedagogico e pronta a scorgervi la possibilità di conquista dell'autonomia e della serenità dell'individuo. Per Hodgkinson l'ozio è un *non-fare creativo*, perfino uno «stile di vita» (Hodgkinson, 2008), un modo di pensare, la porta principale verso la libertà; assume, in modo altresì provocatorio, la veste di un moto pedagogico rivoluzionario, non aggressivo né violento, contro l'iperattivismo e l'affaccendamento sociale.

«Le cure naturali sono tranquille e rilassate. Richiedono pochissimo lavoro e dovrebbero generare bambini forti, sani, dotati di individualità e sicuri di sé. Non si tratta di imporre ai piccoli un'ideologia; non si tratta di creare un adulto "ideale". Lasciate che crescano con la propria individualità, e che diventino ciò che sono» (Hodgkinson, 2009, p. 81).

Nella *filosofia del non-fare* «non esiste la lotta tra forze antagoniste» (Tsuda, 2003, p. 185), cui è riconducibile l'antico concetto filosofico-taoista del *wu-wei*, del "non-agire", prossimo a quello dei precursori dell'educazione improntata paradigmaticamente sul non-fare, sul lasciare emergere naturalmente le istanze individuali e interiori dell'apprendere senza interventi invasivi dell'educatore nella sfera attiva dell'individuo: secondo questa prospettiva pedagogica, non è richiesto di fare alcunché di speciale o di complicato, di opporsi o battergliare contro le avversità per aggiudicarsi un premio o raggiungere un qualche traguardo; è semplicemente richiesto di operare con continuità e senza-sforzo, senza aprioristiche finalità, evitando, così, di cadere in una sorta di trappola teleologica. In altre parole, è richiesto di essere e agire con "normalità", sapendo bene che, in fondo, la «normalizzazione deve venire da sola, senza sforzo. Deve rivelarsi nella sensazione» (Tsuda, 2003, p. 186), non esistendo un modello perfetto di "terreno normale", per il semplice e ovvio motivo che ogni essere umano è profondamente diverso da tutti gli altri, consci che, come illustra magistralmente Haruchika Noguchi (2025, p. 153), «Biso-

gnerebbe considerare che le funzioni della natura sono più idonee dell’intelletto umano al mantenimento della vita».

Come in proposito ammonisce l’orientalista Alan Watts, la via del *wu-wei*, che a detta di Lao-tzu «era il segreto dell’armonia con il Tao» (Watts, 2017, p. 37), non va confusa con «la via della deliberata imitazione» implicante un intenzionale «sforzo di imitazione», l’uso e l’identificazione in illusorie «tecniche e ideali»; neppure va confusa con «la via del “al diavolo tutto”» che comporta «il tentare di rilassare la mente e lasciarla pensare qualsiasi cosa voglia» (Watts, 2017, pp. 37 e 38).

Diversamente, *wu-wei* «è il non tentare di trovare un risultato», non cercarlo soprattutto nella sfera morale e spirituale, in «cose come la bontà, la pace e la sanità mentale, la felicità, la personalità, il coraggio e così via» (Watts, 2017, pp. 38 e 39): il «rendersi conto che “Io non posso fare nulla” è precisamente *wu-wei*. E si è misteriosamente riusciti nel fare nulla» (Watts, 2017, p. 39); contemporaneamente «ci si trova fuori dalla trappola, fuori dal meccanismo cerca-risultati» (Watts, 2017, p. 40). Questa filosofia è detta anche *filosofia della non-interferenza*, la cui implicita esortazione vuole che «gli uomini debbano accettarsi per quello che sono» (Watts, 1978, p. 60), facendosi una sorta di *Werde, der du bist* (“Diventa ciò che sei”) di nietzschiana memoria, una forma di naturale accettazione degli eventi naturali. E Watts aggiunge: «Il nostro scopo è di preservare e perpetuare noi stessi, ma nel più vasto contesto dell’universo non c’è alcuna ragione, nessun fine, per questo scopo» (Watts, 2017, p. 40).

Nel moto pedagogico improntato sul *nihil agere*, sul “non fare nulla”, appare pregnante l’appello di Tsuda al *mondo sensoriale* quale modello di pensiero di fondamentale importanza nelle relazioni col mondo oggettuale, un modello per cui il pensiero non dualistico, di tipica estrazione estremo-orientale in cui emozione e sensazione coincidono, diviene il fulcro di una pedagogia basata sul “sentire”.

Va qui specificato che nella lingua giapponese il *concetto di sensazione* corrisponde al termine *kimochi* (気持ち) – formato da 気 (*ki*): energia, spirito, atmosfera; e 持ち (*mochi*): da *motsu*, “avere”, “portare”, “tenere” –, una *categoria culturale* che integra sentimento, desiderio, emozione e intuizione corporea (Muraoka, 1996) e che – per l’appunto – significa *sensazione/sentimento, mettendo enfasi sullo stato interno* e altresì sullo stato naturale di piacere.

Di fatto, si riferisce a uno stato d’animo soggettivo o a una sensazione interna che può essere tanto fisica quanto emotiva e che è centrale nelle dinamiche affettive della società giapponese, cui è riconducibile il concetto di *amae* (甘え), il bisogno relazionale di dipendenza emotiva – ampiamente analizzato dallo psichiatra e psicoanalista giapponese Takeo Doi (1973) –, termine intraducibile letteralmente, che indica il desiderio di essere amati e accuditi.

Il *kimochi* è uno stato esistenziale e socio-relazionale non molto dissimile da quanto anticamente postulato dalla *filosofia epicurea*, secondo cui la *sensazione*, che assume un carattere di assoluta verità, si fa criterio basilare di conoscenza dei fenomeni naturali (mentre all’errore può condurre solo la ragione), com’è indicato da Epicuro nel suo *Canone*, l’opera in cui il filosofo greco parla della conoscenza e delinea i principi-guida per realizzarla.

A questo primo criterio ne seguono altri due, che sono la *prolessi* (l'anticipazione) e le *affezioni* (ossia il piacere e il dolore): se la *prolessi* è un'anticipazione delle conoscenze future sulla base delle esperienze sensibili del passato che si applicano alle esperienze in atto, consentendo all'uomo di riconoscere gli oggetti e in generale il mondo fenomenico, le affezioni, che hanno una valenza etica più che gnoseologica, si fondano, dal canto loro, sulla semplice considerazione che è naturale, a partire dalla nascita, ricercare il piacere (*edoné*) e rifuggire il dolore. I criteri sono strumenti razionali con cui raggiungere il fine ultimo della conoscenza, consistente nella *ricerca della felicità*, una ricerca autonoma da cause esterne e coincidente con uno stato di perenne imperturbabilità interiore.

Indagare intorno ai fenomeni naturali per Epicuro significa «liberare l'uomo dal timore degli Dei» (Origo, 2014, p. XV), che vorrebbe dire liberarlo dai moti d'ansia, dai turbamenti in genere. La visione epicurea, tutt'altro che inneggiante a uno sfrenato edonismo, ha uno sfondo in realtà molto ascetico: per conseguire la felicità bisogna seguire poche regole, riassumibili nelle quattro *Massime capitali* e che sono riconducibili a un quadruplice rimedio, il «tetrafarmaco», tra cui non avere paura degli Dei né della morte; significa in altri termini vivere serenamente la finitudine del presente in uno stato di assenza di dolore (*aponia*) e turbamenti nell'anima (*atarassia*), dedicandosi non tanto a un tipo di piacere che Epicuro chiama «cinetico» (in movimento, dinamico), frivolo e distraente, perché passeggero e deludente, ma a un piacere «catastematico», stabile, duraturo, sempre presente, che non è destinato a crescere sul piano quantitativo, ma solo a variare in termini qualitativi e che, per realizzarlo, basta soddisfare i piaceri fondamentali, che sono bisogni fisici naturali e necessari, ed evitare invece i piaceri superflui.

Questo genere di piacere, nel momento in cui lo si apprezza, ha il carattere della perfezione, della totalità. Epicuro sprona l'individuo «a vivere in pienezza la propria limitata esperienza» (Origo, 2014, p. XVII), un concetto per certi versi molto vicino a quello pedagogico che vede Dewey spronare lo studente a vivere fino in fondo le potenzialità implicite nell'esperienza presente e che al contempo lo vede invitare l'educatore a creare le condizioni perché questo possa concretamente avverarsi col riorganizzare (e rivoluzionare) in senso progressivo un'educazione globale incentrata sul piacere automotivante ad apprendere e formarsi in senso autorealizzativo.

Non bisogna in ogni caso dimenticare che l'universo sensoriale e percettivo/apperettivo del soggetto può essere frequentato solo se i *tempi individuali di apprendimento* sono realmente rispettati. Ed è proprio sul tempo educativo che i pedagogisti con sempre maggiore frequenza tendono a spostare la loro attenzione speculativa, trattandosi, in effetti, di un tema altamente delicato e complesso se si considera quanto esageratamente serrati siano oggi i tempi educativi, dettati da idee a sfondo economicista che rendono particolarmente incalzanti – e spesso innaturali – i ritmi di apprendimento.

2. La categoria pedagogica del tempo: il presente educativo

Al tempo oggettivo, quantitativo, un tempo logico e sequenziale identificabile nel concetto greco di *Chrónos*, va a sostituirsi il tempo soggettivo, qualitativo, identificabile

in *Kairòs*, che per gli antichi Greci coincideva con il tempo degli eventi, un “tempo nel mezzo”, il “momento giusto o opportuno” o il “tempo di Dio”, un tempo indeterminato nel quale “qualcosa” di speciale accade, che è in sé un tempo non oggettivabile né collettivamente concepibile, al contrario del tempo lineare, collettivo, che è *Chrònos* e di cui l'orologio è il simbolo e lo strumento pratico con cui la società scandisce i tempi della vita comunitaria e, soprattutto, i ritmi lavorativi.

Volgendo l'attenzione alla concezione filosofica dell'*Advaita Vedānta*, anche sotto il profilo temporale Ramesh S. Balsekar rimarca la dualità in cui è immerso l'uomo, diviso dal binomio metafisico temporalità-atemporalità, tempo soggettivo e tempo oggettivo, aspetto fenomenico e aspetto soggettivo del tempo, soprattutto nel momento in cui l'individuo concettualizza (formalizza) la coscienza, spezzandone la totalità (Balsekar, 2012, pp. 49-51).

Si potrebbe dire che è spezzata l'unità tra *Chrònos* e *Kairòs*. Se lo scorrere del tempo è identificabile in un'immagine orizzontale (come l'intuitiva immagine di un fiume che scorre), «ora» (l'atemporale, il non-tempo) può considerarsi «l'eterno momento presente verticale» (Balsekar, pp. 50 e 51), che secondo concezioni simili del nostro tessuto culturale può persino assumere l'aspetto circolare, ciclico, uroborico (il serpente che si morde la coda) ripreso da Nietzsche nel concetto dell'*Ewige Wiederkunft*, l'«eterno ritorno dello stesso», un punto focale nel pensiero nietzschiano del processo spirituale di crescita verso la realtà dell'*Übermensch*, l'oltreuomo, non legato né al passato né al futuro, né a una visione escatologica della vita (finalizzata e teleologica), perché vivente nell'*hic et nunc* e teso verso un nichilismo attivo, al contrario dell'uomo moderno invece avvin-to da un nichilismo passivo a causa dello stato decadente della civiltà moderna in cui è immerso. È lo stesso Nietzsche che fa dire agli animali, rivolgendosi al loro insegnante Zarathustra, il «profeta dell'eterno ritorno»:

«Siehe, wir wissen, was du lehrst: dass alle Dinge ewig wiederkehren und wir selber mit, und dass wir schon ewige Male dagewesen sind, und alle Dinge mit uns (Nietzsche, 1994, p. 231).
[Vedi, noi sappiamo cosa insegni: che tutte le cose ritornano in eterno e noi con loro, e che noi siamo già stati qui infinite volte, e tutte le cose con noi.]»

La società, in preda agli incessanti ritmi della grande macchina lavorativa, dimentica di apprezzare i potenziali esistenziali di *Kairòs*, il tempo presente, l'Adesso; non medita sull'istante presente, sull'eterno ritorno nietzschiano, sull'esperienza in atto, su ciò che accade ora, nell'istante presente. L'Adesso è uno sfondo contemplativo sempre presente, sebbene offuscato dalle continue distrazioni immaginative della mente, impegnata nelle programmazioni e nelle immaginifiche proiezioni nel futuro, ciò che crea il tempo quantitativo (il passato e il futuro) – un tempo illusorio, secondo questa concezione.

I ritmi sociali inducono a concentrarsi sul futuro in virtù del passato, trascurando il momento presente, di fatto poco funzionale per la produzione dei beni comunitari e per la conseguente suddivisione del lavoro. Per concretizzare il presente e vivere pienamente l'Adesso, come invita a fare Eckhart Tolle (2004), ma non meno invitava Dewey (1967) in riferimento al modello della scuola progressiva, bisognerebbe esserne indotti a farlo mediante un dispositivo educativo attento e commisurato alla dimensione interiore e

profonda dell'Essere; ai ritmi individuali piuttosto che ai programmi istituzionali; all'universo sensoriale piuttosto che alle attese programmatiche della società produttivistica e mercantile. Di fatto il passato e il futuro, come ribadisce Tolle,

«non hanno realtà autonoma. Così come la luna non ha luce propria ma può soltanto riflettere quella del sole, passato e futuro sono soltanto pallidi riflessi della luce, della potenza e della realtà del presente eterno. La loro realtà è "presa in prestito" dall'Adesso» (Tolle, 2004, p. 72).

È in fondo una fugace rappresentazione del cogitare. Anche Dewey e l'intero movimento progressista/attivista a lui legato promuovono un'educazione attenta all'*esperienza presente* dell'allievo piuttosto che alle esperienze della passata tradizione culturale, e al passato (o al futuro) in generale. È il presente che conta con tutte le sue attuali implicite potenzialità esistenziali: «alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente» (Dewey, 1967, p. 6). La filosofia deweyana dell'esperienza fa leva sulla *continua processualità del presente* quale inesauribile fonte di conoscenze concrete e vitali, e predispone lo studente ad attingere da esso ogni possibile apprendimento strumentale e funzionale alla maturazione della sua esistenza: immergendosi nell'esperienza con tutto se stesso, questi è indotto a trarne insegnamenti profondamente formativi, in modo autonomo e diretto. Impartirgli dettami dall'alto e dall'esterno è insensato agli occhi della pedagogia progressista, per il fatto che la mente dell'allievo ha tutti i requisiti sufficienti e necessari per ricercare (col metodo dell'indagine) e scoprire/costruire la conoscenza.

Appare del tutto chiara e lecita l'opposizione di Dewey (1967, p. 34) alle «scuole tradizionali», che invece «tendevano a sacrificare il presente al futuro remoto e più o meno ignoto» (è interessante – e al contempo dovrebbe fare riflettere – l'uso al passato del verbo adoperato da Dewey nel lontano 1938, come se ormai oggi potessimo davvero sbarazzarci di queste problematiche educativo-scolastiche e fossero diventate anacronistiche, una superata criticità del passato). L'educazione è sempre presente nella realtà ordinaria dell'individuo, è una forza latente dell'Adesso, perché qualsiasi esperienza comporta in sé impliciti potenziali evolutivi/trasformativi (che sono cognitivi, relazionali, etico-morali ecc.); come, d'altra parte, è pur sempre potenzialmente attivo, carico di arricchenti sollecitazioni, il presente qualora vi si ponga un'adeguata attenzione e vi ci stazioni.

Questo è però possibile solo con un ribaltamento radicale di prospettiva nei confronti del concetto stesso di educazione, nel momento in cui essa non si abbarbichi più alle esperienze del passato in vista di quelle future, ma consenta, con l'uso di un'adeguata metodologia operativa, di apprezzare gli infiniti potenziali del presente («dell'esperienza presente»). Si tratta di una sorta di *educazione al presente*, di una costante attenzione educativa al qui e ora formativi. Come rinforza Dewey (1967, p. 35): «L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente»; si può aggiungere: un processo volto al presente e che inerte al presente. Il presente stesso si fa educazione permanente, perenne fonte educativa, sempreché ci si renda conto della portata delle sue reali potenzialità e si impari a sostarvi in modo continuato.

Certamente rallentare i ritmi di apprendimento e aderire a un'educazione lenta può aiutare a comprendere meglio il senso del presente educativo.

3. Per una pedagogia dell'educazione lenta

Attenersi alle disposizioni pedagogiche dell'*educazione lenta* ipotizzata dallo spagnolo Joan Domènech Francesch (2011) o a quelle indicate dal *modello pedagogico della lumaca* prospettato da Gianfranco Zavalloni (2010) potrebbe aiutare l'educatore a sintonizzarsi in modo ottimale alle necessità individuali di apprendimento dei singoli, a una scuola su misura del bambino (di clapediano ricordo), grazie all'uso di modalità temporali e una scansione temporale divergenti rispetto a quelle storicamente istituzionalizzate e di uso comune nei correnti sistemi socioeducativi.

Aderire a queste rinnovate prospettive paradigmatiche, ri-dimensionare i tempi dell'insegnamento-apprendimento potrebbe significare una rivoluzione di certi fondamenti teoretici dell'educazione, perché implicherebbe, anche a livello socio-istituzionale, una trasformazione radicale dell'educazione scolastica, come preconizza, auspicabilmente – ma anche forse, per certi aspetti, un po' utopisticamente – lo stesso Francesch. Lo spostamento dell'asse educativo dal tempo oggettivo e quantitativo (inducente alla fretta e alla sbrighatività, alla scansione programmata dei tempi educativi) al tempo soggettivo e qualitativo è una sorta d'imperativo categorico per Francesch, se si vuole riconsegnare il reale tempo esistenziale ai bambini e mettere in primo piano, com'era per l'attivismo, il bambino e i suoi tempi soggettivi di apprendimento e comprensione dei potenziali oggetti cognitivi che il mondo naturalmente propone e verso cui, altrettanto naturalmente, l'infanzia volge i suoi interessi.

Si sa bene che la *percezione soggettiva del tempo* è molto variabile a seconda dell'esperienza che si sta vivendo: un minuto di attesa dell'autobus può sembrare un'eternità, mentre un'ora d'intensa attività piacevole (come leggere un bel libro o praticare un'attività fisica soddisfacente) possono dare l'impressione che siano trascorsi solo pochi minuti. Alle attività piacevoli non si presta la stessa attenzione temporale che si presta a quanto "si deve fare", alle attività eteromotivate che sono il risultato di obblighi impliciti o espliciti provenienti dall'ambiente esterno, e molto spesso interiorizzati attraverso un'educazione-non-naturale. L'azione piacevole innesca processi cognitivi maggiormente funzionali all'apprendimento di quanto non avvenga quando l'azione è invece imposta dall'ambiente, e come tale non è (né può essere) piacevole.

Non per niente la prospettiva bioenergetica di Alexander Lowen propone un'interessante *equazione tra piacere e creatività*, tra il mondo delle sensazioni e l'esperienza piacevole, tanto che il piacere può intendersi come «la forza creativa della vita», essendovi tra piacere e creatività un inevitabile, quanto arricchente e mutuo rapporto dialettico: «Senza piacere non ci può essere creatività» (Lowen, 1984, p. 25) e viceversa. In altri termini, Lowen asserisce che non vi possa essere creatività se non vi sia anche un correlato *piacere psicosomatico* (quindi insieme mentale e corporeo) vissuto dal soggetto durante lo svolgimento dell'azione: «Il piacere, non solo fornisce la forza che dà motivazione al processo creativo, ma è anche il prodotto di tale processo» (Lowen, 1984, p. 24); tra espressione creativa e piacere si innesca una mutua circolazione energetica generativa/rigenerativa del ciclo piacere-creatività e creatività-piacere, laddove l'uno non può esistere senza l'altra. In effetti, lo psichiatra americano indica il flusso dialettico e ricorsivo piacere-creatività come una manifestazione espressiva dell'essere naturale e concepisce come creativa «ogni forma espressiva che aggiunge ulteriore piacere e significato alla vita» (Lowen, 1984, p. 24).

Come ritiene ormai un vasto numero di ricercatori contemporanei, la creatività non può essere unicamente ridotta al concepimento di un'opera artistica, al suo tradursi in un oggetto materiale (l'opera d'arte) e limitarsi a una concezione elitaria e aristocratica dell'atto creativo, non coincidendo affatto con il concetto di arte, ma riguardando, piuttosto, un preciso approccio esistenziale che coinvolge, potenzialmente, ogni individuo (Travaglini, 2019; 2020). Ognuno nasce con predisposizioni creative che possono liberarsi e svilupparsi solo se vi è un certo *modus vivendi*, ciò che consegue a una certa prospettiva pedagogica dell'educazione. Educare a un approccio creativo alla vita può avere molto a che vedere con «la gioia della libertà, un senso infantile del meraviglioso e l'intima sensazione di un'assoluta armonia con la vita mescolati insieme» (Watts, 1975, p. 58). Come ribadisce Lowen, senza lasciare dubbi al riguardo: «A nessuna persona riesce a piacere un'attività alla quale è costretta da forze estranee o che richiede un impiego di energie superiore alle sue possibilità» (Lowen, 1984, p. 20).

Quando si è vittima di una simile morsa ambientale e si è succubi di simili eccessive richieste, è difficile apprezzare il piacere derivante da una naturale condizione espressivo-creativa dell'operare, sapendo bene che il piacere è caratterizzato da un'importante componente inconscia e che in una condizione di tale limitatezza espressiva lo slancio vitale (prevalentemente inconscio) rischia di essere imbrigliato da un senso imperante del dovere che inibisce le più profonde motivazioni all'azione. E questo processo tende a innescarsi già dalle primissime esperienze di vita, quando il bambino è molto piccolo.

La sensazione di piacere è allora limitata o annullata e sostituita dal cogente imperativo del dovere: l'idea dell'azione si sostituisce all'agire stesso in una sorta di soggiacente conflittualità fra azione automotivata (desiderosa di esprimersi) e azione indotta dall'ambiente esterno, azione quest'ultima che il soggetto finisce per motivare con ragioni (apparentemente) razionali (più che altro si tratta di razionalizzazioni giustificative di un agire eteromotivato). È difficile che, quando l'azione è diretta dall'ambiente esterno e, di solito, nei tempi dati da volontà e finalità oggettive (il lavoro, il denaro, la riuscita scolastica, il potere, la fama ecc.), essa sia anche l'effetto e la causa (l'una alimentante l'altra) di esperienze piacevoli. Si è educati a questo genere di approccio temporale fin dalla più tenera età, quando i ritmi educativi sono divenuti frenetici e insensibili alle reali predisposizioni soggettive del bambino. Come dice al riguardo Tsuda: «Essere sensibili alla velocità biologica richiede un'intensità di attenzione che in noi è atrofizzata a causa della vita che conduciamo» (Tsuda, 2000, p. 98).

Il ripristino naturale di certe idee ancorate alla *pedagogia dell'educazione lenta* può essere un sano ristabilizzatore del fare prassico-educativo. Si possono ritenere funzionali, in effetti, i quindici principi teorico-pratici dell'educazione lenta elencati e analizzati puntualmente da Francesch (2011, pp. 87 e 88), che qui si possono riportare in sintesi quale vitale monito pedagogico per la costituzione di una rinnovata visione filosofica e concreta dell'educazione: l'educazione è un'attività lenta; le attività educative devono definire il proprio tempo e non viceversa; in educazione meno significa più; l'educazione è un processo qualitativo; il tempo educativo è globale e interrelazionato; la costruzione di un processo educativo deve essere sostenibile; ogni bambino, ogni persona ha bisogno del proprio tempo di apprendimento; ogni apprendimento deve realizzarsi nel momento

giusto; per riuscire a sfruttare meglio il tempo è necessario prioritizzare e definire le finalità dell'educazione; l'educazione richiede tempo senza tempo; bisogna restituire tempo all'infanzia; dobbiamo ripensare il tempo delle relazioni tra adulti e bambini; il tempo degli educatori deve essere ridefinito; la scuola deve educare il tempo; l'educazione lenta fa parte del rinnovamento pedagogico.

In sostanza, quanto rivendica Francesch appare notevolmente sensato e in notevole controtendenza con i tradizionali processi scolastici sottoposti a programmatici e rigorosi ritmi sociali di insegnamento-apprendimento, e invece molto in sintonia con gli assunti attivisti e cognitivisti per cui sono innanzi tutto da rispettare i ritmi soggettivi e qualitativi di apprendimento. Al centro sono posti i tempi esistenziali del bambino (e della persona) e l'intero congegno educativo ruota intorno alle sue prioritarie necessità e modalità di apprendimento; la lentezza diventa indispensabile per "sentire" i ritmi autentici delle persone e permettere loro di sentirli, per decodificare le differenziali spinte biologiche al conoscere, per sintonizzarsi con la realtà "estetica" (sensibile) della classe, con il mondo reale e autentico delle intime e vitali sensazioni dei discenti.

Piuttosto che programmare e organizzare i tempi educativi formalizzati in virtù di un tempo oggettivo, bisognerebbe cominciare a rallentare, ridurre, estendere i processi di apprendimento, a «rallentare il passo, i ritmi, a rivendicare un tempo nel quale possiamo assaporare gli apprendimenti, i progetti», affinché i bambini possano essere bambini «e godere pienamente di tutte le tappe della loro crescita» (Francesch, 2011, p. 89). L'educazione, rallentando e dilatandosi, dovrebbe centrarsi sull'apprendere "in profondità" piuttosto che su un apprendere superficiale e affrettato, variegato ma sconnesso, contratto e intimamente frustrante, concitato, assecondando in questo modo un tipico pensiero occidentale che da secoli ha bandito l'idea di lentezza, favorendo piuttosto la velocità in tutti i suoi processi.

Va chiarito che lentezza qui non significa abulia; l'orientamento competenziale degli apprendimenti è al contrario un processo dinamico, non coincidendo per nulla con il concetto di *routine*: si tratta, invece, di un processo continuo, sempre perfettibile, altamente soggettivo e dilatato, estensibile all'intero percorso di vita, i cui tempi individuali e collettivi non sono programmabili e predeterminabili forzatamente, non essendo di fatto prevedibili. I tempi sono variabili tanto quanto lo sono i tempi individuali e collettivi di apprendimento. Francesch a più riprese fa coincidere il concetto di *dilatazione temporale* con la massimizzazione di un apprezzamento ottimale, funzionale e soprattutto gioioso dell'apprendimento stesso: «L'educazione deve basarsi su un nuovo modo di godere il tempo» (Francesch, 2011, p. 92), mettendo indiscutibilmente l'accento su un processo educativo in grado di formare persone felici e, molto deweyanamente, cittadini di una società democraticamente sana e felice.

In questo egli non sembra perdersi in affermazioni dal sapore neppure troppo utopistico, proponendo sul piano prassico-istituzionale e politico-legislativo effettivi cambiamenti di rotta grazie a un più funzionale ridimensionamento della programmazione dell'educazione formalizzata, da integrarsi, altrettanto funzionalmente, con quella non formale e informale, all'interno di un più allargato e pragmatico *progetto educativo integrato*. Diminuire piuttosto che aggiungere, assaporare piuttosto che affrettarsi inquieta-

mente, dilatare piuttosto che contrarre appaiono le chiavi per una fondamentale revisione dell'intero impianto socioeducativo.

Non sembra viaggiare su un binario troppo diverso da Francesch neppure la proposta pedagogica di Zavalloni (2010), auspicante una «pedagogia della lumaca» in grado di rivalutare e ridimensionare i tempi, solitamente esagitati, dell'apprendimento formale e di offrire strategie didattiche di «rallentamento» (Zavalloni, 2010, p. 23), individuabili nel: perdere tempo a parlare con i propri studenti; ritornare alla cannetta e al pennino per sperimentare l'arte della calligrafia e dare tempo al pensiero di fluire; passeggiare, camminare, muoversi a piedi con tutta la classe per imparare a osservare e scoprire odori, allenando i sensi; disegnare anziché fotocopiare per imparare a elaborare personalmente i contenuti, facendoli diventare propri, e per non reprimere la creatività con quanto possa dirsi la «pedagogia della fotocopia» (Zavalloni, 2010, p. 56); guardare le nuvole nel cielo e guardare fuori dalla finestra; scrivere lettere e cartoline vere, usandole come mezzo artistico; imparare a fischiare a scuola; fare un orto a scuola.

In un periodo storico in cui i rapporti interpersonali sono sempre più spesso regolati da criteri di efficientismo, in cui il consumismo ha ormai influenzato ogni scelta, in cui l'uomo è sempre più immerso in una globalizzata solitudine digitale e avvolto da una bolla algoritmica, in cui, in sostanza, troneggiano l'*homo oeconomicus* (Baker, 2010) e l'*homo numericus* (Cohen, 2023), in cui le nuove tecnologie sono divenute quasi l'unico strumento di comunicazione tra le persone, il tempo stesso sembra aver perduto la sua naturale ciclicità per divenire un *tempo senza attesa* (Zavalloni, 2010, p. 17). Il tempo senza attesa rappresenta l'annullamento della distinzione tra adulti e bambini rispetto alla suddivisione freudiana tra il principio di piacere e quello di realtà: l'adulto, come il bambino, non possiede più la capacità di posticipare una gratificazione immediata per qualcosa di più importante, ma lontana. Quale possibile soluzione, Zavalloni propone un riavvicinamento al *tempo naturale*, grazie al quale è possibile imparare ad attendere, avendo riguardo dell'evoluzione naturale delle cose e dei singoli momenti. Riconquistare la lentezza offerta dal rispetto del tempo naturale può significare riscoprire il valore della sobrietà (Scardicione, 2010, p. 13), mantenere il contatto con il proprio territorio e il dialogo con le persone che lì vivono, da ritenersi validi antidoti al modo di vivere contemporaneo, di cui la scuola è uno specchio fedele.

La pedagogia della lumaca vorrebbe che gli insegnanti abbiano il coraggio di “perdere tempo” per dedicarsi ai propri studenti, per conoscerli meglio e costruire un percorso d'apprendimento condiviso. Sono diverse le strategie adottate, alcune originali, come il recupero dell'arte della calligrafia, la quale permette di valorizzare l'utilizzo dei movimenti fini e l'azione del pensiero il quale, ascoltando le emozioni, compie percorsi non lineari che diventeranno poi espressioni su carta; oppure la predisposizione di orti in piccoli spazi all'interno dei cortili delle scuole, per «imparare a rallentare» (Zavalloni, 2010, p. 115) attraverso l'attesa e il rispetto dei tempi della natura, dalla semina al raccolto.

Sono passaggi ricavati da esperienze concrete che manifestano l'esistenza di un diverso modo di concepire la relazione alunno-insegnante, la didattica e la progettazione stessa della scuola, e che ha trovato voce attraverso un appello rivolto alla scuola (firmato nel 2006 da dirigenti scolastici, insegnanti e allievi della scuola di Barbiana) intitolata-

to *Cambiare la scuola davvero si può* (Zavalloni, 2010, p. 39), dove in realtà si ritrovano tutti i punti riconducibili all'attivismo e alle correlate esperienze scolastico-sperimentali del secolo scorso. Nel documento si auspica la diffusione di una scuola che consenta a ciascuno studente di *imparare ad apprendere* (Zavalloni, 2010, p. 40) un sapere non pre-costituito, ma realizzato attorno a nuclei essenziali da cui possano partire dei percorsi motivati dall'interesse per qualche aspetto della realtà circostante e che non seguano le tradizionali suddivisioni disciplinari e temporali, grazie a un curriculum in cui l'attività laboratoriale consenta un coinvolgimento totale della mente e del corpo e il lavoro di gruppo, e dove i contenuti possano essere attinti da una pluralità di fonti derivanti dall'esperienza diretta, dalle biblioteche e dal ricorso alle nuove tecnologie. In questo modo, la scuola diviene un luogo di «grande avventura» (Zavalloni, 2010, p. 41), in cui vi è il tempo necessario per apprendere attraverso l'errore e il gioco.

Riferimenti bibliografici

- Arieti S., *Creatività. La sintesi magica*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1979.
- Baker C., *Prefazione*, in G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010, pp. 11 e 12.
- Balsekar R.S., *La verità definitiva*, Roma, Ubaldini, 2012.
- Cohen D., *Homo Numericus. La futura civilizzazione*, Roma, Anicia, 2023.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Doi T., *The Anatomy of Dependence*, Tokyo, Kodansha International, 1973.
- Francesch J.D., *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Freud S., *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1977-1979.
- Fromm E. (1981), *Il linguaggio dimenticato*, Milano, Bompiani, 1981.
- Hodgkinson T., *L'ozio come stile di vita*, Milano, BUR, 2008.
- Hodgkinson T., *Oziando si impara*, Milano, Rizzoli, 2009.
- Korczak J. (2023), *Come amare il bambino*, Milano, Luni, 2023.
- Lowen A., *Il piacere. Un approccio creativo alla vita* (1970), Roma, Astrolabio, 1984.
- Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere* (1962), Astrolabio, Roma, 1971.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2017.
- Muraoka T., *Feeling in Japanese Language and Culture: A Semantic and Pragmatic Analysis of Kimochi*, in «Japanese Studies», 16(2), 1996, pp. 175-192.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. [Erster Theil.]*, Stuttgart, Reclam, 1994.
- Noguchi H., *Il raffreddore e i suoi benefici*, Milano, Luni, 2025.
- Origo G., *Introduzione*, in *Epicuro. Come essere felici*, Milano, Garzanti, 2014, pp. VII-XXIII.
- Scardaccione E., *A proposito di lentezza e...*, in G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010, pp. 13-15.
- Tolle E., *Il potere di Adesso*, Milano, Armenia, 2004.
- Travaglini R., *Motivarsi ad apprendere*, Roma, Aracne, 2014.
- Travaglini R., *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*, Pisa, ETS, 2019.

- Travaglini R., *Pedagogia della creatività*, Roma, Aracne, 2020.
- Tsuda I., *Uno* (1978), Milano, Luni, 2000.
- Tsuda I., *Il non-fare* (1973), Luni, Milano. 2003.
- Tsuda I. , *Il dialogo del silenzio* (1979), Milano, Luni, 2006.
- Watts A., *Il significato della libertà. La ricerca della libertà dello spirito nella psicologia moderna e nella saggezza dell'oriente*, Roma, Ubaldini, 1975.
- Watts A., *Psicoterapie orientali e occidentali*, Roma, Ubaldini, 1978.
- Watts A., *Diventa ciò che sei*, Prato, Piano B, 2017.
- Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI, 2010.

Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire.

Una diade emancipatrice

NICOLÒ VALENZANO (0000-0001-6828-540X)

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Torino

Corresponding author: nicolo.valenzano@unito.it

Abstract. Paulo Freire's pedagogy is widely recognized for its emphasis on dialogue and conscientization, in stark contrast to "depository" education. This article explores the apparent tension between the dialogical nature of his pedagogy and the presence of an intrinsic form of directiveness on the part of the educator. It argues that, far from being a contradiction, directiveness and dialogue constitute a dialectical dyad that gives Freirean pedagogy its emancipatory power. Through a compatibilist reading, it demonstrates how directiveness, interpreted as ethical-political orientation and educational intentionality, is essential for the promotion of critical consciousness and mutual humanization, without degenerating into authoritarianism.

Keywords. Paulo Freire - Dialogic pedagogy - Directiveness - Emancipatory education - Conscientization

Introduzione

La pedagogia di Paulo Freire è universalmente riconosciuta per la sua incisiva critica ai modelli tradizionali di insegnamento e per la sua strenua difesa di un'educazione intrinsecamente dialogica e problematizzante. In opere capitali come la *Pedagogia degli oppressi*, Freire ha smascherato l'inerzia e la disumanizzazione insite nell'"educazione depositaria" o "bancaria"¹, contrapponendovi un approccio in cui la conoscenza non è un mero deposito da trasferire, ma un processo dinamico di co-costruzione tra soggetti attivi. Questo modello, fondato sulla reciprocità e nella coscienza critica, ovvero su un approccio dialogico, sembra a prima vista escludere qualsiasi forma di direttività da parte dell'educatore, suggerendo un'opposizione netta tra l'idea di un'educazione centrata sul dialogo e la nozione di un esercizio del potere nelle pratiche educative.

Tuttavia, un'analisi più approfondita del corpus freiriano rivela una complessità che va oltre questa apparente dicotomia. Sebbene Freire abbia energicamente condannato l'autoritarismo e la manipolazione, la questione della direttività nella sua pedagogia non

¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1970), trad. it., Torino, EGA, 2011, p. 58. Si veda anche Id., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi* (1992), trad. it., Torino, EGA, 2008 e Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), trad. it., Torino, EGA, 2014.

si risolve in un semplice rifiuto. Al contrario, l'analisi presentata in questo contributo intende dimostrare come, nel pensiero di Freire, la direttività e il dialogo non si pongano come una contraddizione irrisolvibile, ma come una diade ricca di significati e intrinsecamente dialettica. Questa tensione, lungi dall'essere un punto di incoerenza, costituisce proprio la linfa vitale che conferisce alla pedagogia freiriana la sua dimensione profondamente educativa e trasformativa. Contro alcune interpretazioni che negano un ruolo significativo alla direttività nel pensiero del pedagogista brasiliano – le cosiddette letture “non-direttive” o “puriste”² – si intende suggerire una visione compatibilista, argomentando come questi due elementi possano e debbano coesistere per attivare un'autentica coscientizzazione. Si tratta, in definitiva, di valutare attentamente come una forma peculiare di direttività possa accrescere la coscienza critica nel perseguimento dell'umanizzazione reciproca, senza degenerare in autoritarismo.

1. Il dialogo liberante di Freire

Al cuore della proposta pedagogica di Paulo Freire si colloca il concetto di dialogo, inteso non come mera tecnica comunicativa, ma come essenza stessa di una pratica educativa orientata all'emancipazione. Per Freire, il dialogo è una «esigenza esistenziale»³, la condizione fondamentale attraverso cui gli esseri umani si incontrano per trasformare il mondo. Esso si fonda su una profonda fede negli uomini e nella loro capacità di creare e ricreare, e richiede un intenso amore per il mondo e per gli altri, inteso come impegno radicale per la loro umanizzazione⁴.

Il dialogo richiede una forte fiducia negli esseri umani: fiducia tra i dialoganti e nella possibilità che la disumanizzazione possa essere superata⁵. Un'altra condizione preliminare per il dialogo è la speranza⁶. La speranza nasce dalla continua ricerca degli esseri umani in virtù della loro incompletezza: l'umano può avere speranze solo se si impegna nel mondo, con il mondo e con gli altri. Senza questi presupposti, il dialogo si svuota, diventando un freddo esercizio intellettuale.

In netta contrapposizione a questo modello dialogico e problematizzante, Freire critica aspramente l'educazione “depositaria” o “bancaria”⁷. Con questa espressione, egli si riferisce a un processo in cui la conoscenza viene trasferita unilateralmente dall'educatore, unico detentore del sapere, agli studenti, concepiti come meri “recipienti” o “archivi” passivi. In tale prospettiva, gli educandi sono oggetti del processo di apprendimento, non soggetti. La conoscenza viene “depositata” senza alcun approccio critico e riflessivo, favorendo un'alienazione culturale e rendendo gli studenti indifesi contro l'imperialismo

² D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, in «Journal of Philosophy of Education», 53, 1, 2019, pp. 21-47 ricostruisce le diverse posizioni degli interpreti di Freire su questo specifico problema.

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit.; Id., *L'educazione come pratica della libertà* (1967), trad. it., Milano, Mondadori, 1973; P. Freire, A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

⁴ A. Darder, *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*, New York, Routledge, 2017.

⁵ *Ibidem*, pp. 81-82; P. Roberts, *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*, Westport, CT, Bergin & Garvey, 2000.

⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 82; Id., *Pedagogia della speranza* cit.

⁷ Id., *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 58.

culturale. Questo modello monologico, basato su relazioni gerarchiche di dominio, può forse aumentare i punteggi dei test, ma non può in alcun modo condurre a un'autentica padronanza e comprensione riflessiva e critica dei contenuti di apprendimento, né può liberare i soggetti in formazione dalla relazione di oppressione e dominio. È evidente che, in un tale contesto, qualsiasi forma di direttività finisce per assumere un connotato autoritario e disumanizzante.

Attraverso il dialogo, l'oggetto da conoscere non è più un contenuto trasmesso da uno all'altro, ma un mediatore che unisce i soggetti nel compito comune di analizzare criticamente il mondo. È in questo processo dialogico e problematizzante che si realizza la coscientizzazione.

2. La valenza politica della pedagogia e le pratiche formative non neutrali

La centralità del dialogo nella pedagogia freiriana non può essere pienamente compresa senza riconoscere la valenza politica delle pratiche formative. Soffermarsi sulla non neutralità degli interventi educativi consente anche di introdurre una lente interpretativa più generale per cogliere la complessità della dialettica tra dialogo e direttività, oggetto d'esame del presente contributo.

Sul fatto che l'educazione non è e non può mai essere un processo neutrale, Freire è stato chiaro e netto. Questa affermazione è un pilastro fondamentale del suo pensiero e uno degli elementi di distinzione più netto rispetto alle concezioni tradizionali della pedagogia. Freire ha più volte precisato come per lui fosse «impossibile pensare un'educazione neutrale, una metodologia neutrale, una scienza neutrale o addirittura un Dio neutrale», perché è lo stesso utilizzo della libertà che conduce alla «necessità di scegliere e questa all'impossibilità di essere neutrali»⁸.

Non solo l'educazione non può essere un processo neutrale, ma questa prospettiva, secondo il pedagogista brasiliano, non è nemmeno auspicabile; anzi sarebbe una visione mistificatoria e dannosa. Infatti, ha sostenuto che «ogni neutralità contenga sempre una scelta nascosta»⁹. Di conseguenza, l'educazione può essere orientata o al controllo e all'addomesticamento, oppure alla liberazione. Tuttavia, se si sceglie quest'ultima come obiettivo, non è possibile ricorrere agli stessi strumenti e metodi impiegati per esercitare il dominio.

La non-neutralità dell'educazione diventa pertanto, nella prospettiva freiriana, un imperativo etico¹⁰. L'atto educativo è sempre un intervento nel mondo, e in quanto tale, non può prescindere da una presa di posizione rispetto alle ingiustizie e alle disuguaglianze. L'educatore, quindi, non può essere un osservatore passivo o un mero tecnico. Il suo ruolo è intrinsecamente legato a un progetto di trasformazione sociale, orientato alla promozione di una maggiore giustizia e umanità. Il dialogo, in questo contesto,

⁸ Rispettivamente P. Freire, *By Learning They Can Teach*, in «Convergence», 6, 1, 1973, pp. 78-84: 78 [t.d.a.] e Id., *Educación y participación comunitaria*, in M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Mercado y P. Willis (org.), *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 83-96: 88. Si veda inoltre P. Freire, M. Gadotti, S. Guimarães, *Pedagogia: dialogo e conflitto* (1985), Torino, SEI, 1989, pp. 19-29.

⁹ P. Freire, *By Learning They Can Teach* cit., p. 78 [t.d.a.].

¹⁰ P. Freire, D. Macedo, *Literacy: Reading the word and the world*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1987, pp. 38-39.

diventa lo strumento attraverso cui questa opzione politica si realizza. È nel dialogo che si decostruiscono le narrazioni dominanti, si problematizzano le condizioni di vita e si co-creano percorsi formativi volti alla liberazione.

Riconoscere questa valenza politica significa comprendere che la pedagogia di Freire non è un mero insieme di tecniche didattiche, ma una vera e propria filosofia della prassi finalizzata a un cambiamento profondo della società. L'aspirazione alla libertà, infatti, attraversa tutta l'opera di Freire, intesa non come libertà astratta, ma come possibilità di praticare atti liberi che sono, a loro volta, liberatori¹¹. Questa libertà, che si concretizza nella capacità di agire e scegliere responsabilmente, è intrinsecamente legata all'impegno etico dell'educatore di non essere neutrale.

3. La direttività nascosta e necessaria nella pedagogia freiriana

Lo stile direttivo in ambito pedagogico pone al centro la funzione di guida dell'educatore, la cui azione esperta mira a veicolare saperi e comportamenti verso un obiettivo esplicito¹². In questa pratica, le qualità professionali e personali dell'educatore, come la credibilità e il prestigio, diventano gli strumenti principali per persuadere gli educandi e orientarli verso le mete formative desiderate.

La sfida interpretativa che si presenta è, dunque, comprendere come questa enfasi sul dialogo e sulla educazione non-depositaria, che sembra escludere la direttività, possa coesistere con una presenza, seppur sottile ma fondamentale, di quest'ultima nel pensiero freiriano. La nostra tesi è che Freire non solo ammette, ma richiede una forma di direttività, purché sia adeguatamente compresa e distinta dall'autoritarismo repressivo. Questa direttività non è di tipo impositivo o coercitivo, ma si manifesta come un orientamento critico e intenzionale che è intrinsecamente legato alla finalità emancipatoria della sua pedagogia. Come ha ben sottolineato Chambers, negare qualsiasi ruolo alla direttività significherebbe rendere Freire "incoerente"; una lettura "compatibilista", invece, ne riconcilia le apparenti discordanze¹³.

Per Freire, sostenere la reciprocità e l'uguaglianza nel dialogo educativo non significa affatto annullare l'autorità epistemologica e organizzativa dell'educatore nei confronti degli educandi, quella asimmetria costitutiva della relazione educativa. Questa è una distinzione cruciale. L'educatore freiriano non è neutrale, come si è accennato; la sua azione è sempre orientata da un impegno etico e politico preciso. La direttività, in Freire, si manifesta attraverso diverse dimensioni: come finalità e intenzionalità educativa; come proposta e problematizzazione; come postura etica e politica; come autorità autentica¹⁴.

¹¹ M. Gajardo, *Introducción*, in P. Freire, *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA, 1970, pp. 2-11: 7 [t.d.a.]. Marcela Gajardo è colei che ha fatto conoscere a Freire l'antologia degli scritti gramsciani tradotti in spagnolo, tratti da *Letteratura e vita nazionale*; su questo si veda P. Mayo, *The Gramscian Influence*, in R. Lake, T. Kress (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*, London, Bloomsbury, 2013, p. 53 e R.A. Morrow, C.A. Torres, *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Albany, NY, State University of New York Press, 1995, p. 457.

¹² G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2018, p. 4.

¹³ D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent?* cit.

¹⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit.; I. Shor, P. Freire, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1985; N. Wallerstein, *Problem-posing Education: Freire's Method for Transformation*, in I. Shor (Ed.), *Freire for the Classroom*, London, Heinemann, 1987, pp. 33-44; B. Warnick,

Come precedentemente evidenziato, Freire sostiene una connessione intrinseca tra direttività ed educazione. Infatti, il pedagogista brasiliano afferma che quando un educatore rifiuta la natura direttiva insita nell'educazione, finisce per «aiutare la struttura di potere [esistente]»¹⁵ e priva gli educandi del supporto necessario per partecipare ai «sogni di trasformazione»¹⁶. L'educazione direttiva, per Freire, comprende sia l'intenzione dell'educatore di guidare gli studenti verso un obiettivo, sia l'impiego di tecniche per facilitare questo impegno. Freire enfatizza il ruolo attivo dell'educatore nel plasmare l'esperienza educativa: incoraggiare gli studenti, definire obiettivi e suggerire conoscenze o convinzioni sono tutti aspetti legati all'azione educativa. La direttività, nel senso inteso da Freire, non significa che l'educatore debba imporre una verità assoluta, ma piuttosto che debba orientare l'esperienza educativa.

4. Conclusione: una tensione produttiva

L'analisi del pensiero pedagogico di Paulo Freire evidenzia come la tensione tra direttività e dialogo non costituisca una contraddizione, ma un elemento dialettico e fondante che ne conferma il valore. Sebbene alcune posizioni radicali in *La pedagogia degli oppressi* possano suggerire un'adesione all'anti-direttività, come quando si afferma che «nessuno educa nessuno, e neppure se stesso»¹⁷, tale passaggio va interpretato nel suo contesto. L'intento di Freire era superare la contrapposizione tra educatore ed educando, come chiarisce subito dopo: «gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo»¹⁸.

La complessità della sua posizione è esplicitata nelle opere successive. In un dialogo con Ira Shor, Freire ribadisce che «l'educatore liberatore non può mai manipolare gli studenti», ma precisa che l'opposto della manipolazione non è il *laissez-faire*, bensì l'assunzione di una responsabilità direttiva. L'insegnante, infatti, deve assumere «un ruolo direttivo necessario per l'educazione. Quella direttività non è una posizione dominante di 'devi fare questo o quello', ma è una postura di dirigere allo studio serio di un oggetto grazie al quale gli studenti possono riflettere»¹⁹. Evitare la manipolazione non significa quindi abdicare alla direttività, ma qualificare quest'ultima come strumento di liberazione.

Questa visione si consolida ulteriormente con l'esperienza pratica. In *Política e educação*, Freire afferma che l'insegnante non può «sottrarsi alla responsabilità di intervenire, di dirigere, di coordinare, di stabilire limiti»²⁰. Annullare la direttività equivarrebbe a negare l'asimmetria costitutiva della relazione educativa. Freire stesso ha sottolineato questa distinzione: «Non ho mai detto che l'educatore è lo stesso dell'allievo. Al contrario, ho sempre detto che chi dice che sono uguali è demagogico e falso. L'educatore è

D. Smith, *The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for 'Soft-Directive' Teaching*, in «Educational Theory», 64, 3, 2014, pp. 227-244.

¹⁵ P. Freire, D. Macedo, *Literacy* cit., p. 96 [t.d.a.].

¹⁶ P. Freire, *À sombra desta mangueira* cit., p. 41 [t.d.a.]. Una posizione simile si trova anche in H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in Id. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1961, pp. 228-255.

¹⁷ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 69.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ I. Shor, P. Freire, *A pedagogy for liberation* cit., p. 171.

²⁰ P. Freire, *Política e educação*, São Paulo, Cortez, 1993, p. 50.

diverso dall'alunno. [...] La differenza diventa opposizione quando l'autorità dell'educatore, diversa dalla libertà dell'allievo, si trasforma in autoritarismo»²¹.

Il compito dell'educatore democratico è dunque quello di «essere costantemente attenti a non lasciare che queste differenze diventino opposizioni», riconoscendo la situazione come «riconciliabile e non oppositiva»²². L'essenza della pedagogia freiriana risiede in questa tensione produttiva: la direttività fornisce struttura e intenzionalità al processo educativo, mentre il dialogo la rende significativa, autentica e non oppressiva. Se la direttività senza dialogo è «educazione depositaria», il dialogo senza direttività rischia di essere dispersivo.

In conclusione, la ricchezza della proposta di Freire sta nella sua capacità di tenere insieme questi due poli. La direttività freiriana non è un ritorno all'autoritarismo, ma una guida critica e amorevole verso la liberazione, che si realizza pienamente in un dialogo che trasforma sia l'educatore che l'educando in soggetti attivi e co-creatori di un mondo più giusto.

²¹ P. Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1985, p. 76 [t.d.a.].

²² *Ibidem*, p. 177 [t.d.a.].

Recensioni

G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Presentazione di S. Manghi, Milano-Udine, Mimesis, 2025.

Il testo uscì già nel 1985, come lettura dello spirito “epocale” e teorico e sociale di quegli anni, e in crescita a livello europeo e non solo, un tempo contrassegnato proprio dalla complessità, la quale esigeva per esser ben compresa un cambio di paradigma, di cui la complessità stessa era proprio il modello più adeguato. Categoria che governava e governa l’identità dell’Occidente moderno e quindi da analizzare in modo organico e critico insieme: come già veniva fatto da Prigogine e Gould, da Maturana e Varela, come pure da Morin: voci diverse accomunate dal dar corpo e comprensione a questa sfida aperta del nostro tempo. Complessità che proprio il pensiero critico di Morin ci guida ancora a sviluppare anche a livello epistemologico, ripensando i saperi nel loro intreccio molteplici che appunto si fa “sfida” si epistemica, ma anche teorica ed etico-politica, nel nostro presente. E sfida che esige un ripensamento dei saperi stessi e del loro statuto e funzione ormai a quota mondiale e che li declini ben oltre la loro immagine ottocentesca soprattutto formale e li inoltri verso un loro ruolo tecnico-economico, tipico dell’attuale “passaggio d’epoca” che pone la tecno-scienza sempre più al centro e della cultura e della società con esiti anche riduttivi (e si pensi solo alla riduzione del pensiero all’algoritmo, posta in essere dal trionfo della Intelligenza Artificiale e in netta opposizione all’intelligenza reale, che si coltiva tra pluralismo integrato e sua dialettica critica aperta!).

Rileggere oggi questo volume di Bocchi e Ceruti è tornare a riflettere sulle tecno-scienze e sul loro ruolo alla luce di un’“epistemologia della complessità” che ha il proprio statuto critico e plurale e dialettico capace di interrogare ed *ab imis* ogni assolutizzazione cognitiva.

Ma la sfida della complessità ci immerge, se viene ben compresa, invece, in un “pluralismo metodologico”(p.25) che fissa un’idea di razionalità storicizzata e li resa operativa secondo il suo modello critico intercomunicativo e pluralista, come già gli anni Ottanta del XX secolo ci hanno obbligato a fare. Nel volume sono accolte varie voci che elaborano punti-di-vista diversi sulla complessità presentati come vie diverse con le quali confrontarsi e da interrogare sempre in modo critico, comprendendone e il pluralismo e la reciproca integrazione, per abitare e davvero la sfida stessa che ci viene posta dal Presente e che dobbiamo tutelare attraverso il “pensiero umano” aperto al futuro e capace di guardare a dar vita a “nuove possibilità” di sviluppo, superando “contraddizioni” e “incertezze”.

Siamo quindi davanti a un testo ricchissimo di voci (che ci parlano in oltre 600 pagine) tutte ben impegnate a riflettere intorno alla categoria-della-complessità in modo da renderla davvero come uno strumento cognitivo e operativo nel tempo ricco e inquietante che stiamo vivendo, per lì realizzare e un modello di pensiero e d’azione che interpreti integrandolo il pluralismo sì dei saperi, riconoscendone ad alcuni un ruolo-di-guida (come ad esempio all’ecologia!) e cognitivo ed etico-politico, ma valorizzandone il modello plurale e dialettico come regola del futuro riletto in forma autocritica e quindi decostruttiva e ricostruttiva insieme. Che così ci permetta di leggere davvero il Presente tra aporie e potenzialità e guardando al Futuro con fiducia e speranza!! Ponendoci lì come costruttori consapevoli e , appunto, autocritici che guardano a un mondo dell’ *anthropos* e per lui, logicamente e operativamente, oggi da costruire nella forma migliore possibile! Sotto la guida delle tecniche e delle scienze di vario tipo ed oggetto, e delle stesse *humaniora* rese tra loro criticamente interagenti!

Così i due curatori del volume vanno davvero ringraziati per averci offerto un testo che dopo decenni continua a parlarci e in modo intellettualmente formativo per tutti sulle strutture-epocali (diciamo così) del Presente e che continueranno a regolare anche quel Futuro “adveniente” che ci sta davanti e ci si offre anche in modo troppo spesso inquietante ed a più livelli, ma che dobbiamo interpretare e realizzare sempre più e meglio in funzione-dell’uomo-umano, ovvero come *anthropos+sapiens* costruttore della Civiltà alla sua quota più alta e nobile e per tutti!!

Franco Cambi

F. De Giorgi, *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*, Brescia, Scholé, 2025.

A tema centrale del volume sta il problema della storiografia come analisi attenta e critica di una prassi culturale che va conosciuta e praticata nel presente storico, ovvero in un orizzonte che ne reclama il rinnovamento necessario per attivare, in tale campo, un *intelligere* consapevole, ricco e costruttivo. Tenendo ben conto anche e della articolazione di tale sapere e della sua immagine oggi più diffusa che esige un approccio critico, il quale ci permetta di fissarne le false immagini (ad esempio l’ottica che privilegia il presente, come Augé ci ha ricordato parlando della “tirannia del presente”) e sviluppando così una prospettiva “sincronica eterna” da interpretare e decostruire riconoscendone l’antistoricità. Un altro aspetto da affrontare in senso critico è quello connesso alla esaltazione della “rivoluzione industriale” tra capitalismo e industrializzazione confermata come regola universale e che si è fatta ormai ideologia guida attraverso l’avventura economico-produttiva del Novecento, con risultati di tecnologizzazione del lavoro produttivo che governa la stessa vita sociale, ma li determinando anche un effetto-alienazione sempre più diffuso.

Pertanto oggi spetta alla storiografia scientifica ripensarsi *in toto*, denunciando anche e proprio quel clima post-ideologico che ha favorito “la crisi della ragione” e un atteggiamento “nichilistico”, aspetti che impoveriscono la stessa “coscienza storica”, erodendo anche la stessa idea di Progresso connessa a “un’etica dei valori”.

Così si è sviluppata una storiografia che confonde documenti e “monumenti”(vedi Le Goff) esaltando questi ultimi come vie per una “circolarità autoreferenziale chiusa”, allontanandosi pertanto da una corretta metodologia storica più plurale e polimorfa e dinamica. Di conseguenza anche la stessa didattica della storia nei licei ne ha risentito e col “presentismo” e un “pensiero storiografico debole”. Poi l’Intelligenza Artificiale ha chiuso il percorso: fissando un paradigma di “sviluppo unilineare” e un “orizzonte storico destinale” in cui la stessa digitalità si fa strumento collettivo di costruzione della “vita interiore” dei cittadini stessi, alterandone però la dimensione di “spiritualità”. A causa di tutto ciò oggi abbiamo veramente bisogno di una storiografia come “resistenza civile” che contrasti “il potere delle megamacchine interpretative” per dar corso a un lavoro storiografico “razionale e critico”, nutrito di “responsabilità civile” e opposto a ogni totalitarismo e reso sensibile “verso i mondi sociali di subalternità e di povertà culturale e scolastica” attraverso “un’utopia dell’educazione”, come ci ha indicato con chiarezza ancora Augé.

Nel contempo vanno denunciati anche i limiti e gli errori di tale interpretazione diciamo autoritaria, sviluppando invece un modello di razionalità storica che si tende tra tradizione e futuro riletti secondo la complessità dello stesso presente in cui dobbiamo e vogliamo operare come intellettuali-senza-miti.

Così lo storico riconosce “continuità” e “permanenza” ma lo fa alla luce di una storiografia “razionale e critica” connessa alla “responsabilità civile” che si oppone alle letture dei totalitarismi e li delegittima per valorizzare un approccio alla storia di tipo ermeneutico e capace di sviluppare di essa “una vigilanza metacognitiva consapevole”. Sì, la storiografia è una musa inquietante con cui il tempo e lo spazio costruiscono “coscienza di sé” attraverso un lavoro sempre riaperto e sempre

ripreso, ma appunto con un lavoro che si affina proprio tra documenti ed interpretazioni regolati tutti da una fine ottica di razionalità aperta e sottile.

Sì, di questo bel saggio e critico e costruttivo, elaborato in stretto dialogo con molti e fini storici di ieri e di oggi e promosso con un argomentare che tiene fermo il ricco e centrale lavoro dello storico, De Giorgi va sentitamente ringraziato, poiché ci ha con ciò consegnato un fermo richiamo ad un alto valore formativo per i giovani della conoscenza storica e ad un compito attuale per le scuole di ogni ordine e grado, in cui il complesso e articolato lavoro dello storico può veramente farsi (e molto positivamente) sigillo di una vera formazione culturale e sociale dei futuri cittadini autenticamente democratici e coscienti e responsabili!

Franco Cambi

M. Gennari (a cura di), *La pedagogia dell'Encyclopédie*, Pisa-Roma, Sen editore, 2025.

Con questo bel volume Gennari ci ha veramente regalato una fine rilettura dei temi pedagogici dell'Enciclopedia dell'Illuminismo francese a cui collaborarono i più illustri intellettuali (appunto illuminati) del tempo.

Un testo di voci celebri e che ha fatto svolta significativa nella cultura moderna, anche educativa. Lì si è rinnovata la stessa visione della cultura, sviluppata in senso laico e scientifico in ogni campo per dar vita a un'idea di cittadinanza innovativa, competente e democratica, di cui proprio il ceto borghese doveva farsi portatore.

Di tale processo sono qui raccolte le voci più chiare autorevoli e programmatiche che ci consegnano un modello educativo ben lontano e opposto a quello in auge nell'*Ancien Régime* e tutte ben nutrite dal Principio-chiave della *Raison*. E in queste pagine prese corpo un modello educativo nuovo e di alto avvenire: di soggetti umani e cittadini di un tempo di profonda trasformazione e culturale e socio-politica in cui la laicità si faceva regola di pensiero e d'azione. A cui la Repubblica delle lettere offre i criteri essenziali, a cominciare dal giusnaturalismo che sostiene una cultura e società di matrice borghese ispirata ai valori di "uguaglianza" e "universalità", capaci di rendere gli uomini "migliori". Così tutta la società si rinnova sotto la guida dei *philosophes* e delle loro *Lumières* viste come compiti necessari. E così si rileggano le voci di Tolleranza, Democrazia, Società, Governo, Politica ed Economia politica che guardano alla formazione di uomini-cittadini nuovi.

Tali articoli raccolti nella seconda parte del volume in cui Gennari fissa la Pedagogia (anche se il termine entrerà in uso con Trapp nel 1780) che animerà il sistema scolastico nuovo e svilupperà nuovi cittadini in una società animata da luogni di incontri sociali (come i caffè, i giornali etc.) in cui si coltiva la *raison* diffusa a livello sociale. Qui si fanno ben significative le voci da La Chalotais a Condorcet, da Mirabeau a Diderot e a Rousseau, che ci rimandano il cuore stesso del progetto rieducativo dei francesi. Nella terza parte del volume sono presenti le voci più centrali come *Éducation* di Du Marsais, che deve sviluppare e il corpo e lo spirito: l'uno senza mollezze, il secondo nutrito di capacità operative e cognitive-istituzionali dedicate a alle scienze e orientato a coltivarle nella sua "esperienza della vita", come si fa nelle "scuole militari" in cui si fortificano e lo spirito e il senso morale.

Poi si legga *Collège* di D'Alembert, *Études* di Villeneuve etc.; tutti articoli significativi per dar corpo a quell'idea educativa dell'Illuminismo francese: un modello a cui dobbiamo sempre guardare come vera "fonte" dell'educazione dei moderni e pertanto utile ancora oggi e da tutelare nel suo obbiettivo laico e democratico, contro ogni ideologia chiusa e autoritaria che pone educazione e scuola al servizio dell'ideologia dominante, posta come un *a quo* della storia (il che sta accadendo anche nei nostri anni del terzo Millennio!!).

Siamo davanti a un testo che ben ci riguarda come Moderni e Abitatori di società democratiche, poiché lì ci indica l' *Educere* necessario che proprio la tradizione della modernità (di cui le *Lumières* furono un punto e modello assai alto) ci ha consegnato in questi "codici" preziosi e da rileggere e anche da assimilare nei loro razionali e illuminati consigli.

Franco Cambi

C. Xodo, *Spazio B. Biblioteca e democrazia. Il libro, la scuola, le biblioteche. Nascita e origine della Biblioteca di Mogliano Veneto (1882-1922)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025.

Carla Xodo, con questo suo ampio studio, ci ha invitati a riflettere sulla "civiltà del libro", che proprio la modernità ci ha consegnato come una via possibile e utile di formazione umana di ciascuno, sì attraverso la scuola ma anche quei luoghi di lettura e di deposito dei libri stessi come le Biblioteche: istituzioni che in Occidente hanno avuto una storia lunga e luminosa, di cui il volume che qui analizziamo ci offre lo sviluppo in modo veloce ma organico e costruttore di cultura veramente diffusa e seguita nel suo sviluppo.

Dall'Egitto all'Assiria, alla Grecia e a Roma e poi nei monasteri cristiani e nelle Università medievali, fino all'età del Rinascimento tra Firenze, Venezia e Roma in particolare (e su questo articolato sviluppo il volume fissa le tappe evolutive e di maggior valore culturale, oltre le varie scoperte e applicazioni tecniche relative alla produzione del libro), per arrivare poi alla stampa che Gutemberg inaugura nel 1455 con la *Bibbia-Vulgata*. Da qui si attiva un cammino di espansione del libro, che via via si sposta anche verso il popolo assumendo "una circolazione trasversale, tran sociale" se pure ancora "di nicchia".

Comunque in questo articolato sviluppo sono poi le biblioteche che crescono nelle società, ma che poi solo nell'Ottocento divengono veramente centrali e proprio in senso sociale: come ben ci rivela l'indagine del 1863 su quelle pubbliche presenti allora nell'Italia unita, di cui Xodo ci offre un esame veloce ma significativo. Il testo passa poi ad analizzare la biblioteca di Mogliano Veneto di cui si fa un esame approfondito, a partire dall'inchiesta di Baccelli del 1881 sulle biblioteche: sviluppata proprio per venire incontro alla crescita demografica e culturale post-risorgimentale nella società italiana dell'epoca. Ma alla biblioteca di Mogliano Veneto Xodo dedica una serie di pagine ricche e articolate che ben ci informano proprio sul ruolo che tale istituzione ha avuto rispetto alle campagne, se pure con scarsa diffusione e per varie cause (quali l'analfabetismo e la povertà), come già ci indicava l'inchiesta Jacini relativa al Veneto tra il 1877 e l'86. Ma lì nascono anche scuole-operaie e popolari, che producono un sensibile mutamento attivato con quattro femminili e quattro maschili nel 1868, realizzando una vera lotta contro l'analfabetismo, sostenuto poi anche da scuole serali e festive, se pure con frequenze deboli. Lì si apre perfino una scuola agricola.

Questo sviluppo fu sostenuto anche dai seguaci di Don Bosco e dal Ministero della P.I. Così a Mogliano Veneto crebbe anche l'edilizia scolastica e la produzione degli arredi per la scuole, progetti a cui la Biblioteca popolare partecipò rendendosi attiva come "biblioteca circolante" che si sviluppava anche in campo pedagogico-educativo da parte di quattro bibliotecari che svilupparono la tipologia dei testi, tra i quali includendo anche quelli della Baccini o di De Amicis. Ma anche di Collodi, di Verne e di Salgari, favorendo quindi acquisti innovativi. Poi con la prima guerra mondiale le letture si orientano anche in senso nazionalistico.

Dopo la guerra saranno presenti le ideologie religiose o politiche che fanno circolare la teoria "dei due popoli" e quella della "razza". Così la cultura rivolta al popolo si fa "più ibrida", ma in cui i diritti del popolo enunciati da De Sanctis si fanno interpreti di un liberalismo che guarda ora al progresso culturale dei singoli cittadini. Oltrepasato il ventennio oscuro del fascismo, sarà poi

solo dopo il 1945 che la biblioteca prenderà un profilo di “servizio pubblico” di tipo democratico. Pertanto per questo bel lavoro la Xodo va veramente ringraziata poiché ci ha permesso, parlando di una istituzione locale, di ripercorrere la complessa modernizzazione della società italiana tra Otto e Novecento, ricordandoci che il ruolo della cultura già nell’epoca dell’Italia postunitaria aveva sviluppato il suo cammino al servizio di una società democratica in sviluppo e che ancora oggi (tra il ruolo diffuso assegnato sia ai mezzi di comunicazione di massa - tipo TV e non solo - che alla stessa I.A. elevata a modello di pensiero come a una scuola purtroppo inadeguata alla complessità della società attuale e troppo tradizionalmente gestita) ci sta ancora nazionalmente di fronte come un compito aperto e un dovere veramente urgente!!

Franco Cambi

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

La Rivista viene pubblicata due volte l'anno. Per poter essere inseriti nel piano di pubblicazione, i contributi devono pervenire entro e non oltre le seguenti date:

entro il 31 marzo (per il fascicolo di Giugno)

entro il 30 settembre (per il fascicolo di Dicembre)

I contributi inviati alla rivista, sia in italiano che in lingua (Inglese, Francese, Tedesco, Spagnolo, ecc.,) vengono sottoposti al referaggio – rigorosamente anonimo – da parte di due o più esperti (nazionali o internazionali) del tema trattato il cui parere, insindacabile, risulterà vincolante ai fini della pubblicazione. Nel caso in cui vengano richieste modifiche, queste saranno puntualmente trasmesse all'autore, che potrà così apportare i cambiamenti suggeriti.

Norme generali

I testi non dovranno superare i 20.000 caratteri (spazi inclusi). Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni contributo deve essere corredato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e le relative parole-chiave (in lingua inglese).

Eventuali grafici, tabelle, immagini (max 7 a contributo), debitamente indicate nel corso del testo (Es.: Fig. 1; Tab.: 2), devono essere inviate in un file separato e sempre corredate dalle rispettive didascalie. È responsabilità dell'autore assicurarsi la disponibilità o – ove necessario – gli eventuali diritti/autorizzazioni di pubblicazione delle immagini o dell'apparato iconografico.

Nel documento che deve accompagnare l'invio del materiale, occorre sempre indicare l'applicazione/applicazioni utilizzata/e. I contributi devono essere consegnati, senza alcun tipo di formattazione particolare del testo, in formato *.rtf* oppure in un formato *.doc*, *.docx*, *.odt*. Qualsiasi tipo di contributo deve essere inviato come «allegato» tramite email, oppure effettuando una *submission* mediante l'apposita funzione all'interno della piattaforma on-line della Rivista.

Norme particolari

Se possibile, i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati. Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word). Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. ess.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà inteso, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo. Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «...».

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: Federici Vescovini G., «Arti» e filosofia nel secolo XIV. *Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario - soprattutto per i classici - è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949. Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno di una citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note - che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) - vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo. Per ogni riferimento a opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario - soprattutto per i classici - è opportuno aggiungere dopo il

titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Riferimenti bibliografici

I riferimenti bibliografici devono essere sempre inseriti al termine del contributo. Indicare prima il cognome dell'autore, poi nome puntato (es. Cambi F.) o viceversa purché i cognomi siano in ordine alfabetico

- Se gli autori sono più di uno, vanno indicati tutti (es. Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. ...) - Se il testo è una curatela, va indicato il nome del curatore seguito da «(a cura di)» e poi dalla virgola, es.: Cambi F. (a cura di), *La Pedagogia Generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Il titolo del volume va inserito in corsivo, seguito da virgola, es.: *La Pedagogia Generale*, seguono la città, la Casa Editrice e l'anno di pubblicazione, es.: Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un saggio in un volume, vanno indicati sempre l'autore e il titolo del saggio (quest'ultimo in corsivo), seguito da «in», riportando cognome e nome dell'autore del volume, titolo del volume, città, Casa editrice, anno, es.: Bianchi M., *La storia della scuola*, in Cambi F., *La pedagogia generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un articolo in rivista, va indicato il nome dell'autore, il titolo dell'articolo in corsivo seguito da «in» «Nome della rivista» (virgolettato non in corsivo), numero, anno, pagine; es.: Cambi F., *La creatività nella formazione attuale*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2024, pp. 241-242.

Esempi

- a) Opere tradotte in italiano: Es.: Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- b) Opere citate per la prima volta: Es.: Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186)
- c) Opere già citate in precedenza: Es.: Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.
- d) Saggi pubblicati in curatele: Es.: Ulivieri S., *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189)

e) Saggi pubblicati in riviste: Es.: Catarsi E., *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.

f) Film: I film vanno citati sempre con il loro titolo originale (in corsivo). In occasione della prima citazione si riportano, tra parentesi, anche l'eventuale titolo dell'edizione italiana e l'anno relativo alla prima proiezione pubblica del film. Al posto del titolo italiano si userà Id. se identico all'originale o, se non distribuito in Italia, t.l.: seguito dalla traduzione letterale del titolo (in tondo) e dal nome del regista o dei registi, nel caso di opere a episodi. Es.: *Accattone* (1961), di Pier Paolo Pasolini; *A bout de souffle* (Fino all'ultimo respiro, 1960) di Jean Luc Godard; *The Mountain Eagle* (t.l.: L'aquila della montagna, 1926) di Alfred Hitchcock; *Manhattan* (Id., 1979) di Woody Allen.

g) Pagine Web: Gli indirizzi Internet vanno riportati indicando il riferimento per esteso seguito dalla data e l'ora dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000, ore 14:30). Se e quando possibile, andrebbero indicati anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore della recensione va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. In testa alla recensione vanno necessariamente indicati l'autore dell'opera recensita, il titolo (e il sottotitolo, se presente) il luogo di edizione, la casa editrice e l'anno di pubblicazione. Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo, tra parentesi tonde, evitando l'uso delle note; lo stesso vale per i possibili riferimenti bibliografici.

