



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

41

Nuova Serie
Anno XXI – 2025



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

41 – Nuova Serie – Anno XXI – 2025

semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico

Elena Madrussan (Università di Torino)

Comitato di Direzione

Mino Conte (Università di Padova), Tyson E. Lewis (University of North Texas), Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears)

Comitato scientifico

Miguel Benasayag (National University of Avellaneda, Buenos Aires), Gabriella Bosco (Università di Torino), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin), Massimo Canevacci (Institute of Advanced Studies of the University of São Paulo), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (SUFFP, Lugano), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Josephina Sala Roca (Autonomous University of Barcelona), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

Comitato di redazione

Laura Arnau Sabates (Autonomous University of Barcelona), Germana Berlantini (Centre des politiques de la Terre – University of Paris Cité), Silvano Calvetto (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Carlo Cappa (Università di Roma – Tor Vergata), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Gianluca Giachery (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università di Catania)

Segreteria editoriale

Matteo Cabassi (Università di Roma-Tor Vergata), Irene Papa (Università di Torino)

Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online. Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e la Rubrica "Reensioni".

Gli Scopi della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (<https://www.ibisedizioni.it/paideutika>; <https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/>).

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.r.l.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it – e-mail: info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : rivista@paideutika.it

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-760-9

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

Editoriale	5
<i>Etica educativa e scuola secondaria</i>	
Elsa Maria Bruni, <i>Scuola secondaria: un'odissea che viene da lontano</i>	9
Maria-Chiara Michelini, <i>Prospettive educative per la scuola secondaria</i>	27
Federico Zannoni, <i>Contro la recessione democratica: generare consapevolezza nella scuola secondaria</i>	47
Francesco Bossio, <i>Prospettive di pedagogia interculturale ed aspetti etico-educativi nella scuola secondaria</i>	63
Alessandro Versace, <i>Una risposta etico-valoriale al razzismo: l'umanizzazione della vita</i>	77
Tiziana Iaquina, <i>Adolescentite: Soffrire di adolescenza. Soffrire in adolescenza</i>	95
Carlo Macale, <i>L'etica educativa nei Centri di Formazione Professionale di ispirazione religiosa. Una questione legata alla mission dell'ente formativo</i>	111
Emilija Voinovska, <i>"To Recognize the Narrow Boundaries". Teachers and Adolescents in bell hooks' Political Education</i>	135
Mario Gennari, <i>I Sesemann. Breve storia di una famiglia del Bildungsbürgertum tedesco nell'Europa tra Ottocento e Novecento</i>	151
<i>Sconfinamenti</i>	
Cesare Pianciola, <i>La formazione di Ada Gobetti</i>	169

RECENSIONI

Carlo Sini, <i>Intelligenza artificiale e altri scritti</i> (di Gianmarco Pincirolì)	191
Gianni Carchia, <i>Dall'apparenza al mistero. La nascita del romanzo</i> (di Gianmarco Pincirolì)	194
George Boas, <i>Il culto della fanciullezza</i> (di Matteo Cabassi)	197
Sergio Tramma, <i>Prassi, prospettive e criticità</i> (di Silvano Gregorino)	200
<i>Lecture dalla Francia</i>	
Philippe Meirieu, <i>Éducation: rallumons les Lumières!</i> (di Marta Baravalle)	204

Editoriale

Le costanti del dibattito pedagogico sulla scuola secondaria, oltre a segnare la storia di questo grado d'istruzione, sembrano confermare la necessità di spostare la prospettiva del discorso. La formazione degli insegnanti, la divisione tra scuola elitaria e scuola 'dei mestieri', i contenuti dei diversi *curricula* e la spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro sono questioni di grande rilievo che continuano, tuttavia, a lasciare inevasa la domanda sul senso del nesso tra formazione e cultura. La domanda, cioè, che allieve e allievi adolescenti si pongono in termini di aspettativa nei confronti della scuola. Oggetto di contesa di diversi appetiti disciplinari, costante bersaglio dell'opinione pubblica, perenne ricettacolo di interventi emergenziali, e molto altro ancora, la scuola secondaria necessiterebbe, invece, del costante ripensamento del suo statuto etico-pedagogico-sociale (Bruni). Che non riguarda soltanto la codificazione di una deontologia professionale dell'insegnante o il richiamo – decisivo – alle sue funzioni istituzionali e costituzionali (“la scuola è aperta a tutti”, recita l'art. 34), ma che deriva, prima ancora, da una concezione del soggetto, situato in un ambiente culturale e sociale e destinato, anche attraverso l'*educazione* scolastica, a diventare “ciò che egli è”.

In questo senso, il primo aspetto che andrebbe considerato è quello dei soggetti protagonisti della scuola (preadolescenti e adolescenti), non solo per ciò che concerne la gestione della didattica, ma, soprattutto, per ciò che ragazze e ragazzi sentono e vivono, anche dolorosamente (Iaquinta), per la visione della realtà e del mondo che sta in loro prendendo forma in maniera significativa. Quello della scuola secondaria rimane per molti e molte di loro il traguardo ultimo dell'istruzione, in contesti in cui le pratiche *educative* che abitano la scuola, quando sono presenti, continuano a mimare un principio di riproduzione sociale che stenta ancora, nonostante gli sforzi interpretativi di Bourdieu e Passeron, a rendersi consapevole e responsabile di se stesso.

Laddove, invece, sono molto significative ma poco conosciute le implicazioni dei contesti, anche di formazione professionale, in cui prevale l'istanza etica, anche associata all'istanza religiosa (Macale).

Sicché il vasto campo della formazione secondaria rischia di smarrire le ragioni etico-sociali dell'educare quanto più s'allenta il nesso tra teorizzazione pedagogico-fondativa e prassi metodologico-didattica, a netto vantaggio, attualmente, della seconda. Quando non viene concepita e agita come educazione alla socialità, alla comprensione del mondo e alla costruzione di sé, alla valorizzazione dei contesti plurali e alla comprensione dell'eterogeneità complessa che caratterizza le vite di preadolescenti e adolescenti, l'educazione nella scuola secondaria finisce per coincidere o con l'apprendimento strumentale o con l'impegno spontaneo dei singoli docenti. A fronte, dunque, di una rinnovata chiamata in causa delle sue funzioni pubbliche, istituzionali e culturali, e in ragione dei rapidi cambiamenti che innervano il nostro tempo, quale educazione è convocata a esercitare la propria azione formatrice? Verso quali orizzonti etico-culturali e di cittadinanza?

Che vada "contro la recessione democratica" (Zannoni) o verso una "comunità di pensiero" (Michellini), che si opponga al razzismo (Versace) o che favorisca il pluralismo (Bossio), la tensione dialettica dell'intenzionalità educativa nella scuola secondaria potrebbe riprendere – e con profitto – ciò che, *in nuce*, s'esprimeva già nel solco degli anni Settanta nel dibattito pedagogico italiano sulla scuola, quando al centro dell'attenzione tornavano le antinomie costitutive dell'educazione come tratti salienti dell'essere e del fare-scuola.

Di qui l'idea che l'intensificazione della domanda pubblica di intervento educativo con preadolescenti e adolescenti, oltre a leggersi come sismografo di un'esigenza diffusa, può leggersi anche come occasione di riflessione pedagogica sullo statuto politico-sociale della scuola secondaria (Voinovska). Una riflessione che chiede, per quel che emerge da questo numero e per il molto che ancora potrebbe emergere, di mettere a fuoco le forme della responsabilità educativa che a scuola dovrebbero trovare casa e che nello spazio del dibattito pubblico dovrebbero trovare voce.

Elena Madrussan

Etica educativa e scuola secondaria

Scuola secondaria: un'odissea che viene da lontano

Elsa M. Bruni

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

e-mail: elsa.bruni@unich.it

Il saggio analizza le principali questioni aperte della scuola secondaria italiana, facendo ricorso a tre leggende mitologiche. La scuola è paragonata al labirinto del Minotauro, un groviglio irto di incertezze e di speranze dove è difficile orientarsi e persino interpretare tutto quanto accade. L'affanno riformistico, nato contestualmente al sistema scolastico italiano, è pareggiabile almeno negli esiti al lavoro di Penelope che tesse la tela di giorno per disfarla all'indomani, ingannando i Proci. Il filo di Arianna richiama l'anelito di un cambiamento reale, di un progetto organico, di una riforma strutturale capace di liberare studenti e insegnanti dalle trappole labirintiche del Minotauro.

Parole-chiave: scuola secondaria, riforma, ricerca, dignità, formazione.

Secondary School: An Odyssey from the Distant Past

The essay examines the main open issues within the Italian secondary school system, drawing on three mythological legends. The school is compared to the labyrinth of the Minotaur, a maze fraught with uncertainties and hopes where it is difficult to find direction and even to interpret what is happening. The reformist drive, which emerged alongside the Italian education system, can be likened, at least in its outcomes, to the work of Penelope, who weaves her tapestry by day only to unravel it the following morning, deceiving the suitors. The thread of Ariadne symbolizes the aspiration for genuine change, an integrated project, and a structural reform capable of freeing both students and teachers from the labyrinthine traps of the Minotaur.

Keywords: Secondary school, Reform, Research, Dignity, Training.

Il labirinto del Minotauro

Ogni discorso sulla scuola secondaria conduce inevitabilmente a trattare dei caratteri peculiari di una determinata società, delle persone che ci vivono e di un particolare momento storico-culturale. La scuola è, a tutti gli effetti, specchio e riflesso della variegata fenomenologia umana e comunitaria.

Quella secondaria, poi, è il grado d'istruzione del sistema formativo che si confronta con la difficile fascia di giovani compresa fra gli 11 e i 19 anni. Età delle crisi, della ribellione; età della leggerezza, mitica età della felicità, innegabile tempo di conflitti, di profonda ricerca di sé e di continua ricostruzione identitaria. La storia dei giovani coincide così con la storia della formazione e, in gran parte, con la storia della scuola. E proprio questa storia di formazione e dei tradimenti ad essa associati rappresenta il punto di partenza per una prima consapevolezza, delineando il percorso che orienterà l'analisi proposta in questa riflessione.

Nella parabola novecentesca ogni tentativo riformistico ha finito per toccare, per lo più nella teoria e molto meno nella pratica, il paradigma strutturale dell'intero sistema scolastico che ancora oggi, scrive Giuseppe Bertagna, “mantiene salde le sue radici sull'humus della riforma Gentile del 1923 e della cultura tipica del primo novecento (Gramsci compreso)” (2018, p. 4).

Analizzando con le lenti della revisione storica le vicende della scuola secondaria nel contesto nazionale, emergono con immediatezza tre principali macro-temi, sui quali si è cercato e si cerca di intervenire con sistematicità: a) la formazione degli insegnanti; b) la qualificazione e la valutazione degli apprendimenti; c) la definizione di una pedagogia e di una didattica per la scuola secondaria.

Attorno a questi tre temi-ambiti si legano sia questioni specialistiche, inerenti alla funzione della scuola e alla sfida di intercettare i bisogni formativi che cambiano rapidamente, sia questioni tecnico-politiche dipendenti dagli indirizzi dei governi che si sono alternati nel tempo, con visioni alquanto differenti sulla scuola e sull'educazione per la società.

Pertanto, esistono molteplici, forse infinite, prospettive dalle quali esaminare la scuola secondaria, la scuola “cerniera”, come era chiamata nell'Ottocento e che oggi è nodo di congiunzione e mediazione fra l'istruzione di base, il mondo del lavoro e il sistema universitario. Di certo, l'annosa questione dell'istruzione secondaria e della sua riforma ha segnato ogni momento

della storia nazionale, sebbene solo raramente abbia conquistato una certa autonomia di discussione, finendo con un gioco di perenni rimandi per allacciarsi ad altro e per connotarsi ideologicamente (Bonetta, 2020).

Come si è anticipato, i punti di vista si intrecciano inevitabilmente in un groviglio dinamico, sul quale è possibile svolgere più livelli di analisi. Tale intreccio emerge via via attraverso l'esplorazione di diversi piani, che spaziano dai contesti normativi, recanti le linee guida e i vincoli legali, a quelli strutturali, che delineano le caratteristiche organizzative e le infrastrutture del sistema. A questi si aggiungono le considerazioni sui ruoli, le responsabilità, le posizioni e le funzioni degli attori coinvolti, ciascuno dei quali porta un diverso contributo educativo e professionale.

Per di più, il discorso si arricchisce considerando gli itinerari educativi, che si concretizzano attraverso la strutturazione di modelli didattici, nei quali convergono la combinazione disciplinare e la pianificazione didattica. Modelli che non solo riflettono le pratiche educative, ma sono anche influenzati a fondo dalle ideologie e dalle teorie pedagogiche, finalizzate a una formazione coerente e articolata.

Al cuore del processo educativo, inoltre, risiedono i temi relativi agli scopi e ai metodi, cioè quelli riferiti alle finalità dell'insegnamento e alle più adeguate didattiche curriculari. Va poi considerato il sistema di valutazione che, a sua volta, si configura come uno strumento fondamentale per misurare e monitorare il raggiungimento degli obiettivi educativi, operando così, almeno in principio, come una guida per meglio indirizzare le pratiche didattiche.

Nel mezzo ci sono le dinamiche interne alle relazioni tra i vari attori coinvolti nel sistema educativo, vale a dire studenti, docenti, amministratori e altri soggetti. Sono dinamiche stratificate, poiché dipendono sia dalle interazioni, dai conflitti e dalle alleanze che si formano in risposta alle esigenze e alle aspettative dei singoli, sia dalle influenze reciproche tra i differenti piani e ambiti considerati. Il risultato è una rete complessa e interconnessa di relazioni, che definisce e ridisegna continuamente il panorama educativo e professionale.

Vale poi ricordare come ciascuno degli aspetti evocati generi ulteriori richiami e apra ulteriori questioni, scomponendosi e ricomponendosi anche alla luce degli apporti scientifici più sofisticati che negli ultimi decenni hanno gettato nuova luce sulla realtà scolastica, sui processi formativi e, più in generale, sulla realtà umana oltretutto sul rapporto, oggi così inedito e dinamico, con la *téchne*. Quest'ultima, nella veste di tecnica e tecnologia, pone più

interrogativi etici sui potenziali rischi di automazione dei processi formativi, decisionali e di apprendimento dei giovani e, in generale, delle persone.

Pensiamo a tal proposito al significato assunto dalla rivoluzione *mass-mediale* che ha di fatto trasformato i luoghi della formazione e la stessa comunicazione educativa, incidendo sui modi di costruire i saperi, le identità e le visioni del mondo da parte dei giovani.

E pensiamo all'intelligenza artificiale e alle sue interazioni con l'intelligenza umana, che innegabilmente creano potenzialità ma anche insidie connesse alla digitalizzazione dei processi di sviluppo e di trasformazione delle persone. La *téchne*, manifestazione fondamentale della condizione umana, riflette allo stesso momento il potenziale creativo dell'uomo e, oggi più che mai, la paura dell'alienazione in quanto sfuma i confini tra naturale e artificiale (Heidegger, 1954; Bodei, 2019). Quella *téchne* che era abilità manuale e insieme sapere complementare di teoria e pratica, orientato al bene comune e al miglioramento della vita, nel farsi tecnica suscita interrogativi che interessano in primo luogo i processi educativi. Il rischio è quello di passare da una dimensione integrata con la conoscenza e con l'etica a una pratica autonoma, iperspecializzata, caratterizzata dalla centralità della tecnologia, che scommette sul poter fare a meno dell'uomo (Arendt, 1958; Ellul, 1977; Coeckelbergh, 2020; Floridi, 2021).

A ben guardare, la tecnica si espande ben oltre il dominio materiale, si trasforma in un elemento pervasivo della società (cfr. Ihde, 1990) e finisce per incidere sull'idea stessa di esperienza come categoria fondante del processo educativo, deweyanamente intesa quale modo "di fare e di patire" (Dewey, 1938). Diventa perciò qualcosa di diverso, se rapportata a una realtà che sfugge e se collocata all'interno di uno spazio ir-reale, nel quale le informazioni si impongono "nascondendo" le cose e il loro significato (Boden, 2018; Han, 2021).

Vale poi la pena sottolineare i nuovi assetti delle società, sempre più multiculturali, che rendono più problematica la questione dell'identità, della convivenza e dell'integrazione, e inducono a sperimentare forme e modi non controllabili dalle tradizionali prassi educative.

Sono alcuni fenomeni, questi, che fungono da "agenti" interroganti tanto il sistema educativo quanto la pedagogia. La scuola, quella secondaria in modo particolare, è da ripensare come luogo effettivo di formazione e trasformazione umana, nella sua struttura, statuto e funzioni. Allo stesso tempo, la ricerca educativa va rilanciata in quanto capace di incidere sulla vita

delle persone e della società, rinunciando di conseguenza a ogni lettura standardizzata e a qualsivoglia teoria di tipo retrospettivo. Per entrambi i livelli della riflessione, che richiamano la scuola e la pedagogia, la via da percorrere è quella dell'aprirsi all'integrazione dei paradigmi, quale possibilità di comprensione di quelle interconnessioni operanti nella realtà materiale e umana per riformulare percorsi più in linea con i bisogni inediti delle persone. A questo scopo, bisogna anzitutto ricentrare e proporre una narrazione credibile, un fine, *il fine* di una scuola di vita per le giovani generazioni.

La scuola secondaria necessita di un ripensamento strutturale, proprio *nella e della* sua architettura, attraverso innanzitutto l'approvazione di una nuova coscienza, certamente più complessa e problematica, ma senza dubbio realistica e non approssimativa. D'altra parte, sono proprio i difficili teatri che si aprono alla vista del mondo giovanile, a invocare una reazione rispetto alle impostazioni formalistiche che, anche sotto il profilo didattico, hanno pensato e pensano ancora di poter contenere tutto e dare spiegazioni razionalistiche su tutto (Erbeta, 1999 e 2001; Pietropolli Charmet, 2000; Maddrussan, 2017; Barone, 2019; Cambi, 2021; Istituto Giuseppe Toniolo, Ed., 2014).

Come si può ipotizzare, però, di rendere statico ciò che è per sua stessa natura dinamico? Come si può pensare di formulare teorie e dare luogo a pratiche che pretendono di rispondere, con un *continuum* di regole fisse, a bisogni umani e formativi che sono pluriarticolati e soprattutto variabili e imprevedibili?

È evidente che si tratta di bisogni formativi che eccedono e oltrepassano gli argini del vecchio sistema scuola-centrico; quella auspicata è quindi una formazione che non si configura e non può più configurarsi mediante la mera adozione di saperi codificati.

Certo, la svolta decostruttiva di fine Novecento ha giovato molto in termini di ricaduta epistemologica e metodologica sul discorso intorno all'educativo. Di sicuro ha reso possibile e necessaria l'emancipazione dal *modus*, esclusivamente filosofico, di pensare l'educazione come un percorso logico-razionale dalla doppia missione, cioè formare il cittadino ideale e assicurare il mantenimento della struttura sociale. Questa geometria centralistica aveva la sua ragion d'essere per la funzione che la scuola secondaria era chiamata a svolgere; infatti, sotto forma di opzione di politica scolastica, il centralismo scolastico assicurava un'uniformità formativa in tutto il territorio nazionale e ramificava i percorsi curriculari per preservare i diversi *status* sociali.

La tela di Penelope

A ben guardare, per quanto si cerchi di superare l'opzione centralistica della scuola, si continua a ritenerla essenziale per perpetuare il modello tradizionale che garantisce il controllo e la verifica degli aspetti formali, direttamente osservabili, dei processi formativi. È stata questa, in fondo, la formula che ha conferito staticità alla scuola secondaria italiana; si è quindi concentrato il *focus* dell'attenzione sempre sugli stessi aspetti, quelli che consentivano di selezionare in modo affidabile, di valutare gli esiti nei diversi ambiti, dal buon funzionamento dell'istituzione educativa al progresso di un allievo nell'apprendimento, accertando il suo raggiungere una specifica soglia, indicata comunemente quale livello minimo di competenza. Verifica e valutazione attestavano in modo attendibile, idealmente oggettivo, se determinati obiettivi prefissati fossero stati o meno conseguiti durante o alla fine del percorso educativo (Bloom, 1956; Vygotsky, 1978; Pellegrino, Chudowsky, Glaser, 2001; Hattie, 2009; Bruni, 2018). Dunque, ancora oggi la storia continua a consegnarci la fotografia di una scuola secondaria e di una educazione come insieme organico in cui, al di là dei proclami riformistici e delle acquisizioni scientifiche più illuminate, si ordinano gli aspetti contenutistici in modelli disciplinari e si sistematizza l'*educere* con modalità di autoriproduzione.

In fondo, ancora fino agli anni '90, alla riforma di Berlinguer e poi della Moratti, e nel pensiero diffuso ancora oggi, la scuola secondaria è vista come quel grado del sistema scolastico nel quale si individuano quelli che Bottai alla fine degli anni '30 di un secolo fa definiva "dotati", "coloro che solo le cime del difficile tentano" (Bottai, 1942, p. 9) e quelli che alle cime non possono arrivare, cosicché devono essere occupati in un lavoro.

Il principio di fondo era (e in parte è ancora) un'alternativa senza scampo: si studia oppure si lavora, mentre la valutazione svolge un'efficace selezione. In vista dell'auspicata gerarchia delle classi sociali, nella scuola secondaria *ad auxilium* intervenivano alcune discipline e ci si valeva di talune pratiche metodologiche.

Com'è noto, per decenni sono state attribuite al latino virtù taumaturgiche e funzioni educative speciali, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado dove, per la peculiare età degli allievi, era congeniale scorgere attraverso l'insegnamento di questa materia, i "migliori" sotto il profilo cognitivo e caratteriale. Non è tutto. Grazie al latino si poteva anche sostene-

re e rinvigorire la capillare selettività, la scuola dei “pochi ma buoni”, cioè il liceo classico. Perché fosse la scuola elitaria per eccellenza, senza cedere alla tentazione di tramutarsi in “scuola *omnibus*”, si è scisso il percorso di studio secondario in una scuola di serie A, il liceo classico, che garantiva accesso alla formazione universitaria e forniva un’adeguata preparazione ai futuri dirigenti dello Stato, e in una scuola di serie B, quel groviglio di scuole professionali e tecniche orientate al lavoro. L’unica parziale, valida eccezione al liceo classico è data dal liceo scientifico, ideato da Giovanni Gentile. Questa concezione prevedeva perciò due rami con impari dignità, funzionali a un’organizzazione sociale gerarchica. Pertanto, il liceo classico era e doveva restare come la natura l’aveva generato, vale a dire un luogo elitario, una scuola per pochi, ben poco confacente a una società aperta e democratica. Insomma, una scuola che doveva stabilizzare lo *statu quo* e frenare la mobilità di classe sociale. La crescita della scolarizzazione, la proliferazione degli istituti nel territorio nazionale e l’impoverimento culturale hanno segnato, per molti decenni, il dibattito scientifico e pubblico, e ancor più la coscienza collettiva più profonda e non sempre palesemente espressa. La scuola secondaria italiana ha conosciuto, nel tempo, disappunto e diffusa sfiducia. Le parole di Gabelli hanno fatto eco fino a tempi recenti e c’è da scommettere che non sono pochi quelli che ancora oggi le approvano, reputandole erroneamente la spiegazione dell’agonia degli istituti secondari che, tuttavia, ha ben altre cause, mancanze e fattori scatenanti:

il figlio del pizzicagnolo vuol fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. [...] Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname, e con questi tanti altri, che non ebbero a che fare coi libri, non intendono degli studi se non l’utilità diretta e immediata. Ciò che a loro sta a cuore è il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane (Gabelli, 1888, p. 505).

In tale direzione la scuola secondaria ha percorso la sua marcia, almeno fino agli anni ’80, nonostante le critiche, le rivendicazioni e le rivoluzioni culturali. Tuttavia, quando l’autonomia scolastica ha scardinato nel 1997 la scuola tradizionale e il centralismo, sono però comparsi, quasi contemporaneamente, i segni di un centralismo ancora più soffocante, che ha consegnato talvolta la direzione dell’educazione a particolari interessi regionali, ciò che ha richiamato alla memoria vecchie logiche gerarchiche fra cittadini di serie

A e cittadini di serie B. All'autonomia, poi, si è guardato nel 2015 con la "Buona Scuola" (L. 107/2015) come la chiave di realizzazione dell'intero impianto riformistico e come fattore di sicuro miglioramento dell'offerta formativa. Essa si è fatta condizione di garanzia per responsabilizzare l'intero personale scolastico e per favorire l'accrescimento delle sue competenze.

Eppure, lo stato di salute della scuola secondaria italiana, a partire dalla preparazione dei docenti, dalla qualità degli apprendimenti e dal grado di benessere degli studenti e degli insegnanti, non fa che suscitare timori. È sempre più marcata la distanza fra quanto si fa tra i banchi di scuola e la vita reale: la pratica scolastica e il modo di interpretare i processi formativi sono scollati rispetto all'esperienza esistenziale dei giovani.

A questo punto, si ripresentano alla riflessione i tre macro-temi già individuati come costanti della parabola novecentesca, durante la quale ogni discorso sulla scuola italiana e sulle sue riforme si è confuso con la questione degli insegnanti secondari. Inoltre, le non poche, facili ideologizzazioni hanno affievolito progressivamente il valore reale dell'insegnamento, vanificando di fatto la stessa riuscita delle riforme, e lasciando negata un'analisi profonda delle pratiche valutative e della loro obiettività.

Di fatto, passando in rassegna i termini di una discussione lunga almeno centocinquanta anni, è opportuno parlare di storia dei docenti secondari come itinerario accidentato di una mancata formazione. Una storia, quella degli insegnanti, di *non formazione*, che ha camminato di pari passo alle vicende di una scuola nazionale sempre al centro del dibattito politico-educativo, attaccata nella sua reale capacità di rispondere ai cambiamenti storico-sociali e sotto continua osservazione per ammodernarla via via nella prassi didattica, nelle epistemologie fondanti e nei metodi pedagogici (Bruni, 2024, p. 241).

È vero che il dibattito sulla riforma della scuola secondaria è stato una costante della storia nazionale. È anche vero che si è sempre intrecciato a questioni altre, assumendo connotazioni fortemente ideologiche e distorte. Si pensi ad esempio alla *querelle* sulle lingue antiche, che ha condizionato discorsi e interventi sulla scuola secondaria fin dagli anni dell'Italia liberale (Bruni, 2005). E poi, come dimenticare la faccenda della scuola primaria, la cui sorte è sempre stata intrecciata a quella della scuola secondaria?

Come non ricordare, ancora, le divergenze culturali sulle valenze e sulle funzioni della scuola di cultura e della scuola professionale? E la polemica fra

Concetto Marchesi e Antonio Banfi? E le controversie fra lo stesso Marchesi, appartenente al PCI, e Guido Calogero, esponente del Partito d'Azione, a metà degli anni '40?

Nel mezzo e più avanti si è discusso di docenti secondari, del ruolo, delle funzioni e del più efficace sistema di reclutamento; si è cercato di riorganizzare la scuola secondaria fra buoni intenti e cattive traduzioni nella pratica, ricerca di modernizzazione *tout-court* e slanci nostalgici. D'altra parte, la "rivoluzione" educativa è stata per lo più compiuta dal basso, nelle aule di scuole dove è stata talora tentata quell'auspicata "inversione" formativa cui solo da qualche decennio è corrisposta una riflessione critica e scientifica.

Vi sono due livelli nelle questioni proprie della scuola secondaria: quello inerente alla ricerca pedagogico-didattica e quello politico-istituzionale, coinvolti entrambi nella riflessione sull'urgente riqualificazione formativa di lunga scadenza. Il sistema scolastico e la società puntano, infatti, a promuovere nei giovani lo sviluppo di una consapevolezza adeguata alla complessità dell'epoca contemporanea. Lo sforzo mira affinché l'istituzione scolastica, in stretta sinergia con i contesti extrascolastici, riesca responsabilmente a formare cittadini consapevoli del ruolo da assumere nella società, contribuendo in primo luogo alla salvaguardia e al rafforzamento della democrazia, che è condizione nonché obiettivo etico-politico (Zagrebelsky, 1993; Corda Costa, Ed., 1997; Cambi, 2021). D'altra parte, già il giovane Dewey identifica nell'etica il fondamento dell'educazione ponendo l'accento sia sulla condotta etica, che deve orientare il processo educativo, sia sul risultato etico dell'educazione, rappresentato dalla formazione del cittadino morale. La scuola – scrive il filosofo statunitense – ha una precisa

responsabilità morale nei confronti della società. [...] Il sistema educativo che non ne sappia riconoscere l'insita responsabilità etica è derelitto e inadempiente. Difetta nel compiere sia ciò per cui è stato creato sia ciò che pretende di fare (Dewey, 1897, p. 74).

Per tornare ai due livelli del tema, pregni di fattori morali proprio per la funzione etica svolta dal sistema educativo, la scuola contemporanea appare come un luogo problematico sia per chi la vive quotidianamente sia per chi ne studia le dinamiche (Mantegazza e Seveso, 2006). I paradigmi epistemologici e metodologici tradizionali risultano, nella realtà attuale e nei suoi prossimi sviluppi, incapaci di immaginare percorsi formativi in grado

di restituire all'educazione e all'istruzione, in particolare nel contesto della scuola secondaria, il ruolo di autentiche fonti di crescita e trasformazione umana.

È proprio nell'ambito dell'istruzione secondaria che la pedagogia, intesa come disciplina plurale e tensionale, fatica a mantenere un doppio ancoraggio: da un lato, alla riflessione teorica sull'educazione e, dall'altro, alla dimensione pratica dell'*educere* e del formare. Questo limite si manifesta nella difficoltà di integrare l'analisi critica della triade soggetto-cultura-società con le pratiche educative, richiedenti una costante revisione e un'aderenza alla complessità contemporanea. L'adozione di modelli meccanicistici di memoria positivistica ostacola l'elaborazione di percorsi educativi atti a cogliere l'autentica natura dei processi di apprendimento e insegnamento.

A ben vedere, la scuola secondaria si trova oggi a un bivio critico, che autorizza a sostenere che essa "non istruisce più, anzi de-istruisce e induce a guardare altrove" (Bonetta, 2021, p. 162).

Da una parte, si evidenzia una paralisi pedagogica, aggravata dall'influenza crescente dell'educazione informale che sovrasta quella formale, percepita come poco rilevante per la vita reale degli studenti. Dall'altra parte, i docenti, privi fino a qualche mese fa di un sistema organico di formazione iniziale e aggiornamento professionale, incontrano notevoli difficoltà nel confrontarsi con la complessità educativa, sicché cercano spesso di semplificarla anziché accoglierla.

La crisi funzionale, progressiva e cronicizzata della scuola secondaria non è dovuta esclusivamente alla generalizzata inefficienza istituzionale e gestionale. È dovuta in maniera particolare all'invecchiamento, all'anacronismo, alla disfunzionalità dei principi fondativi e degli istituti primari, delle forme 'ontologiche' della pedagogia, del 'fare scuola' e dell'educare (*ivi*, p. 160).

Il voler semplificare a tutti i costi i processi di apprendimento, la tendenza a razionalizzare l'insegnamento, la burocratizzazione dei processi valutativi, l'ossessione di rendere accattivante lo studio finalizzandolo all'utile, appaiono autentici ostacoli e non già potenziali rimedi formativi (Bruni, 2021, pp. 11-39).

Il filo di Arianna

Più e più interventi legislativi sulla scuola secondaria sono stati varati. Al di là delle vere e proprie riforme del complessivo sistema formativo, periodicamente – come si è detto – si è tentato di rispondere alle esigenze di una società in veloce trasformazione con la riformulazione di obiettivi, contenuti e metodologie. Si è talvolta intervenuto sul quadro delle ore settimanali, privilegiando taluni insegnamenti a scapito di altri; altre volte sono stati i metodi didattici ad essere posti sotto esame, alla luce dei più aggiornati orientamenti scientifici; in altri casi sono stati rivisti i programmi per aggiornarli al mutato contesto.

Commissioni e gruppi ministeriali hanno riconsiderato i cicli, hanno riorganizzato gli indirizzi della scuola secondaria, hanno legato le discipline alla dimensione tecnologica ed economica. Di recente con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) sono state stanziare risorse significative per l'innovazione tecnologica, si è data rilevanza all'orientamento e al contrasto alla dispersione scolastica.

In linea con le raccomandazioni dell'Unione Europea sono state infine aggiornate le competenze, cosicché nei programmi della scuola secondaria sono stati introdotti i temi emergenti quali il cambiamento climatico, l'intelligenza artificiale e la sostenibilità. In generale, la direzione seguita nelle ultime decadi ha puntato sul personalizzare i percorsi formativi, con l'obiettivo di valorizzare i talenti individuali e potenziare le competenze trasversali. È poi chiara l'intenzione di ampliare le discipline STEM e di integrare maggiormente il sapere umanistico con le competenze digitali.

Il rinnovamento della scuola è stato perseguito recentemente con le proposte della Commissione Brocca fra il 1988 e il 1992, passando poi per il «Progetto di riforma dei cicli» firmato dal ministro Luigi Berlinguer e approvato dal Consiglio dei ministri il 3 giugno 1997. Il cammino è proseguito con la Riforma Moratti del 2003, per il «Riordino dei licei e istituti tecnici e professionali» con la Gelmini e, infine, con la Buona Scuola (legge n. 107) e gli interventi del post-pandemia COVID-19. Dunque, alla scuola è stata via via attribuita una maggiore responsabilità nell'auto-progettarsi, nel definire da sé il piano dell'offerta formativa. Le singole scuole, all'interno della cornice nazionale, sono impegnate in prima linea nel rendere il sistema scolastico più funzionale al mondo del lavoro e alle esigenze del mercato globale. Tutto ruota attorno ad alcuni cardini: l'adozione delle competenze-chiave euro-

pee; la ridefinizione dei programmi finalizzata alla trasversalità delle discipline e all'applicazione nei contesti reali delle conoscenze teoriche; la transizione verso la digitalizzazione, un importante investimento nelle infrastrutture didattiche e nella formazione del personale docente.

Per rimanere nell'ambito degli interventi normativi, nel 2017 con il decreto legislativo n. 61 è stata la volta dell'istruzione professionale, nel contesto dell'articolazione dei licei in sei indirizzi e della struttura degli istituti tecnici e professionali. Anche in questo caso il fine ha coinciso con la volontà di realizzare i percorsi formativi più flessibili e personalizzati, nonché di potenziare le competenze tecniche specialistiche e di favorire un dialogo più stretto fra sistema scolastico, enti di formazione professionale e mondo delle imprese.

Di recente, fra i temi più dibattuti, c'è la reintroduzione dell'educazione civica come materia trasversale obbligatoria, che tratta la Costituzione, la legalità, l'Agenda 2030 e la cittadinanza digitale. Questo è, in sintesi, il quadro istituzionale e politico.

Volendo rintracciare il filo di Arianna, bisogna ricomporre il piano delle politiche scolastiche con quello scientifico-pedagogico. Se il primo va interpretato come un insieme di tentativi per tradurre in norme le nuove esigenze sociali, il secondo – quello della ricerca educativa – come più proposte didattiche di formazione umana che decostruiscono modelli educativi ormai anacronistici per l'odierna gioventù. Pur coinvolti parimenti, i due livelli hanno camminato a velocità diverse e difficilmente si sono trovati in linea. Non sempre e non presto sono state ben accolte le acquisizioni della ricerca in ambito educativo; non sempre, inoltre, la pedagogia ha saputo cogliere le istanze umane e formative più autentiche e profonde.

Per entrambi i piani, quindi, l'obiettivo effettivo non è stato centrato. Nonostante l'attenzione costante della classe politica al tema dell'educazione e nonostante l'impegno della ricerca sulla didattica, la scuola secondaria – si è dimostrato – vive una lunga agonia.

E ancora: dal punto di vista delle riforme, si è intervenuto sulla durata del percorso d'istruzione che, con la riforma dei cicli, termina a 18 anni e non più a 19; lo stesso obbligo scolastico si è fatto concludere con il secondo anno del secondo ciclo, ossia con il quindicesimo anno di età o con nove anni di scolarità. È stato introdotto un canale non universitario, successivo al diploma, di formazione tecnico-professionale. Tra la fine degli anni '90 e i primi del 2000 è stata avviata la trasformazione del sistema di valutazione, determinato in debiti e crediti. È stata perseguita l'organicità dell'istruzione

secondaria scardinando la radicata scissione curriculare tra scuole destinate all'acquisizione di conoscenze e scuole esclusivamente deputate al possesso di abilità, in nome e in vista di "conoscenze fondamentali" da trasmettere a tutti gli studenti.

Sul piano della ricerca educativa, è emersa l'ineludibile necessità di ancorare ogni elaborazione teorica e ogni pratica educativa all'essere umano nella sua dimensione concreta e incarnata.

Sulla scia di Schön (1983) e di Morin (1999), l'interconnessione fra teoria e prassi si è tradotta nell'interazione tra saperi codificati e saperi informali, finalizzata a generare apprendimenti significativi a forte valenza sociale, critica e trasformativa. È riconosciuta in linea di principio la centralità della sinergia tra saperi "codificati" (cuore dell'educazione scolastica, articolati in più discipline, trasmessi attraverso una didattica strutturata, valutati oggettivamente), e i saperi "informali", cioè situazionali, sviluppati al di fuori del contesto scolastico formale, attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione, l'interazione sociale e l'esplorazione autonoma del mondo. Per vivere in una società sempre più esigente e interconnessa, tale sinergia è una necessità, ma è a maggior ragione l'unica possibilità che l'educazione e la scuola hanno per servire ancora, per essere attrattive, per essere funzionali alla formazione che aiuta i giovani a vivere appieno la propria realizzazione.

Questo è vero tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti, il cui percorso di preparazione professionale non può non essere fondato sull'integrare formazione teorica e pratica, attraverso tirocini in scuole e laboratori condotti congiuntamente da pedagogisti e specialisti disciplinari.

Per tornare al piano della ricerca, sicuramente i grandi modelli, come quello gentiliano sviluppato in Italia o quello deweyano nato negli Stati Uniti, affondano le loro radici nell'intreccio tra filosofia, scienza e ideologia, per cui hanno spesso incontrato aporie significative e rischi di condizionamento, che li hanno fatti talora deviare dalla loro funzione primaria di orientare il processo di formazione.

È altrettanto evidente che non tutte le istanze della tradizione occidentale sono state adeguatamente esplorate. Al contrario, sia a livello di teoria che di pratica didattica, si è assistito al prevalere di approcci orientati secondo principi di ordine, armonia e purezza (l'idea di un "io puro", una società rigidamente organizzata e un'educazione conformatrice), che hanno di fatto impedito un'analisi critica di altre fonti pedagogiche, preziose per elaborare nuove progettualità culturali ed educative, più rispondenti alle sfide dell'at-

tuale complessità. La validità della ricerca pedagogica e didattica, infatti, dipende in larga misura dalla sua capacità di riconfigurare analiticamente questa complessità, di saperla ben comprendere per fornire adeguate risposte alle nuove sfide. D'altronde, è la validità della ricerca pedagogica a poter rivitalizzare le istituzioni educative che devono nutrirsi dei suoi risultati. E vale anche sottolineare che la riconfigurazione delle teorizzazioni e delle pratiche educative, è in fondo, né più né meno, quel filo di Arianna che libera dal labirinto di Minosse, metafora di una idealità i cui lacci soffocano la vocazione ontologica di ogni individuo, negandogli di realizzarsi e paralizzando l'indiscutibile fine che è quel laportiano "assoluto educativo" coincidente con la libertà, la forma più compiuta del processo di formazione e di umanizzazione, il livello più elevato di esistenza (Laporta, 1996).

D'altra parte, se la scienza deve regolamentare l'articolato problema della formazione e dell'istruzione, è assodato oramai che le scienze umane (fra cui vi sono la pedagogia e la didattica), considerate isolatamente, hanno dato prova di insufficienza nel comprendere con pienezza la complessità della realtà umana con tutte le sue necessità e potenzialità. Tale rappresentazione richiede, infatti, l'integrazione in un quadro di saperi più ampio, che tenga conto sia delle implicazioni etiche, sia del contesto storico-sociale, entro cui le esigenze trovano legittimazione e le capacità possono essere pienamente espresse e soddisfatte.

Va anche aggiunto che, in fondo, una pedagogia per la scuola secondaria non c'è. Per tradizione, la nostra pedagogia ha posto l'accento sull'educazione primaria, avvalendosi di una solida base teoretica e didattica che ne ha favorito il consolidamento e il successo. Diversa è la situazione della scuola secondaria, dove la pedagogia incontra più difficoltà nel rispondere alle esigenze specifiche di questo livello di istruzione. Spesso, infatti, si limita a trasferire in modo poco efficace paradigmi e metodi concepiti per altri contesti educativi. Ne segue che la didattica della scuola secondaria resta per lo più ancorata a un approccio angusto, che concepisce le discipline come sistemi chiusi e astratti, distanti dall'esperienza concreta dell'allievo.

Per colmare questo "vuoto di ricerca", è bene ricordare anzitutto Raffaele Laporta (1996), e porre in questione la tradizionale epistemologia pedagogica, come ha tentato con coraggio Gaetano Bonetta (2017); dunque, sono da sviluppare analisi più critiche, dinamiche, emancipate dalla scientificità prescrittiva, rispettose sì dell'oggettività epistemica, ma aperte allo stesso tempo all'intersoggettività.

I bisogni culturali e formativi degli adolescenti, infatti, variano e maturano in relazione alla pluralità dei luoghi in cui vivono la propria esistenza. Anche per la maturazione cognitiva e logica, legata *in primis* al percorso scolastico, è forte l'incidenza delle componenti profonde e intime, delle dimensioni inconscie, immaginative e affettive che qualificano le esperienze relazionali, favorendo perciò l'esercizio del pensiero, la libera creatività, la riflessione e il confronto; quest'ultimo è senz'altro formativo in quanto non semplifica e non si affida a un *tweet*, ma dialoga, non si accontenta della prima risposta e vuole approfondire la conoscenza del mondo.

Ed è in questo solco che si palesa la distanza fra il mondo reale dei giovani (intimo ed esistenziale) e la realtà scolastica, quella dei programmi, del contenimento, dell'accumulo nozionistico, dell'agire didattico. E in questa distanza occorre situarsi, cercandovi quel farmaco che svela il senso profondo dell'evento educativo, che proclama con forza il carattere singolare e unico dei soggetti in relazione, docenti e discenti. Costoro devono diventare protagonisti concreti della progettazione educativo-didattica, facendola corrispondere ai loro veri bisogni formativi, purché sia da loro pensata, interpretata, costruita e letta con i loro linguaggi e grammatiche, e non già con quelle estranee, impersonali e nozionistiche.

Solo così la formazione può favorire il contatto con il mondo reale dei giovani, con le esigenze dei territori, con gli interessi formativi dei docenti, migliorando così la qualità dell'intero sistema nazionale. Se l'insegnamento mira a favorire apprendimenti legati alla concretezza della realtà, se la scuola deve essere per davvero scuola di vita, i saperi (quelli codificati e quelli che nascono dalla e nella quotidianità) dovrebbero far vivere feconde esperienze formative. Per gli insegnanti sarà molto stimolante ricercare le condizioni più favorevoli per l'apprendimento, grazie alle quali prendono forma e si perfezionano le necessarie competenze scolastiche.

Formare è, innanzi tutto, "curare" nel significato socratico più autentico di seguire e valorizzare l'itinerario di crescita della persona, riconoscendo a ciascuno la libertà di scegliere il non lineare, personale percorso di umanizzazione. Pertanto, una cura che si fonde con la dignità, il sostegno, il dialogo e che incarna il filo di Arianna, paradigma di una coscienza pedagogica inclusiva, è sempre al centro della riflessione ed è sempre sotto analisi.

La cura si situa nella formazione, perché ne è necessario sostegno e orientamento. E l'intervento educativo si organizza, per sua stessa natura, intorno a questi principi, per l'appunto della cura, della dignità e del sostegno; quin-

di, non può essere ridotto ad applicazione di un prontuario, fatto di schemi e procedure.

Per concludere, va ricordato il titolo provocatorio dell'editoriale di Bertagna, "Basta riforme, facciamo funzionare la scuola" (2018), e va aggiunto che non sarà mai una norma politica a rendere efficace la scuola. La vera speranza va riposta nell'impegno e nella sensibilità di educatori ben formati, nel loro prendersi cura dei giovani, valorizzandone l'individualità, i percorsi di vita, le tante esperienze e i peculiari stili cognitivi ed emotivi.

A conti fatti, l'intervento educativo è un atto di giustizia, che accoglie istanze etiche, curative e di umana dignità; e perciò richiede molte abilità e competenze professionali, ma sussiste solo se è nutrito da un sentito, intimo slancio che sa accogliere le molte, speciali aspettative dell'essere umano.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barone P. 2019. *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. 2018. «Basta riforme, facciamo funzionare la scuola». *Nuova Secondaria*. 36 (1). 3-4 e 14.
- Bloom B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company.
- Bodei R. 2019. *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*. Bologna: il Mulino.
- Boden M. A. 2018. *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonetta G. 2017. *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Id., 2020. *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando.

- Id., 2021. Solo l'antipedagogia può salvare la pedagogia. In A. M. Passaseo (Ed.), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Roma: Armando. 147-174.
- Bottai G. 1942. *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*. Roma: Istituto di studi romani.
- Bruni E. M. 2005. *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Roma: Armando.
- Bruni E. M. 2018. La valutazione vista da lontano. Lo sguardo della pedagogia generale (I). *ECPS Journal*. 17. 179-193.
- Id., 2018. La valutazione vista da lontano. Lo sguardo della pedagogia generale (II). *ECPS Journal*. 18. 399-413.
- Id., 2021. *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carrocci.
- Id., 2024. La formazione iniziale degli insegnanti fra responsabilità sociale e progettazione didattica. Una riflessione sul Profilo conclusivo del docente abilitato. In P. Mulè, D. Gulisano (Eds.), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium. 241-251.
- Cambi F. 2021. Quale scuola per gli adolescenti? *Studi sulla Formazione*. 24 (1). 173-178.
- Id., 2021. *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Coeckelbergh M. 2020. *AI Ethics*. Cambridge: MIT Press.
- Corda Costa M. (Ed). 1997. *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per le scuole secondarie*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. 1938. *Experience and Education*. International Honor Society in Education: Kappa Delta Pi.
- Id., 1897. Ethical Principles Underlying Education. In Id., *The Third Yearbook of the National Herbart Society*. Chicago: University of Chicago Press. 1-87.
- Ellul J. 1977. *Le système technicien*. Paris: Calmann-Lévy.
- Erbetta A. 1999. *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*. Roma: Anicia.
- Id., 2001. *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Floridi L. 2021. *The Ethics of Artificial intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabelli A. 1888. L'istruzione classica. *Nuova Antologia*. 45 (3). 501-517.

- Han B.-C. 2021. *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt*. Berlin: Ullstein Verlag.
- Hattie J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heidegger M. 1954. Die Frage nach der Technik. In Id., *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen: Neske. 9-40.
- Ihde D. 1990. *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Bloomington: Indiana University Press.
- Istituto Giuseppe Toniolo (Ed.). 2024. *La condizione giovanile in Italia – Rapporto Giovani 2024*. Bologna: il Mulino.
- Laporta R. 1996. *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mantegazza R., Seveso G. 2006. *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin E. 1999. *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Pellegrino J.W., Chudowsky N., Glaser R. 2001. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington: National Academies Press.
- Pietropolli Charmet G. 2000. *I nuovi adolescenti*. Milano: Cortina.
- Schön D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Vygotsky L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zagrebelsky G. 1993. *Questa repubblica. Corso di educazione civica per le scuole superiori*. Firenze: Le Monnier.

Prospettive educative per la scuola secondaria

Maria-Chiara Michelini

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

e-mail: mariachiara.michelini@uniurb.it

Il presente contributo affronta la questione della responsabilità educativa della scuola secondaria e della riflessione pedagogica alla luce delle prospettive complessive della contemporaneità. Entro questa cornice, indica come prioritarie alcune direzioni in vista delle quali ripensare il compito della scuola in senso etico-culturale: la formazione di capacità di futuro, di giudizio di valore, di pensiero e socio-affettiva. Per lo sviluppo di queste sono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero.

Parole-chiave: scuola secondaria, formazione, responsabilità, società, futuro.

Educational perspectives for secondary school

This paper addresses the issue of secondary schools' educational responsibility and pedagogical reflection in the light of overall contemporary perspectives. Within this framework, it points out certain directions as priorities for rethinking the school task in an ethical-cultural sense: the formation of skills for the future, of value judgment, of thought, and socio-affective. Developing these requires a meta-reflective teacher and an educating community, as a community of thought.

Keywords: secondary school, training, responsibility, society, future.

Società e scuola secondaria

Ragionare di etica educativa in relazione alla scuola secondaria implica la necessità e la definizione di uno spazio squisitamente pedagogico entro il quale formulare ed esplicitare un'idea di scuola, chiarendone il ruolo nella formazione di preadolescenti e adolescenti. Tale riflessione, di conseguenza, comporta l'elaborazione di una coerente concezione di curriculum scolastico, nei suoi livelli e articolazioni, oltre che di docente. Rifacendoci alla distinzione tra esperienza morale, come rapporto con il mondo e con noi stessi rispetto a norme e valori, ed etica come primo livello di riflessione sull'esperienza morale, quindi come riflessione su cosa è bene e cosa è male fare, in un determinato contesto (Baldacci, 2020), possiamo dire che ragionare di etica educativa nella scuola secondaria significa interrogarsi sui valori, sui costumi, sull'insieme complessivo delle pratiche che incarnano e realizzano quella specifica esperienza di comunità scolastica. In tal senso non possono dirsi sufficienti, anche se necessarie, le riflessioni disciplinari, metodologico-didattiche, ma anche, ad esempio, sociologiche, antropologiche, politiche e normative. È necessaria, infatti, una riflessione tesa a definire il senso dell'educare e dell'agire didattico nel contesto peculiare della scuola secondaria, anche in relazione alle evoluzioni storiche, sociali e culturali in atto, prima e dentro le scelte e le pratiche. Tale riflessione rappresenta il doveroso, essenziale apporto che la pedagogia è chiamata a dare, non solo oggi e non solo in relazione alla scuola secondaria, ma certamente con più urgenza e forza, proprio in tal direzione. Ciò in virtù di diverse ragioni, alcune delle quali acquistano particolare rilevanza nella contingenza attuale.

In primis, va detto che il discorso sulla scuola, sia pure ripreso con enfasi ed insistenza, in diverse sedi, ivi comprese quelle politiche, culturali ed economiche, viene svolto, da un lato, in senso retorico, con accenti colpevolizzanti, taumaturgici se non miracolistici, in relazione all'esplosione di problemi sociali inediti e preoccupanti; dall'altro, in chiave esecutiva, per cui la scuola viene considerata priva di proprie intenzionalità educative, di proprie necessità e scopi interni e ridotta a mera cinghia di trasmissione delle esigenze provenienti dalla società, a partire dal mercato. Sul primo versante, inscritto da più parti in una logica di "pedagogizzazione" dei problemi sociali (Fendler, 2018; Töhler, 2016), questioni emergenti di ogni tipo (dal cyber-bullismo, alla violenza, alle problematiche post pandemiche) vengono interpretate, con un certo automatismo, come pertinenti univocamente al discorso pedagogico.

co; in questa prospettiva, la scuola è invocata come principale responsabile nell'affrontare le criticità attuali, quale soggetto e luogo di soluzione. Ciò non di meno, spesso questa logica non è sostenuta da un'autentica riflessione pedagogica, né accompagnata da adeguato impegno anche in senso politico ed economico. Il secondo versante, cui abbiamo fatto riferimento, coincide di fatto con una concezione della scuola come soggetto delegato a formare le giovani generazioni sulla base delle esigenze socio-economiche di un determinato periodo e contesto, in un ruolo di fatto subalterno e pressoché meccanico. In questa cornice, il discorso sulla scuola di fatto prescinde dalla riflessione pedagogica, di cui stigmatizza, al contrario, l'irrelevanza, imponendole agende di altra provenienza e natura (Baldacci, 2014, 2019). Il mercato, i problemi emergenti, gli organismi internazionali definiscono i traguardi in vista dei quali la scuola è chiamata ad organizzarsi ed operare efficacemente. Ciò riguarda anche il senso stesso della formazione, secondo la declinazione del *lifelong learning* (Michelini, 2020), sospinto, di fatto, all'interno dell'economia dell'apprendimento (Biesta, 2006), o della logica del capitale umano, con obiettivo centrale "imparare a guadagnare".

Sia pure accennata con estrema semplificazione, questa duplice deriva riguarda in modo particolare la scuola secondaria, in virtù della sua contiguità temporale rispetto all'uscita degli studenti verso il mondo esterno, specialmente quello lavorativo. La pressione di questo orientamento, infatti, agisce con forza sulla secondaria e su chi in essa opera, in misura tanto maggiore quanto più vorticosi si fanno i mutamenti sociali, culturali ed economici. Ciò comporta, peraltro, una progressiva riduzione in senso strumentale degli orizzonti formativi, nonché delle forme dell'esperienza scolastica. Nell'ambito di questo fenomeno non può essere sottaciuta una specifica responsabilità della pedagogia che non sempre è stata capace di assumere un ruolo critico, né di comunicare adeguatamente il senso pieno e valido del proprio sapere, facendo sentire la propria voce oltre i confini dei propri territori.

Un secondo ordine di ragioni per le quali è quanto più necessaria e urgente una riflessione pedagogica circa il senso dell'educare e dell'agire didattico nel contesto peculiare della scuola secondaria riguarda l'avvitamento tecnicistico, in parte legato a quanto esposto sopra, in parte correlato alla più ampia rivoluzione tecnologica in atto ormai da tempo. La tecnologia dal piano meramente strumentale ha assunto un ruolo ben più ampio, divenendo orizzonte e forma dell'esperienza umana, che si dà non più e non soltanto entro quella che siamo abituati a definire "realtà", ma anche e in misura spesso preponderante in quel-

la che Floridi (2017) ha denominato *onlife*. L'*infosfera*, spazio virtuale costruito a misura degli artefatti tecnologici che lo abitano, in cui siamo costantemente connessi, sincronizzati, delocalizzati, sta progressivamente divenendo il mondo in cui viviamo e le regole, le strutture e le forme di questo mondo stanno progressivamente plasmando il nostro modo di esprimerci, comunicare, relazionarci, pensare. Il digitale, dunque, sta inscrivendo il mondo entro il nuovo codice logico-matematico dei nuovi artefatti, che vengono incorporati in esso, re-ontologizzando la natura e il significato del nostro ambiente. Questa tendenza, in atto da decenni in maniera pervasiva rispetto alla nostra vita quotidiana, ha molteplici conseguenze, alcune delle verranno affrontate successivamente; in particolare, evidenziamo l'incremento dell'adattamento passivo da parte nostra ai nuovi ambienti e alle nuove tecnologie. Prende vita, inoltre, una sorta di inseguimento delle innovazioni, di volta in volta introdotte, con una velocità che, peraltro, contribuisce ad alimentare senso di inadeguatezza da parte delle persone, che faticano a stare al passo con i mutamenti. Anche la scuola vive questo fenomeno, sia in senso lato, su un piano culturale che coinvolge in primis le giovani generazioni, particolarmente esposte e sensibili, che in senso specifico, con progressivo schiacciamento sulle dimensioni metodologico-didattiche e sulla dinamica dell'apprendimento come processo interessato da logiche tecnicistiche e prevalentemente quantitative, determinando l'eclissi di una più ampia prospettiva educativa. Biesta (2023) definisce criticamente *learnification* una delle conseguenze più importanti, identificandola con processi e attività che prescindono dal contenuto e dalla direzione verso cui muovono. In corrispondenza di ciò, l'insegnamento viene ridefinito prevalentemente in termini di facilitazione e di offerta di esperienze e occasioni di apprendimento, con scarsa focalizzazione sulla bontà, opportunità e validità degli scopi. Viceversa, l'educazione (la *buona educazione* nella riflessione di Biesta) implica sempre un *telos* positivo e condiviso, unitamente ad un certo grado di consapevolezza da parte dei soggetti coinvolti. Nella misura in cui l'apprendimento viene svuotato dal suo essere processo inserito in una dimensione educativa e sganciato dalla consapevolezza dei soggetti in gioco circa il senso e gli scopi verso i quali muove, si dà luogo allo schiacciamento sul piano dell'addestramento. In questo modo, con maggiore facilità, si produce uno sbilanciamento nel senso dell'eterodirezione dei processi. Tanto più si avvia la spirale tecnicistica, grossolanamente descritta, tanto più si rende necessaria la riflessione pedagogica volta alla comprensione in tutta la sua ampiezza di ciò che si impara e perché lo si impara, intrinsecamente legata a ciò che si

insegna e perché lo si insegna. Compete, infatti, alla pedagogia il compito di porre le domande relative alle ragioni dell'agire in campo scolastico: per che cosa si insegna e si apprende, in vista di che? (quale idea di scuola, quale idea di cittadino, quale idea di educazione, quale idea di sapere...). Alla luce di questa riflessione, necessariamente profonda e complessa, e solo dopo di essa (almeno da un punto di vista logico) andranno opportunamente affrontate le domande inerenti il cosa fare e il come.

Un terzo ordine di ragioni trae origine dal carattere davvero epocale dei cambiamenti in atto nel mondo contemporaneo, cominciando dalla rivoluzione dell'Intelligenza Artificiale, passando ai mutamenti climatici e alla conseguente geopolitica, oltre che ai nuovi equilibri (e squilibri) politico-economici della terra, solo per menzionarne i principali. Ciascuno di essi ha significative ricadute in relazione alla formazione e al futuro esistenziale e professionale delle giovani generazioni, sulle quali è in corso un vivace dibattito. In questa sede non intendiamo soffermarci sugli orientamenti del medesimo, ma porre in senso globale la necessità per la pedagogia di lasciarsi sollecitare dai cambiamenti sociali in atto per svolgere il proprio compito, vale a dire quello di formulare proposte educative adeguate al tempo presente e soprattutto capaci di formare per il tempo futuro. Il riferimento è relativo al carattere sociale della pedagogia secondo l'elaborazione teorica e pratica di Natorp (1922) per il quale la pedagogia non può che essere sociale, vale a dire scienza che pone al suo centro il rapporto ermeneutico tra individuo e società e considera l'educazione come condizionamento, conformazione e partecipazione attiva dell'individuo alla vita della comunità cui appartiene. Anche Dewey propone con forza il tema del rapporto della pedagogia e della scuola stessa con *i più larghi cambiamenti della società*. La nuova educazione da lui teorizzata è collegata al corso generale degli avvenimenti, meglio: "parte e aspetto dell'intera evoluzione sociale e, almeno nelle linee più generali, come alcunché di inevitabile" (Dewey, 1899/1951, pp. 2-3). Se ciò non sarà, coloro che escono dalle nostre scuole non saranno in grado di "anticipare e prevenire delle crisi come quella attuale, né di fronteggiarla quando sopraggiungono." (*ivi*, p. 336). Solo una pedagogia autenticamente sociale sarà, dunque, in grado di incidere positivamente sulla formazione delle giovani generazioni. In tal senso la medesima non può non occuparsi di IA o di mutamenti climatici, come questioni emergenti nell'attuale scenario sociale. Per utilizzare il linguaggio deweyano potremmo dire che si tratta di questioni *inevitabili* per chi voglia occuparsi di educazione. Per questo "essa (la nuova educazione) deve

uscire dal suo isolamento; deve cessare di essere una faccenda che concerne soltanto le relazioni fra le eccelse menti dei pedagoghi e i loro particolari alunni.” (*ivi*, pp. 2-3). La pedagogia, cioè, deve farsi soggetto culturale che dialoga con gli altri protagonisti della scena sociale contemporanea, nella direzione dell’esercizio di quell’onestà intelligente critica di cui parla ancora una volta, Dewey (1940/1986, p. 336) ne *l’Educazione di oggi* superando il rischio di qualsiasi forma di *acquiescenza compiaciuta*.

Detto in estrema sintesi, dunque, ragionare di etica educativa in relazione alla scuola secondaria implica la necessità e la definizione di uno spazio squisitamente pedagogico per l’elaborazione di un’idea di scuola che contrasti la tendenza all’eclissi di una sua concezione autenticamente pedagogica. Ciò comporta il bisogno di una ridefinizione del senso dell’educare e, quindi, del ruolo dell’istituzione scolastica, anche in relazione a problemi sociali emergenti e al conseguente appiattimento degli orizzonti formativi sulle esigenze del mercato. Tale elaborazione dovrà far riemergere il discorso dall’avvitamento tecnicistico in atto sia nel discorso culturale generale, sia in quello interno alla scuola stessa, in modo da affrontare le domande relative al cosa fare e al come farlo, nell’ambito di quella riflessione necessariamente profonda e complessa. Infine, questo spazio testimonierà come la valorizzazione dell’autentica prospettiva pedagogica, in particolare nella sua dimensione sociale, si renda tanto più necessaria quanto più significativi, complessi e problematici sono i mutamenti in atto nell’attualità. Il costrutto di *Comunità di pensiero* (Michelini, 2016; Baldacci et alii, 2023) da noi precedentemente proposto, può qui essere utilmente richiamato per indicare l’esigenza dell’istituzione intenzionale di uno spazio dedicato all’esercizio condiviso dell’elaborazione di un’idea di scuola in senso autenticamente pedagogico e capace di guardare al futuro. Una comunità, dunque, che si costituisce per pensare in senso alto, non limitandosi alla riflessione finalizzata al miglioramento dell’efficacia e dell’efficienza dell’agire.

Una scuola che conta per il futuro

A partire dalla premessa generale appena esposta proporremo in sintesi alcune direzioni su cui prioritariamente la riflessione pedagogica dovrà svilupparsi. La scelta di tali direzioni, certamente non esaustive degli orizzonti possibili, corrisponde, a nostro parere, all’assunzione di responsabilità da parte

della pedagogia verso il futuro come sfida etica ineludibile. A fronte di antiche e nuove ipotesi descolarizzanti, che dichiarano il superamento della scuola per la formazione delle giovani generazioni, riteniamo, al contrario, che, pur ripensata nelle sue forme, essa possa e debba esercitare un ruolo essenziale allo sviluppo umano in senso democratico. Il progressivo scivolamento verso una scuola come cinghia di trasmissione del mercato, la cui agenda viene dettata da soggetti esterni, in una logica utilitaristica e strumentale, spesso distante e opposta al senso dell'educare, limita di fatto le possibilità di crescita dei singoli e delle comunità, vincolandoli ad una visione limitata e limitante del vivere. Al tempo stesso una scuola che non sa aprire al futuro delle giovani generazioni anticipandone le sfide e le possibilità è una scuola che con facilità viene ridotta all'irrelevanza. Tali direzioni prioritarie possono essere sintetizzabili nella formazione di capacità di futuro, di giudizio di valore, di pensiero e del profilo socio-affettivo. Per lo sviluppo di tutte queste direzioni si rendono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero. Cerchiamo ora di affrontare in maniera più specifica ciascuna di queste direzioni.

Formazione di capacità di futuro

Da anni e da più parti sono state sviluppate analisi che sottolineano la *defuturizzazione* per le giovani generazioni, vale a dire la privazione di tale prospettiva in senso positivo e di cui si possa essere protagonisti e artefici. Il discorso è stato affrontato secondo angolazioni differenti, ad esempio come esito della cultura consumistica e dell'effimero che conduce ad assolutizzare il presente, paralizzando il pensiero del futuro (Augè, 2012). Altre analisi hanno sottolineato il “cambiamento di segno del futuro” (Benasayag, Schmit, 2004), trasformatosi in minaccia e non più interpretato come possibilità positiva. Il sentimento di defuturizzazione è stato altresì correlato, da un lato, alla fine delle speranze espresse dalle culture e ideologie del passato e al conseguente epilogo dello slancio utopico della cultura contemporanea, dall'altro agli epocali cambiamenti sociali succedutisi, rispetto ai quali si è diffuso un sentimento di impotenza. Tra tutti, è urgente considerare la questione del cambiamento climatico, su cui sono disponibili studi che mostrano la reale possibilità che *la terra* diventi *inabitabile*, come chiosa il titolo del recente volume di David Wallace-Welles, giornalista e vice-direttore del New York

Magazine, il cui sottotitolo, *Una storia del futuro*, avverte in merito alla concreta possibilità che le giovani generazioni si trovino ad abitare un ambiente pressoché incompatibile con la vita umana. La cultura della performance, poi, con la necessità di adeguamento a elevati standard prefissati da soggetti e logiche esterni, ha progressivamente alimentato il timore rispetto alle proprie capacità di successo, con esiti di vario tipo e natura (dalle patologie psicologiche, sempre più manifestate anche in età precoce, a fenomeni che riguardano fasce d'età più avanzate come il ritiro dal lavoro nelle forme del *quiet quitting*, *quiet hiring* e *quiet firing*, ma anche delle *great resignation*). In questo senso le analisi hanno interpretato i fenomeni giovanili ivi compresi il disimpegno, l'evasione edonistica o le più recenti forme di ritiro sociale, come quelle dei cosiddetti *Hikikomori*, accentuatesi dopo la pandemia, come manifestazioni di una sostanziale perdita di fiducia circa la possibilità di un futuro positivo, da costruire secondo le proprie aspirazioni, attitudini e desideri.

In questa sede non intendiamo approfondire queste inquietanti analisi, che assumiamo come prospettiva complessiva della contemporaneità, ma porre in relazione ad esse la questione della responsabilità educativa della scuola secondaria e della riflessione pedagogica correlata. Per tentare di affrontare la quesitone partiamo da un piccolo esperimento condotto di recente da Alessandro Rosina, professore di Demografia e Statistica sociale nella Facoltà di Economia dell'Università Cattolica di Milano, il quale ha chiesto a ChatGPT su quali ambiti le nuove generazioni possono attendersi risultati positivi per il futuro. La risposta è piuttosto interessante: educazione personalizzata, accesso all'istruzione per le aree più svantaggiate, migliore orientamento professionale, assistenza nel passaggio scuola-lavoro, innovazione e volontà di imprenditorialità.

A conclusioni analoghe è giunto anche il *World Economic Forum* di Davos del 2024, che ha ripreso il tema della centralità del settore dell'educazione, dell'istruzione e della formazione, come speranza per il futuro dei nostri ragazzi. Al di là del fatto che in parte tali esempi siano riconducibili a quanto abbiamo già detto in premessa riguardo la pedagogizzazione dei problemi sociali, in ogni caso sono indicativi del pensiero comune relativo alla centralità dell'educazione per riaprire prospettive riguardanti il futuro nelle giovani generazioni. Al tempo stesso fonti analoghe, come la riunione dei ministri dell'istruzione del G7 svoltosi a Trieste nel giugno 2024, confermano il diffuso vissuto di timore, quando non di ansia patologica delle giovani generazioni riguardo il proprio futuro anche in senso professionale, la disillusione e la

sfiducia rispetto alla valorizzazione delle capacità di una intera generazione.

Alla scuola e alla pedagogia tutta compete la domanda di fondo: “che fare?” (Baldacci, 2012), inerente alla proposta educativa necessaria e utile in una situazione complessiva di questo genere. Andiamo così al senso della pedagogia come sapere attivo, volto costantemente alla trasformazione della situazione in senso educativo, in una tensione costante, appunto, con la domanda di senso da cui siamo partiti (per che cosa), chiamando in causa l’orizzonte teorico, teleologico, possiamo dire filosofico della propria concezione di educazione. Quindi un sapere sempre propositivo.

A fronte di orizzonti così radicalmente problematici, va da sé che qualsiasi proposta possa apparire semplicistica e riduttiva. E questo è il primo elemento da considerare e affermare, nel senso che la complessità estrema delle questioni considerate va colta in tutta la sua ampiezza, rifuggendo concettualmente e concretamente da semplificazioni e riduzioni. Alla pedagogia e alla scuola compete in primis il compito di una interpretazione per così dire autentica degli scenari considerati, proprio in virtù del suo essere sapere critico. In tal senso ogni risposta di segno opposto va discussa e mostrata nella sua insufficienza. Pensiamo a tutti i fenomeni che Dewey avrebbe definito di *acquiescenza compiaciuta* rispetto, ad esempio, alle innovazioni di volta in volta mutate tout court dall’ambito delle tecnologie, direttamente all’interno dell’agire didattico in classe, senza un’adeguata riflessione critica rispetto alle direzioni educative. Pensiamo all’inseguimento delle mode di vario tipo e natura da parte degli operatori scolastici. Scuola e pedagogia hanno il compito di riflettere al proprio interno e con tutti i soggetti esterni potenzialmente coinvolti, in ordine alle trasformazioni sociali che hanno un’incidenza sulla formazione delle giovani generazioni. Esse devono farsi parte attiva di tale riflessione culturale, promuovendo consapevolezza al proprio interno e a livello sociale. E ciò vale in primis per tutto ciò che investe il futuro. Il modo in cui preadolescenti e adolescenti vivono la proiezione personale e globale nel domani deve essere discorso proprio di chi con essi vive intenzionali relazioni educative. Queste, infatti, non si limitano all’analisi, pur legittima e opportuna, dei fenomeni, ma si fanno carico, per proprio compito costitutivo, della creazione di reali opportunità di futuro, attraverso la formazione. L’aspetto forse più significativo di questo compito è rappresentato dal coinvolgimento attivo e diretto dei ragazzi, che non sono, potremmo dire, *oggetto* di una qualche forma di ragionamento culturale, ma *soggetto* della medesima. Ciò significa, innanzitutto, improntare l’agire educativo alla maturazione della capacità criti-

ca di lettura della storia che li riguarda direttamente. Si tratta, cioè, di portare il futuro dentro il discorso didattico, mettendo i protagonisti in condizione di leggere criticamente i fenomeni. Il futuro non si riapre con discorsi paternalistici e irenici: “se ti impegnerai, avrai successo”, “andrà tutto bene” (slogan quanto mai fallimentare e fuorviante del periodo del lock-down), “ora non capisci l’utilità di questa cosa che ti sto insegnando, ma un domani lo capirai”. Il futuro potrà compiersi positivamente, se coloro che lo abiteranno saranno attrezzati in senso critico e propositivo in vista di ciò che non è ancora noto, attraverso capacità maturate in relazione al vissuto presente. Questa direzione di lavoro ha ricadute operative precise. Anzitutto esige un’*educazione nuova*, un agire didattico in cui gli studenti sono protagonisti dell’apprendimento, della/e relazione/i, della costruzione delle conoscenze. Categorie apparentemente antiche, ma ancora non adeguatamente praticate nella realtà scolastica, in cui la cultura della performance ha accelerato il ritorno a metodiche centrate sulla trasmissione compulsiva di conoscenze, a discapito della discussione, dell’approfondimento, della relazione. Come si vede, la dimensione metodologica è strettamente implicata e va declinata e tradotta in modo coerente e innovativo, in vista della maturazione di autentiche capacità progettuali e di scelta. A scuola i ragazzi vanno quotidianamente posti nella condizione di acquisire consapevolezza riguardo fatti e tendenze, sviluppando in concreto la capacità di lavorare a “immaginare alternative” (Bruner 1990/2003, p. 108) per sé e per gli altri. In tal senso la cooperazione rappresenta un ingrediente essenziale, da agire nella quotidianità delle scelte. La scuola sarà una palestra di futuro nella misura in cui creerà ambienti di progettazione in senso lato, di confronto democratico, di costruzione condivisa di consapevolezza, di conoscenza e di visione alternativa al pensiero dominante, inteso come omologazione acritica a posizioni eterodirette.

Si dirà che questo non è sufficiente e comunque asimmetrico rispetto alla forza di poteri culturali ed economici capaci di determinare le sorti dell’intera umanità. Ci rifacciamo in tal senso alla visione utopica della pedagogia, tratto che la contraddistingue costitutivamente.

Formazione di capacità di giudizio di valore

La seconda direzione su cui sviluppare prioritariamente la riflessione pedagogica esercitando responsabilità etica, investe direttamente la capacità di

giudizio di valore. Come si vede le diverse direzioni sono tra loro intrecciate, così che la prima ha già, in qualche modo, anticipato la seconda. Il problema era stato posto in riferimento alla pedagogia della scuola con grande lucidità da Enza Colicchi (2021) in termini non già teoretici, ma pratici, sintetizzabile con la domanda conclusiva del suo volume: “noi, nella situazione data e *tutto considerato* quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare e con quali mezzi è possibile farlo?” (Colicchi, 2021, p. 300). Colicchi ritiene, infatti, che siamo di fronte ad un problema che si impone alla coscienza di tutti noi in relazione alla

elaborazione di un progetto di educazione che possa essere adottato dall’istituzione scolastica pubblica e che sia in grado di superare le divergenze e i conflitti che sorgono tra gruppi portatori di diverse concezioni di “educazione buona” (*ivi*, p. 295).

La scuola e la pedagogia, a fronte della radicale distanza tra le forze culturali che oggi determinano gli eventi e l’evoluzione anche in senso formativo delle giovani generazioni, sono chiamate a porsi l’interrogativo relativo ai fini e ai mezzi dell’educazione in termini non aprioristici, ma circostanziati rispetto alla situazione data e al tutto considerato. Non in astratto, dunque, ma in relazione alle reali condizioni e tendenze in atto. Le scelte curriculari, metodologico-didattiche, operative saranno conseguenti.

Per tradurre in termini estremamente attuali il significato di quanto stiamo affermando facciamo riferimento ad una recente intervista rilasciata da Ece Kamar, direttrice dell’AI Frontiers Lab di Microsoft Research, un laboratorio d’avanguardia dedicato a esplorare le frontiere dell’intelligenza artificiale con un focus su innovazione etica e sviluppo responsabile. In questa intervista leggiamo:

nel contesto dell’IA responsabile, la sfida più grande è proprio quella che chiamiamo “giudizio di valore”: qual è la cosa giusta per un sistema? Questa è una domanda complessa, poiché ci sono molteplici parti interessate, e spesso non sono presenti nella stanza quando si prendono queste decisioni¹.

¹ L’intervista di Pier Luigi Pisa è apparsa sul quotidiano *La Repubblica* in data 18 dicembre 2024. È disponibile al link: https://www.repubblica.it/tecnologia/dossier/intelligenza-artificiale/2024/12/18/news/ece_kamar_microsoft_ia_fuori_controllo-423894192/.

La scuola e la pedagogia sono chiamate ad affrontare le questioni emergenti nei termini dell'esercizio del giudizio di valore relativo all'educare: in questo contesto e tutto considerato, quali fini e quali mezzi valutiamo come opportuni e possibili per un'educazione buona, cioè come una cosa giusta per un sistema?

Il più importante tra i fini che la scuola deve perseguire in questa direzione coincide con le forme con cui metterà i propri studenti nella condizione di affrontare le sfide della vita, a partire da quella che si svolge nelle aule, giudicando nel senso del bene non solo per sé, ma per l'intero sistema. Solo una scuola capace di affrontare in termini di responsabilità etica le questioni saprà operare le scelte che mettono gli allievi nelle condizioni di sviluppare la medesima capacità.

Formazione del pensiero

La terza direzione coincide con la formazione del pensiero. Il pensiero umano e, conseguentemente, la sua formazione, sono stati proiettati in scenari futuri diversi e, in alcuni casi, opposti. Da un lato ricordiamo, ad esempio, l'allarme lanciato da Harari riguardo la capacità oggi realistica di *hackerare l'uomo*². In questo scenario il pensiero umano e il senso stesso di ciò che chiamiamo uomo vengono fortemente compromessi dalla possibilità di manipolazione estrema da parte di chi governa e domina i dati, la potenza di calcolo e la conoscenza biologica. Su un versante simile si colloca lo psicanalista e filosofo Benasayag (2016) quando denuncia la tendenza in atto a disintegrare l'intelligenza umana, alla quale viene sempre più richiesto di conformarsi all'*esoscheletro* dell'impresa, aderendo ai suoi bisogni, sopprimendo ogni singolarità, attitudine e potenzialità individuale (*endoscheletro*) non in linea con quello. All'estremo opposto si è giunti alle ipotesi del *transumanesimo*, come prospezione di un definitivo superamento degli esseri umani e trasferimento

²Harari ne ha parlato al Forum Economico Mondiale di Davos del 2020, nell'intervento intitolato *Come sopravvivere al XXI Secolo*. L'allarme è stato da lui tradotto nella formula $BxCxD=AHH$ (Conoscenza Biologica, moltiplicata per la potenza di Calcolo, moltiplicata per i Dati, equivale alla Capacità di Hackerare l'Uomo ($AHH=Ability to Hack Humans$)). La relazione è disponibile al link <https://adiscuola.it/rivista-telematica-adifebbraio2020/4-come-sopravvivere-nel-xxi-secolo-lappassionata-relazione-di-yuval-harari-al-forum-mondiale-di-davos-2020/>.

di tutti i livelli della struttura cerebrale umana in un programma di computer. Hans Moravec, informatico, studioso di robotica e futurologo, uno dei massimi sostenitori di questa teoria, parla di *mind uploading*, vero e proprio trasferimento della mente dal cervello alla macchina. Rispetto a queste ipotesi si muovono posizioni di tutt'altro segno, come quella di Antonio Damasio, il quale sostiene che i pionieri dell'intelligenza artificiale, essendosi concentrati solo sull'efficienza e sulla rapidità d'azione che caratterizza gli esseri umani, tralasciando "tutto il versante dei sentimenti" intesi principalmente come informazioni, anziché promuovere sviluppo, fermerebbero il corso evolutivo alle forme di vita primitive di miliardi di anni fa. Damasio asserisce che solo la comparsa dei sentimenti, e dunque di una coscienza, ha permesso all'uomo di mettere in atto meccanismi associati alla prosperità e alla formazione della cultura.

I sentimenti contribuiscono alla gestione della vita, essi informano ciascuna mente dello stato della vita all'interno dell'organismo cui essa appartiene. I sentimenti offrono a quella mente un incentivo ad agire secondo i segnali positivi o negativi dei loro messaggi³.

Ulteriore scenario è costituito dal *post-umanesimo* che sottolinea, viceversa, la necessità del superamento di una logica di autosufficienza dell'uomo, chiamato ad aprirsi ad una visione inclusiva e ibridativa delle differenze con cui l'uomo viene a contatto⁴.

Appare evidente la ragione per cui una pedagogia delle identità mutanti proponga la creatività come strategia per educare a pensare diversamente, a interrogare mutamenti in atto, a recuperare la solidarietà planetaria con tutte le forme di vita che con noi abitano la terra, l'umano e il non umano, gli animali e le macchine, figlie della nostra mente, ma anche

³ Antonio Damasio ha dedicato un capitolo del suo ultimo saggio (*Sentire e Conoscere*, per Adelphi) alle macchine che sentono. Si veda, in merito all'argomento l'intervista di Pier Luigi Pisa, apparsa sul quotidiano La Repubblica e disponibile al link https://www.repubblica.it/tecnologia/2022/04/06/news/i_sentimenti_delle_macchine_saranno_diversi_da_cio_che_immaginiamo-342046531/

⁴ Tra i più autorevoli studiosi ricordiamo il filosofo ed etologo Roberto Marchesini, di cui si veda in particolare *Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza*, pubblicato da Bollati Boringhieri nel 2002 e, in campo pedagogico, Franca Pinto Minerva, che ha dedicato grande attenzione al tema già a partire dal volume uscito per i tipi di Carocci nel 2004 con Rosa Gallelli *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*.

le rocce, l'acqua, il cielo, i venti, il sole, la luna e le stelle. L'appello alla creatività, in tal senso, si ancora saldamente alla comune matrice di arte e scienza, del verosimile e del vero, dell'intuizione e delle regole, di ragione e fede, di rottura e riparazione. È utopia tutto questo? Ma l'utopia, ricordiamo, è una dimensione strutturale della pedagogia." (Pinto Minerva, 2021, p. 64).

Intersezione di questi e altri scenari elaborati è rappresentata dal pensiero e dalla formazione ad esso. Non v'è dubbio che i profili più preoccupanti di alcune delle ipotesi richiamate vadano nella direzione del rischio che il pensiero venga fortemente condizionato e orientato, ridotto a pensiero abile, volto all'efficienza di funzioni dettate da esigenze estranee al soggetto pensante. Per contro riteniamo che compito della scuola sia, al contrario, quello di concentrarsi sulla formazione di capacità di pensiero di ordine superiore, in quanto volto a considerare le cornici di riferimento, le premesse implicite o esplicite dei fatti, dei pensieri e delle azioni. Quanto più le spinte omologanti si fanno pressanti e le possibilità di informazione diffuse, tanto più la scuola ha senso di esistere per promuovere capacità di pensiero che da Dewey in poi chiamiamo riflessivo, come la "miglior forma di pensiero" (Dewey, 1933/2006, p. 61) e "capacità di estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza" (Dewey, 1916/2000, p. 187). Consideriamo questo compito dovere morale essenziale per la scuola secondaria. In tal senso la medesima deve interrogarsi, in particolare, sull'insieme complessivo delle pratiche attuate e su quali, invece, possano favorire la formazione della miglior forma di pensiero, che consideriamo sempre orientato sia alla presa di coscienza che al cambiamento, traducibile, nelle parole di Pinto Minerva, nei termini di "creatività come strategia per educare a pensare-diversamente" (Pinto Minerva, 2021, p. 64). La scuola deve interrogarsi su quali forme del proprio agire (metodi, scelte, organizzazione...) possano favorire lo sviluppo del pensare così inteso e quali siano invece ferme alle logiche di adeguamento a modelli predefiniti.

Formazione socio-affettiva

Il riferimento alla posizione di Damasio ci introduce direttamente alla quarta direzione, corrispondente alla formazione socio-affettiva. Negli ulti-

mi anni su questo versante si sono sviluppate ricerche e studi che hanno portato in luce la crescente sofferenza dei ragazzi, soprattutto dopo la pandemia. Fenomeni sempre più diffusi vengono colti e segnalati dagli insegnanti che si trovano quotidianamente a contatto con fatti spesso inediti e preoccupanti (dall'autolesionismo, all'incremento dei suicidi, al ritiro sociale, all'abuso di sostanze, al cyberbullismo, solo per menzionare i più vistosi). Oltre a ciò, va tenuto in altissima considerazione lo sbilanciamento della vita delle giovani generazioni dalla dimensione reale a quella *onlife*, secondo il neologismo proposto da Floridi, cosa che comporta il rischio serio relativo alla creazione di legami emotivi con sistemi e tecnologie digitali, a discapito della riduzione di esperienze affettive, relazionali ed emotive con persone nei contesti reali. Non siamo forse ancora in grado di anticipare i potenziali danni di questo cambiamento, che non va sottovalutato soprattutto per l'incidenza formativa in età evolutiva e va, invece, affrontato in termini educativi, sia per offrire esperienze ad alto coefficiente socio-affettivo, sia per proporre il necessario contributo di riflessione a coloro che lavorano e producono sistemi tecnologici. Al di là delle analisi, da approfondire in sede diversa dalla presente, riteniamo essenziale e urgente l'assunzione in termini di riflessione pedagogica della formazione socio-affettiva nella scuola secondaria.

Sui diversi versanti, ivi compreso quello politico, sono state avanzate proposte spesso polarizzate verso una soltanto delle due entità delle consuete coppie antinomiche, ad esempio emozione e ragione, educazione affettiva e istruzione. Altre ipotesi illusoriamente considerano risolutivo un approccio che potremmo definire settoriale (anche in senso disciplinare) per cui processi educativi che incidono profondamente nella formazione della personalità possano essere risolti individuando percorsi circoscritti e delimitati. Pur ritenendo opportuni spazi curriculari dedicati specificamente alla conoscenza e all'approfondimento di aspetti peculiari, quali, ad esempio, progetti di educazione affettiva che prevedano l'intervento dello psicologo a scuola, riteniamo necessario un approccio globale e integrato delle dimensioni educative nella vita scolastica. Ciò vale sia dal punto di vista organizzativo che da quello dei saperi, cogliendo in essi il potenziale specifico anche in direzione affettiva, ma anche nella dimensione prettamente metodologico-didattica, orientando strategicamente le scelte anche in tale direzione.

Da questo punto di vista, Bertin aveva chiarito il concetto di personalità, che egli considera

non più mero principio metodologico per l'analisi dell'esperienza educativa nell'ambito della più generale esperienza culturale, ma come principio metodologico per la fondazione di una prospettiva pedagogica coerente, per quanto possibile ai principi della problematicità e della razionalità illustrati precedentemente. (Bertin, 1967/2021, p. 127).

In tal senso Bertin aveva indicato le forme specifiche dell'educazione della personalità nelle direzioni intellettuali, etico-sociali, affettiva, estetica, fisica e professionale, da egli poste in relazione alle esigenze della società a lui contemporanea, enucleando specificamente quelle tecnologiche, produttive, ma anche quelle civili e democratiche, oltre alle tendenze all'alienazione e alla massificazione in atto. Appare molto significativo il fatto che Bertin, nel volume intitolato all'*Educazione alla ragione*, affermi l'intrinseca multi-lateralità dell'educazione, indicando nell'affettività e nella socialità elementi imprescindibili. Muovendo nella medesima prospettiva problematicista, Baldacci (2008, 2020) ha approfondito in particolare le direzioni etico-sociale e affettiva razionale in relazione al curriculum scolastico. Consideriamo in maniera particolare il punto di vista problematicista rispetto questa dimensione educativa, in quanto suggerisce una prospettiva critica nella direzione della conciliazione razionale, capace, nelle parole di Baldacci (2008, p. 20), di assicurare il salto logico necessario per sfuggire a posizioni che consideriamo illusorie e non efficaci.

Il docente metariflessivo per una Comunità di pensiero

Come accennato, per lo sviluppo delle direzioni sopra illustrate si rendono necessari un docente meta-riflessivo e una comunità educante, come comunità di pensiero. In altre sedi (Michelini, 2016; Baldacci et alii, 2023) abbiamo approfondito queste ipotesi. Rimandiamo ad esse per economia del presente saggio, limitandoci a segnalare, nell'ottica di assunzione della nostra ipotesi di lavoro, la necessità di un profilo docente capace di ripensare l'educare alla luce di nuovi paradigmi. Un docente, cioè, che non si limiti a una riflessione funzionale al miglioramento dell'efficacia del proprio agire, ma che muova sistematicamente nel ripensamento delle premesse culturali, sociali e pedagogiche che stanno alla base dell'operare. In tal senso coniugherà in direzione meta-riflessiva il profilo dell'insegnante ricercatore, di sapore

deweyano, che investe prioritariamente e trasversalmente la dimensione professionale, e quello intellettuale, riconducibile a Gramsci, che ci ricorda la portata sociale, politica e culturale dell'educare.

Un profilo di questo genere si sviluppa e si esercita soltanto in un contesto comunitario finalizzato all'educare e organizzato in tal senso come *Comunità di pensiero*, capace di promuovere e sostenere una riflessione che investa le premesse e il senso dell'azione educativa. Andrebbero riprese, in tal senso, le proposte di legge depositate a suo tempo da Vanna Iori nel corso della XVIII legislatura (DDL 1319 del 2021 e 2527 del 2022) volte a favorire lo sviluppo della comunità educante scolastica, anche attraverso l'inserimento della figura del pedagogo nella scuola.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. 2012. *Futuro*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Baldacci M. 2008. *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2012. *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Id., 2014. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2019. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2020. *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M.C., Oдини L., Oliverio S. 2023. Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più didattica*. 9(2). 49-60 <https://doi.org/10.14605/PD922304>. [07/01/2025].
- Benasayag M., Schmit G. 2004. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. 2016. *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G.M. 2021. *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale (1967)*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Biesta G. 2006. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*. 5(3&4). 169–180.
- Id., 2023. La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. 27(1S). 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>. [07/01/2025].
- Bruner J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.) – London: Harward University Press (trad. it. di E. Prodon, *La ricerca del significato* (1992). Torino: Bollati Boringhieri. 2003).
- Colicchi E. 2021. *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Damasio A. 2022. *Sentire e conoscere*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. 1899. *The School end Society*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. di E. Codignola e L. Borghi, *Scuola e società* (1949). Firenze: La Nuova Italia. 1951).
- Id., 1916. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. di E. Agnoletti e P. Paduano, *Democrazia e educazione*, (1949 e 1965). Firenze: La Nuova Italia. 2000).

- Id., 1933. *How we think*. Boston, MA: Heath (trad. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (1961). Firenze: La Nuova Italia. 2006).
- Id., 1940. *Education today*. New York: G.P. Putnam's Sons (trad. it. L. Borghi, *L'educazione di oggi* (1950). Firenze: La Nuova Italia. 1986).
- Floridi L. 2017. *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Id., 2022. *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fendler L. 2018. Educationalization. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer. 1169-1184.
- Iori V. (Ed). 2009. *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. 2023. Pedagogista e comunità educante per le nuove emergenze giovanili. In A. De Vita, P. Dusi (Eds.), *Il mestiere di pedagogista. Approcci, contesti, Competenze*. Pisa: ETS. 43-54.
- Massa R. 1997. *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Michellini M.C. 2016. *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Id., 2020. Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, Istruzione, Formazione*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche. 248-261.
- Id., 2021. L'educazione etico-sociale nei documenti programmatici della scuola secondaria di primo grado. *Pedagogia più didattica*. 7(1). 33-47. <https://doi.org/doi:10.14605/PD712103>. [07/01/2025].
- Natorp P. 1922. *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeninschaft*. Stuttgart: Fromman.
- Pietropolli Charmet G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. 2021. Intelligenza artificiale e post umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*. Anno LIX n. 1. 52-67. https://rivista.pfseauilium.org/it/riv_abstract.cfm?PUBRIVISTA_ID=1633&tab=8. [07/01/2025].
- Riva M.G. 2021. *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tröhler D. 2016. Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclo-*

pedia of Educational Philosophy and Theory. Cham and Singapore: Springer Science + Business Media Singapore. 1-6. https://doi.org/doi:10.1007/978-981-287-532-7_8-1. [07/01/2025].

Contro la recessione democratica

Generare consapevolezza nella scuola secondaria

Federico Zannoni

Professore Associato, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
e-mail: federico.zannoni@unimore.it

Viviamo in un'epoca di recessione democratica, le cui manifestazioni si presentano a più livelli, lasciando presagire scenari poco rassicuranti. Educare a una cultura della democrazia risulta più che mai necessario e le scuole secondarie possono costituire contesti privilegiati. I piani di lavoro e riflessione sono molteplici, lambendo le dimensioni dei valori, delle attitudini, delle abilità e delle conoscenze. Contro ignoranza, disinteresse e solipsismo, la scuola può trasformarsi in un laboratorio di pratiche dialogiche e comunitarie, capaci di fare democrazia nel tempo stesso in cui la mettono al centro dei propri contenuti e obiettivi.

Parole chiave: recessione democratica, consapevolezza democratica, comunità, scuola secondaria, ignoranza.

Against the Democratic Recession: Generating Awareness in Secondary School

We live in an era of democratic recession, whose manifestations appear on multiple levels, leaving us with unreassuring scenarios. Educating for a culture of democracy is more necessary than ever and secondary schools can constitute privileged contexts. The plans for work and reflection are multiple, touching on the dimensions of values, attitudes, skills and knowledge. Against ignorance, disinterest and solipsism, the school can transform itself into a laboratory of dialogical and community practices, capable of creating democracy at the same time in which they put it at the centre of their contents and objectives.

Keywords: democratic recession, democratic awareness, community, secondary school, ignorance.

La consapevolezza democratica

Giovedì 23 aprile 2009, alla Biennale Democrazia di Torino, Gustavo Zagrebelsky comincia la sua lezione affermando che “la democrazia in cui viviamo è come l’aria che respiriamo. Non ci si fa caso fino a quando viene a mancare o diventa tossica” (Zagrebelsky, 2009, p. 1).

Nel nostro Paese i nati dal secondo Dopoguerra costituiscono la grande maggioranza della popolazione e sono accomunati dall’essere cresciuti in un contesto nazionale democratico. Non hanno conosciuto, se non talvolta in modo indiretto sui libri di scuola, forme diverse dalla democrazia e, col susseguirsi delle generazioni, sono sempre meno frequenti le opportunità di ascoltare le testimonianze di persone che, al contrario, hanno vissuto il Ventennio fascista e hanno lottato affinché l’ideale democratico potesse poi concretizzarsi e imporsi.

Seppur non giustificabile, potrebbe risultare quantomeno comprensibile l’attitudine diffusa tra gli adolescenti dei giorni nostri a dare per scontata la propria quotidianità in contesti liberi e democratici, come se fossero per loro natura immuni da cambiamenti, regressioni, dissoluzioni. Sempre più la parola “democrazia” è stata assunta in modo indiscriminatamente gratificante e legittimante, all’interno non solo di discorsi, ma anche di slogan, messaggi promozionali e altre manifestazioni di comunicazione manipolatoria, decontestualizzandone, traslandone il senso, i significati, la sua ragione d’essere. È diventata una sorta di eulogia (Bobbio, 2005) che si presta a coprire i più disparati comportamenti, pratiche e procedure, legittimando ambiguità e una certa pigrizia nel voler veramente addentrarsi tra i meandri di un concetto complesso.

Se nel passato sia Lenin, sia Roosevelt utilizzavano il termine “democrazia” per indicare realtà politiche, sociali e culturali parecchio distanti tra loro, per molti aspetti opposte, oggi non solo nel linguaggio comune, ma anche nei documenti ufficiali, si attribuisce connotazione democratica a entità nazionali decisamente eterogenee e in certi casi contraddittorie: è una democrazia la Repubblica Popolare Democratica della Corea del Nord, al pari della Svezia o della Danimarca. Un po’ come libertà, solidarietà, giustizia, anche il termine *democrazia*, troppo spesso accostato a manifestazioni della massificazione, della mediocrità, dell’edonismo, del materialismo, dell’arbitrio, persino della violenza, può essere annoverato tra quelle che Mariagrazia Contini definisce *parole logore*, talmente inflazionate, consumate, abusate

da aver perso gran parte della propria significanza e smarrito le “tracce della storia e delle esperienze da cui hanno tratto origine e di cui sono nutrite” (Contini, 2009, p. 121).

Lo stesso Zagrebelsky (2006), intervenendo il 1° dicembre 2006 al convegno “Lingua, cultura e democrazia. I nuovi analfabetismi nella società della conoscenza”, promosso dalla Regione Toscana con la collaborazione dell’Accademia della Crusca, esorta a custodire e difendere la natura dialogica della democrazia, che corrisponde al ragionare insieme, al perseguire la *filologia* anziché la *misologia*, la persuasione argomentata anziché l’imposizione. Le esperienze manipolatorie delle dittature ideologiche – che hanno saputo tragicamente realizzare apparati simili al Ministero della verità descritto da George Orwell in *1984* –, i modi in cui certi regimi hanno saputo travisare, creare e ricreare i fatti attraverso il potere delle parole, sono la conferma di come l’integrità del ragionare insieme può essere mantenuta soltanto se viene rispettata la verità di ciò che effettivamente è e accade. In modo subdolo, ancora oggi i soldati mandati a fare la guerra e uccidere persone vengono presentati come missionari della pace, forme nuove di schiavitù vengono esibite come riconquistate libertà, ai fatti viene applicato, attraverso le parole, un relativismo nichilistico in cui verità e menzogna, giusto e ingiusto, bene e male vengono messi sullo stesso piano, al punto da rendere poco nitidi i confini tra gli opposti.

I ragazzi di oggi, per dirla con Byung-Chul Han, navigano senza bracciacoli in un mondo in cui

l’indugiare contemplativo presso le cose, quel guardare senza secondi fini che potrebbe essere la ricetta della felicità, cede il passo alla caccia all’informazione. Oggi corriamo dietro alle informazioni senz’approdare ad alcun sapere. Prendiamo nota di tutto senza imparare a conoscerlo. Viaggiamo ovunque senza fare esperienza. Comuniciamo ininterrottamente senza prendere parte a una comunità. Salviamo quantità immani di dati senza far risuonare i ricordi. Accumuliamo amici e follower senza mai incontrare l’Altro. Così le informazioni generano un modo di vivere privo di tenuta e di durata (Han, 2022, p. 13).

Per ritornare a fare chiarezza su cosa veramente sia la democrazia e per provare a fare sì che le nuove generazioni non perseverino nel darla per scontata, occorre fare di tutto per conferire la giusta potenza alle parole, affinché queste possano condurre oltre il piano ambiguo, confusivo e provvisorio

dell'informazione, verso l'orizzonte della conoscenza. Occorre conoscere la democrazia, per poterla assaporare, consapevolizzare, praticare, difendere.

Un concetto composito

Un punto di partenza per un gruppo docente di scuola secondaria che intenda impegnarsi in questa impresa potrebbe essere costituito dal riconoscersi in una definizione condivisa di democrazia, affinché tutti i componenti possano impegnarsi in modo attivo nelle decisioni, pur scontrandosi con gli inevitabili limiti: in fondo, è proprio questa l'essenza della democrazia. Nel lavorare sulla democrazia e per la democrazia, risulta quindi essenziale che i docenti facciano insieme pratica democratica, assumendone l'accezione più fattuale e realizzabile, sebbene la dichiarazione utopica che Rousseau espresse all'inizio del *Contratto sociale*, secondo cui sarebbe opportuno perseguire forme associazionistiche e cooperativistiche in cui "ognuno, unendosi a tutti, non obbedisca tuttavia che a sé stesso e rimanga libero tanto quanto lo era prima" (Rousseau, 1762/1966, p. 51) conservi un suo indubbio e pregnante fascino.

Secondo quanto riportato nel report *La democrazia vista dagli europei*, elaborato dall'*European Social Survey* (2018) analizzando i dati raccolti tramite 54.600 interviste, effettuate in 29 paesi europei a partire dal 2012, la democrazia è ancora considerata un valore universale e la migliore delle forme di governo possibili, ma serpeggiano forti preoccupazioni riguardo la sua tenuta ed evidenti insoddisfazioni sul suo effettivo funzionamento nel mondo globalizzato e nelle periodiche crisi economiche: considerando che questa ricerca è stata conclusa poco prima dell'avvento della pandemia di Covid19, è lecito supporre che i timori e il malcontento, negli anni immediatamente successivi, siano accresciuti, di pari passo col crescente consenso ottenuto da partiti e movimenti politici a forte caratterizzazione populista e nazionalista. Le alte aspettative che gli europei hanno nei confronti della democrazia rispecchiano una sua visione generalmente ampia, che non si limita agli aspetti procedurali ed elettorali, ma che comprende soprattutto la dimensione sociale e quella della partecipazione diretta; ciononostante, gli europei sembrano mantenere una nozione di democrazia piuttosto ordinata gerarchicamente, che lascia pochi spazi di flessibilità e presta poca attenzione ai nessi e agli intrecci tra le varie espressioni e manifestazioni. Alcuni ele-

menti della democrazia, in primo luogo l'uguaglianza di fronte alla legge e le elezioni libere e imparziali, sarebbero più importanti di altri, si pensi all'*accountability* inter-istituzionale, la giustificazione delle decisioni da parte dei governi e l'attendibilità dei media. Emerge la carenza nel riuscire a entrare più in profondità nella complessità della democrazia, per comprendere appieno, ad esempio, come la presenza di mass media autorevoli, liberi, rigorosi nel trattare le fonti e non condizionati nell'esprimere i punti di vista costituisca un importante baluardo per garantire uguaglianza di fronte alla legge ed elezioni davvero imparziali.

Al contrario delle strategie e dei discorsi dei politici, che perseguono il consenso anche attraverso forme di comunicazione semplificanti e manipolatorie, che non si fanno scrupolo di violentare i concetti più importanti, chi fa educazione è tenuto a rispettare e assumere il più possibile la complessità degli elementi, delle realtà e delle fenomenologie. Occorre partire da una definizione di democrazia che possa risultare sufficientemente profonda e credibile, per poter fungere da stimolo alla progettazione di percorsi educativi e didattici improntati alla complessità e alla valorizzazione di nessi e intrecci. Nella riflessione di Norberto Bobbio, assumono centralità due dimensioni che risultano preponderanti anche nel buon vivere scolastico, quali l'importanza delle regole e il focus sull'interesse collettivo:

L'unico modo di intendersi quando si parla di democrazia, in quanto contrapposta a tutte le forme di governo autocratico, è di considerarla caratterizzata da un insieme di regole, primarie o fondamentali, che stabiliscono chi è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali procedure (Bobbio, 2005, p. 5).

Alla base vi deve essere la volontà e il consenso da parte di tutti nell'accettare che alcuni rappresentanti possano prendere decisioni in quanto membri eletti di istituzioni preposte al bene comune, nel rispetto dello stato di diritto e dei diritti umani.

Costituita da una rete di strutture che si rafforzano reciprocamente, anche attraverso le forme di controllo cui sono sottoposti coloro che detengono il potere, la democrazia avrebbe come *mission* la tutela e la valorizzazione del bene pubblico, perseguibile in prima istanza creando e difendendo le condizioni di parità che possano consentire a tutte le persone, indipendentemente da origini, background culturale, reddito e possibilità economiche, di eser-

citare cittadinanza attiva e di godere dei diritti umani universali di cui sono titolari. Risulta chiaro come la missione e le connotazioni del concetto di democrazia qui espresso si pongano in assoluta contiguità con la missione e le connotazioni che dovrebbero assumere le istituzioni scolastiche, intese come contesti in cui le scelte e le azioni degli adulti responsabili di educare e istruire gli alunni non possono che essere finalizzate al benessere e alla crescita di questi ultimi, investendo una pluralità di elementi che comprende, tra gli altri, gli aspetti emotivi, quelli cognitivi, quelli relazionali, quelli sociali, quelli culturali. Insegnanti e dirigenti prendono decisioni esercitando l'autorevolezza che dovrebbe essere insita nel loro ruolo, ma che non sempre viene saputa gestire in modo efficace, risultando alle volte ambigua e opinabile, finanche prevaricatrice e opprimente, agli occhi dei ragazzi e delle ragazze. In questa direzione, è fondamentale, ma non scontato, saper rendere ben chiari agli alunni i perimetri fisici e relazionali entro cui si sviluppa l'esperienza scolastica, consentendo così alle regole non solo di essere accettate, ma anche di divenire importanti espedienti formativi. Come in ogni ambiente democratico, anche a scuola la valorizzazione del bene comune, dell'apporto di tutti, e l'offerta di possibilità che possano dialogare con le diversità rimangono le costanti di riferimento a cui tendere, gli orizzonti verso cui guardare nella gestione dei momenti formali e di quelli meno strutturati.

È importante che i ragazzi e le ragazze possano non solo imparare la democrazia, studiarne la definizione e le manifestazioni, ma soprattutto viverla, sperimentarla, captarne e apprezzarne i benefici individuali e collettivi: soprattutto ora che, a livello planetario, stiamo vivendo un preoccupante e prolungato periodo di recessione democratica.

La recessione democratica

Nell'intera storia dell'umanità, il 2024 è stato l'anno in cui il maggior numero di elettori si è recato a votare (Sorkin, 2024). Questo dato potrebbe superficialmente indurci a celebrare il trionfo della democrazia, non fosse per il fatto che la qualità delle elezioni in molti paesi è diminuita in modo significativo rispetto alla volta precedente e che in ben un quinto dei 173 paesi considerati nel report *The Global State of Democracy 2024*, elaborato dall'*International Institute for Democracy and Electoral Assistance* – nella fattispecie in 39 contesti nazionali – si è verificato un abbassamento del livello

di credibilità del momento elettorale rispetto a come era percepito nel 2018. Parallelamente a un declino dell'affluenza (dal 65,2% al 55,5%), è aumentata l'incidenza di proteste, rivolte e contestazioni, inevitabilmente alimentate dalle sfide complesse che rendono difficile il consolidamento di modelli di stabilità e crescita in quest'epoca di radicale incertezza. Tra la metà del 2020 e la metà del 2024, un'elezione su cinque è stata contestata in almeno un procedimento legale, con il voto e lo spoglio dei voti che sono emersi come gli aspetti più controversi. Nello stesso periodo, un'elezione su cinque ha visto un candidato presidenziale o un partito perdente respingere pubblicamente l'esito delle elezioni, mentre i partiti di opposizione hanno boicottato un'elezione su dieci. Quando la sfiducia verso la legittimità del procedimento elettivo come espressione della pratica democratica viene espressa dai politici stessi, è assai più probabile che anche i comuni cittadini possano introiettare, disaffezionandosi a quel modello.

Il fenomeno che il politologo Larry Diamond (2015) definisce come *recessione democratica*, indicando l'attuale periodo di crisi delle democrazie a livello globale, passa attraverso ulteriori dati. Dal 2018 al 2023, quattro paesi su nove, nel mondo, hanno registrato un calo degli indicatori democratici e sono incorsi in un deterioramento dei diritti (soprattutto uguaglianza economica, libertà di espressione e libertà di stampa) e della rappresentanza (elezioni credibili e parlamento efficace). I contesti nazionali già repressivi lo sono diventati ancora di più, poiché i governi hanno adottato misure sempre più incisive per dominare il dissenso e limitare la possibilità delle persone di scegliere i propri rappresentanti. Allo stesso tempo, anche nei paesi storicamente più liberi stiamo riscontrando preoccupanti cali nelle performance democratiche, soprattutto in Europa e nelle Americhe.

Se l'apparente intenzione della Russia di anettere parti dell'Ucraina rappresenta una violazione particolarmente grave delle norme internazionali, gli assalti alla democrazia negli ultimi anni si sono fatti sempre più sfrontati. Ora che la democrazia è in crisi in tutto il mondo, i suoi nemici non sentono più alcuna necessità di dissimulare le ambizioni autocratiche,

afferma Yascha Mounk (2022), certificando una volta di più la necessità di interventi a più livelli e più dimensioni, che sappiano rivolgersi ai cittadini di ogni età e di ogni parte del mondo, per sensibilizzarli e impraticarli all'importanza dei valori democratici, della loro salvaguardia e del loro esercizio.

Nella scuola secondaria di secondo grado, in modo particolare, i ragazzi e le ragazze possono essere opportunamente accompagnati all'eventualità di un loro primo, emozionante incontro: quello con il diritto di voto. Emozionante, sì, perché la pregnanza dei significati in esso contenuti sarebbe lecito, giusto e opportuno che potesse manifestarsi con tutta la sua potenza, generando un senso di responsabilità che possa essere ragionato e pensato razionalmente, ma anche sentito attraverso le emozioni. Eppure, oggi l'astensionismo dilaga, anche tra le nuove generazioni, che evidentemente possono fare a meno di questa emozione, non ritenendola significativa. L'urgenza di rieducare i giovani ai valori e alle pratiche della democrazia risulta altresì lampante.

Contro la recessione: quali competenze per una cittadinanza democratica?

Nel giugno 2016, il Consiglio d'Europa pubblica e divulga il documento *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, in cui viene proposto un modello concettuale delle competenze necessarie per partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme pacificamente in società democratiche e culturalmente diverse, elaborato a partire dall'analisi sistematica di altri modelli già esistenti. Viene auspicata la sua implementazione nei contesti scolastici e educativi, a partire dal presupposto che, assodato che la democrazia non possa esistere senza istituzioni democratiche e senza leggi, queste ultime possono funzionare solo se riescono ad affondare le loro radici in una cultura della democrazia che si determina, evolve e si esprime attraverso valori, atteggiamenti e pratiche.

Le competenze necessarie ai cittadini per poter partecipare con efficacia alla cultura della democrazia non sono tuttavia sufficienti per rendere effettiva tale partecipazione, dal momento che una seconda, necessaria condizione è costituita dalla presenza di strutture istituzionali appropriate e in grado di contrastare le disuguaglianze sociali e gli svantaggi. Tra queste, la scuola ricopre un ruolo cruciale, a partire dalla sua mission di offrire educazione di qualità a tutti, a prescindere dalle condizioni di partenza.

Le scuole secondarie costituiscono contesti privilegiati in cui implementare percorsi che possano tenere in considerazione, nella fase di progettazio-

ne e nella successiva realizzazione, i capisaldi del modello elaborato dal Consiglio d'Europa per promuovere il consolidamento nelle giovani generazioni della capacità di mobilitare e utilizzare valori, attitudini, abilità, conoscenze critiche per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità della democrazia. La competenza viene qui intesa in chiave dinamica, come un processo che vede l'individuo impegnato a mobilitare in modo attivo e adattivo l'insieme delle sue risorse cognitive e psicologiche per affrontare con crescente consapevolezza le situazioni che gli si pongono davanti. Il documento riconosce venti competenze, ascrivibili alle dimensioni dei valori, degli atteggiamenti, delle abilità, delle conoscenze e comprensioni critiche.

I valori si riferiscono alle convinzioni che gli individui possono sviluppare rispetto a cosa debba essere perseguito affinché la cultura della democrazia possa consolidarsi; costituiscono il punto di partenza da cui scaturiscono le azioni, ponendosi come principi guida rispetto a esse. Tra questi, assumono particolare rilevanza il rispetto, la tutela e la promozione della dignità, dei diritti universali e delle libertà fondamentali, che devono essere riconosciuti a tutti, nello stesso modo, secondo il principio dell'eguaglianza in quanto esseri umani. Ne consegue la necessità di valorizzare la diversità culturale, il pluralismo delle prospettive, dei punti di vista e delle pratiche, per poter accogliere, comprendere e potenziare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto.

Dai valori originano gli atteggiamenti, ovvero gli orientamenti mentali complessivi che ciascun individuo adotta nei confronti di qualcuno o qualcosa: una persona, un gruppo, un'istituzione, per esempio. L'apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche va di pari passo con la curiosità e la volontà di entrare in contatto con esse e favorisce il rispetto, portando a considerare positivamente e a stimare l'altro, riconoscendone importanza e valore intrinseco. Sul rispetto reciproco si fonda il senso civico, a sua volta punto di partenza per promuovere e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità e la solidarietà nei confronti degli altri membri. Vivere pienamente e attivamente in una comunità comporta la capacità di assumersi responsabilità e di essere riflessivi rispetto alle proprie azioni, per perseguire comportamenti moralmente appropriati, che possano rispecchiare un'autoefficacia eticamente orientata, e quindi la fiducia nella propria capacità di comprendere i problemi, di scegliere i metodi più adatti per adempiere i compiti, di superare gli ostacoli e addirittura di provare a

cambiare il mondo. Infine, l'ultima tra le attitudini indicate è la tolleranza dell'ambiguità, cioè la capacità di valutare in modo positivo e affrontare in modo costruttivo situazioni incerte e soggette a interpretazioni molteplici e contrastanti.

Valori e atteggiamenti contribuiscono allo sviluppo delle abilità, della capacità di realizzare modelli complessi e ben organizzati di pensiero o comportamento, per raggiungere un fine o un obiettivo particolare. Tra queste, concorrono a edificare una cultura della democrazia le abilità di apprendimento autonomo, quelle di pensiero analitico e critico, quelle di ascolto e di osservazione. Un ruolo particolarmente importante è assunto dall'empatia, la capacità di provare le emozioni degli altri come se fossero le proprie, ma senza confonderle con le proprie (Fabbri, 2008), mentre flessibilità e adattabilità risultano fondamentali per poter orientarsi in modo efficace e appropriato in nuovi contesti e situazioni. Completano il quadro le abilità linguistiche, comunicative e plurilingui, le abilità di cooperazione e le abilità di risoluzione dei conflitti, necessarie per affrontare e gestire i conflitti in modo pacifico, orientando le parti verso soluzioni ottimali, accettabili per tutti, cogliendo le opportunità di evoluzione e cambiamento che le situazioni di disputa possono contenere, riuscendo a muovere contesti, realtà e relazioni caratterizzati da pericolosa e insoddisfacente omeostasi (Benasayag, del Rey, 2018).

Infine, la quarta gamba del modello è costituita dalle conoscenze e dalle comprensioni critiche, derivanti da una riflessione attiva e una valutazione in profondità di ciò che viene compreso e interpretato. In modo particolare, ai fini della promozione di una cultura della democrazia, conoscenza e comprensione critica dovrebbero avere come oggetto tre dimensioni: il sé – e quindi i propri pensieri, le convinzioni, i sentimenti, le motivazioni, i posizionamenti culturali, la visione del mondo –, il linguaggio e la comunicazione, il mondo, assecondando uno sguardo bidirezionale e complesso che interseca l'intimità dell'individuo con le grandi questioni globali.

Lo sciame e Narciso

La complessità e l'ampiezza del modello sopra proposto si presterebbero a fungere da orientamento e stimolo per l'elaborazione, nella scuola secondaria, di progetti didattico-educativi molteplici, eterogenei e intersecanti, in grado di mettere in comunicazione discipline e stili di insegnamento. Fon-

dandosi su valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche, che si vogliono proiettare nella dimensione collettiva della democrazia come patrimonio culturale condiviso, in contesti a loro volta educanti, l'attuazione di percorsi a partire da questo modello non può prescindere dal rivolgersi al gruppo degli studenti considerandolo nella sua connotazione comunitaria. Si fa democrazia laddove esiste comunità, così come si consolida la comunità proponendo democrazia: in ragione di questo, è fondamentale riuscire a formare giovani individui non solo sensibili ai contenuti della democrazia, ma anche consapevoli, attivi e felici nelle loro comunità quotidiane.

L'alternativa è lo "sciame", per dirla con Byung-Chul Han (2015), termine che sempre più va sostituendosi, rivelandosi più adeguato, ai concetti di "folla" e di "società" per indicare gli agglomerati umani che popolano il nostro mondo. Tendiamo a vivere come gli insetti nel loro sciame: arrancando prigionieri dei medium digitali, siamo isolati nella nostra interconnessione, alienati e solipsistici al punto da non riuscire a metterci insieme per realizzare un "noi", indignati al punto da non riuscire ad agire. "L'*homo digitalis* conserva la sua identità privata persino quando si presenta come parte dello sciame. Si esprime in modo anonimo, ma di norma ha un profilo e lavora senza posa all'ottimizzazione di sé" (*ivi*, p. 23), afferma il filosofo. L'uomo che lavora online all'ottimizzazione di sé è un uomo che non utilizza le mani, bensì le dita: se le mani sono l'organo dell'azione, le dita costituiscono l'organo della scelta. Siamo quindi al cospetto di intere generazioni di giovani che stanno perdendo l'uso delle mani, sostituendolo con l'esperato ricorso alle dita: generazioni che non agiscono più, ma incessantemente scelgono, preferendo la passività delle informazioni – anche quando errate, l'importante è che suscitino clamore – alla creatività delle cose. Nel recente *Le non cose* (2022), Byung-Chul Han non parla più di *homo digitalis*, bensì di *phono sapiens*:

Il *phono sapiens* non ha altra scelta perché non agisce. Vive in una post storia. Nemmeno si rende conto di essere senza mani. Solo la mano è in grado di scegliere, di concepire la libertà come azione. In un regime di controllo totale, gli esseri umani si limitano a giocare. Il reddito minimo e i videogiochi sono la versione moderna del *panem et circenses* (p. 17).

Libertà non significa più non essere schiavi, come nell'antichità, e nemmeno poter ribadire la propria autonomia, come nell'epoca moderna: oggi è libero colui che sceglie e consuma, meglio ancora se dal proprio divano,

clickando sulle icone dei prodotti che copiosamente affollano le vetrine degli *store online*. Insegnanti e educatori si trovano oggi impegnati nel non facile compito di doversi contrapporre a queste visioni della libertà e dell'ignavia, per provare a edificare comunità scolastiche, ma anche generazionali e di cittadinanza, impregnate di una cultura della democrazia da cui possa scaturire una visione della libertà come condizione e come orizzonte, da difendere quotidianamente per goderne gli effetti, innanzitutto attraverso le azioni concrete, le prese di posizione, anche le contrapposizioni e i conflitti. È importante che democrazia e libertà non si riducano a essere percepite come concetti astratti, come informazioni tra le tante, ma che possano esserne ben tangibili gli esiti e le manifestazioni, talmente visibili da invogliare a sporcarsi le mani, spronando a un attivismo che ben si coniugherebbe al ridestarsi da quello stato di stanchezza (Han, 2020) che spesso contagia anche i più giovani. Fragili e spavaldi (Pietropolli Charmet, 2010), gli adolescenti d'oggi portano le tracce dell'epocale passaggio da Edipo a Narciso: non hanno sperimentato modelli educativi fondati su colpa e castigo, bensì iperprotezione, confusione dei ruoli, aleatorietà delle distanze rispetto ai genitori, sviluppando una vulnerabilità narcisistica che si accompagna a irriverente sfrontatezza e corrosiva indifferenza e che li espone alla spasmodica ricerca di figure di riferimento, di modelli verso cui tendere e a cui affidarsi.

Quello che mi colpisce maggiormente negli adolescenti odierni è l'identificazione con un'immagine di sé costruita alla maniera di un *influencer*, con il timore di provare un sentimento di vergogna e frustrazione per non essere all'altezza dello sguardo di ritorno degli amici e dei genitori, con l'angoscia di deludere,

constata Nina Harriet Saarinen (Mazzeo e Saarinen, 2022, p. 62): nell'epoca della prestazionalità a tutti i costi, in cui il successo pare essere la chiave della realizzazione e della felicità, gli *influencer* aggrediscono le debolezze degli adolescenti offrendo identificazione, semplificazioni e fallace relazionalità – ovviamente monetizzando le migliaia, a volte milioni di contatti – finendo per indebolire ancora di più, con la vacuità dei loro messaggi, gli universi valoriali e le strutture di protezione e assicurazione indispensabili per sperimentare sconfinamenti di pensiero e visioni.

Conoscere e appassionare

Più scuola, più genitorialità, meno influencer. Più esperienze di condivisione centrate sull'agire assieme, in modo etico e intelligente, in contesti pregnanti e stimolanti, al riparo dell'ipnosi digitale: la strada per educare alla democrazia è decisamente irta, ma ancora praticabile. Quello che serve è l'entusiasmo dell'insegnante, sincero al punto da risultare straripante, e quindi contagioso, capace di parlare all'intelligenza emotiva dei ragazzi e delle ragazze (Fabbri, 2022), offrendo modelli positivi e coraggiosi, ma anche contenuti appropriati. L'insegnante che educa alla democrazia è un insegnante che "sa fare", "sa essere", ma anche che "sa": deve conoscere la democrazia e, laddove non ne padroneggi certe sfumature, è tenuto a formarsi, ricercarle, arricchire il proprio bagaglio.

Partendo dalla constatazione di quanto oggi siamo portati a credere di sapere di più rispetto alle generazioni precedenti perché siamo molto meno coscienti di quello che esse sapevano e soprattutto di quello che noi non sappiamo, lo storico della scienza Robert Proctor ha definito il nostro tempo un'"età dell'oro dell'ignoranza" (Kourany e Carrier, 2020, p. 53). Se nel passato l'ignoranza era dovuta anche dalla scarsa quantità di informazioni che circolavano, oggi a produrla è la loro abbondanza, il sovraccarico informativo di una società dell'informazione che alimenta la diffusione dell'ignoranza perlomeno quanto contribuisce alla diffusione della conoscenza.

Nel suo ultimo libro, *Ignoranza. Una storia globale* (2023), Peter Burke afferma che occorrerebbe declinare al plurale il termine "ignoranza" e ne offre una dettagliata fenomenologia. Parla di ignoranza autorizzata riferendosi alla situazione in cui un gruppo si sente legittimato a continuare a ignorarne altri; di ignoranza simulata in modo manipolatorio per indirizzare le masse verso determinate posizioni; di ignoranza profonda quando le persone non sono in possesso dei concetti necessari per porre sotto i riflettori determinate questioni, come può essere quella della democrazia. Parla anche di ignoranza collettiva, che supporta il dominio di un gruppo su un altro inducendo il gruppo sottomesso ad accettare la situazione come naturale; di ignoranza prevista, coincidente che la pratica di distogliere consapevolmente dalla conoscenza di un argomento; di ignoranza passiva, intesa come assenza di conoscenza o incapacità di mobilitare la conoscenza ai fini dell'azione, retroterra fertile per l'attecchimento di pratiche oscurantistiche, che creano confusione, instillano dubbi, mantengono l'ignoranza o pongono ostacoli alla

conoscenza. Constatando come, anche attraverso la disinformazione, tenendo nascosto molto di ciò che tutti dovrebbero sapere, coloro che detengono il potere fanno efficacemente leva sull'ignoranza delle masse, risulta ormai evidente quanto l'ignoranza possa essere un grosso ostacolo alla diffusione di una cultura della democrazia, generando revisionismi (Del Boca, 2009), negazionismi (Vercelli, 2013), disaffezioni nei confronti della sfera politica e minacciose retrotopie (Bauman, 2017; Zannoni, 2018).

Compito dell'insegnante è contrapporre all'ignoranza la conoscenza, ribadendone e rafforzandone i contenuti e le pratiche, valorizzandone le dimensioni dialogiche e cooperative, perché di cooperazione, comunità e dialogo si forgiava sia la realtà democratica, sia quella conoscitiva. "L'illusione può essere piacevole, ma, come l'ignoranza, non è una benedizione", scrivono Steven Sloman e Philip Fernbach a conclusione del libro *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai soli* (2018, p. 282). Ci illudiamo di conoscere tante cose, ma la complessità che ci sovrasta è enorme, più forte delle nostre semplificazioni. Presi singolarmente, siamo più ignoranti di quanto pensiamo di essere, ma nelle nostre dimensioni collettive abbiamo un mondo intero che conserva e sviluppa conoscenze, mettendocene a disposizione: non possiamo esimerci di offrire agli adolescenti la possibilità di imparare la democrazia tutti assieme, guidati da bravi insegnanti, esplorandone le tracce nelle cose che fanno, nei corpi che cambiano, nei contesti che frequentano e nei luoghi meno abituali, nelle altre persone, negli oggetti, nelle sterminate e insidiose praterie virtuali. Non vi è pratica più nobile e sublime che imparare la democrazia attraverso piccole e grandi esperienze quotidiane di democrazia, per attrezzare le nuove generazioni a contribuire a fermare la preoccupante recessione democratica che si sta divorando il mondo. Riprendendo John Dewey (1916/1961), cos'altro sono educazione e scuola, se non le rappresentazioni più compiute del senso stesso della democrazia, intesa come modalità esistenziale, valoriale e relazionale?

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. 2017. *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag M., del Rey A. 2018. *Elogio del conflitto*. Milano: Feltrinelli.
- Bobbio N. 2005. *Il Futuro della Democrazia*. Torino: Einaudi.
- Burke P. 2023. *Ignoranza. Una storia globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Contini M. 2009. *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Council of Europe 2016. *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/model> [25/11/2024].
- Del Boca A. 2009. *La storia negata. Il revisionismo e il suo uso politico*. Vicenza: Neri Pozza.
- Dewey J. 1916. *Democrazia e educazione* (Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961).
- Diamond L. 2015. Facing Up to the Democratic Recession. *Journal of Democracy*. 26(1). 141-155.
- European Social Survey. 2018. *La democrazia vista dagli europei. Principali risultati del Round 6 della European Social Survey*. https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/TL4_Democracy-Italian.pdf [25/11/2024].
- Fabbi M. 2008. *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Id., 2022. *Essere insegnanti, essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B-C. 2015. *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Id., 2020. *La società della stanchezza. Nuova edizione ampliata*. Milano: Nottetempo.
- Id., 2022. *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
- Institute for Democracy and Electoral Assistance. 2024. *The Global State of Democracy 2024. Strengthening the Legitimacy of Elections in a Time of Radical Uncertainty*. Strömsborg: International IDEA.
- Kourany J. A., Carrier M. (Eds.). 2020. *Science and the Production of Ignorance. When the Quest for Knowledge Is Thwarted*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mazzeo R., Saarinen N. H. 2022. *Dialogo, cinema, letteratura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mounk Y. 2022. Le democrazie deboli rendono forti i regimi. *La Repubblica*. 25 febbraio 2022. 22.
- Orwell G. 1950. *1984*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Pietropolli Charmet G. 2010. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rousseau J-J. 1966. *Du contrat social* (1762). Paris: Garnier Flammarion.
- Slovan S., Fernbach P. 2018. *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai soli*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sorkin A. D. 2024. The biggest election year in history. *The New Yorker*. 7 January 2024. <https://www.newyorker.com/magazine/2024/01/15/the-biggest-election-year-in-history> [25/11/2024].
- Vercelli C. 2013. *Il negazionismo Storia di una menzogna*. Roma-Bari: Laterza.
- Zagrebelsky G. 2006. *L'onestà delle parole*. https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/l-onest-delle-parole/8_[25/11/2024].
- Id., 2009. *Lezione alla Biennale Democrazia 23 Aprile 2009*. https://www.astridonline.it/static/upload/protected/ZAGR/ZAGREBELSKY_Biennale-Democrazia_23_04_09.pdf[25/11/2024].
- Zannoni F. 2018. *Quello che ci lega. Migrazioni, nostalgie e memoria: implicazioni pedagogiche*. Reggio Emilia: Junior.

Prospettive di pedagogia interculturale ed aspetti etico educativi nella scuola secondaria

Francesco Bossio

Professore Associato, Università della Calabria

e-mail: francesco.bossio@unical.it

La scuola secondaria responsabile della trasmissione culturale e diffusione dei valori sociali è chiamata a favorire il pluralismo e il rispetto delle diversità. L'educazione interculturale rappresenta un progetto educativo delicato e complesso di convivenza armonica tra persone provenienti da contesti culturali differenti in una società autenticamente equa e solidale. La scuola secondaria dovrebbe educare gli allievi al rispetto reciproco, al dialogo ed al riconoscimento della dignità della persona in quanto tale.

Parole-chiave: pedagogia interculturale, scuola secondaria, adolescenza, fenomenologia, riconoscimento.

Perspectives of Intercultural Pedagogy and Ethical Educational Aspects in Secondary School

The secondary school responsible for cultural transmission and diffusion of social values is called to promote pluralism and respect for diversity. Intercultural education represents a delicate and complex educational project of harmonious coexistence between people from different cultural backgrounds in an authentically fair and supportive society. The secondary school should educate students to mutual respect, dialogue and recognition of the dignity of the person as such.

Keywords: intercultural pedagogy, secondary school, adolescence, phenomenology, recognition.

Alcuni orientamenti interculturali nella scuola secondaria nell'epoca della globalizzazione

La globalizzazione ha portato profonde trasformazioni nelle strutture sociali, in un tempo relativamente breve, le nostre istituzioni hanno subito una significativa evoluzione, diventando sempre più multiculturali ed anche instabili, complesse, discontinue e soggette a cambiamenti (Tocci, 2024, p. 21). Questo ha dato origine a una nuova interpretazione del concetto di “appartenenza”. Si tratta di abbracciare una condizione globale che richiede una nuova mentalità pluralista, aperta ai valori del dialogo, del confronto e dell’interculturale. L’interculturale si presenta come una sfida pedagogica che mette in discussione schemi mentali, pregiudizi e norme cognitive e valoriali, spingendoci oltre le identità senza negarle, verso un orizzonte logico, epistemico ed etico che si fonda sull’incontro, sul dialogo e sul *métissage* (Cambi, 2012, p. 37). Questo contesto si fonda sulla relazione, sullo scambio e sulla condivisione. L’istituzione scolastica, responsabile della trasmissione culturale e diffusione dei valori sociali, è chiamata a rivedere le proprie dinamiche interne per favorire il pluralismo e il rispetto delle diversità. Oggi l’apprendimento scolastico rappresenta solo una delle molteplici esperienze formative che gli studenti affrontano. Per questo motivo, la scuola secondaria deve assumersi un ruolo più attivo, incentivando negli alunni la capacità di attribuire significato alle diverse esperienze che compongono il loro percorso educativo.

Nel documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, redatto in Italia dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori e l’educazione interculturale nel marzo del 2022, viene sottolineato che l’educazione alla cittadinanza necessita di una cura attenta e specializzata, di un approccio intenzionale, di un accompagnamento mirato, nonché di un uso di parole e azioni efficaci. Viene anche evidenziata la necessità di adottare approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra le nazioni nel contesto globale (*ivi*, p. 9). Proprio la scuola, accogliendo la diversità culturale in una età in cui il soggetto è estremamente ricettivo, aperto, libero da pregiudizi e sovrastrutture psichiche che possano influenzare negativamente il suo processo di acquisizione di consapevolezza – di sé, degli altri, del mondo – si colloca come strumento potente e privilegiato dato anche il suo carattere di obbligatorietà e democraticità.

È evidente che ogni situazione è unica e contestuale; non esistono manuali predefiniti in grado di fornire regole assolute e universali, poiché l'evento educativo è sempre un evento situato (Madrussan, 2008, p. 149). Anche se guidata dalle teorie pedagogiche, ogni azione educativa formale, specialmente in ambito scolastico, deve essere adattata alle specificità del contesto reale e calibrata sulla persona, unica e irripetibile, a cui è destinata. Di conseguenza, l'educatore deve essere consapevole di questa necessità e dotarsi di un repertorio sempre più ampio di strumenti analitici (compresi principi di sociologia, antropologia, psicologia cognitiva ed evolutiva), concettuali (pedagogia critica, generale, speciale e interculturale, filosofia dell'educazione) e pratici (didattica generale e disciplinare) per affrontare una missione che è sempre più delicata e richiede competenze solide sia sul piano teorico che su quello pratico (Bossio, 2023, p. 185).

Nella progettazione di un'azione educativa di tipo interculturale, è fondamentale considerare il metodo. È chiaro che un approccio didattico puramente trasmissivo, in cui l'insegnante, il libro di testo o il supporto multimediale si relazionano in modo unidirezionale con l'allievo, appare inadeguato (non solo nell'ambito dell'educazione interculturale). La letteratura pedagogica e le ricerche didattiche hanno dimostrato ampiamente i limiti e i rischi di tale approccio, non solo perché offre pochi stimoli culturali e relazionali, ma anche per alcune conseguenze 'implicite' rispetto a modelli distorti del sapere e della ricerca che da questi possono derivare (Portera, 2022, p. 49).

Al contrario, un ambiente ideale per accogliere allievi che provengono da contesti culturali diversi è rappresentato da situazioni ricche di stimoli cognitivi, culturali ed emozionali, dove l'alterità culturale rappresenta solo una delle tante scoperte che l'allievo è invitato a esplorare (Bruzzone, 2016, p. 52). Ogni persona in formazione infatti, è parte di una rete di relazioni che si intersecano tra loro concorrendo ad una vera e propria costruzione della conoscenza, elidendo tutte quelle che sono le idee pregresse per accedere ad una concezione di sapere che è in costante evoluzione (Mariani, 2019, p. 112). Una società complessa e dinamica come la nostra richiede un approccio cognitivo altrettanto articolato e dinamico, dove nulla è statico e definitivo, tranne il processo stesso di acquisizione del sapere. In questa prospettiva ogni persona dovrebbe assumersi un impegno pratico finalizzato a contribuire all'umano progresso, a umanizzare e migliorare il contesto materiale e relazionale in cui vive, ovvero a costruire, giorno dopo giorno, un ambiente autenticamente democratico (Tarozzi, 2015, p. 74). L'educazione intercultu-

rale rappresenta anche un progetto educativo delicato e complesso di convivenza armonica tra persone provenienti da contesti culturali differenti in una società autenticamente equa e solidale (Fiorucci, 2020, p. 85). Un ambiente di vita democratico e, ancor più un modo di pensare e di agire che rispecchi i pilastri della democrazia (libertà, uguaglianza, accoglienza, rispetto dell'altro e delle regole condivise) rappresentano, forse, l'unica prospettiva possibile per sciogliere i nodi problematici che dominano la complessità della nostra epoca, in cui troppo spesso l'unicità della persona umana è vittima di processi di annichimento ed alienazione che la conducono verso un vuoto esistenziale che diviene, inevitabilmente, un vuoto di civiltà (Bossio, 2018, p. 96).

Altro punto fondamentale che l'educazione scolastica dovrebbe valorizzare potrebbe essere quella dell'elaborazione di attività didattico – educative all'interno delle classi multiculturali della scuola secondaria, l'attenzione verso i diritti universali non solo di ogni persona in quanto tale (diritti umani) ma caratterizzanti anche alla diversità culturale (si pensi ad esempio alle radici linguistiche) che, in quanto espressione della costitutiva diversità umana, andrebbero custoditi e tutelati. In nome della civile convivenza e delle esigenze della globalizzazione sarebbe infatti opportuno evitare di trascurare, ghettizzare o, addirittura elidere lingue, culture e costumi appartenenti alle minoranze culturali. È fondamentale all'interno dell'aula scolastica cercare di incentivare metodologie didattiche e pratiche educative volte a promuovere l'incontro, il dialogo ed il riconoscimento tra le diversità culturali per superare rischi di visioni etnocentriche. In questa prospettiva il dialogo interculturale riveste un'importanza cruciale: da un lato, scongiura divisioni di natura religiosa, linguistica e culturale; dall'altro, incentiva progettualità feconde, riconoscendo in modo costruttivo e democratico le diverse identità, partendo da valori universali condivisi. La valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni della scuola secondaria provenienti da contesti migratori potrebbe essere incentivata dando cittadinanza al plurilinguismo e al pluralismo religioso come un concreto incentivo a promuovere buone prassi di tipo didattico e laboratoriale, in cui la diversità culturale viene vista in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale (*Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 3.6). Perché

la lezione stessa rappresenta un esercizio collettivo la cui efficacia dipende dalla sintonia che riesce a crearsi tra l'insegnante da un lato e gli

intenti e le espressioni dei membri della classe dall'altro. [...] Il linguaggio non si limita a trasmettere; esso crea o costituisce la conoscenza o la realtà. [...] Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze (Bruner, 1986/2003, p. 163).

Emerge l'importanza e la centralità della relazione educativa, segnatamente alle necessità di individuare percorsi nella scuola secondaria, di sostegno ai giovani con origine migratoria a gestire le incertezze dell'adolescenza. In questa direzione assumono particolare rilievo le dimensioni dell'incontro e del riconoscimento dell'altro come soggettività con cui costruire i significati e i valori della cura, del consenso, della co-implicazione. Si tratta di una specifica relazione che trascende quelle categorie intese a definire l'insegnamento, in termini rigidamente esclusivi, come processo asimmetrico attraverso cui trasmettere contenuti culturali (Macinai, 2020, p. 71). La relazione educativa, dinamica delicata e complessa, rinvia alla responsabilità del docente, che si inverte nell'azione di coltivazione e di incontro con l'altro, perché l'altro possa compiere la propria soggettivazione, la personale umanizzazione attraverso il disvelamento del proprio essere. In questa prospettiva la relazione educativa diviene esperienza feconda oscillante tra dialogo ed incontro, riducendo lo spazio dell'io per valorizzare quello dell'altro, ma arricchendo l'esperienza interiore dei due soggetti. Lévinas parla di 'erosione dell'io', di 'sovranità dell'altro', della sua 'epifania', un evento che realizza la comprensione, la presa in carico dell'altro, della sua intenzionalità e dei suoi vissuti; un evento che si traduce in una etica e feconda esperienza intersoggettiva (Lévinas, 1960/2023, pp. 88-91). La relazione diviene quindi dialogo, incontro, confronto. La parola, espressione specifica della natura ontologico-esistenziale della persona, diviene modalità *propria* attraverso cui ogni persona ordina la vita interiore, l'esperienza culturale, i vissuti, è il mezzo che realizza il legame costitutivo con il tu, l'*Erlebnis* dell'incontro, l'esperienza più compiuta dell'essere.

L'incontro e la comunicazione tra persone provenienti da contesti culturali eterogenei rappresentano presupposti fondamentali per superare pregiudizi, stereotipi, razzismi (Zoletto, 2020, p. 29). Da queste premesse è opportuno considerare anche le delicate e complesse peculiarità degli studenti delle scuole secondarie, la preadolescenza e l'adolescenza sono infatti stagioni esistenziali connotate da peculiarità e fragilità che richiedono particolari sensibilità e cure educative.

L'età incerta tra ricerca di sé e progettualità esistenziale

Essere preadolescente e adolescente nella nostra società ipertecnologica, globalizzata e reificata è certamente molto problematico, basti pensare ai rapidi cambiamenti che hanno trasformato le modalità di comunicazione nel volgere degli ultimi anni, alla pervasività dei *Social Network*, al virtuale che viene utilizzato, proprio in queste stagioni esistenziali, come strumento privilegiato di comunicazione (Rivoltella, 2020, p. 163). La comunicazione, ma anche gli strumenti utilizzati per comunicare, assumono una importanza fondamentale in questa età, proprio rispetto alla conquista dell'identità ma anche per le delicate dinamiche di riconoscimento attraverso le quali l'identità si oggettivizza (Dusi, 2017, p. 26). Oggi a partire dalla preadolescenza viene delegato questo fondamentale legame dialogico al virtuale; il rischio implicito, in tale dinamica, è che le modalità comunicative di sé, i personali stati d'animo, l'affettività, quindi la stessa identità e le complementari dinamiche di riconoscimento, possano impoverirsi nelle loro originarie significanze e valori (Gramigna, 2019, p. 43). Proprio in queste delicate stagioni della vita i fruitori principali di questi strumenti virtuali di comunicazione sono le persone più esposte all'inautenticità esistenziale e all'impoverimento valoriale e di senso che l'utilizzo reiterato di queste forme comunicative virtuali possono comportare (Eugeni, 2022, p. 26). Nella preadolescenza e nell'adolescenza il corpo si trasforma con grande rapidità e il soggetto in crescita è continuamente esposto a tali repentini cambiamenti, la difficoltà è quella di accogliere queste modificazioni ed accettarle interiormente, continuando a riconoscersi nelle nuove peculiarità somatiche, dalla voce che cambia tono, alla difficile capacità di relazionarsi con gli altri (Barone, 2019, p. 31). Il problema identitario e di riconoscimento è connesso anche alla relazionalità che le persone di queste età, solitamente, esperiscono nel gruppo dei pari che, parimenti, vivono le stesse problematicità, le stesse ansie e timori perché fanno esperienza delle stesse tonalità affettive, delle medesime precarietà esistenziali. Queste situazioni 'paritarie' di difficoltà potrebbero pedagogicamente rappresentare una risorsa nel caso in cui gli adolescenti, attraverso il dialogo autentico e sincero, riuscissero a confrontarsi nelle loro profonde preoccupazioni e dubbi e scoprire che le difficoltà che ciascuno riteneva essere uniche ed inconfessabili appartengono, concretamente, ai pari coinvolti nel dialogo e quindi il reciproco riconoscimento potrebbe essere il punto di partenza per ascendere consapevolmente verso una presa di coscienza. Oppure all'oppo-

sto, nel caso in cui gli adolescenti non dovessero aprirsi l'un l'altro in maniera sincera ed autentica ma solo superficialmente ostentando, ad esempio, false sicurezze e spavalderia, questi dialoghi potrebbero fare chiudere i soggetti dialoganti ancora di più nelle loro insicurezze e conflittualità interiori. Così come un dialogo aperto e sincero tra il figlio adolescente e i genitori potrebbe rappresentare un momento educativo fondamentale. In questo caso, l'esito della 'relazione dialogica' sarebbe influenzato dalla disponibilità relazionale e dal grado di fiducia che il giovane ripone nel genitore. Romano Guardini indica due elementi fondamentali che declinano questa stagione della vita, il primo è rappresentato

dalla capacità di crescita della personalità che si afferma e di sviluppo di una dirompente vitalità; l'altro è negativo: è la mancanza di esperienza della realtà. È la mancanza di esperienza della realtà. Ne segue la sensazione che il mondo gli sia infinitamente dischiuso e che le energie siano illimitate; [...] Questo atteggiamento ha il carattere dell'incondizionato; della purezza che sta nel rifiuto del compromesso; della convinzione che le idee vere e le concezioni giuste siano senz'altro in grado di cambiare e di strutturare la realtà. Ne deriva anche l'incapacità di stabilire un corretto rapporto tra giudicare e agire. E ciò è tanto più intenso quanto più la personalità è insicura (Guardini, 1953/2022, p. 54).

L'essere continuamente protesa tra la precarietà e l'infinito è una delle connotazioni proprie dell'adolescenza, la precarietà di chi si sente insicuro per i continui cambiamenti che sperimenta dentro e fuori di sé in quanto non riesce a riconoscersi in caratteristiche e tratti stabili e duraturi e parimenti nella sua esteriorità corporea che si trasforma rapidamente sotto l'impulso della crescita. L'infinito come desiderio, anelito inappagato e inappagabile, muove l'esistenza del giovane verso l'utopia, *ou-tòpos* luogo che non esiste, un 'non luogo' immateriale che pedagogicamente declina i sogni, le aspettative, i desideri della persona, categoria pedagogica fondamentale nel continuo dispiegarsi della formazione personale nelle stagioni esistenziali che verranno. Tali istanze possono però collidere con le concrete possibilità di realizzazione di tali aneliti progettuali; il rapporto con la realtà dell'adolescente si carica di conflittualità, anche, per l'impossibilità di concretizzare fino in fondo tali progettualità desiderate. Come osserva Guardini, "le difficoltà di questa crisi stanno nell'incertezza interiore, nel sapere e tuttavia non sapere, nel voler essere se stessi e non esserne ancora capaci" (*ivi*, p. 63). L'incertezza

interiore che declina l'adolescenza nasce forse dal desiderio di infinito riconducibile forse ad un tacito ed inconfessabile bisogno interiore di soddisfacimento di un 'inattuabile' e archetipico principio del piacere. Queste alcune connotazioni educative sulla "età del non dicibile" riprendendo Antonio Erbetta che indica come

[...] una 'visione' che non potrà mai più restare reclusa nei margini di una descrizione formalizzata e astratta della vita, laddove l'esperienza della giovinezza, per diventare orizzonte di senso pedagogicamente significativo, non potrà valere se non come traccia di un processo formativo nel quale ciascuno diventi, alla fine e autenticamente, quel che egli è (Erbetta, 2001, p. 62).

L'adolescente sperimenta attraverso l'esperienza quotidiana con gli altri nella relazione e negli accadimenti della vita che i principi e le norme assolute che animano la sua interiorità devono essere mitigate per trovare una concreta rispondenza nella realtà e che, talvolta, è opportuno mediare le situazioni con virtuosi compromessi. Nella scuola secondaria spetta al docente il delicato compito di saper interpretare le esigenze e i bisogni dei suoi allievi, in questa delicata e affascinante stagione della vita, e di riuscire attraverso percorsi educativi a comprenderli, *cumprehendere*, prenderli con sé, farsene carico in termini positivi ed empatici, riuscendo a riconoscere le loro vulnerabilità e a percepire le loro potenzialità, compiendo così una fondamentale *mission* educativa di condurre lo studente verso la presa di coscienza delle sue potenzialità. In queste dinamiche è demandata alla sensibilità del docente la possibilità di riuscire a stabilire rapporti concreti con i suoi allievi regolati dal principio di realtà e dalla capacità di instaurare una comunicazione empatica intesa come modalità autentica di relazione profonda. Nella scuola secondaria sarebbe opportuno valorizzare la categoria pedagogica del *riconoscimento della persona nelle modalità sue proprie*, attraverso uno sguardo fenomenologico, riprendendo Piero Bertolini sarebbe

necessario un esercizio dell'*epoché* attraverso il quale ogni soggetto riesca a liberarsi dalla teoria di un io o di un soggetto per scoprire in sé soltanto se stesso in prima persona, con tutto ciò che in esso è contenuto in termini di vissuto o di esperito, [...] l'altro soggetto che è in relazione con l'io e dunque la sfera dell'intersoggettività (Bertolini, 1988, p. 58).

Il riconoscimento ci rimanda, direttamente, al tema fondamentale dell'identità personale e dei nessi, rapporti, scambi, interazioni e ibridazioni che la persona, continuamente, esperisce con gli altri, al punto che possiamo considerare l'altro come consustanziale all'identità personale (Honneth, 1992/2002, p. 75). Continuamente l'essere umano si costituisce in quanto tale, scoprendosi e ascendendo, progressivamente, alla conoscenza delle sue peculiarità e caratteristiche che lo rendono persona, attraverso l'altro, nella relazione.

Alcune note sul riconoscimento

Gli incontri con l'altro, depositario e testimone di culture diverse, ci sono stati restituiti dalla storia come eventi sempre molto problematici e talvolta anche cruenti e fonte di contrapposizioni bellicose. Anche il presente restituisce, drammaticamente, guerre, conflitti, esclusioni ed atrocità che mostrano come gli aspetti economici e il desiderio di dominio prevalgano sul riconoscimento negando, talvolta, lo stesso diritto alla vita (Ginzberg, 2024, p. 111). L'economia di mercato si fonda esclusivamente sulla produttività, restando sostanzialmente indifferente rispetto a istanze tipicamente umane come la comunicazione e la relazionalità intersoggettiva, i legami profondi, l'affettività, lo spirito di servizio, la vita stessa dell'uomo. Prevale l'economia, ora estesa su scala planetaria, nella politica e nella progettualità di crescita e di sviluppo di vaste aree del mondo; l'educazione, l'istruzione, passano in secondo piano rispetto alle logiche sterili dell'economia e del mercato. Le esigenze reali sono quelle delle persone che continuamente si incontrano, parlano, entrano in relazione anche se sono state educate e formate in culture diverse e per questo hanno modalità differenti di vedere il mondo e di intenzionare la realtà (Honneth, 2010, pp. 28-30). Se il presente ci restituisce un modello di economia globale e planetaria, perché non possiamo pensare modelli di educazione multiculturale che promuovano l'interazione, le relazioni feconde, riconoscendo tutte le soggettività come *persone* indipendentemente dalla loro cultura di origine, ceto sociale o convincimento politico e religioso? La chiusura solipsistica del soggetto, le sue insicurezze interiori legate magari ad atteggiamenti di assolutizzazione della propria *imago*, trae origine dalla mancanza di conoscenza di sé, della personale identità, le potenzialità ma anche i limiti, e discende da questi atteggiamenti la mancanza di

riconoscimento che solo la relazionalità autentica riesce a dare. Se il soggetto non perviene a conoscere se stesso, a scoprire la sua identità, non riuscirà mai a riconoscere l'identità altrui, così vedrà l'altro sempre come una potenziale minaccia alla sua integrità (Kristeva, 1988/1990, p. 167). Questo discorso generale trova maggiori conferme se l'altro appartiene a una cultura diversa rispetto a quella del Paese dove vive, in questo caso la chiusura sarà ancora più forte, così come le barriere edificate per escludere l'altro saranno ulteriormente rafforzate. Nell'incontro si realizza un

[...] rapporto di reciprocità che caratterizza ogni relazione intersoggettiva. Proprio per la sua universalità, vale a dire per il fatto che può dirsi reciproca ogni relazione io-altro. [...] La determinazione educativa della relazione attiene proprio al riconoscimento – e dunque alla presa di coscienza – di tale reciprocità costitutiva, favorendo, con ciò, intenzionalmente, lo svelamento del tratto originario (Madrussan, 2005, pp. 95-96).

Il conoscere se stessi non è un processo deterministico precostituito ma è una ricerca che dura per tutta la vita, anche se è opportuno precisare che nessuna persona riuscirà completamente a conoscere se stessa, ad ascendere pienamente alla consapevolezza della personale identità.

Il soggetto non può chiudersi nella sua coscienza senza la relazione, il confronto con l'altro può riassumersi come *non si può essere per sé senza essere per gli altri* (Ricœur, 1990/2020, p. 446). Solo attraverso un tortuoso percorso di incontro e di confronto con l'alterità che l'identità personale può emergere ed essere riconosciuta in tutte le sue peculiarità e caratteristiche. Senza questa relazione non è possibile ascendere al *proprium*, all'identità unica e irripetibile della persona. Attraverso la reciprocità del riconoscimento tra persone l'identità si realizza e si manifesta in tutte le sue accezioni. La persona è costitutivamente in relazione, non possiamo pensare alla persona isolata, come una monade, nel suo solipsismo con la pretesa di bastare a se stessa, ma necessariamente deve aprirsi, riconoscere ed essere riconosciuta dall'altro, dagli altri così da agire continuamente dinamiche virtuose di formazione di sé con gli altri. Senza la relazione e deprivati della sfera dei rapporti sociali all'interno dei quali veniamo riconosciuti, diveniamo incerti, insicuri, le certezze del *proprium* identitario vacillano, senza il riconoscimento che caratterizza la nostra esistenza in termini di condivisione, l'identità entra in crisi (Ricœur, 2005, p. 95). Il rischio connesso al solipsismo identitario

può esplicarsi in due direzioni fondamentali: l'isolamento oppure il conformismo. Senza il confronto maieutico con l'altro, con gli altri, il soggetto si allontana dalle relazioni sociali, quindi da autentici e fecondi momenti di dialogo, confronto e riconoscimento, inizia a vacillare nelle sue certezze e diviene preda di timori, insicurezze e dell'alienazione mentale che lo spinge sempre di più ad isolarsi e a negare il confronto con gli altri. Se il processo conoscitivo di noi stessi, lo svelamento dell'identità personale, non sono corroborati dal riconoscimento dell'altro, degli altri, del contesto sociale nel quale viviamo, la nostra coscienza entra in crisi e inizia a dubitare di se stessa. L'altro rischio del solipsismo identitario, dicevamo, è quello del conformismo, aspetto assai frequente nella preadolescenza e nell'adolescenza, speculare in un certo senso all'isolamento di cui abbiamo già parlato, è una scelta inautentica in cui il soggetto chiuso in se stesso rinunciando al confronto con l'altro sceglie di aderire a scelte o modelli esistenziali che non gli appartengono, che sente estranei alla propria interiorità ma che comunque sente come rassicuranti perché ampiamente condivisi. In conclusione, il riconoscimento apre la soggettività all'alterità fino alla condivisione profonda dell'autocoscienza, intesa hegelianamente, riconoscere l'altro implica anche l'accoglierlo e rispettarlo nelle sue peculiarità e caratteristiche, conferendogli la dignità di persona e lo stesso statuto morale che grazie a lui riesco ad attribuire a me stesso. Il riconoscimento è quindi un processo che nasce nell'etica del rispetto dell'altro, degli altri, fondamento stesso della civile convivenza. La scuola secondaria potrebbe essere un contesto privilegiato per accogliere, riconoscere ed educare le persone al dialogo interculturale ed alla cura di sé e degli altri, esercitando fenomenologicamente una *epoché*, una sospensione di giudizio, uno "svegliarsi continuamente nello stupore del paesaggio del mondo" (Paci, 1961, p. 44).

Riferimenti bibliografici

- Barone P. 2019. *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bossio F. 2018. *Intercultural Education as a Phenomenological Paradigm of Responsibility and Care*, in "Encyclopaideia". 22. 93-101. doi: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7924>
- Id., 2023. Interculturality and Person. Pedagogical Perspectives, in Delfin Ortega-Sanchez y Alexander Lòpez Padròn (Eds). *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias*. Barcelona: Octaedro. 181-188.
- Bruner J. 1986. *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: MA university press (trad. it. di R. Rini, *La mente a più dimensioni* (2003). Roma-Bari: Laterza).
- Bruzzone D. 2016. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. 2012. *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Dusi P. 2017. *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Erbetta A. 2001. *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eugeni R. 2022. *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: Sholé.
- Fiorucci M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Ginzberg S. 2024. *Macellerie. Guerre atroci e paci ambigue*. Milano: Feltrinelli.
- Gramigna A. 2019. Usi e abusi. In Id. (Ed.) *Dipendenza da internet. Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Roma: Aracne. 33-56.
- Guardini R. 1953. *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Werkbund-Verlag (trad. it di P. Lopane, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico* (2022). Brescia: Morcelliana).
- Honneth A. 1992. *Kampf um Anerkennung*. Francoforte: Suhrkamp (trad. it. di C. Sandrelli, *Lotta per il riconoscimento* (2002). Milano: il Saggiatore).
- Id., 2010. *Capitalismo e riconoscimento*. A cura di M. Solinas. Firenze: Firenze University Press.

- Kristeva J. 1988. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard (trad it. di A. Serra, *Stranieri a se stessi* (1990). Milano: Feltrinelli).
- Lévinas E. 1960/2023. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Trad it. di A. Dell'Asta. Milano: Jaca Book.
- Macinai E. 2020. *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori Università.
- Madrussan E. 2005. *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento: Erickson.
- Id., 2008. *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tironia Stampatori.
- Mariani A. 2019. Una scuola per formare l'uomo postmoderno. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia. 109-113.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale 2022. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Paci E. 1961. *Diario fenomenologico*. Milano: Il Saggiatore.
- Portera A. 2022. *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Ricœur P. 2005. *Percorsi del riconoscimento*. A cura di F. Polidori. Milano: Raffaello Cortina.
- Id., 1990/2020. *Sé come un altro*. A cura di D. Iannotta. Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P. C. 2020. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Sholé.
- Tarozzi M. 2015. *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tocci N. 2024. *La grande incertezza. Navigare le contraddizioni del disordine globale*. Milano: Mondadori.
- Zoletto D. 2020. *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

Una risposta etico-valoriale al razzismo: l'umanizzazione della vita

Alessandro Versace

Professore Associato, Università degli Studi di Messina

e-mail: aversace@unime.it

Il razzismo rappresenta un grave attacco alla concezione stessa dei diritti umani universali e impedisce a determinate persone di godere pienamente dei loro diritti umani, giustificandosi attraverso il colore della pelle, l'appartenenza razziale o etnica, nonché l'origine sociale (inclusa la casta) o nazionale. L'educazione ai valori rappresenta, in tal senso, la possibilità di realizzare un pilastro etico fondamentale per la costruzione di una società più giusta, equa, pacifica e orientata alla solidarietà.

Parole chiave: razzismo, valori, etica, pedagogia, educazione.

An Ethical-Value Response to Racism: The Humanisation of Life

Racism represents a serious attack on the very concept of universal human rights and prevents certain people from fully enjoying their human rights, justifying itself through skin colour, racial or ethnic affiliation, and social (including caste) or national origin. Education in values is, in this sense, a fundamental ethical pillar for building a more just, equitable, peaceful and solidarity-oriented society.

Keywords: racism, values, ethics, pedagogy, education.

La xenofobia come radice del razzismo

Il razzismo trae origine da una paura atavica, è il terrore nei confronti del diverso, dell'ignoto, di ciò che non si conosce. L'alterità provoca sempre un senso di disorientamento e i differenti studi condotti nel corso degli anni, di stampo evolucionistico e biologico (Buiatti, 2004; Dobzhansky, 1975/1981), a poco sono serviti per disinnescare le forme di razzismo. Un cospicuo numero di persone, infatti, ancora oggi dà come valido il concetto biologico di "razze umane" nonostante si sia ormai affermata l'idea che la *razza* è un'espressione sociale e politica priva di fondamento scientifico (DeSalle, Tattersall, 2019). Da un'altra angolazione, con una prospettiva che miri a promuovere la consapevolezza e a non a utilizzare le ricerche scientifiche per fini discriminatori, è emerso che, se per le scienze sociali e umane le "razze" non esistono, per le neuroscienze cognitive il razzismo abita tra noi, inteso in larga misura come discriminazione del gruppo di non appartenenza. Si tratta, in sintesi, solo di un processo intuitivo e che, quindi, potrebbe essere scardinato culturalmente. Tuttavia, non tutti possiedono le stesse risorse culturali e, dunque, gruppi di persone potrebbero essere soggette a forme di razzismo, con diffusi pregiudizi e sentimenti di paura, dovuti semplicemente a un fattore percettivo. Se, dunque, di fondo vi è il *terrore della contaminazione* (biologica, culturale, religiosa, ecc.) da parte di altri popoli, di altre culture, è perché vi è sempre stata, e continua a esserci, seppur in forme maggiormente mascherate o edulcorate, l'idea di una presunta superiorità di una "razza" su un'altra; che le "razze" siano geneticamente divergenti è un preconcetto utilizzato ancora oggi per legittimare l'avversione interetnica, anche perché, di solito, categorizziamo

il reale in immagini semplici che funzionano come tessere di un puzzle in cui la trama è già data: prendiamo quelle che si incastrano nella nostra cornice, senza per giunta avere coscienza di questa matrice che ci guida nella selezione, che regge l'incastro (Agostinetto, 2016, p. 73).

Già nel 1777 con *Delle diverse razze di uomini*, Kant, il celeberrimo filosofo, considerava che esistessero differenti "razze" umane, con peculiarità legate sia all'ambiente, sia al retaggio culturale e biologico, e che le "razze", ovunque migrino, mantengono inalterate le proprie caratteristiche biologiche. Ferrini sostiene che l'ammissione del filosofo di Königsberg sulla diversità delle razze,

che avviene attraverso il marcatore fenotipico del colore della pelle, non sottintende la giustificazione di una loro gerarchia (Ferrini, 2022, pp. 119-146).

È una gerarchia, però, nella storia del comportamento umano, già ravvisabile nel 1492, quando Colombo sbarca in America e

sa perfettamente [...] che quelle isole hanno già dei nomi, naturali in un certo senso [...]. I nomi degli altri, tuttavia, lo interessano poco, e vuole ribattezzare i luoghi in funzione del posto che essi occupano nel quadro della sua scoperta, vuol dare loro dei nomi *giusti*; il nominarli, inoltre, equivale a una presa di possesso (Todorov, 1982/1992, p. 33).

Nella metà dell'Ottocento A. De Goubineau nel suo *Saggio sull'ineguaglianza delle razze umane* individua “tre razze”: la bianca, la gialla e la nera. La *razza bianca* è descritta come la *razza pura* e incarna le virtù della nobiltà francese quali spiritualità, valore e onore; quella “gialla” è materialista, interessata solo agli affari e incapace di pensieri trascendenti e, infine, quella “nera” presenta requisiti che vanno dalla scarsa intelligenza agli istinti sfrenati (De Gobineau cit. in Cavalli. Sforza *et alii*, 1996, p. 98). La sua tesi razzista si diffonde rapidamente in Europa, in particolare in Germania grazie alla sua amicizia con Richard Wagner che ne sposa le idee. È, però, De Lapouge tra i primi a estendere le teorie di Darwin allo studio della società umana e le leggi sociali diventano, così, un prolungamento spontaneo delle leggi di natura. Si giunge, pertanto, a giustificare biologicamente una teoria di natura prettamente culturale, che sfocerà presto nell'eugenetica. L'eredità biologica è, per De Lapouge, anche la trasmissione del carattere e dei comportamenti sociali oltre che delle caratteristiche fisiche e psichiche (Carusi, <https://www.galileonet.it/lapouge-e-il-razzismo/>). Come è intuibile, le teorie di De Lapouge sono strumentalizzate ai fini di una propaganda razzista grazie all'errata, cattiva interpretazione della scienza. In un articolo di *Science Education* si evidenzia, invece, che la finalità dell'istruzione della genetica umana sia quella di far diminuire i pregiudizi razziali e, dunque, far comprendere che alcune premesse che si basano su alcune convinzioni preconcepite sul pensiero genetico sono errate. La prima si basa sul presupposto che le persone della stessa razza siano geneticamente uniformi, la seconda che persone di razze diverse siano categoricamente diverse. Le due ipotesi, combinate assieme, indurranno le persone a ritenere che è inutile intervenire socialmente per ridurre i *divari* sociali perché è la razza che specifica biologicamente la

capacità. Seppur tali argomenti possano apparire anacronistici nel pieno del terzo millennio, in realtà esistono diversi siti di suprematisti bianchi, all'interno dei quali, ad esempio nel *Daily Stormer* del 2016, è possibile leggere che gli ebrei sono una razza che detiene pulsioni biologiche e modelli comportamentali che entrano in conflitto con i valori della razza bianca. Due esseri umani, invece, condividono il 99,9% del loro DNA, ovvero è solo lo 0,1 che varia tra gli individui. Le ricerche hanno rilevato che, in media, tra le popolazioni continentali comunemente associate ai gruppi razziali nel censimento realizzato negli Stati Uniti (vale a dire, Africa, Asia, Isole del Pacifico e Americhe, Europa) risulta una variabilità genetica del 4,3% e il 95,7% della variazione della genetica umana, invece, si verifica all'interno di quegli stessi gruppi. Se, dunque, si scelgono due soggetti da due differenti gruppi continentali e si comparano con altri due scelti casualmente dallo stesso gruppo, ci si può aspettare che i primi saranno diversi l'uno dall'altro per un 4,3% in più rispetto ai secondi. Si sfibra, così, la visione di uniformità intrarazziale perché si prova che persone dello stesso gruppo sono diverse nel loro DNA variabile. I dati genetici, dunque, non supportano affermazioni razziste e una reale istruzione in genetica umana serve a far comprendere che la disuguaglianza economica o educativa tra le razze non sono il risultato di differenze genetiche e che è, invece, costruita socialmente, sulla base di convinzioni eccessivamente semplificate sulla genetica umana. Il pregiudizio razziale è influenzato da molteplici fattori, alcuni dei processi vanno dal basso verso l'alto sotto forma di pregiudizi psicologici come l'*essenzialismo*, per il quale, appunto, vi sono differenze immutabili tra le razze, altri dall'alto verso il basso come il razzismo istituzionale, la segregazione, la diversità etnica della propria comunità e i livelli di contatto intergruppo (Donovan *et alii*, 2019, pp. 531-538). Di base, la *paura* dell'*altro*, dello straniero, dell'ignoto, del *selvaggio* nella cornice di forme paranoiche che obnubilano la ragione nell'idea di

un forte etnocentrismo che vede nell'alterità una minaccia e una forma di inferiorità. La barbarie consiste nel non riconoscere l'umanità degli altri, mentre la civiltà è precisamente la capacità di vedere gli altri come altri e ammettere allo stesso tempo che sono umani come noi (Fiorucci, 2021, p. 112).

La xenofobia, ovvero la paura dello straniero e di tutto ciò che è percepito come diverso, rappresenta il terreno fertile su cui il razzismo può attecchire

e svilupparsi. È un sentimento naturale e presente in ogni società, ma è attraverso il razzismo che questa paura si trasforma in un sistema di credenze e pratiche discriminatorie. Il razzismo tende a essenzializzare l'alterità, ovvero a ridurre l'individuo a una serie di caratteristiche fisse e immutabili, legate alla sua appartenenza a un determinato gruppo razziale. In questo modo, si nega la complessità e la diversità delle persone, e si costruiscono stereotipi negativi e generalizzazioni. Il confine subisce una metamorfosi, diventa barriera mostrando così il primo volto della pulsione umana, quello

securitario: difesa, scudo, protezione, immunizzazione, conservazione della propria identità. Erigere mura, steccati, barriere, muraglie [...], sono gesti che rivelano la tendenza fondamentale dell'essere umano a ricercare la sua protezione (Recalcati, 2020, p. 30).

Se la modernità, con le sue rivoluzioni tecnologiche, le profonde trasformazioni dei modelli produttivi e le nuove forme di organizzazione sociale, ha indubbiamente portato con sé un progresso senza precedenti e ha migliorato la qualità della vita di molte persone, generando tuttavia anche una serie di tensioni e di bisogni inediti (Burgio, Gabrielli, 2012), nel postmodernismo la *cura sui*, che ha avuto l'indubbio merito di mettere in risalto la *soggettività* umana, diventa, nei casi più eclatanti, una forma di narcisismo che non prevede la possibilità del dialogo, del confronto, dell'apertura all'altro. Lo straniero, sostiene Z. Bauman riprendendo la tesi di Ulrich Beck, è per definizione un soggetto "poco" familiare, può essere una minaccia e, nella nostra società liquida, i migranti divengono *walking dystopias*, distopie che camminano. Sono, i migranti, forze lontane, oscure e distruttive del mondo che possono influenzare le nostre vite ed è nell'istinto umano addossare la colpa alle vittime delle sfortune del mondo. E così, continua Bauman,

anche se siamo assolutamente impotenti a imbrigliare queste estreme dinamiche della globalizzazione, ci riduciamo a scaricare la nostra rabbia su quelli che arrivano, per alleviare la nostra umiliante incapacità di resistere alla precarietà della nostra società (Guerrera A., 2015).

Lo straniero, infatti, viene associato a problemi sociali complessi come la criminalità, l'immigrazione clandestina, la disoccupazione. Questa associazione, anche se non sempre fondata su dati oggettivi, contribuisce a creare un clima di diffidenza e di ostilità nei confronti di chi è percepito come "diverso"

In un mondo globalizzato e in continua evoluzione, l'identità nazionale e culturale diventa un punto di riferimento sempre più importante per molte persone. Lo straniero, in quanto portatore di una cultura diversa, può essere percepito come una minaccia a questa identità, generando sentimenti di chiusura e di paura. La paura genera rabbia, la rabbia si trasforma in odio che

diversamente dall'aggressività [...] ha lo statuto di una vera e propria passione che focalizza l'angoscia sostituendola [...] con l'oggetto dell'odio [...]. Diversamente dalla fobia [...] non c'è [...] *evitamento dell'oggetto* ma *accanimento contro l'oggetto*. In questo modo l'odio dà un volto e un'identità al male che in realtà attraversa il soggetto e al quale egli non sa dare né volto né identità (Recalcati, 2020, pp. 45-46).

Paura e odio, sostiene Bauman, si nutrono dello stesso cibo [...] e i poteri distanti e oscuri che ci condizionano vanno al di là del nostro sguardo e della nostra influenza, così come le nostre paure si muovono tra forze che siamo incapaci di addomesticare o contenere (Paci, 2016).

La xenofobia, dunque, è una paura immotivata nei confronti dell'altro, considerato come minaccia per la propria singolarità o per l'appartenenza alla propria comunità e che, spesso, si espleta o in forme discriminatorie e di esclusione o in veri e propri atti di razzismo. Xenofobia e razzismo si sovrappongono, si legano l'una all'altro in un continuo intrecciarsi di discriminazioni e disuguaglianze sociali e mentre, in Italia, si continua a nascondere l'idea che il razzismo esista, che sia un'eresia affermare una cosa del genere, l'associazione Lunaria nei suoi libri bianchi ha riportato il progressivo processo di legittimazione normativa, politica e culturale della xenofobia e del razzismo che si è espresso in forme preoccupanti negli anni precedenti. "L'egoismo del gruppo – sostiene Enzensberger – e la xenofobia sono costanti antropologiche che precedono ogni motivazione" (1992/1993, p. 7) e per

spiegare perché mai la xenofobia si riacutizzi in certi periodi conviene [...] considerare la funzione identitaria che essa svolge. In fasi di smarrimento e incertezza, lo straniero è percepito come una minaccia alla fragile identità degli "autoctoni" [...]. Ma al tempo stesso essa permette di risolvere, sia pure in modo effimero e illusorio, la crisi identitaria, rafforzando le barriere simboliche fra "noi" e "loro" [...] fabbricando o incrementando [...] un'identità per opposizione e per contrasto (Rivera, 2003, p. 25).

Discorsi pubblici, il “sentire comune”, i diversi comportamenti sociali, la narrazione mediatica alimentano e producono discriminazioni, danno origine a un *razzismo sistemico* che produce esclusioni, discriminazioni, preferenze e violenza dirette e indirette; di seguito alcune tabelle che rinviano a forme di *ordinario razzismo*:

I dati di Cronache di ordinario razzismo 2021-2022-2023

RAZZISMO IN ITALIA. VIOLENZE VERBALI, VIOLENZE FISICHE, DANNI CONTRO PROPRIETÀ E DISCRIMINAZIONI DOCUMENTATI DA LUNARIA. ANNI 2021-2023

	2021	2022	2023	Totale
A Violenze verbali	212	240	295	747
B Violenze fisiche	55	63	47	165
C Danni contro proprietà o cose	5	8	9	22
D Discriminazioni	42	57	92	191
TOTALE	314	368	443	1125

RAZZISMO IN ITALIA. VIOLENZE VERBALI, VIOLENZE FISICHE, DANNI CONTRO PROPRIETÀ E DISCRIMINAZIONI DOCUMENTATI DA LUNARIA. ANNI 2021-2023

	2021	2022	2023	Totale
A VIOLENZE VERBALI	212	240	295	747
A1 Offese, minacce o violenze razziste	96	106	108	310
A2 Propaganda	87	92	142	321
di cui:				
Hate speech, discorsi razzisti, incitamento all'odio	25	19	56	100
Scritte, striscioni, volantini, manifesti razzisti, articoli, pubblicaz. razziste	27	41	62	130
Messaggi razzisti su social network, siti, blog	35	32	24	91
A3 Manifestazioni pubbliche	29	42	45	116
B VIOLENZE FISICHE	55	63	47	165
B1 Morti provocate da abusi, violenze e maltrattamenti	2	3	2	7
B2 Violenze contro la persona	53	60	45	158
C DANNI CONTRO PROPRIETÀ O COSE	5	8	9	22
C1 Danneggiamenti	5	8	8	21
C2 Incendi	0	0	1	1
D Discriminazioni	42	57	92	191
D1 Istituzionali	21	25	59	105
D2 Da parte di privati	21	32	33	86
TOTALE	314	368	443	1125

Fonte: Lunaria, <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/il-razzismo-quotidiano/>

RAZZISMO IN ITALIA. AMBITI DI VIOLENZE VERBALI, VIOLENZE FISICHE, DANNI CONTRO PROPRIETÀ E DISCRIMINAZIONI DOCUMENTATI DA LUNARIA. ANNI 2021-2023

	2021	2022	2023	Totale
D1 CAMPI ROM	0	0	2	2
D2 CASA	9	5	6	20
D3 CIE	0	4	7	11
D4 INFORMAZIONE	48	41	88	177
D5 LAVORO	12	11	6	29
D6 PUBBLICI ESERCIZI	11	15	20	46
D7 SCUOLA	4	10	16	30
D8 SALUTE	5	5	3	13
D9 SERVIZI PUBBLICI	2	7	18	27
D10 RAPPORTI CON LE ISTITUZIONI	27	23	47	97
D11 RELAZIONI SOCIALI	65	55	19	139
D12 VITA PUBBLICA	43	61	90	194
D13 SPORT	86	124	105	315
D14 ALTRO	0	1	3	4
D15 ACCOGLIENZA	2	6	7	15
Nd	0	0	6	6
TOTALE	314	368	443	1125

RAZZISMO IN ITALIA. MOVENTE DEI CASI DOCUMENTATI DA LUNARIA. ANNI 2021-2023

	2021	2022	2023	Totale
MOVENTE				
A1 Origini nazionali o "etniche"	162	224	222	608
A2 Trattamenti somatici	108	93	105	306
A3 Appartenenza religiosa	37	42	101	180
A4 Pratiche culturali	0	1	2	3
Altro	5	8	3	16
Non rilevato	2	0	10	12
TOTALE	314	368	443	1125

Fonte: Lunaria, <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/il-razzismo-quotidiano/>

Dai dati riportati si evince che il razzismo assume diversi volti, si manifesta in diversi contesti e si esplicita a diversi *target* di riferimento verso i quali, sovente, è già in atto un processo di esclusione. Nonostante il tessuto occidentale e, dunque, anche quello italiano, sia ormai un *mosaico* di etnie e si configuri come contesto multiculturale, le indicazioni che provengono da

un'educazione interculturale (Portera, 2022, Tarozzi 2017) che mira a favorire l'apertura, il dialogo, il confronto, l'empatia, pare debba scontrarsi, invece, con una cruda realtà segnata da vicende cruente perché l'Italia

non è un paese sicuro. Per chi arriva da altrove cercando protezione o semplicemente il diritto al futuro. Per chi è nato e cresciuto qui, ma resta straniero almeno sino a 18 anni perché figlio di genitori stranieri. Per chi è cittadino, ma non è abbastanza "bianco". Per chi è "bianco" e italiano, ma ha un accento che svela la sua origine straniera. Per una donna che indossa il velo. Per chi oltre ad essere straniero è omosessuale o transgender. Per chi è Rom, Gitano o Caminante. Per chi è definito "irregolare" perché non ha un titolo di soggiorno. Per chi, privo di titolo di soggiorno, è costretto a lavorare in condizioni di sfruttamento oppure, colpito da provvedimento di espulsione, è detenuto in un Centro di Permanenza per i Rimpatri (Lunaria, 2024, p. 5).

Il riconoscimento dell'altro da sé: l'umanizzazione della vita

Lo 'straniero', che fu il nemico nelle società primitive, può scomparire nelle società moderne? [...]. Lo straniero è stato pensato, accolto o respinto [e] il problema, ancora e sempre utopico, si pone di nuovo oggi, di fronte a un'integrazione economica e politica su vasta scala planetaria: riusciremo intimamente, soggettivamente, a vivere con gli altri, a vivere *da altri*, senza ostracismi ma anche senza integrazioni livellanti? (Kristeva, 1988/1990, p. 9).

Gli interrogativi, che quasi quarant'anni fa si poneva Julia Kristeva, sono quanto mai attuali. Cos'è che spinge l'essere umano a non vivere in armonia, a non sentire (*feeling*) come utile e arricchente la presenza dell'altro, a considerarlo da una prospettiva unicamente utilitaristica e priva di spessore umano ed esistenziale? Una risposta la si potrebbe intravedere già nell'analisi che fa Julia Kristeva, la quale sostiene che lo straniero non è altro che la controfigura che portiamo in noi, "è la faccia nascosta della nostra identità" (*Ibidem*), è il *perturbante* freudiano (1919/1993) e, per Lacan,

il perturbante non [è] l'oggetto dell'angoscia, ma l'annuncio – 'il segnale' – del sopraggiungere dell'oggetto. Come per Freud, dunque, anche per Lacan il perturbante suscita angoscia [...]. La decisività dello spec-

chio, in questa chiave [...], diventa l'espressione della dislocazione dell'io all'esterno di sé, nel mondo e, contestualmente, dell'angoscia generata dal suo essere 'interiore' (Madrussan, 2017, pp. 72-73).

Le paure e le insicurezze che caratterizzano la società contemporanea trovano, così, un facile capro espiatorio nell'immigrato. La figura dello straniero diventa il *simbolo* di tutto ciò che viene percepito come una minaccia per il proprio stile di vita, l'immigrato diventa un essere senza morale, senza valori, privo di ogni scrupolo ma, in realtà, le persone prive di una dimensione assiologica esistono in ogni cultura e in ogni società (Dambone, Monteleone, 2019). L'odio per l'altro, sostiene Recalcati, per chi è diverso da me, deriva da

una difficoltà a simbolizzare lo straniero interno [che] fomenta l'odio verso lo straniero esterno. È questa la prima forma, la più arcaica, dell'odio: espellere l'ingovernabile all'esterno, separare il buono (interno) dal cattivo (esterno), il piacere dal dispiacere, sputare il male che mi abita (Recalcati, 2020, p. 48).

Lo straniero è, dunque, l'archetipo dell'*ombra* junghiana (1967/1991), che suscita risposte viscerali, istintive, è una spaccatura nell'identità, diventa un'ombra *corporea* sulla quale scagliare quanto di più rimosso, occulto e negativo vi è in noi fino al punto di volerlo annientare spingendoci verso quelle forme di *sordità affettiva* tale da determinare un'*erosione empatica* (Baron-Cohen, 2011/2012), impedendo il formarsi e il *divenire* del processo dell'*umanizzazione della vita*. Sembrerebbero "parole vuote", "astratte", tipiche di una "filosofia spicciola", probabilmente anche pleonastiche ma, in realtà, la funzione dell'*umanizzazione della vita*

è quella di rendere possibile l'incontro con la dimensione erotica del sapere (Recalcati, 2014, pp. 5-6) che coincide con l'intero processo educativo e nel mobilitare il desiderio di sapere che significa aprirsi 'ad altri mondi rispetto a quelli già conosciuti' (*ivi*, p. 84),

in una cornice data da una pedagogia della reciprocità che sottende l'idea di una mente come capace di realizzare delle proprie teorie e credenze sul mondo (Bruner, 1990/1992).

L'umanità si costruisce nella tensione tra forze opposte: il caso e la necessità, l'individuo e la società, la libertà e il destino. Questo confronto dialet-

tico, lungi dall'essere distruttivo, dà vita a una realtà in costante evoluzione, ciò perché l'esistenza umana trascende la semplice sequenza biologica. Essa è segnata da un tempo dinamico, in cui la progettualità e l'educabilità sono possibili grazie agli incontri casuali che modellano il nostro percorso ed è

nelle microfratture del quotidiano oppure nella più complessiva ricognizione dell'esistenza soggettiva [che] l'educazione sembra collocarsi [...] in uno spazio di confine che permea e timbra. La sua ambivalenza e la sua problematicità le conferiscono [...] un'importanza che esula dagli usuali sentimenti di valore facendone, nel contempo, una decisiva modalità della relazione io-mondo (Madrussan, 2012, pp. 37-38).

L'umanizzazione è un continuo processo di auto-creazione, nel quale ogni persona diventa l'opera d'arte più preziosa di se stessa, è l'interpretazione del tempo come orizzonte possibile di ogni comprensione dell'essere in generale (Heidegger, 1927/1976, p. 14) e, precisa il nostro filosofo, la sostanza dell'uomo è l'esistenza; *l'esserci*, implica l'inadeguatezza di una realtà recepita come semplice presenza poiché l'uomo non è solo ciò che è, ma è anche ciò che può essere. È nella possibilità della *scelta*, dunque, che l'uomo definisce se stesso perché umanizzazione e

disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi e coscienti della loro inconclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima ci sembra costituire la vocazione dell'uomo [...]. La disumanizzazione, che non si verifica solo in coloro che si vedono rubare la loro umanità, ma anche in quelli che la rubano, seppure in maniera differente, è una distorsione della vocazione a essere di più (Freire, 1968, 2011, p. 28).

Per diventare pienamente umani, dunque, abbiamo bisogno di un senso di direzione, di un ideale da perseguire. Questo percorso di crescita è fortemente influenzato dall'educazione, che ci introduce ai valori e ai principi che plasmano la nostra identità e le nostre scelte sono determinate da quell'ideale e da quei valori che abbiamo introiettato. Il valore di un oggetto non è una proprietà ontologica, ma un attributo secondario che emerge dalla relazione tra l'oggetto e un soggetto valutante. Questa relazione è mediata da fattori emotivi che trascendono la mera descrizione logica dell'oggetto perché la

coscienza emotiva è sempre “toccata” nel profondo. L’esempio di Husserl è quanto mai calzante:

Quando sento una nota di violino, la gradevolezza, la bellezza è originariamente data se la nota muove il mio animo in modo originariamente vivente, e la bellezza come tale è data appunto attraverso il medium di questo piacere; lo stesso vale per il valore mediato del violino che produce questo suono, in quanto lo vediamo direttamente quando le corde vengono sfiorate dall’arco (Husserl, 1950/2002, p. 191)

e, dunque, noi

conosciamo le cose non solo con la ragione astratta e calcolante ma anche con le ragioni del cuore. L’intuizione, l’orizzonte di conoscenza emozionale, ci consente di cogliere il *sensu* di ciò che un’*altra* persona prova e rivive [...]. Le emozioni, i sentimenti, ci fanno conoscere cosa ci sia nel cuore e nell’immaginazione degli altri-da-noi; ma essi vengono inariditi e svuotati nelle persone nelle quali la ragione e la volontà siano dominanti: oscurando, così, la figura fragile e discontinua, labile e carismatica, della vita emozionale (Borgna, 2011, pp. 17-18).

L’umanizzazione della vita, e con essa il riconoscimento dell’*altro*, la riduzione del pregiudizio, la problematizzazione degli episodi di razzismi e di xenofobia non può essere realizzata se non si prende atto della stretta coesione che sussiste tra emozioni e valori e “gli sforzi di umanizzazione dell’umanità scelgono come *verità* suprema *l’evoluzione verso una società senza oppressi e senza oppressori in tutti i campi della vita umana*” (Boal, 2008/2011, p. 21).

L’umanizzazione della vita, dunque, non è un processo che non può non coinvolgere il discorso sui valori anche in educazione e, dunque, anche in pedagogia (Colicchi, 2021). È un percorso che considera gli ideali normativi dell’educazione, ovvero una mappa completa delle qualità umane che costituiscono l’uomo come meta educativa (Brezinka, 2003) nel rispetto delle sue caratteristiche individuali ma pur sempre orientato a degli ideali culturali che, come rileva Hessen, rappresentano la cornice dell’umanità stessa. È un viaggio axiologico che raffigura quelle conquiste personali che pongono l’uomo, riecheggiando Foerster e Spranger, sul piano del dover-essere (Chiosso, 2022, pp. 164-169). L’educazione, anche ai valori, sostiene Tsunesaburo Magiguchi, deve essere orientata verso la promozione di una vita pienamente

realizzata. La felicità, concepita come realizzazione del proprio potenziale attraverso la creazione di valore, rappresenta il fine ultimo di tale percorso formativo (Bethel D.M., 2013).

Scegliere, ma anche *desiderare*, sono i presupposti attraverso i quali è possibile decidere del nostro impegno, su dove riversarlo; il valore che attribuiamo alle cose è un processo altamente personale, influenzato dalla nostra cultura e dalle nostre esperienze sociali. Questo significa che i valori non sono universali o immutabili, ma cambiano nel tempo e nello spazio. Se basiamo un progetto educativo su un insieme fisso di valori, rischiamo di imporre una visione ideologica, mentre sarebbe più costruttivo affrontare la questione dei valori educativi in modo più flessibile, tenendo conto del contesto specifico e delle esperienze individuali di ognuno. Ogni individuo porta con sé un bagaglio unico di esperienze, conoscenze e valori che influenzano profondamente il modo in cui apprende e si relaziona con il mondo. L'educazione dovrebbe essere uno spazio in cui le diverse prospettive e identità siano accolte e valorizzate, promuovendo un clima di rispetto e dialogo. La pluralità, in fin dei conti, è la legge della terra, diceva la Arendt (1978/1987), e solo quando riconosceremo che ciascuno di noi è un pezzo unico e insostituibile del puzzle dell'umanità, supereremo l'indifferenza e troveremo il nostro posto in un mondo in continua evoluzione. La nostra forza sta nella nostra diversità e nella nostra capacità di connetterci gli uni agli altri, non in maniera apatica e indifferenziata perché appartenenti alla massa, ma come parte vitale, irremovibile e unica di quel libero e inimmaginabile scorrere che è la vita (Flores D'Arcais, 1990, pp. 19-26).

Le diverse culture sono un ponte verso l'unità, non un elemento di divisione. Ognuna di esse arricchisce l'umanità nel suo complesso. È proprio attraverso il riconoscimento e il rispetto delle nostre singolarità che possiamo costruire un futuro comune ed essere in grado di calarsi nei panni altrui, di condividere le loro emozioni e di comprendere le loro prospettive, dimostrando non solo empatia ma anche una profonda compassione per le loro esperienze di vita. Se l'empatia "è l'ingrediente fondamentale di quei modelli di cura che, in un passato recente, hanno messo al proprio centro, con Gordon e con Maslow, la cultura dell'autorealizzazione" (Fabbri, 2013, p. 38), la compassione, etimologicamente *soffrire assieme*, è la capacità di trascendere i propri limiti egoistici e di connettersi con la sofferenza altrui, riconoscendo che siamo tutti parte di un'unica umanità (Schopenhauer, 2013).

La felice espressione di Marta Nussbaum (1999), *Coltivare l'umanità*, sta proprio a indicare che esiste la necessità di un reciproco riconoscimento, che si è legati da un destino comune, che si può vivere in una dimensione della reciprocità (Baldacci, 2015³, pp. 356-357) e che un disegno di progresso civile deve essere costruito sul riconoscimento della comune vulnerabilità umana (Lopez, 2019); tale consapevolezza è utile per oltrepassare quelle forme di egocentrismo che, spesso, sconfinano in etnocentrismo, dando vita a episodi e manifestazioni di intolleranza, di razzismo, di esclusione. L'Io, sosteneva Buber, "non è una sostanza, ma una relazione" (Lévinas, 2014, p. 13). Affinché la consapevolezza della precarietà dell'esistenza umana non degeneri in una disperazione senza speranza, è necessario conferirle un significato profondo che, nella *responsabilità etica*, trova il modo di rivestirsi di un nuovo senso educativo poiché non può esistere un comportamento etico senza assumersi la responsabilità delle proprie azioni. Tuttavia, la responsabilità viene fuori solo quando ci si trova di fronte a degli ostacoli. Non si può parlare di responsabilità se non ci si confronta con l'assenza di regole, col vuoto (Forti, 2006) e, il vuoto, può essere la sterilità emotiva e valoriale nei confronti dell'altro.

Si nasce umani, ma è necessario imparare a esserlo e, per assumere questa piena identità, è essenziale ricostruire il patto tra culture, far germogliare le persone affinché, di fronte all'odio e alle persecuzioni, la bellezza della fragilità e della vulnerabilità umana siano considerate non più un vincolo, ma una risorsa attraverso la quale testimoniare, con la propria presenza, il valore spirituale dell'agire umano (Malavasi, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. 2016. Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*. XVII (1). 71-86.
- Arendt H. 1978. *The Life of the Mind*. Harcourt: Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. di G. Zanetti, *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino. 1987).
- Baldacci M. 2015³. *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baron-Cohen S. 2011. *The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty*. New York: Basic Books (trad. it. di G. Guerrierio, *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina. 2012).
- Bethel D. M. 2013. *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*. Milano: Esperia.
- Boal A. 2008. *A estética do oprimido*. Brasile: Funarte (trad. it. di A. Vannucci, *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*. Bari: La Meridiana. 2011).
- Borgna E. 2001. *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Brezinka W. 2003. *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Bruner J. 1990. *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. di E. Prodon, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. 1992).
- Buiatti M. 2004. *Il benevolo disordine della vita. La diversità dei viventi fra scienza e società*. Torino: Utet libreria.
- Burgio A., Gabrielli G. 2012. *Il razzismo*. Roma: Futura editrice.
- Carusi A. 2002. *Lapouge e il razzismo* in <https://www.galileonet.it/lapouge-e-il-razzismo>
- Cavalli-Sforza L. et alii. 1996. *Razza o pregiudizio? L'evoluzione dell'uomo fra natura e storia*. Milano: Einaudi scuola.
- Chiosso G. 2018. *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Colicchi E. 2021. *I valori in educazione e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dambone C., Monteleone L. 2019. *La paura dello straniero. La percezione del fenomeno migratorio tra pregiudizi e stereotipi*. Milano: Franco Angeli.
- De Salle R., Tattersalle I. 2019. *Troublesome science. The Misuse of Genetics and Genomics in Understanding Race*. New York: Columbia University Press

- (trad. it. di A. Panini, *Una scomoda scienza. Come la genetica è stata usata impropriamente per definire le razze*. Torino: Codice edizioni, 2019).
- Dobzhansky T. 1973. *Genetic Diversity and Human Equality: The Fact and Fallacies in the Explosive Genetics and Education Controversy*. New York: Basic Books (trad. it. di G. L. Mainardi, *Diversità genetica e uguaglianza umana*. Torino: Einaudi. 1981).
- Donovan B. M. et alii. 2019. Verso un'educazione genetica più umana: conoscere le complessità sociali e quantitative della ricerca sulla variazione della genetica umana potrebbe ridurre i pregiudizi razziali nelle popolazioni adolescenti e adulte. *Science Education*. 103 (3). 529560. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/1098237x/2019/103/3>.
- Enzensberger H. M. 1992. *Die Große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit Einer Fußnote*. Francoforte: Suhrkamp Verlag (trad. it. Di P. Sorge, *La grande migrazione*. Torino: Einaudi. 1993).
- Fabbi M. 2013. Tra emozioni e conoscenza. Dal dissidio all'integrazione negli orizzonti dell'empatia. *Formazione e Insegnamento*. 3. 25-37.
- Ferrini C. 2022. *Alle origini del concetto di razza. Kant e la diversità umana nell'unità di specie*. Trieste: EUT.
- Fiorucci M. 2021. Socializzare per e in una società aperta. In A. Mariani A. (Ed.). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci. 105-121.
- Flores D'Arcais P. 1990. *Esistenza e libertà. A partire da Hannah Arendt*. Genova: Marietti.
- Forti S. 2006. *Hannah Arendt: filosofia e politica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Freire P. 1968. *Pedagogia de Oprimido* (trad. it. di L. Bimbi, *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. 2011).
- Freud S. 1919. *Das Unheimliche*. Vienna: Imago, vol. 5. (trad. it. *Il perturbante*. Toma: Theoria.1993).
- Guerrera A. 2015. Zygmunt Bauman: "I migranti risvegliano le nostre paure. La politica non può rimanere cieca". In https://www.repubblica.it/esteri/2015/08/29/news/zygmunt_bauman_i_migranti_risvegliano_le_nostre_paure_la_politica_non_puo_rimanere_cieca_-121836110/.
- Heidegger M. 1927. *Sein und Zeit*. Halle: Niemeyer (trad. it. di P. Chiodi, *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. 1976).
- Husserl E. 1950. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. II. (trad. it. di E. Filippini *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, libro II. Torino: Einaudi. 2002).

- Jung C. G. *et alii*. 1967. *Man and his Symbols*. London: Aldus Books Limited (trad. it. Di R. Tettucci, *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: TeaDue. 1991).
- Kristeva J. 1988. *Etrangers à nous-mêmes*. Francia e rue du Montparnasse: Librairie Arthème Fayard (trad. it. di A. Serra, *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli. 1990).
- Lévinas E. 2014. *Martin Buber*. Roma: Castelvecchi.
- Lopez A. G. 2019. *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lunaria (Ed.). 2024. *Cronache di ordinario razzismo. Sesto libro bianco sul razzismo in Italia* in <https://www.cronachediordinariorazzismo.org/>.
- Madrussan E. 2012. *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Malavasi P. 2020. *Insegnare l'umano*. Milano: Vita&Pensiero.
- Nussbaum M. 1999. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Paci F. 2016. Bauman: "La paura e l'odio si nutrono dello stesso cibo". In <https://www.lastampa.it/esteri/2016/07/11/news/bauman-la-paura-e-l-odio-si-nutrono-dello-stesso-cibo-1.34833710/>.
- Portera A. 2022. *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Recalcati M. 2020. *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*. Milano: Feltrinelli.
- Rivera A. 2003. *Estranei e nemici. Discriminazione e violenza razzista in Italia*. Roma: DeriveApprodi.
- Schopenhauer A. 1819. *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Lipsia: FA Brockhaus (trad. it. di P. Savj -Lopez, *Il Mondo come volontà e rappresentazione*. Roma-Bari: Laterza. 1997).
- Tarozzi M. 2017. *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Todorov T. 1982. *La conquête de l'Amerique. La question de l'autre*. Parigi: Edition de Seuil (trad. it. di A. Serafini, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*. Torino: Einaudi. 1992).

Adolescentite

Soffrire di adolescenza. Soffrire in adolescenza

Tiziana Iaquina

Professoressa Associata, Università di Catanzaro

e-mail: iaquina@unicz.it

Parlare di dolore è un'operazione complessa e non priva di difficoltà poiché si tratta di un tema delicato dinanzi al quale anche lo sguardo dello studioso prova a ritrarsi, come dimostra l'esiguità della letteratura nell'ambito delle scienze umane. Un atteggiamento simile, ma per ragioni diverse, si verifica quando si parla di adolescenza, sebbene gli studi sul tema non difettino. Più complessa si fa la riflessione quando questi temi si uniscono per convergere in un interrogativo perturbante: come stanno gli adolescenti? Il contributo è una riflessione sui nuovi adolescenti osservati attraverso la lente del rapporto con il dolore e la sofferenza. *Il dolore muto di una generazione* non può non interpellare la pedagogia e l'educazione.

Parole-chiave: adolescente, dolore, sofferenza, società, educazione.

Adolescents. Suffer from adolescence. Suffer in adolescence

Speaking of pain is a complex operation and not without difficulty because it is a delicate subject in front of which even the gaze of the scientists tries to withdraw, as demonstrated by the existence of literature in the field of human sciences. A similar attitude, but for different reasons, occurs when talking about adolescence, although studies on the subject are not lacking. The reflection becomes more complex when these themes come together to converge in a disturbing question: How are the teenagers? The contribution is a reflection on new adolescents observed through the lens of the relationship with pain and suffering. *The silent pain of a generation* cannot but call into question pedagogy and education.

Keywords: adolescents, pain, suffering, society, education.

Brevi note introduttive

Quando si parla di adolescenza ci si espone ad un duplice rischio: l'eccessiva semplificazione e banalizzazione; la complessificazione ed enfaticizzazione, se non addirittura drammatizzazione, di questa età della vita da parte del mondo degli adulti e della società. Prendendo in prestito dalla letteratura la definizione di Anaïs Nin (2014) secondo cui *l'adolescenza è un cactus*, similitudine che richiama la contraddittoria bellezza delle succulente a cui la scrittrice paragona questa età della vita, l'adolescenza si delinea in modo naturale come fase di vita contrassegnata dalla crisi, a cui le spine del cactus fanno riferimento, e al contempo della bellezza, di cui fiori colorati, seppure di vita breve, sono espressione.

Adolescenza, dunque, come età bella e controversa; turgida di apparenti sicurezze (Pietropoli Charmet, 2008), verdeggianti di possibilità di vita e di fiducia smisurata nelle proprie capacità, spinosa per le tempeste emotive e la disperazione di certi momenti, per la percezione dei limiti, per gli innamoramenti irrazionali, per l'odio cieco, per l'opposizione al mondo degli adulti (Iaquinta, Salvo, 2017), espresso oggi in una apparente *aconflittualità*. Caratterizzata da vicende molteplici, che interessano un periodo di vita circoscritto ma allo stesso tempo percepito come lunghissimo dagli adulti, e in cui si mescolano eccessi, grandi idealismi, emozioni e sentimenti contrastanti, tristezze infinite, rabbia distruttrice ma anche creatrice, addii, nuovi inizi, rinnovati addii, l'adolescenza rappresenta un *topic* degli studi di settore da oltre un secolo (Hall, 1904). Né l'interesse per questa età della vita è mai venuto meno, tanto che numerosi sono gli studi attuali sul benessere degli adolescenti nell'orizzonte contemporaneo, a cui si aggiungono indagini sulle caratteristiche peculiari e i compiti evolutivi del periodo adolescenziale, le loro interazioni sociali, le implicazioni educative, ecc. Quello che si conosce dell'adolescenza è dunque il risultato dell'impegno multidisciplinare di studiosi che hanno provato a leggere attraverso uno specifico sguardo disciplinare questo delicato periodo della vita fatto di transizione, sperimentazione, socializzazione, ribellione, separazione, autonomia, identificazione, ecc. Aspetti sedimentati nella conoscenza e che la società e la cultura hanno introiettato nel proprio orizzonte. Anche dal punto di vista temporale l'adolescenza è stata interessata da cambiamenti se, come indicano pediatri ed endocrinologi, essa non inizia più a 14 anni né termina a 18 anni, ma inizia intorno agli 11-12 anni e si protrae fino a 20-21 anni. Un range che non con-

sidera differenze di genere. Uno studio pubblicato su *Lancet Child & Adolescent Health* (2018) ha anticipato addirittura l'inizio dell'adolescenza a 10 anni protraendola fino a 24 anni. Tra i fattori di anticipazione e protrazione figura la necessità di assicurare una maggiore appropriatezza dal punto di vista legale. Ai fini di questo contributo si precisa che per adolescenza si indica la fase di vita che intercorre tra i 14 e i 20 anni anche se le conseguenze di accadimenti, impostazioni di vita, visioni del mondo, implicazioni educative, si mostrano anche negli anni successivi delineando, in linea con l'analisi di pediatri e endocrinologi, i caratteri di un'adolescenza espansa.

A partire da queste premesse, parlare di adolescenza nel terzo decennio del XXI secolo richiede (Barone, 2021) un esercizio critico-riflessivo, di ri-orientamento dello sguardo per provare ad intercettare le direzioni mutevoli che delineano i percorsi di crescita di adolescenti nati nei primi anni del Duemila, e per provare a descriverle. Ciò che si evidenzia è la polarità semplificazione/complessificazione da cui consegue una ragione interpretativa che oscilla tra attribuzione di superficialità, e deficitaria di capacità analitica dei fenomeni adolescenziali, o di enfattizzazione e drammatizzazione dei tratti peculiari di questa età. Il modello crisiologico si mostra come modello esplicativo vincente, poiché presente in modo rilevante negli studi delle scienze umane che si sono occupate di adolescenza nel '900 (Hall, 1904; Erikson, 1968; Blos, 1979).

Un modello che privilegia di questa età il binomio crisi – cambiamenti che l'attraversa e la segna, il cui portato emancipativo, significativo e unicizzante, resta in disparte. Modello crisiologico che riguarda, oggi più che ieri, non più solo l'adolescente ma la famiglia adolescente (Ammanniti, 2016), genitori messi in crisi da un'età da decifrare e contenere, a volte attraverso approcci medicalizzanti (interpretazione drammatizzante), nel mentre la società e i media cercano costantemente di attribuire una fisionomia precisa agli adolescenti, se non addirittura un'etichetta: passivi e superficiali; bramosi di superfluo e di divertimento; disturbati e disturbanti, segnati da un crescente stato di malessere. Un'operazione comunque riduzionista, protesa a uniformare l'adolescenza, a ridurla ad un solo corpo e ad una sola voce, attraverso l'appiattimento su caratteri univoci anche se prevalenti, attribuiti dal mondo adulto senza la narrazione, l'interpello degli adolescenti. La messa a fuoco delle caratteristiche della gioventù di un'epoca dovrebbe invece sempre muovere da almeno due consapevolezze: la cognizione dello/a studioso/a di cimentarsi in un'impresa non semplice per le diverse insidie

di natura denotativa e connotativa; la coscienza che trattare dei giovani, provando a descriverne alcune caratteristiche, i comportamenti, i modi di vivere, per comprenderne i pensieri e il sostrato culturale da cui si originano e che contribuiscono a costituire il *mood* che distingue una generazione di adolescenti da quelle precedenti, e che aiuta a distinguere atteggiamenti e agiti differenti all'interno della stessa, significa interpellarli, ascoltare le loro narrazioni, dare accoglienza non giudicante ai loro bisogni e desideri e ai modi spesso incoerenti in cui li esprimono (Iaquinta, 2024). Non è possibile, pertanto, parlare di adolescenza al singolare quanto piuttosto di adolescenze; in quanto sistemi complessi e dinamici, in persistente mutazione, implicanti un cambiamento paradigmatico. Per poter meglio interpretare i fenomeni che in questo scorcio di inizio secolo caratterizzano i cosiddetti nuovi adolescenti è necessario dotarsi di uno sguardo ampio e di un cambio di passo rispetto anche solo a pochi decenni fa. I nuovi adolescenti sono nuovi non perché costituiscono l'attuale generazione di adolescenti, ma perché presentano caratteristiche assolutamente inedite anche per la difficoltà di individuarle. Provare a configurare la costellazione adolescente implica pertanto la presa in esame di molteplici aspetti, tra cui quelli psico-sociali oltre che economici e culturali. La lente attraverso cui, in questa riflessione, si guarda ai nuovi adolescenti, e di conseguenza all'adolescenza, è il rapporto che questi hanno con il dolore e la sofferenza, e meglio la coscientizzazione di questi aspetti inscritti nella vicenda umana, per provare a capire se hanno posto nella riflessione pedagogica contemporanea e di quale cura educativa sono oggetto. Dolore e sofferenza non solo in quanto aspetti insiti nella crescita, ma con significato slargato e connotazione esistenziale; relativi cioè al modo in cui i nuovi adolescenti si rapportano, reagiscono e vivono il dolore nelle sue diverse forme.

L'espressione *adolescentite*, volutamente urticante e provocatoria, che dà il titolo a questo contributo e su cui si ritornerà nelle conclusioni, ha lo scopo di rendere evidente l'*infiammazione di questa età della vita* dovuto alla reazione difensiva contro stimoli nocivi, come in medicina è lo stato morboso di una parte del corpo. Cirillo (2024), psicologa dell'Istituto Minotauro di Milano, parla infatti del *dolore muto di una generazione*, in ragione dell'aumento delle richieste di intervento psicologico da parte dei genitori di adolescenti a causa di disturbi e disagi di diversa, e non sempre chiara, origine, ma anche del loro *non rapporto* con il dolore e la sofferenza come conseguenza di una distorta educazione alla felicità (Iaquinta, 2022). In una società sempre più

algofobica (Han, 2022) il dolore è da tempo posto in esilio e non oggetto di cura educativa. Non si tratta di voler colpevolizzare *tout court* le figure genitoriali, anche perché gli adolescenti non possono essere ridotti alla dimensione di figli dei propri genitori (Pietropolli Charmet, 2024), essi sono soggetti sociali, espressione delle amicizie che coltivano, di internet, della società.

Soffrire di adolescenza

La sofferenza costituisce un tratto connotativo dei nuovi adolescenti e presenta caratteristiche inedite rispetto al passato; è molto profonda e si accompagna spesso a gesti violenti e comportamenti autolesivi (Pietropolli Charmet, 2000). Gli attacchi al Sé riguardano sia il corpo, tagli, disturbi alimentari; sia la mente, ansia, depressione, dissociazione (Cirillo, 2024). Gli adolescenti, nel nostro tempo, seppur molto amati e sostenuti, appaiono più fragili che in passato (Pietropolli Charmet, 2008). Essi si muovono, agiscono, vivono tra le contraddizioni, e sebbene ricevano più attenzione e ascolto, di rado esprimono ciò che pensano. Hanno possibilità di vita superiori ai coetanei delle epoche passate, ma si sentono privi di speranza (Cirillo, 2024). La loro crescita è accompagnata, se non addirittura sovraccaricata, di parole, ma forse, anche per questo, la loro voce e le loro emozioni più autentiche sono silenziate. Sperimentano un senso di vuoto incolumabile, che si manifesta attraverso forme d'ansia sempre più diffuse e pervasive (Lancini, Cirillo, Scodreggio, Zanella, 2020). È quello che Cirillo (2024) definisce il *dolore muto di una generazione*, che si esprime in forme di disagio più o meno evidenti e marcate, accompagnate da fenomeni psichici e caratterizzato dalla percezione di mancanza di futuro e dal venir meno della speranza. In *Adolescenti Misteriosi* Pietropolli Charmet (2024) a proposito della processione di adolescenti e genitori ai servizi di consultazione psicologica descrive il malessere dei nuovi adolescenti, per causa di una molteplicità di fattori, attraverso l'aura di mistero da cui sembrano avvolti e che diventa più intensa man mano che si procede nei colloqui e nella conoscenza. *Adolescenti misteriosi*, la cui cifra di sofferenza è percepibile, al di là di certe spavalderie (Pietropolli Charmet, 2008), nei gesti, negli atteggiamenti, e perfino nei lineamenti del volto (Pietropolli Charmet, 2024).

Diverse le cause, secondo gli studiosi, della condizione psico-emotiva dei nuovi adolescenti, che li porta a soffrire della loro età prima ancora che a

soffrire nella loro età. È motivo di sofferenza l'idealizzazione del corpo e la sua realtà (Pietropolli Charmet, 2013; 2019); la dipendenza dai social (e la questione del riconoscimento Lancini, Turuani, 2009); la solitudine abitata (Lancini, 2019); i traumi affettivi e la paura dei sentimenti (Confalonieri, Olivari, 2017); la competitività e il bisogno di ammirazione (Pietropolli Charmet, 2018); la tirannia della valutazione in ogni ambito (Del Rey, 2021; Iaquina, 2023, pp. 249-253); il paradigma della dissociazione (Cirillo, 2024). I nuovi adolescenti sono pertanto accomunati dall'ansia, che rappresenta la punta dell'iceberg, anche se più che di ansia secondo gli psicologi si tratta di angoscia aspecifica e pervasiva.

Gli adolescenti e i giovani adulti che incontriamo negli ultimi anni, in numero sempre crescente, ci parlano di stati mentali che chiamano ansia ma che in realtà nascondono una profonda inquietudine esistenziale, identitaria, che cercano di lenire e di ridurre attraverso comportamenti e attività che hanno principalmente lo scopo di allontanare il pensiero su di sé e sul proprio futuro, poiché troppo disturbante e privo di ancoraggi (Cirillo, 2024, p. 66).

La preoccupante complessità delle affermazioni e dell'analisi degli studiosi e dei professionisti che quotidianamente si occupano di adolescenti tocca aspetti di interesse pedagogico-educativo che concorrono a delineare la fisionomia dei nuovi adolescenti, si tratta della percezione di assenza di futuro e al conseguente declino della speranza (Cirillo, 2024).

Speranza da non confondere con il fatalismo o con un ottimismo ingenuo poiché essa è una virtù naturale, così la definisce Pati (2014), ed è strettamente connessa con l'approccio educativo. L'educabilità della persona è infatti strettamente legata alla speranza, intesa come desiderio di dare concretezza alle potenzialità soggettive, di perseguire livelli più alti di perfezionalità, di imprimere una direzione precisa al proprio divenire. L'uomo, scrive Husserl (2005), è un essere che progetta il suo futuro mosso dal desiderio di una vita più felice di quella che vive nel presente e cerca tutti i modi per arrivarci. Benasayag e Schmit (2003) da tempo hanno definito la nostra *epoca delle passioni tristi* a causa della mancanza di futuro percepita da giovani e adulti, della fine delle grandi narrazioni, da cui deriva malessere e asfissia progettuale. Una sofferenza presente in chi non riesce a trovare ragioni al trascinarsi della vita quotidiana. Senso di impotenza di fronte agli eventi e agli accadimenti dell'esistenza, insieme alla convinzione di non poter decidere

liberamente del proprio destino, di non riuscire a progettare la propria vita e di perdere la speranza nella possibilità di costruire un mondo e un futuro migliori. La configurazione del mondo e la vita dell'uomo, dopo il Duemila, si sono fatte ancora più critiche e complesse e l'avvenire più indecifrabile e intimidente. Gli adolescenti, in particolare, che sono poi anche i ragazzi e le ragazze che hanno fatto esperienza della pandemia e del lockdown, hanno non senza motivo interiorizzato forme di malessere e di disagio come rileva l'indagine realizzata Fondazione SOS Telefono Azzurro Ets con il supporto di Bva Doxa su 800 ragazzi tra i 12 e i 18 anni, e presentata alla Conferenza *Il futuro dell'infanzia tra nuovi scenari e risposte concrete* al CNEL nella Giornata Internazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

Ansia da mancanza di futuro e da declino della speranza, che prende forme diverse, come si evince da un nuovo disturbo, la solastalgia, conosciuto come ecoansia (Galway, Beery, Jones-Casey, Tasala, 2019), relativo alle conseguenze traumatiche e psicopatologiche che gli eventi legati alla crisi climatica hanno sulla popolazione giovanile (Ferrarello, 2023). In Italia su tale disturbo è in corso un'indagine condotta da Greenpeace Italia, ReCommon, Unione degli universitari (UDU) e Rete degli studenti (RdS), con il supporto scientifico dell'Istituto Europeo di Psicotraumatologia e Stress Management (IEP).

Se, dunque, la percezione del futuro come minaccia comporta inevitabilmente il venir meno della speranza, allo stesso modo il ripiegamento sull'oggi toglie la dimensionalità al futuro.

Hartog (2003) parla della presentificazione come di una crisi nella più generale crisi dell'umanità. Una contrazione della temporalità che Bauman (2011) definisce puntillistica, una moltitudine di particelle separate, ciascuna ridotta ad un punto che sempre più si avvicina all'idealizzazione geometrica dell'assenza di dimensione. Una espansione infinita del qui ed ora. Si tratta dell'eterno presente di Baronciani (2020), o quello perpetuo e assoluto di Augè (2014). Legata a questo tema una ricerca LaSt (Cmr-Questlab per LaStampa) del 2014 avente per oggetto le forme di progettualità della popolazione italiana, ha rilevato il clima di disinteresse e di incertezza dominante che riguarda, con diversa modalità, sia la generazione degli adulti che quella dei giovani. Il modo di vivere la quotidianità e di prefigurarsi il futuro soprattutto da parte degli adolescenti è all'insegna del *Carpe Diem* oraziano in una versione di certo non fedele all'originale. A dieci anni di distanza il Censis (2022) ha confermato i dati relativi al sentire dei giovani rispetto ad un fu-

turo percepito sempre più cupo e che vede crescere il desiderio di solitudine.

Se da un lato il processo di detemporalizzazione contrae la temporalità, dall'altro agisce da propulsore sollecitando il giovane verso comportamenti a rischio. Secondo Lyon

l'istante spinge verso il campo gravitazionale di un perenne presente. Prigionieri dell'immediato, intrappolati tra passato e presente, per i giovani, conservare una memoria vivente come fonte di significato per il presente e speranza per il futuro è difficile (Lyon, 2002, p. 184).

Troppi giovani scrive Eriksen (2003), sono cronicamente affetti da una *visione a flash*, da un'esperienza sincronica di una realtà fatta da immagini ricche di dettagli, e non da linee temporali che l'attraversano, né da sequenze di cause e di effetti o da ragionamenti. Nonostante siano necessari entrambi gli aspetti, nel nostro tempo si sta neutralizzando gradualmente la capacità di pensare a favore di un'abilità nel vedere e nel sentire, gustare e provare che lascia poco spazio all'intelletto. La crescente quantità di informazioni a una velocità anch'essa crescente, rende difficile creare narrazioni, ordini e sequenze evolutive. I frammenti prendono il sopravvento, con conseguenze rilevanti sul modo di rapportarsi al sapere, al lavoro, alla vita. Cause ed effetti, crescita organica interna, maturità ed esperienza: tutte categorie messe in crisi da questa concezione contratta o espansa del tempo. L'espansione e l'appiattimento sul presente è tra le determinanti del bagliore euforico dei giovani che sono alla ricerca di sensazioni forti ed esaltanti molto spesso attraverso l'uso di alcool e di sostanze chimiche. Se il futuro è impleso viene meno la preoccupazione del domani, l'impegno nello studio e nelle attività, la cura per condotte personali, la tensione a trovare la propria collocazione nel mondo. Il futuro è tutto nell'oggi in cui l'azione nasce e muore o è collocato in un tempo senza tempo.

In quest'ottica, dunque, i nuovi adolescenti mostrano di soffrire di adolescenza più che per l'adolescenza in quanto età caratterizzata da crisi e cambiamenti, come per i coetanei delle generazioni precedenti. Si soffre di adolescenza in ragione anche delle aspettative del mondo adulto e della società, e questo comporta agli adolescenti un costo molto alto soprattutto in termini psico-emozionali. Il sacrificio del Sé perpetrato in nome degli adulti, lo definisce Cirillo:

anche quando stanno molto male e sabotano la crescita attraverso sintomi che straziano la mente dei genitori, preferiscono danneggiare sé, il proprio corpo, le proprie relazioni, il proprio percorso di crescita, piuttosto che direttamente la madre o il padre. Non si fanno del male per combattere gli adulti, ma perché entrano in guerra con se stessi pur di salvarli (Cirillo, 2024, p. 70).

Soffrire in adolescenza

Se come abbiamo visto l'adolescenza è età della crisi e i nuovi adolescenti si presentano caratterizzati da una maggiore fragilità e vulnerabilità rispetto ai coetanei delle generazioni precedenti, condizioni che espongono l'essere umano al dolore, che è aspetto ineliminabile di ogni esistenza, e alla ferita dell'Altro (Lévinas, 1983), diventa inevitabile interrogarsi sul rapporto che intercorre tra adolescenza, fragilità e dolore. In particolare, quanta consapevolezza su aspetti fondamentali dell'esistenza umana sia presente nella giovane generazione, e se questi temi siano presenti, e in che misura, nella famiglia e nella scuola. La fragilità è infatti connotazione ontologica dell'essere umano senza la quale non è possibile ammettere alcun processo di autenticazione e di umanizzazione. Veniamo al mondo fragili e manteniamo questa caratteristica per tutto il corso della vita. Essa è dunque tratto connotativo della natura umana. Nella nostra epoca, però della fragilità non si tiene conto (Morin, 2020), essa è nascosta e la precarietà occultata. È ciò vale per gli adulti e in misura maggiore per gli adolescenti. Fragilità esistenziale che rende l'essere umano soggetto a spezzamento fisico ed emotivo, ad *andare in frantumi* di fronte agli eventi e agli accadimenti della vita. Fragilità che è però caratteristica preziosa, in grado di elevare l'uomo al di sopra del contingente e della materialità; che rende capaci di raggiungere l'Altro, fragile come noi, e di essere raggiunti, e che permette di scorgere la delicatezza, la luminosità, la bellezza della vita. Borgna (2014) afferma che è proprio nella fragilità e nella precarietà dell'esistenza che si nascondono il suo significato più importante e la sua straordinarietà. Sapere che la vita dell'essere umano è fragile, precaria, ed egli stesso vulnerabile, consente, di dare il giusto valore agli accadimenti e agli eventi che la costellano e che, anche in ragione di questo, fanno della vita un'esperienza unica e irripetibile.

Della fragilità, però, ci si vergogna, e per questo si impegnano tutte le forze disponibili per nascondere quella che è una caratteristica consustanziale

ziale alla natura umana, e ad esperire tentativi per negare ed esorcizzare la fragilità che ci costituisce. Allo stesso modo si tenta di nascondere la vulnerabilità, che è, cioè, la possibilità dell'essere umano, gettato ed esposto al mondo, di essere colpito, ferito, lacerato anche in ragione della sua fragilità costitutiva.

La vulnerabilità esprime infatti la possibilità del soggetto di essere ferito dall'Altro e rimanda alla condizione di violabilità, intesa nel suo senso più ampio, di un essere umano segnato, per condizione, dalla realtà del limite, dalla precarietà, da bisogni materiali e immateriali che creano dipendenza, proprio in ragione della fragilità da cui è connotato venendo al mondo. Ed è proprio per la natura umana, contrassegnata dalla fragilità, dalla precarietà, dalla vulnerabilità, dalla finitudine, che gli esseri umani si trovano a fare esperienza nel corso della vita di diverse tipologie di dolore (esistenziale, psichico, fisico, sociale), contrassegnate da una specifica e soggettiva intensità.

Per poter essere sé stessi, scrive Umberto Galimberti (2008), occorre accogliere a braccia aperte la propria ombra, che è ciò che rifiutiamo di noi. La parte oscura che, quando qualcuno la sfiora, ci fa sentire punti nel vivo. E questo accade perché l'ombra, concetto fondamentale della teoria dell'inconscio di Carl Gustav Jung (2012), è viva e vuole essere accolta.

In un tempo che continua a non educare alle emozioni e ai sentimenti non c'è spazio per la fragilità, confusa, come più volte detto, con la debolezza. Fragilità che costituisce il baricentro di molti sentimenti, delle emozioni e del modo di viverle.

Se i nuovi adolescenti soffrono di adolescenza, nel senso che i disagi, i disturbi, il malessere, che caratterizzano questa età della vita nell'epoca attuale sono in continuo aumento, c'è da domandarsi cosa accade, quale corto circuito psico-emotivo avvenga nell'adolescente dinanzi ad un evento doloroso improvviso (lutto, malattia, ecc.). In una condizione di fragilizzazione dell'adolescenza, per come oggi si configura, cosa accade quando la vita aggiunge altri inciampi, altre difficoltà? La promessa di felicità a tutti i costi che la società veicola, in particolare i *social media*, di perenne divertimento che molti genitori incoraggiano, mentre i nuovi adolescenti si mostrano sempre più malinconici e inquieti, cosa comporta? Dinanzi ad un forte dolore l'adolescente, molto probabilmente, riterrà naturale non affrontarlo nei modi che meriterebbe per non preoccupare i genitori, sacrificando se stesso. D'altra parte, come potrebbe saper affrontare, contenere e gestire la sofferenza, cifra interpretativa del dolore, con strumenti educativi se questa al pari di tutta la

gamma delle emozioni e dei sentimenti, non è oggetto di alcuna argomentazione che dia senso e significato a questi accadimenti?

Genitori preoccupati di togliere dal cammino dei figli anche il più piccolo inciampo e di evitargli la minima frustrazione; solerti nell'intervenire nelle dinamiche scolastiche per mediare, se non per rimediare, a quello che ritengono un torto o ad una insufficienza nel rendimento scolastico per tenerli al riparo dalla sofferenza, dai piccoli dolori necessari, come possono educarli alla resistenza? Uno sforzo senza senso, una promessa di felicità, impossibile da mantenere, fatta a se stessi più che ai figli (Iaquinta, 2022). Consapevoli, forse, di non riuscire ad essere adulti con ruolo educativo e di non saper so-stare insieme ai figli dinanzi ad eventi dolorosi, facendo esperienza di emozioni e sentimenti difficili da contenere e da gestire.

La vita, scrive Judith Viorst (2019), è un susseguirsi ininterrotto di distacchi, di dolori e di sofferenze. Né il dolore è relativo soltanto ad un evento improvviso, ma costituisce il *leitmotiv* di ogni vicenda umana. Accanto ai grandi dolori (la perdita di una persona cara, la malattia, ecc.) esistono infatti dolori di minore gravità (la fine di un amore o di un'amicizia, un insuccesso scolastico, ecc.), che mostrano non solo quanto sia insito nella condizione umana soffrire, ma la necessità di educare alla sofferenza proprio perché cifra interpretativa del dolore. Il distacco è un compito evolutivo fondamentale del soggetto in crescita, necessario per il raggiungimento della piena maturità. Accettare i distacchi, sia fisici che emotivi, come elementi ineliminabili dell'esistenza significa consentire che la crescita e lo sviluppo assumano caratteristiche di equilibrio, di armoniosità, di fiducia nel proprio divenire. E se provare ad indagare il rapporto adolescente-dolore-sofferenza, è indispensabile, lo è parimenti interrogarsi su quanta responsabilità abbia il mondo degli adulti (famiglia, scuola, società) nel ritardare questa conoscenza. Una negligenza o disattenzione educativa che potrebbe indicare la non capacità dell'adulto di rapportarsi al dolore e che è tra le cause dell'algofovia della nostra società (Han, 2020). Codesto stato di cose induce l'adolescente all'implosione (negazione, rimozione) del dolore e della sofferenza e a soffrire sia di adolescenza (cause interne) che nell'adolescenza (cause esterne).

Il dolore, nonostante i progressi della scienza medica, non è purtroppo destinato a scomparire dall'orizzonte umano, neppure se si evita accuratamente di nominarlo. Il dolore non è infatti solo quello del corpo che duole, di un organo malato, ma è morale, sociale, psichico, esistenziale. Esso, se

non riconosciuto, si nasconde, fino a quando non si fa dirompente, causando guasti ancora più duraturi e profondi (Iaquinta, 2014). Tacere il dolore e non so-stare nella sofferenza non giova né all'educazione, né alle giovani generazioni, né agli adulti, né alla società. Il dolore in quanto evento è per sua natura imprevedibile e sfugge al controllo. Nessuna esistenza, per quanto giovane, può sottrarsi.

Una società senza dolore è una società seduta al capezzale di sé stessa, scrive Han (2020), e non perché bisogna augurarsi il dolore ma perché nel rifuggirlo non si tiene conto del potere trasformativo che possiede.

Hans Gadamer in un'intervista a Giovanni Reale pubblicata sul *Sole-24 Ore* il 24 ottobre del 1996 sostiene che occorre ritrovare il senso del dolore e della sofferenza nell'educazione di oggi. Manca la resistenza. E questa è una minaccia e una tentazione di prim'ordine.

Adolescentite

L'espressione *adolescentite*, volutamente urticante e utilizzata con chiaro intento provocatorio, vuole sollecitare la riflessione e il dibattito in ambito pedagogico proprio a partire dal suffisso *-ite*, aggiunto alla parola *adolescente* e non ad *adolescenza*. Il suffisso *-ite*, di uso frequente, in medicina unito a un termine anatomico forma per convenzione sostantivi indicanti l'infiammazione dell'organo o del tessuto a cui il termine stesso si riferisce. La terminazione in *-ite* compare inoltre in nomi di esplosivi: *dinamite*, ecc. o di aggressivi chimici: *pirite*, ecc. Con *adolescentite* si vuole pertanto indicare l'*infiammazione di questa età della vita* che si vorrebbe sempre più *medicalizzare*; così come si intende indicare la carica esplosiva, il potenziale dinamitar-do, dei nuovi adolescenti, percepiti sempre più come pericolosi, a causa della loro inquietudine, indecifrabilità, misteriosità (Pietropolli Charmet, 2024). L'infiammazione riguarda pertanto questi adolescenti e non l'adolescenza come età della vita, seppure guardata da sempre con sospetto ed apprensione da parte del mondo adulto. Focalizzare lo sguardo sui nuovi adolescenti, ragazzi e ragazze che vivono nelle nostre case, che camminano per le strade dei nostri quartieri, che vivono e crescono nelle aule scolastiche, è necessario non solo per non confonderli con gli adolescenti delle epoche precedenti, e con l'essere stato adolescente dell'adulto, ma per individuare alcune mancanze nell'educazione contemporanea e ipotizzare interventi educativi. Lo guar-

do, d'altra parte, costituisce il primo strumento dell'educazione. Questo processo di focalizzazione non vuole essere giudicante nei confronti del mondo adulto, ma è strumento di coscientizzazione su aspetti fondamentali dell'esistenza umana che continuano a rimanere fuori dal dialogo con gli adolescenti e nelle pratiche educative sia nei contesti formali che non formali. Anche in ragione del fatto che questi temi occupano ancora un posto liminale nel dibattito pedagogico contemporaneo.

L'adolescentite, affinché possa regredire, necessita di cura educativa, che non è il semplice e complesso *esser-ci*, espressione *best seller* impiegata spesso come *refrain* pedagogico-educativo, ma il *saperci essere*. E questo implica competenza ma è l'unico modo per *esser-ci* davvero.

Riferimenti bibliografici

- Augè, M. Damiani D. 2014. *Il tempo senza età. La vecchiaia non esiste*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Baroncini, R. 2020. *Il tempo non esiste. L'uomo nell'eterno presente*. Firenze: Effequ.
- Barone P. 2021. Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. 25 (61). 3-9.
- Bauman, Z. 2011. *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Benasayag M. Schmit G. 2003. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Blos P. 1979. *The adolescent passage. Developmental Issues*. New York: International Universities Press Inc.
- Borgna, E. 2014. *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Censis 2022. *Generazione post pandemia*. Consiglio Nazionale Giovani.
- Cirillo L. 2024. *Soffrire di adolescenza. Il dolore muto di una generazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Del Rey A. 2021. *La tirannia della valutazione*. Milano: Elèuthera.
- Eriksen T. H. 2003. *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica*. Milano: Elèuthera.
- Erikson E. 1968. *Identity. Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ferrarello S. 2023. Solastalgia: Climatic Anxiety—An Emotional Geography to Find Our Way Out The Journal of Medicine and Philosophy: *A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine* 48. 151-160.
- Galimberti, U. 2008. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano, Feltrinelli.
- Galway L.P. Beery T. Jones-Casey K. Tasala K. 2019. Mapping the Solastalgia Literature: A Scoping Review Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (1). 1-24
- Hall, S. G. 1904. *Adolescence*. New York: Appleton.
- Han Chul B. 2020. *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Hartog, F. 2003. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.
- Husserl E. 2005. *La filosofia come scienza rigorosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Iaquinta T. 2014. *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.

- Iaquinta T. Salvo A. 2017. *Generazione Tvb. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*. Bologna: il Mulino.
- Iaquinta T. 2022. *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*. Bologna: il Mulino.
- Iaquinta T. (Edt) 2022. La ricerca della gioia e il proprium dell'educazione. In *La ricerca della gioia*. Aprilia: Novalogos.
- Iaquinta T. 2023. Homo existimatus, adverse time and sense of measure. *Cultura pedagogica e scenari educativi*. 1 (1). 249-253. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-47>.
- Jung C. G. (2012). *Psicologia dell'inconscio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lancini M. 2019. *Il ritiro sociale degli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaele Cortina.
- Lancini M. Turuani L. (Eds). 2009. *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Lancini M., Cirillo L., Scodiggio T., Zanella T., 2020. *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lévinas, E. 1983. *Altrimenti che essere, o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Lyon D. 2002. *Gesù a Disneyland. La religione nell'era postmoderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Nin A. 2014. *Una spia nella casa dell'amore*. Milano: Bompiani.
- Pati L. (Edt) 2014. *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pietropolli Charmet G. 2018. *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Pietropolli Charmet G. 2000. *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G. 2008. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pietropolli Charmet G. 2013. *La paura di essere brutti. Gli adolescenti e il corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G., Paracchini E., Spinello R., Rossetti A. 2019. *Le ragazze sono cambiate. Le nuove adolescenti nel mondo reale e virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sawer S.M. Azzopardi P.S Wickremarathne Patton G. 2018. The Age of Adolescence. *The Lancet. Child & Adolescent Health*. 17 223-228. DOI: 10.1016/S2352-4642(18)30022-1
- Viorst J. 2019. *Distacchi*. Milano: Sperling & Kupfer.

L'etica educativa nei Centri di Formazione Professionale di ispirazione religiosa

Una questione legata alla mission dell'ente formativo

Carlo Macale

Professore Associato, Università "Niccolò Cusano" – Roma

e-mail: carlo.macale@unicusano.it

Diversi Centri di Formazione Professionale in Italia che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono di ispirazione religiosa. In questo contributo si intende riflettere sull'etica educativa proposta da questi enti, dibattendo sulla laicità di quest'ultima, come richiesto a tutti agli enti formativi che forniscono un servizio educativo finanziato con i fondi pubblici. La questione della *mission* dell'ente presente nel CCNL della Formazione Professionale è un nodo centrale in questo articolo in quanto legittima la peculiarità etica dell'offerta formativa.

Parole chiave: formazione professionale, mission, proposta etica, laicità, lavoro.

Educational ethics in religiously inspired Vocational Training Centres: a issue concerning the institution's mission

Various Professional Training Centres in Italy that provide Vocational Education and Training courses are religiously inspired. In this contribution we intend to reflect on the educational ethics proposed by these entities by debating the laity of the latter as required of all educational entities that provide an educational service with public funds. The question of the institution's mission in the CCNL of Professional Training is a central issue in this article as it legitimizes the ethical peculiarity of the educational plan.

Keywords: vocational training, mission, ethical education, laicity, work.

Introduzione

I Centri di Formazione Professionale (cfp) sono quei luoghi formativi che accolgono ragazzi dopo la scuola secondaria di primo grado o dopo un insuccesso formativo presso la secondaria di secondo grado (INAPP, 2024), risultando così un percorso parallelo della scuola statale definito come “Istruzione e Formazione Professionale” (IeFP). Sono percorsi didattici in continua espansione che, almeno per il biennio, seguono quanto richiesto dalla Lg. 226/2005 e dal D.M.139/2007 e sono collegati all’Istruzione Professionale di Stato (IPS). Tale legame è stato rinforzato (e non poco criticato) con la 61/2017 e con l’attuale sperimentazione Valditara che, tra le altre cose, lega i cfp agli IPS ed agli ITS (Gotti, 2023).

Alla *vexata quaestio* “istruire o educare”, nei percorsi IeFP si aggiunge anche il termine “formare” con l’annosa ricerca di un contatto epistemologico tra una formazione come educazione e una formazione come sviluppo di un’identità professionale (Pellerey, 2021). Questo testo vuole riflettere sul valore etico – formativo della didattica nei cfp che non può essere funzionale solamente a un processo di *placement*. Infatti, se così fosse, dovremmo parlare di una meta occupazionale e non di un traguardo educativo. In particolare, si intende porre l’attenzione sulla proposta etico-pedagogica di quei cfp presenti sul territorio italiano e che sono ispirati religiosamente. L’intento è sottolineare come un’ispirazione cristiana non leda un’etica pedagogica laica, purché per laicità si intenda accoglienza e dialogo tra le diverse espressioni culturali religiose e areligiose.

Nel primo paragrafo si affronterà il tema etico nel suo legame pedagogico con le parole istruire, educare e formare. Nel secondo paragrafo si rifletterà sulla particolarità della dimensione etica dei formatori e su come questa possa allinearsi o meno con la *mission* di molti cfp di ispirazione religiosa. Nel terzo paragrafo si andranno a definire alcuni elementi nella pratica educativa che legittimano la proposta etica di ispirazione religiosa in quanto sono in linea con alcuni documenti ufficiali e perché nella pratica non creano conflitti etici, né tanto meno mirano al proselitismo.

1. Istruire o educare? C’è anche la questione del formare

Riccardo Massa verso la fine del secolo scorso ci ricordava come la scuola fosse troppo importante

per la vita dei ragazzi e dei genitori che ce li mandano, degli insegnanti e di tutta la comunità, per essere intesa soltanto come una area di ingegneria curricolare. È in gioco il suo significato profondo per l'esistenza di ognuno. [...] Quando si parla di un sistema nazionale di valutazione, occorrerebbe rassicurarci che non saremo sottoposti a nessun controllo di tipo pseudoscientifico di tipo burocratico. Non vogliamo la qualità totale anche nella scuola. Ci interessa la qualità della vita che si può fare in essa. (Massa, 1997, pp. 150-151).

Una importante preoccupazione della pedagogia italiana riguarda il rischio di una “riduzione empirica” del concetto di educazione a quello di apprendimento, infatti, come ci ricorda Baldacci (2021, p. 20) riprendendo il pensiero di Laporta, il mero apprendimento “sembra maggiormente preciso e risulta controllabile empiricamente, e soddisfa perciò i canoni di una scienza positiva”.

Il dibattito sulla distinzione tra i due termini in chiave culturale, linguistica e semantica ha portato alla produzione di diversi studi nei quali si cercava di dimostrare distanze, connessioni e intrecci tra le due parole. Un dibattito alimentato anche dalla continua riflessione sull'epistemologia della pedagogia dagli anni Sessanta in poi e sul rapporto tra la pedagogia e la didattica (Pinto Minerva, Ed., 2006).

Si è concordi con Tramma (2021) quando afferma che attualmente non vi è contrapposizione fra i due termini, perché l'educazione comprende l'istruzione e che la distinzione è per lo più tra un'istruzione funzionale alla società liberista e istruzione finalizzata a un pensiero critico. In questo dualismo si snoda la questione educativa, dalla quale non sfugge neanche l'istruzione e la formazione professionale, anzi il rischio di una visione domandista della formazione professionale al mercato del lavoro è sempre in agguato. Se nel passato la frattura tra formazione ed educazione è stata evidente nel processo di *s*-personalizzazione della formazione professionale per esigenze legate alle rivoluzioni industriali (D'Amico, 2015), oggi il rischio è più celato ideologicamente, perché vi è una abbondante letteratura pedagogica sul tema dell'educazione nel lavoro (Nicoli, 2011; Alessandrini, 2017; Zago, 2019; Cegolon, 2020).

Proprio questo aspetto ha recentemente innescato, almeno in Italia, un nuovo dibattito sulla relazione tra educazione e formazione, dove quest'ultima viene valorizzata anche alla luce della letteratura pedagogica straniera. Un testo che ha ben ripreso le diverse traiettorie epistemologiche di questo

confronto accademico è stato il volume curato da Giuseppe Bertagna (2018), nel quale esponenti importanti della pedagogia italiana hanno cercato di sviscerare le intricate questioni logiche e semantiche per valorizzare un ritorno a un'idea di formazione come processo globale e aperto della persona. A titolo esemplificativo si riporta quanto scritto da Spadafora:

la formazione, invece, rappresenta un aspetto del processo formativo più ampio e problematico. È una dimensione più autonoma della soggettività, che muove la progettazione esistenziale della persona tra la sua particolarità e la sua tensione valoriale di carattere più ampio e universale. La formazione è un processo molto più auto-formativo che etero-formativo, anzi il più delle volte si pone come processo auto-formativo che esprime la complessità delle variabili che si esprimono e si configurano fenomenologicamente in numerose dimensioni educative (Spadafora, 2018, p. 293).

In questo testo viene più volte ripreso anche l'aspetto etico pedagogico, struttura portante per la formazione della persona che in precedenza, nel dibattito tra educare o istruire, si era un po' perso, o era stato relegato a una questione secondaria dell'apprendimento che mirava alla valutazione di una conoscenza (giusta o sbagliata) e non di un comportamento (buono/cattivo o giusto/ingiusto). Per tale ragione la parola formazione porta con sé anche un connotato etico importante, ma ciò ovviamente non basta per dire che la formazione professionale valorizza di *default* questo aspetto. Allo stesso tempo, però, non esclude che non possa farlo solo perché considerata una scuola di livello più basso rispetto ad altre tipologie di scuola secondaria.

Anzi, forse proprio la dimensione pratica di questi percorsi di studio può stimolare una maggiore riflessione etica riflettendo sul valore dell'agire (Pelley, 1998). Ne sono un esempio la tradizione della pratica umana e sociale (dove la pratica educativa è la pratica umana per eccellenza) di MacIntyre (1981/1988) o l'idea di comunità di pratica di Wenger (1998/2006). Nel primo caso la dimensione etica passa per la prospettiva neoaristotelica che afferma che anche l'agire umano produttivo ha una sua connotazione etica; nel secondo caso, l'impegno richiesto a chi partecipa a una comunità di pratica passa per una negoziazione di significati, anche di natura valoriale.

Vi è un ultimo aspetto che è importante tenere in considerazione in questa cornice di riferimento, ovvero comprendere come la *regionalizzazione* del sistema di IeFP, contrariamente alla *centralizzazione* delle scuole di stato, possa favorire un approccio territoriale nell'organizzazione del lavoro intel-

lettuale e educativo. Con ciò si fa riferimento all'idea che, con un approccio centralizzato, si rischia che il "processo educativo e gli stessi fatti culturali sono considerati come fatti a sé stanti, che non hanno interferenze con tutto l'altro vissuto che c'è nella realtà" (Orefice, 1991, p. 92); un approccio territoriale fa leva sui bisogni di una cultura locale che sono intrecciati tra di loro. Tali bisogni secondo Orefice sono di triplice natura: "quelli che richiedono come risposte dei *prodotti materiali*, cioè l'apparato tecnologico indispensabile per la vita della collettività; quelli che impegnano le risposte in termini di *produzione ideale o simbolica*; quelli, infine, che esigono risposte direttamente a livello di *sistema dell'apprendimento e della personalità*" (*ivi*, p. 93). L'aspetto che mette in luce Orefice è che i livelli di bisogni sono interconnessi, come sono interconnesse le risposte. Ma questo va interpretato in due sensi: "tra i bisogni e le risposte dello stesso tipo (prodotti materiali o ideali o dell'apprendimento) e tra i bisogni e le risposte di diverso tipo (prodotti materiali con prodotti ideali e con produzioni dell'apprendimento" (*ibidem*)¹.

Tale affermazione non solo annulla la classica dicotomia *otium/negotium o schola/officina*, ma inserisce i temi della personalità (tra cui la morale e l'etica) nella dimensione intellettuale, ma anche produttiva, ovvero vicino ai processi lavorativi o formativo professionali. Questo aspetto è importante perché dà una dignità pedagogica alla dimensione etico-pedagogica nella formazione professionale, contro ogni tentativo classista di differenziazione tra Licei e Istituti Professionali che a volte ancora resiste alle evidenze della realtà.

2. *L'etica passa attraverso la mission*

In questo paragrafo si intende toccare il fulcro della questione etico-pedagogica nell'IfFP, ovvero il tema della *mission*. In una qualsiasi organizzazione il tema della *mission* è legato alla questione della vision. Secondo una

¹ L'aspetto importante che mette in luce Orefice è che a un approccio territoriale dell'organizzazione del sapere e delle sue istituzioni, corrisponde un ampliamento delle competenze delle figure educative coinvolte nella scuola, nella formazione professionale, ma anche negli altri contesti educativi: "tale operatore può essere inteso come *intellettuale del decentramento*, che non solo è in grado di inserirsi nella realtà locale, ma fa dell'esperienza storica della collettività in cui opera il riferimento obbligato e la materia diretta del suo lavoro culturale. I bisogni locali diventano i punti di attacco della sua attività professionale" (*ivi*, p. 106).

prospettiva economica-organizzativa per vision si intende la percezione che ha un ente rispetto le proprie origini, la propria essenza e il proprio futuro. La *mission* è l'aspetto operativo della vision, ovvero le finalità e le modalità o strategie per raggiungerle.

Per quanto questi anglicismi possano essere scomodi e rappresentativi per taluni del nostro periodo storico che applica tecniche comunicative del marketing al mondo dell'educazione (Bandini, 2023, pp. 58-60), purtroppo non possiamo fare a meno di considerare queste due parole in quanto il termine *mission* è citato direttamente nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro della Formazione Professionale dove, nell'area funzionale 3 (Erogazione) si richiamano i ruoli dei formatori e dei formatori tutor. Di essi si dice:

3.1. FORMATORE a) Descrizione delle funzioni generali: Il Formatore realizza il processo di formazione e apprendimento volto a promuovere lo sviluppo professionale, umano, culturale e civile degli utenti. Il formatore gestisce ed è responsabile dei servizi e/o delle attività necessarie all'utenza per l'acquisizione e/o il potenziamento di conoscenze, capacità e competenze in coerenza con la progettazione formativa. Concorre: – alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale e della *mission* dell'Ente.

3.2. FORMATORE – TUTOR a) Descrizione delle funzioni generali: Il Formatore-Tutor, all'interno di servizi formativi, di orientamento e di accompagnamento al lavoro, integra ed arricchisce il processo formativo con interventi individuali, di gruppo e di classe facilitando i processi di apprendimento, di integrazione e di riduzione del disagio curandone gli aspetti organizzativo-procedurali. Il Formatore-Tutor elabora e realizza i piani d'intervento, in accordo con il coordinatore e i formatori, che tengono conto dei bisogni professionali e individuali espressi in relazione al mercato del lavoro locale e in coerenza con il percorso formativo. Concorre: – alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale espresso nella *mission* dell'ente. (CCNL, 2023, pp. 37-37.)

Come si può comprendere la figura del formatore è molto vicina a quella dell'insegnante nella scuola statale, mentre quella del tutor è molto lontana da quanto dichiarato nelle Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022). Ciò che però deve essere chiaro è che queste due figure sono quelle più prossime allo studente e con le quali vi è anche un confronto educativo costante.

Infatti, per entrambe le figure, si parla di processo formativo oltre al compito “istruttivo” e “integrativo e legato ai bisogni professionali”.

Il punto nodale è che “ogni formatore concorre alla promozione dello sviluppo professionale, umano, culturale, civile della persona nel rispetto del modello valoriale e della *mission* dell’Ente”. Questo significa che ogni formatore, non solo deve adeguarsi ai mandati istituzionali, che ovviamente fanno capo ai valori costituzionali, ma deve anche allinearsi al quadro etico-pedagogico di riferimento del cfp. O meglio, la propria *mission* di formatore/tutor che è uno degli elementi interni nella professionalità del docente è chiamata a rispettare e a inserirsi in una *mission* più specifica che è quella dell’ente.

Prima di problematizzare la questione, cerchiamo di trovare un punto di riferimento nella letteratura riguardante la *mission* professionale del formatore. Riprendiamo il modello *a cipolla* di Korthagen (2004). L’autore usa il termine *mission* affermando che potrebbe utilizzare anche la parola spirituale, ma preferisce non usarla per non creare fraintendimenti, anche se la *mission* è fortemente legata a un proprio quadro valoriale, tanto che l’insegnamento, come attività, è fortemente legata a un senso esistenziale. L’aspetto importante da mettere in evidenza è che la *mission* è la parte più interna della cipolla. Korthagen idealmente, aspira a un completo allineamento, ovvero il comportamento, le competenze, le credenze, l’identità e la missione dell’insegnante formano un insieme coerente in corrispondenza dell’ambiente. In realtà lo stesso autore riconosce che tale percorso dura tutta la vita e che pertanto è una sana utopia educativa che guida l’azione del formatore.

Come detto in sede introduttiva, diversi Centri di Formazione Professionale che in Italia erogano corsi di IeFP sono di ispirazione religiosa, in particolare sono legati a congregazioni/movimenti cattolici che attualmente vengono definiti, in linguaggio economico Organizzazioni a Movimento Ideale – OMI (Bruni, Smerilli, 2010). Sono enti che già dal sedicesimo secolo (per esempio i Somaschi e i Calasanziani), ma soprattutto nell’Ottocento e nel Novecento (solo per citarne alcuni Salesiani, Murialdini, Orionini, Guaneliani, etc.) hanno dato vita a enti di formazione professionale dove i ragazzi, oltre a imparare un mestiere, potevano apprendere elementi culturali e ricevere anche un’assistenza spirituale (Chiosso, 2001, p. 75).

Nel tempo queste realtà si sono modernizzate e pienamente integrate nel sistema educativo nazionale, assumendo la funzione di “pubblico-sociale” (Zagardo, 2014, p. 23) e ricevendo fondi pubblici a copertura totale dei costi

dei servizi educativi offerti al territorio. Questo significa che, attualmente, i cfp non si configurano né come scuole private o paritarie in quanto chi frequenta questi corsi non paga alcun contributo, né come scuole pubbliche in quanto sono gestiti da enti privati. Di fatto è come se lo Stato o, meglio, le Regioni come da mandato costituzionale, appaltasse il servizio educativo pubblico a un ente privato.

Qui sta il nodo della questione: la *vision* e la *mission* di un cfp di ispirazione religiosa sono fortemente legati a un carisma fondativo, a meno che lo stesso ente non si voglia “snaturare” rispetto al motivo per cui è nato. A questo punto ci si domanda: ma questo non può essere un problema in termini di laicità? Vi è una rottura con il sistema educativo nazionale di natura pubblica o vi è una continuità?

Un maestro o un professore che, nel suo insegnamento o nel suo confronto educativo, non propone un modello educativo in linea con la nostra costituzione non può insegnare nella scuola pubblica. Nessuna libertà di insegnamento può minare i valori costituzionale e le finalità scolastiche (Gratteri, 2016).

Lo stesso discorso vale anche per un formatore in riferimento alla *mission* dell’Ente?

2.1. *Richiesta deontologica e libertà di insegnamento*

Nel corso della storia del pensiero occidentale si sono delineate due grandi scuole etiche, quella teleologica, dove il bene è extramentale e quella deontologica, dove il bene è razionale. In accordo con Carla Xodo (2001, pp. 85-144), si ritiene che tale dicotomia debba essere superata a partire dal valore di un riposizionamento antropologico esperienziale. Per tale ragione, la questione deontologica sulla figura del formatore che qui si intende portare avanti, non è da considerarsi secondo una prospettiva “pura”, ma secondo una visione che integri gli elementi morali della persona e la sua autonomia, del bene, della norma e dell’agire. Il tentativo è quello di un avvicinamento della deontologia all’etica, divenendone un orizzonte immediato a partire dal valore semantico del termine stesso deontologia, intesa come “scienza di ciò che è doveroso o necessario” (Loro, 2008, p. 53).

La domanda iniziale che ci si pone è: la libertà di insegnamento può minare la *mission* di un ente formativo di ispirazione religiosa?

Un primo spunto di riflessione è quello di saper cogliere la prospettiva di questa libertà che non deve essere letta in chiave individualistica, ma secondo un principio di responsabilità collegiale e a servizio della crescita degli studenti (Boeris, 2021, pp. 52-68). Il docente non è una monade e la libertà del docente non può essere “identificata psicologicamente come l’assenza di vincoli relazionali” (Moscatò, 2004, p. 98). Pertanto, analogamente alla scuola, la libertà di insegnamento deve rientrare all’interno di quanto stabilito all’interno del collegio formatori che a sua volta è guidato da una direzione che ne traccia gli orientamenti educativi facendo capo alla visione e alla *mission* dell’ente. Se quanto è descritto nella *mission* è in linea con la costituzione, con i documenti ministeriali e delle singole regioni, tale *mission* è in linea con le finalità del sistema educativo nazionale.

In tal senso possiamo affermare che la richiesta deontologica fatta al formatore/tutor di un cfp è sostanziata sia su un piano etico (come *mission* in linea con i principi costituzionali) sia su un piano di diritti, non solo contrattuali, ma anche afferenti alla libertà di insegnamento. Ora seguendo la suggestione di Danovi (2000, p. 7) per il quale ogni deontologia professionale tocca aspetti etici, di diritto e anche di pratica, cerchiamo di comprendere per quali iter educativi un formatore è chiamato a valorizzare la *mission* che è a fondamento dell’etica pedagogica dell’ente.

2.2. *La mission e la didattica: la proposta della “risonanza”*

Nel primo paragrafo abbiamo affermato che trattare l’antica dicotomia insegnare o educare, come antinomia ha poco senso. La portata educativa dell’insegnamento è ormai studiata e metabolizzata sul piano didattico, quanto su quello dei contenuti. Anche l’aspetto dell’educazione etica, come i percorsi di apprendimento in cui il tema dei valori guida una formazione alla cittadinanza, è una questione assodata. L’Europa è infatti concorde sulla necessità di lavorare in tal senso soprattutto dopo i riferimenti europei alle competenze per una cultura democratica (Council of Europe, 2018) e le global competence (OECD, 2018) dove il tema dei *Values* viene aggiunto alla triade *Knowledges-Skills-Attitudes*. Attualmente si discute su come può avvenire l’inserimento del tema valoriale e quindi etico all’interno dei vari percorsi o dei diversi curricula.

Come possono questi aspetti valoriali conciliarsi con la *mission* di un ente formativo di ispirazione religiosa? L’educazione è un dinamismo contestua-

le e per questo si intende proporre una possibile soluzione a partire da un importante studio realizzato da diversi OMI di ispirazione cristiana sulla proposta didattica per i diversi assi culturali dal titolo “Il curriculum fondativo dell’educazione al lavoro” (CNOS-FAP *et alii*, 2020). In questo lavoro si dichiara subito non solo il personalismo come base antropologica, ma anche una chiara visione di Dio a partire dal fatto che si crede “per fede, ma anche per esperienza, oltre che per ragione” (*ivi*, 4). Per tale ragione a partire da un approccio educativo che si ispira al metodo trascendentale di Lonergan (Guasti, 2013), si parla di un progetto fondativo, dichiarando quanto segue.

Il curriculum fondativo indica un gruppo di ambiti culturali che stanno alla base di ogni tipo di sviluppo, con una diversa fondazione e un diverso criterio di utilizzazione; il centro del curriculum risiede nel conoscere l’uomo e la realtà attraverso vari campi culturali e linguistici: storia, arte, matematica, scienza ed economia. Nel curriculum fondativo, le dimensioni del bello, del vero, del buono, del naturale, del corporeo e dello spirituale sono sollecitate e nutrite da un incontro con la cultura non come processo formale di apprendimento, ma come modo di vita che, tramite esperienze inedite e coinvolgenti, suscita quanto vi è di costitutivo e originale nell’anima di ciascuno (*ivi*, p. 16).

Si tratta di un lavoro denso, teorico e prassico allo stesso tempo, che tocca gli aspetti attuali della didattica come la sostenibilità e l’inclusione. In questa sede, però, si intende affrontare solo una questione, ovvero il tema della “risonanza”, il cui traguardo nel curriculum consiste “nello sviluppo di due disposizioni: imparare a percepire il proprio valore e avere un progetto di vita buona” (*ivi*, p. 50). Queste disposizioni si formano lungo un cammino di vita orientato verso il raggiungimento di alcuni obiettivi cui puntare nella quotidianità:

RISPETTARE – PROTEGGERE – AVERE CURA:

- di sé stessi quindi del proprio benessere fisico e psicologico,
- del mondo di cui siamo ospiti, quindi della natura, della terra, del mare, degli alberi, degli animali,
- della comunità, quindi delle altre persone,
- del proprio lavoro quindi di tutto ciò che di buono uno sa fare,
- del proprio rapporto con Dio quindi di ciò che ci dà letizia e forza interiore per agire bene (*ivi*, p. 51).

È interessante notare come il testo evidenzi che l'aspetto fondativo ed etico della didattica (culturale e professionale) non possa essere delegato a "esperti", ma è una responsabilità collegiale dell'equipe formativa. Se infatti fosse affidato a "esperti", sarebbe un insegnamento "specialistico" e non fondativo per il curriculum e direi anche fondativo rispetto ai principi della *vision* e *mission* dell'ente. È bene mettere in evidenza che tali tematiche sono rapportate al tema della vita, del valore della vita di ciascuno studente, affinché costruisca la propria esistenza secondo un principio di "vita buona".

Inoltre, il rapporto con l'Altro non ha un fine di proselitismo, ma è "funzionale" a dare serenità per un agire bene, ovvero deve essere pensato come un rinforzo spirituale (nella sua dimensione socratica) che anima un lavoro interiore sulla gerarchia dei propri valori. In questo cammino di ricerca intima, il Dio dei cristiani può essere una risposta solo se "dà letizia e forza interiore per agire bene", altrimenti può essere una risorsa spirituale iniziale per cercare questa serenità altrove.

In tal senso il formatore, quindi, non è un catechista nelle sue lezioni, ma una sorta di animatore socratico che risveglia domande morali rispetto alla propria vita e pone domande etiche rispetto alla comunità e all'ambiente in cui si vive. Interessante notare come questo percorso di educazione etica non parta da una riflessione sulla profondità del sé (per quanto questo è il fine più importante), ma da una dimensione di coscienza, come dimensione di consapevolezza di ciò che si è in riferimento al contesto. Per usare le parole di Maritain "l'insegnamento della morale naturale tenderà per sua natura a mettere l'accento su quella che si può chiamare l'etica della vita politica e della civiltà. Il che è meglio (perché allora gode del suo massimo di forza e di verità pratica), a condizione però che questo insegnamento resista alla tentazione di trascurare o deprezzare la morale personale che è radice di tutta la morale" (Maritain, 1969/2000, p. 134).

2.3. *La mission e l'accompagnamento educativo nel lavoro*

Il termine che per antonomasia indica un accompagnamento educativo è proprio la parola pedagogia. Un accompagnamento verso l'istruzione per la vita che rende il fanciullo partecipe di una società. In accordo con Carr (2010), si ritiene che la pedagogia sia questione legata alla virtù, nella misura in cui si comprende l'importanza o, meglio, la responsabilità del ruolo

educativo e la necessità di scegliere i mezzi per motivare all'apprendimento (curriculare e professionale) e orientare alle scelte di vita.

In tal senso il discorso della virtù è fortemente collegato al tema dell'accompagnamento educativo come cura dell'altro, come attenzione ai suoi bisogni, dove il principio di responsabilizzazione passa per l'autonomia dello studente nella ricerca di una propria identità personale e professionale. La dimensione dell'etica si sostanzia su una filosofia della cura (Mortari, 2015) contestualizzata al percorso educativo, dove allo studio dei settori professionali per un adeguato orientamento formativo-professionale, si affianca una dimensione più educativa che riflette sui valori che costruiscono, nel tempo, un'identità personale e sociale.

Non a caso Mortari (2017, pp. 99-103) parla della "densità etica" del lavoro di cura, ovvero di quanto accettiamo la nostra e altrui fragilità e vulnerabilità e di come l'accompagnamento passa per la testimonianza educativa del dono, dell'aver riguardo, ma soprattutto dell'aver coraggio inteso come virtù, ma soprattutto come valore.

Si è già riflettuto altrove su come una pedagogia del lavoro necessiti di essere ancorata a una pedagogia di senso (Macale, 2023). In particolare, si è offerta la prospettiva frankliana del tutor come logo-educatore, ovvero come colui che nell'accompagnare lo studente nel suo percorso di studi a scuola come in azienda, e in rapporto con la famiglia e le altre agenzie che partecipano al processo di crescita, promuova le seguenti competenze che hanno una forte connotazione etica:

in primis, il tutor favorisce l'acquisizione della competenza interrogativa, in quanto "comprendere un oggetto significa sapere a quale domanda esso risponde; e per sapere cercare, costruire o ricostruire autonomamente le risposte esatte è necessario sapersi porre le domande giuste". Si ricordi infatti che per Frankl, il "significato è ciò che viene significato, sia da una persona che pone una domanda, sia da una situazione che, anch'essa, implica una domanda e attende una risposta".

Non c'è spazio quindi per scappatoie o fughe, bisogna educare lo studente all'ascolto di se stessi, a non sfuggire alle domande che la vita, in particolare quella scolastica e in azienda gli pone. Il tempo non deve essere riempito, il tempo è una condizione per poter sondare i propri perché e ascoltare i propri vissuti interiori.

Una secondo traguardo, conseguente al precedente, è la competenza esistenziale, "quella cioè che consente alle persone di stare al mondo con

senso e responsabilità, anzi: con un senso di responsabilità”. La responsabilità per Frankl non può essere vista da sola, in quanto rappresenta una neutralità etica. La responsabilità è la capacità di sapere rispondere alle sfide della vita, cercando e trovando un significato alle diverse opportunità e situazioni [...].

La terza competenza è di natura valoriale e relazionale, ovvero di significato e solidarietà. Formare a una professione significa formare al servizio, alla responsabilità verso la collettività. In tal senso sono illuminanti le parole di Frankl che, richiamando la metafora della pietruzza e del mosaico, afferma che “non è soltanto l’esistenza del singolo che necessita di una comunità per acquistare un pieno significato, anche la comunità ne acquista dalla presenza e dall’azione del singolo”. È lo snodo di passaggio da una morale personale a un’etica sociale che tradotta in termini di apprendimento possiamo tradurla come quelle competenze che fanno leva al mondo dei valori e delle attitudini in riferimento alla convivenza democratica.

Infine, una competenza che richiama la resilienza, ovvero la capacità di saper accogliere e gestire la sofferenza come valore di atteggiamento che può insegnare molto, o per dirla con Esopo “i *pathémata* diventano *mathémata*”, quindi mostrando come i patimenti divengono insegnamenti. Qui si richiama ancora una volta la distinzione tra *homo faber* e *homo patiens*, certo l’ideale sarebbe quello di un successo lavorativo insieme a una realizzazione di significato, ma se questa combinazione non avviene, è importante comprendere come l’unico modo per realizzarsi non è quello di puntare solo al successo, ma di dare significato a ogni passo che si fa per raggiungere una meta o un obiettivo formativo-professionale. Lo stesso Frankl ci ricorda che “essere soddisfatti del nostro lavoro dipende da noi e non dalla professione, dall’essere e dal non essere capaci di far risaltare nelle nostre opere ciò che di umanamente singolare è in noi”. Saper affrontare l’insuccesso, forse è la grande sfida educativa per i giovani di oggi che a volte si perdono nel non senso della vita.

In ultimo, possiamo parlare di una sorta di competenza progettuale che necessita di tutti gli elementi sopra elencati. È la competenza che tende a liberare, come persona libera di scegliere/imparare/lavorare, lo studente (Macale-Moro, 2024, pp. 130-132).

3. *Principi e garanzie di laicità della mission*

Nei precedenti paragrafi abbiamo compreso che l’etica educativa parte da un’idea antropologica e un postulato valoriale che determina, a caduta, l’a-

zione didattica e l'accompagnamento educativo. In questo ultimo paragrafo ci domanderemo come, un'istituzione di ispirazione religiosa, possa fare una proposta etico-educativa salvaguardando il principio di laicità, senza avere l'obbligo di scegliere un'etica "senza Dio" (Lecaldano, 2006). In tal senso, si intende riflettere su quali sono i *filtri* e le *garanzie* per un'offerta formativa che sia anche educativamente aperta e inclusiva.

Partiamo da una provocazione di Gevaert (1982, p. 59) che già quarant'anni fa ci metteva in guardia su come "molte discussioni sulla presenza dei valori religiosi nella scuola sono viziate in partenza" in quanto si pensa che una parte, quella cristiana, voglia fare i propri interessi. L'autore è cinico e categorico nel presentare il suo punto di partenza:

il problema è diverso. Anche se molti non lo dicono apertamente, il nucleo della discussione è il seguente: *quale modello di scuola si vuol realizzare?* Optare in favore o contro la presenza di valori religiosi è in notevole misura optare pro o contro un determinato modello di scuola. Difendere la presenza di valori religiosi nella scuola non è soltanto rivendicare uno spazio all'interno di un modello già esistente, ma altresì offrire un reale contributo per una scuola moderna maggiormente al servizio dell'umanizzazione e dell'educazione dell'alunno (*ivi*, pp. 59-60).

Quanto afferma Gevaert è tanto vero se si considera che la scelta di una riflessione educativa sull'identità spirituale dello studente intesa come riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana è anche dichiarata all'interno dell'allegato A del D.Leg. 226/2005, norma che, in continuità con la 53/2003, ha inserito l'IeFP nel sistema educativo nazionale.

A questo punto si ritiene importante definire quale concetto di laicità, in linea con la Costituzione Italiana e con l'art. 17 del Trattato di Funzionamento Europeo, possa considerarsi valido in contesto educativo pubblico o, come nel nostro caso, pubblico-sociale. In tal senso si predilige un modello di laicità che accoglie le diverse spiritualità religiose e areligiose, senza allo stesso tempo escluderne nessuna. Alla luce di ciò è importante comprendere come la laicità sia un "valore diffuso che le impedisce di esprimersi dentro organizzazioni separate, poiché quest'ultime rischierebbero di circoscriverne l'ambito di influenza" (Fabbri, 2005, p. 140). Non vi è una garanzia assoluta di laicità nella scuola pubblica perché, se così si pensasse, si rischierebbe di contrapporre, in maniera anacronistica, il religioso al non religioso, ovvero

si resterebbe su una posizione laicista (e non laica) pericolosa per il dialogo interculturale e sociale in genere. Non si può infatti più pensare a una laicità minimalista o livellatrice. La proposta è di una nuova laicità del riconoscimento sociale delle religioni, non solo come forma di accettazione e tolleranza, ma anche di interazione e di partecipazione alla vita di una comunità locale, nazionale e mondiale (Willaime, 2015).

Dall'altra parte, solo se un ente educativo di ispirazione religiosa recupera questo valore della laicità diffusa e, sa scindere, nella prassi educativa, una proposta formativa da quella pastorale, può fronteggiare “gli effetti di diffuso relativismo morale, tendenti a spersonalizzare il nostro rapporto con il possibile e a favorire scelte inautentiche, perché non sottoposte al vaglio della personalità e alle sue effettive competenze esperienziali” (Fabbri, 2005, p. 140). Non è obbligando alla scelta preconfezionata di una fede che si contrasta l'assenza di una componente etica nello sviluppo della personalità degli adolescenti, ma nel portarli a riflettere sulla propria interiorità e sulle altrui soggettività che passa un messaggio morale. Se l'etica si costruisce, la scelta etica deve essere un punto di arrivo.

In conclusione, quello che si vuole intendere, è che la laicità non deve essere secolarista e ciò anche alla luce del fatto che il concetto stesso di laicità trova le sue radici anche in alcune religioni (Pajer, 2007), tra cui il cristianesimo (Dalla Torre, 2008). Così facendo il concetto di laicità non sarebbe solo un *prius politicus*, ma troverebbe le sue radici anche nelle diverse tradizioni religiose culturalmente rilevanti. In tal maniera si può comprendere meglio anche l'espressione di Donati (2005, p. 123) quando afferma che «la sfera pubblica religiosamente qualificata non corrisponde all'idea di una religione civile, ma invece corrisponde all'idea di una sfera di laicità religiosamente ispirata»

3.1. *Il tema della corresponsabilità educativa cfp-famiglia*

La famiglia rappresenta il primo filtro per l'educazione etica offerta da un'agenzia formativa esterna. La famiglia vive in un orizzonte etico normativo che è valido sia se vi è un'esplicita matrice valoriale (il bene educativo), sia se questa ricerca del bene non vi è o non è chiaramente esplicitata (Amandini, 2021, pp. 52-53). Su quel dualismo presentato a inizio paragrafo, ovvero se la scuola debba istruire o educare, la famiglia può intervenire e ciò è stato

anche legiferato da più di sessant'anni, seppur con paradigmi sociopolitici e culturali diversi.

L'aspetto interessante è che oggi vi è una nuova visione di questa corresponsabilità educativa anche secondo una dimensione assiologica che è quella della partecipazione e della democrazia (Frabboni, 2012). Questo binomio tra le due agenzie educative (scuola/cfp e famiglia) apre alla relazione con la comunità nella quale sono immersi sia la scuola e che la famiglia. Non è più quindi una questione di incontro tra una morale famigliare e una scolastica, ma è un passaggio etico-pedagogico che si apre all'idea di comunità educante, una comunità che non ha vuoti etici/religiosi.

La famiglia “nella sua duplice azione di protezione e emancipazione, di appartenenza ed erranza, diventa luogo per eccellenza dove poter esperire e sperimentare il/i valore/i della partecipazione” (Attinà, 2021, p. 83). Non si sono trovate in letteratura pedagogica o nella cronaca italiana storie di incompatibilità etico-educativa tra le famiglie e i cfp, cosa che non si può dire nel mondo della scuola statale. La prospettiva pedagogico-sociale dell'IeFP più che vivere una moralità intellettuale, vive di “esperienze etiche” nelle aule, nei laboratori e nelle aziende. Contrariamente ai luoghi comuni, è proprio la semplicità sociale degli utenti che permette un maggior sodalizio etico-educativo tra il cfp e le famiglie. La dinamicità pratica con cui si legge la realtà fa sì che le famiglie siano maggiormente preoccupate per la ‘sorte morale’ (Williams, 1981/1987) dei loro figli e per l'imprevedibilità degli eventi, che spesso rischiano di intaccarne la libertà di scelta morale.

3.2. Molte di queste scuole fanno cultura religiosa o etica

Nei percorsi di IeFP, nonostante l'ispirazione cristiana dei diversi cfp, l'insegnamento religioso curriculare non è affidato all'istituto dell'insegnamento della religione cattolica, fatta eccezione della Lombardia (e in alcuni casi il Veneto). Nelle altre regioni sono previsti corsi di “cultura religiosa” o di “etica” in cui vengono trattati, ovviamente temi religiosi in relazione a questioni etiche in generale, etico-professionali o argomentazioni riguardanti i valori e il senso della vita.

L'approccio di tale insegnamento segue un impianto legato ai saperi umanistici e, mentre nella scuola è ancora aperto su più fronti il tema della confessionalità dell'insegnamento religioso, per quanto riguarda la forma-

zione professionale, paradossalmente sembra che il *doppio binario* (Pazzaglia, 2014, pp. 259-281) proposto per la scuola statale, ovvero un corso di cultura religiosa per tutti affiancato a un corso confessionale opzionale, nel sistema IeFP sia divenuto *binario unico*. (Macale, 2020, p. 148)

Come nel caso della famiglia, anche per quanto riguarda la confessionalità dell'insegnamento religioso non si rintraccia in letteratura o nella cronaca nessuna richiesta di modifica dello status di questa disciplina che, non essendo confessionale, neanche porta con sé il problema degli studenti avvalentesi o meno.

3.3. *Il lavoro non ha religione, ma ha i suoi valori: dalla comunità di pratica alla prospettiva del learnfare*

In chiave formativa il tema del lavoro, specie per l'IeFP, resta una questione fondamentale. Non tanto e non solo perché il collegamento con il mercato del lavoro deve essere esplicito e immediato e su questo tema i dati in Italia sono confortanti (Unioncamere, 2023), ma anche perché vi è una necessità di educare tramite il lavoro, quindi una ragione più propriamente pedagogica. Queste due dimensioni sono fortemente legate da una questione politica, intesa nel senso di *polis*, ovvero come formazione del cittadino di domani. Richiamando alcuni concetti già espressi in precedenza, come la valenza formativa della pratica, dobbiamo comprendere quale sia la sfida di una comunità professionale. A tal riguardo Pellerey ci ricorda:

l'influsso della comunità formativa o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra accennati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, può costituire un serio ostacolo all'apprendimento degli apprendisti presenti. (Pellerey, 2020, p. 52).

Si ritiene che attualmente un'idea che possa raccogliere questa sfida, ovvero cogliere il valore educativo del lavoro in relazione ai contesti di pro-

duzione, sia il *learnfare* (Margiotta, 2015), definito in italiano come diritto soggettivo alla formazione. Un'idea che supera le prospettive welfaristiche del passato, compreso il *workfare*, in quanto si presenta come

un modello più consono a considerare un legame funzionale tra la crescita della persona e la crescita socioeconomica. Questo paradigma, che riconosce il diritto soggettivo all'istruzione e alla formazione, considera il capitale umano in relazione al capitale sociale e di conseguenza le competenze e le *capabilities* sono volte non solo all'occupabilità, ma anche all'esercizio di una cittadinanza attiva tramite una rete e una condivisione di valori (Macale, 2023, pp. 7-8).

Interessante notare come il concetto di *capability* nasca in contemporanea con la riflessione sulle competenze europee per opera di Sen (1985, 1999) e che esso si aggiorna tramite studi e ricerche, anche se ad oggi si presenta un "concetto non nuovo ma ancora da realizzare appieno" (Pignalberi, 2023, p. 69).

Ma perché questa prospettiva è interessante per la nostra riflessione? Perché è una proposta imbevuta di un'etica e una giustizia sociale che cerca di coniugare la morale e il lavoro, con il diritto al lavoro e con la realizzazione personale, superando così il riduzionismo del concetto di capitale umano che a partire da una prospettiva economica aveva invaso il mondo dell'istruzione e della formazione (Marcelli, 2022). Se infatti da una parte si mette in relazione la formazione professionale con la realtà del mondo del lavoro, dall'altra parte si dà spazio a una dimensione educativa interna (tecnicamente definita *agency*) che tramite delle risorse interne ed esterne favorisce la promozione della persona cercando di realizzare i propri fini esistenziali, tra cui anche i valori legati alla dimensione spirituale (si ricordi quanto scritto sul tema della "risonanza" nel precedente paragrafo).

Questo aspetto è in linea con la prospettiva cristiana del lavoro, infatti "l'uomo, quando lavora, non soltanto modifica le cose e la società, ma anche perfeziona sé stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, è portato a uscire da sé e a superarsi" (*Gaudium et Spes*, n. 35) Se non sapessimo che questo testo appena citato è un documento della Chiesa cattolica, accetteremmo tutti questa affermazione anche in virtù del valore "spirituale" del lavoro riportato nella Costituzione Italiana e così descritto: "ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società" (art. 4).

Conclusioni

In questo articolo si è cercato di riflettere sulle condizioni e le possibilità di promuovere una dimensione etico-pedagogica all'interno di un cfp di ispirazione religiosa, rispettando un principio di laicità dell'insegnamento come dell'apprendimento, tenendo in considerazione quindi anche una visione etica areligiosa. Problematizzando tale questione si è presentata una possibilità di passaggio da un "paradigma morale" (spesso personale o squisitamente gruppale) a "un paradigma etico e quindi universalizzabile e pedagogicamente legittimabile" (Borrelli, 2005, p. 7) idoneo per i percorsi di IeFP che sono gestiti da enti privati con finanziamenti pubblici.

Si è provato a dimostrare che l'ispirazione religiosa di alcuni cfp non promuove un'etica pedagogica con "restringimenti dogmatici" e pertanto non lede la libertà dell'insegnamento, soprattutto se questa viene inserita all'interno del processo etico di carattere collegiale. L'impostazione curriculare di tali percorsi, seppur specifica e caratterizzata dal legame con una *vision* e *mission* di impostazione cristiana, si trova in linea con i documenti formativi ufficiali italiani ed europei. Inoltre, la specificità dei percorsi professionalizzanti permette di curare lo sviluppo dell'identità personale e professionale dello studente secondo principi morali e spirituali, ma anche di natura etica, come di giustizia sociale.

In conclusione, si ritiene che un cfp di ispirazione religiosa, possa favorire quelle dimensioni laiche e utopico-reali di "scuolità ed educacionalità" che Genovesi (2021), seppur partendo da una prospettiva euristica decisamente diversa da questo contributo, pone a modello per una scuola culturale e educativa. Anzi si ritiene che la laicità etica proposta in questo contributo non sia tale perché slegata da qualsiasi religione², ma perché accogliente e autenticamente dialogante a partire da una proposta. Infatti, per superare il blocco etico e favorire il pluralismo, non è necessario essere *super-partes*, in quanto, come afferma Panikkar, non si tratta di assumere una prospettiva globale, "perché ogni prospettiva è limitata, ma si tratta di prevedere sempre uno scambio e un ampliamento di prospettive" (Panikkar, 2002, 24).

² Genovesi afferma quanto segue come condizione di "scuolità" di un ente formativo: "Laicità e pluralismo. La scuola non è legata a nessuna setta, religiosa o partitica e, pertanto, è pluralista e non fa nessuna discriminazione tra i suoi insegnanti e allievi per colore, etnia, sesso, ideologia e religione" (Genovesi, 2021, p. 20)

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed). 2017. *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco-Angeli.
- Amandini M. 2021. Vita familiare ed educazione ai valori: quali sfide oggi?. *La famiglia*. 55/265. 48-61.
- Attinà M. 2021. Vita familiare ed educazione ai valori della partecipazione. *La famiglia*. 55/265. 80-93.
- Baldacci M. 2021. Educazione o istruzione. Oltre la dicotomia. *Rassegna di Pedagogia*. 74(1-4). 17-28.
- Bandini G. 2023. Italian debate about the role of the teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions. Educational intellectual or cultural employee. In N. Mead (Ed). *Moral and Political values in teacher education over time. International perspectives*, New York: Routledge. 49-71.
- Bertagna G. (Ed). 2018. *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma: Studium.
- Boeris C. 2021. Deontologia e libertà di insegnamento. In L. Milani – C. Boeris – E. Guarcello. *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti*. Bari: Progedit. 52-68.
- Borrelli M. 2005. Il discorso etico-pedagogico nel pensiero classico e medievale – Nota introduttiva. In F. Caputo, *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica nel pensiero classico e medievale*, Vol. 1. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore. 7-12.
- Bruni L., Smerilli A. 2010. *La leggerezza del ferro. Un'introduzione alla teoria economica delle Organizzazioni a Movimento Ideale*, Milano: Vita&Pensiero.
- Carr D. 2010. Personal and Professional Values in Teaching. In T. Lovat – R. Toomey – N. Clement, *International research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, London/NewYork: Springer, London/NewYork. 63-74.
- Cegolon A. 2020. *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Chiosso G. 2001. *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.
- CNOS-FAP, SCF, ENAC, ENDOFAP, Casa di Carità Arti e Mestieri, Centro Studi Opera Don Calabria. 2020. *Progetto assi culturali e canone formativo – Il curriculum fondativo dell'educazione al lavoro*, vol.1, [link](#)

- Costituzione Pastorale, *Gaudium et Spes*, 1965.
https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_it.html
- Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* [3 volumes]. Strasburg: Council of Europe Publishing
- Dalla Torre G. 2008. *Dio e Cesare. Paradigmi cristiani nella modernità*. Roma: Città Nuova.
- Danovi R. 2007. *Codici Deontologici*. Milano: Egea.
- D'Amico N. 2015. *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P. 2005. Lo spazio difficile della laicità. Per una qualificazione religiosa della sfera pubblica. In L. Paoletti (Ed), *L'identità in conflitto dell'Europa. Cristianesimo, laicità, laicismo*, Bologna: Il Mulino. 91-139.
- Fabbri M. 2005. *Nel cuore della scelta*. Milano: Unicopoli.
- Frabboni F. 2012. La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. 1. 19-24.
- Franchini R. 2022. Carismi fondativi, politiche educative e forma d'impresa. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 38(3). 69-82.
- Franchini R. 2023. Incorporare i valori nel curriculum. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 39(2). 81-96.
- Genovesi G. 2012. Insegnanti e modelli di scuola. *Ricerche pedagogiche*. 55(219). 5-22.
- Gevaert J. 1982. La presenza dei valori religiosi nella scuola statale. In N. Galli, *Educazione ai valori nella scuola di Stato*. Milano: Vita e Pensiero, pp.57-87.
- Gotti G. 2023. La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 39(3). 139-149.
- Gratteri A. 2016. Nel rispetto della libertà di insegnamento. In G. Matucci – Rigano F. (Eds). *Costituzione e Istruzione*. Milano: Franco Angeli. 285-297.
- Guasti L. 2013. *Curricolo e formazione in Bernard Lonergan*. Roma: AIMC.
- INAPP. 2024. *XXI Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2021-22*. Roma.
- Korthagen F.A.J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20. 77-97.

- Lecaldano E. 2006. *Un'etica senza Dio*. Laterza: Roma-Bari.
- Loro D. 2008. *Formazione ed etica delle professioni. Il formatore e la sua esperienza morale*. Milano: FrancoAngeli.
- Macale C. 2020. *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso. La sfida del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Macale C. 2023. Editoriale. Competenza e Occupabilità. Nodi educativi e occupazionali ancora da sciogliere anche sul piano politico. *Orientamenti Pedagogici*. 70(1), 5-14.
- Macale C. 2023. Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Parte prima). *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 3. 107-121.
- Macale C. – Moro A. 2024. Pedagogia del lavoro, come pedagogia di senso. Il tutor formativo come logo-educatore nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Seconda Parte). *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 1. 117-134.
- MacIntyre A. 1981/1988. *Dopo la virtù. Saggi di teoria morale*. Milano: Feltrinelli.
- Marcelli, A. M. 2022. Prospettive di capacità per i giovani vulnerabili in Europa. In R. Minello, *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antropo-sociale*. Lecce: Pensa Multimedia. 293-314.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maritain J. 1969/2000. *Educazione al bivio*, Brescia: La Scuola.
- Massa R. 1997. *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari: Laterza.
- MIM, *Linee guida per l'orientamento*, Roma, 2022.
- Mortari L. 2015. *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. 2017. Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi/Rivista SIPED*. 15(2). 91-105.
- Moscato M.T. 2004. La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti. In L. Corradini (Ed.) *Insegnare perché? Orientamenti, Motivazioni, valori di una professione difficile*. Roma: Armando. 87-99.
- Nicoli D. 2011. *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*. Roma: LAS.
- OECD, *Pisa global competence*, 2018.

- <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Orefice P. 1991. *Il lavoro intellettuale in educazione. L'operatore della formazione tra l'intellettuale separato e l'intellettuale partecipativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pajer F. 2007. La laicità post-secolare, un luogo teologico. In F. Cambi, *Lai-cità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Roma: Carocci. 61-75.
- Panikkar R. 2002. *Pace e interculturalità*. Milano: JacaBook.
- Pazzaglia L. 2014. *I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia*, in A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Bologna: Il Mu-lino. 259-281.
- Pellerey M. 1998. *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma: LAS.
- Pellerey M. 2020. Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedago-gica. Seconda parte. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 3. 45-56.
- Pellerey M. 2021. *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi, C. 2023. Le competenze non cognitive: uno strumento per la formazione lifelong e per l'accompagnamento dei giovani ad un lavoro dignitoso. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*. 2(2). 68-80.
- Pinto Minerva F. (Ed). 2006. *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica*. Beri: Progedit.
- Rosa H. 2016. *Pedagogia della risonanza*. Milano: Scholè.
- Spadafora G. 2021. Educazione e Formazione. Testimonianza privilegiate. In G. Bertagna, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differen-ze*, Roma: Studium. 283-295.
- Tramma S. (2021). La contrapposizione tra educare e istruire. *Rassegna di Pedagogia*. 79 (1-4). 75-88.
- Sen A.K. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A.K. 1999. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Unioncamere- Sistema Informativo Excelsior. 2023. *Formazione Professionale e lavoro. Gli sbocchi lavorativi per le qualifiche e i diplomi professionali nelle imprese. Indagine 2023*. Roma
- Wenger E., 1998/2006. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Cortina.
- Xodo Cegolon C. 2001. *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia: La Scuola.

- Willaime J.P. 2015. La prédominance européenne d'une laïcité de reconnaissance des religions. In J. Baubérot, M. Milot, P. Portier (Eds), *Laïcité, laïcités: reconfigurations et nouveaux défis*. Parigi: Seuil. 101-122.
- Williams B. 1981/1987. *Sorte morale*, tr.it., R. Rini, Milano: Il saggiatore.
- Zagardo G. 2014. IeFP: il facile pregiudizio statalista e le speranze del Meridione. *Nuova Secondaria*. 31(8). 22-23.
- Zago G. 2019. La storiografia pedagogica italiana sul lavoro e sulla formazione. *Studium Educationis*. 20(3). 89-103.

“To Recognize the Narrow Boundaries”

Teachers and Adolescents in bell hooks' Political Education

Emilija Voinovska

PhD Student, Università degli Studi di Roma Tor Vergata

e-mail: emilija.voinovska@students.uniroma2.eu

Following a brief analysis of the Italian reception of bell hooks' works, the paper will examine how the author's critical reflections could provide potential responses to contemporary challenges in today's increasingly multicultural and complex secondary school contexts. Building on hooks' vision of the classroom as a radical space of possibility and of education as the practice of freedom, the militant foundations of her proposal will foreground the ethical and political commitment that engaged pedagogy demands to counter the transmission of a single norm of thought and experience.

Keywords: engaged pedagogy, bell hooks, intersectional studies, critical thinking, intercultural education.

“Riconoscere gli stretti confini”. Insegnanti e adolescenti nell'educazione politica di bell hooks

Dopo una breve analisi della ricezione italiana delle opere di bell hooks, l'articolo esaminerà come le riflessioni critiche dell'autrice possano offrire potenziali risposte alle sfide contemporanee negli odierni contesti scolastici secondari sempre più multiculturali e complessi. Muovendo dalla visione di hooks della classe come spazio radicale di possibilità e dell'educazione come pratica di libertà, le fondamenta militanti della sua proposta metteranno in primo piano l'impegno etico e politico richiesto dalla pedagogia impegnata per contrastare la trasmissione di un'unica norma di pensiero e di esperienza.

Parole chiave: pedagogia impegnata, bell hooks, studi intersezionali, pensiero critico, educazione interculturale.

Education as the practice of freedom is not just about liberatory knowledge, it's about a liberatory practice in the classroom.

(hooks, 1994)

bell hooks and the Italian Reception: Cultural and Educational Implications

Since the Italian publication of the first volume of her trilogy on education, *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* in 2020, along with the publication of *Elogio del margine. Scrivere al buio* in the same year, the voice of bell hooks has started to gain widespread success and recognition also among the Italian public. However, it is worth noticing that her name first entered the Italian cultural landscape in 1998 with the publication of *Elogio del margine: Razza, sesso e mercato culturale* and *Scrivere al buio: Maria Nadotti intervista bell hooks*. As Maria Nadotti observes, the publishing history of bell hooks reveals a gap of almost twenty-five years between the first Italian titles and 2020 (Nadotti, 2023). In light of this, reflecting on the Italian reception of hooks' ideas, Nadotti suggests that the cultural and political success of her philosophy testifies to a renewed interest in intersectionality, critical pedagogy, antiracism and cultural representations. The Italian writer and translator relates this phenomenon to a cultural shift marked by a growing awareness of the nation's evolving identity (*ibidem*). In other words, the success of bell hooks' ideas on social justice, love, intersectionality and critical education seems to reflect the growing diversity of the country as well as the need for a more complex and inclusive framework to address it.

Indeed, her contributions to pedagogy offer original insights into contemporary cultural and educational challenges, particularly in light of the increasing heterogeneity of today's educational contexts (Fiorucci, 2020). This paper will therefore attempt to investigate hooks' engaged pedagogy, demonstrating how it can inspire and guide praxis on issues of contemporary relevance in secondary school contexts. These include the role of education in an increasingly multicultural and complex society, the significance of

adopting an intersectional perspective in processes of inclusion and the valorization of differences, and, central among these, the development of critical thinking – a crucial topic for a school “conceived as a democratic community where hierarchical relationships are replaced by relationships based on free discussion and democratic deliberation” (Baldacci, 2019, p. 235)¹.

A critical analysis of these themes is particularly significant in secondary educational contexts, which, as pointed out by Elena Madrussan, risk becoming self-referential by rigidly adhering to established practices, ultimately losing sight of the contingent realities of the present day. Far from promoting emancipation and change, such an approach results in the perpetuation of existing social structures, thus neglecting both the ethical and intellectual horizon of teaching and the emancipatory, transformative purpose of education and culture (Madrussan, 2022, p. 29). From this perspective, hooks’ engaged pedagogy appears to be a valid response to “concerning phenomena such as the marginalization of culture from the existential horizon of many adolescents, the disaffection with learning and the contrast between school experience and lived life” (*ivi*, p. 27). By bridging theory and embodied experience, or “the will to know with the will to become” (hooks, 1994, p. 19), her vision foregrounds the formative and liberatory function of culture and education as radical spaces of possibility and collective meaning-making.

To counter what hooks defines “white-supremacist capitalist patriarchy”² (*ivi*, p. 26) – a system of interlocking forms of oppression resulting in racism, sexism, class exploitation and imperialism – rooted in hierarchical structures and dualistic, exclusionary thinking, it is essential, in her view, to cultivate an embodied, complex and pluralistic form of knowledge. In this regard, integrating mind and body, thought and emotion, intellect and lived experience becomes an act of resistance and transgression that opens up possibilities for emancipation and the development of critical thinking.

As in Paulo Freire, hooks’ theory is praxis-oriented; conceived as the integration of “action and reflection upon the world in order to change it” (*ivi*, p. 14), it is anchored in the ethical dimension of responsibility, which reclaims for the subject the freedom to choose and, consequently, the responsibility to become what one truly is. Her teaching trilogy (hooks, 1994; 2003; 2010)

¹ All translations from Italian are my own.

² The expression often recurs in hooks’ writings as it is the theoretical foundation of her critical analysis. This construct enables her to convey the interconnectedness of different forms of domination that concurrently impact the complexity of human experience.

stems in fact from her commitment to integrating theoretical work with educational practice, emphasizing the intellectual and political responsibility of an engaged pedagogy aimed at fostering learning communities grounded in care, radical openness and social justice.

The creation of such communities represents both the ultimate purpose of transformative pedagogy and a necessary condition for its authentic implementation. From this perspective, a brief analysis of the meaning and the historical and political derivation of hooks' idea of community may prove useful in revealing the militant³ foundation that informs her vision and practice, thus drawing attention to her critical examination of the ethical and political dimensions of multicultural learning contexts. This initial investigation will provide a lens through which to reflect on educational responsibilities in relation to secondary schools, as well as on the cultural and political role of education.

On Radical Openness and Conflict: Reimagining Relationships Within and Beyond the Classroom

In her teaching trilogy, the author offers a critical analysis of the characteristics and conceptual frameworks that shape the learning community, often referred to as “beloved community” or “community of care” – or, rather, as pointed out by Ferrari, hooks provides a critique of what community “should not be if it wants to come to terms with difference and accept conflict as its constitutive character” (Ferrari, 2023, p. 35). This vision, much like hooks' philosophy of education, finds its roots in feminist thought and practice, in the antiracist struggles of the civil rights movement and her experience in segregated schools in the Jim Crow South. In particular, the common theme of these experiences and theories centers on an ethics of love and care, which carries a political significance and is oriented towards awareness, self-recovery and self-actualization as part of a process of decolonization. As

³ As pointed out by Bocci and De Castro, the concept of militancy, “often invoked to denote a way of being in and thinking about pedagogy”, perfectly aligns with bell hooks' life and philosophy. Far from denoting affiliation with specific movements or organizations, it is understood as an authentic engagement with social realities that bridges theory and praxis. It embodies “the ability to inhabit – dialectically but without schism – thought and action” within educational and social contexts (Bocci, De Castro, 2022).

hooks maintains, the core principle of liberatory education is the integration of “the will to know with the will to become” (hooks, 1994, p. 19), a concept she draws from Paulo Freire’s conscientization⁴, while endowing his theory with an embodied dimension of teaching and learning informed by feminist theory and practice.

A major influence and point of reference for her pedagogy comes, in fact, from Women’s Studies courses at university, where the interdependent and dialectical nature of theory and practice, knowledge and experience, was emphasized. “Feminist education for critical consciousness is rooted in the assumption that knowledge and critical thought done in the classroom should inform our habits of being and ways of living outside the classroom” (*ivi*, p. 194). This approach – derived from the second-wave feminist principle that “the personal is political” (Hanisch, 1969) – sought to situate individual women’s experience within a broader system of power relations, engaging in consciousness-raising groups aimed at recognizing and understanding lived experiences of oppression, with the purpose of critically intervening to transform one’s condition, always with a view towards collective liberation. Self-recovery and self-actualization were thus not only individual needs, but necessary collective, and therefore political, acts of resistance to oppression. Consequently, Women’s Studies classes emphasized the profound connection between knowledge, theory and lived experience, making theory a liberatory practice and a means of both personal and social transformation – all the more essential for marginalized groups.

However, “theory is not inherently healing, liberatory, or revolutionary. It fulfills this function only when we ask that it do so and direct our theorizing towards this end” (hooks, 1994, p. 61). In other words, theory achieves this aim when it is oriented towards self-definition in relation to the other, fostering an understanding of the self-world relationship and our place in the world. Thus, knowledge acquires meaning in terms of both individual and collective freedom and responsibility when a connection between theory and practice, knowledge and existence, is established.

If applied to educational contexts, this awareness calls for a critical and dialectical engagement with the cultural content of education as well as with the community members. Nonetheless, to create the conditions for this to

⁴ On Freire’s influence on hooks’ pedagogy, as well as on her own process of subjectivation and creation of “an identity in resistance” see the chapter “Paulo Freire” (hooks, 1994, pp. 45-58).

occur, a shared and collective vision of the classroom is essential: one that frames it as a space of mutual commitment where every voice is valued and each individual's presence is acknowledged. Far from being a site of social reproduction, school and education, thus conceived, become spaces where alternative ways of being in relation can be imagined, that is, spaces for the construction of subjective and social meanings where everyone can find their voice. In this respect, community does not emerge from a "pseudosentimental idea" of being together in our differences (Brosi, hooks, 2012, p. 78), but rather from practice and mutual commitment – from responsible and intentional acts aimed at "making the classroom a democratic setting where everyone feels a responsibility to contribute" (hooks, 1994, p. 39).

As Ferrari notes, hooks' concept of community is "both historical and ideal in nature": on the one hand, it is rooted in the feminist, Black communities and in the learning community in segregated schools, on the other, it is "charged with political imagination, where community is not a closed form but a way of being in the world in relation" (Ferrari, 2023, p. 36). Community, therefore, is the result of what she calls "radical openness": that is, "a useful standpoint to approach the world of difference and otherness" (hooks, 2013, p. 148), "the will to explore different perspectives" and "reconsider long-standing beliefs" (hooks, 2003, pp. 48, 110). Drawing also on Martin Luther King Jr.'s definition of the *beloved community* (Brosi, hooks, 2012, p. 76), hooks envisions a community of care committed to imagining and practicing alternative ways of being "together in our difference" (*ivi*, p. 82), transcending forms of domination to create spaces for education as the practice of freedom.

Nevertheless, being together in our difference "requires vigilant awareness of the work we must continually do to undermine all the socialization that leads us to behave in ways that perpetuate domination" (hooks, 2003, p. 36). Far from a naive and politically neutral vision of the classroom as a heterogeneous community where diverse identities and subjectivities meet harmoniously, hooks underscores the necessity of taking into account students' individual experiences and the relationships that develop within the educational context, as well as the power dynamics, inequalities and privileges that emerge from the varied identities and personal histories. Here, the intersectional perspective adopted in her feminist critique and applied to the teaching practice proves to be an indispensable interpretive key. It enables a deeper understanding of the concreteness and complexity of learners' existential experiences, as

it underlines how subjective experience results from a plurality of differences, such as gender, race, class and background, as well as how our representations of the other influence disciplinary views, relationships and educational practices. Similarly, Davide Zoletto's recent works have demonstrated how an intersectional perspective allows for a more complex pedagogical analysis of the formation of individual and collective subjectivities, with an awareness of the micro- and macro-power relations that inform diversity within educational contexts, determining asymmetries of power and access to cultural resources (Zoletto, 2023a; 2023b). In other words, the idea of community does not stem from an abstract principle of equality but emerges as the result of a shared commitment to radical openness, that is, an intentional process grounded in dialogue, the recognition of the other in their singularity and irreducibility, and the exercise of critical thinking aimed at deconstructing prejudiced knowledge, stereotypes and structures of domination. Hence, the community is defined by and through a collective effort to identify and construct shared values and aspirations⁵. Here, the recognition of the value of each individual voice and contribution to the learning process is fundamental for fostering trust, subjective responsibility and accountability in adopting consistent behavior and actions towards others within the relationship⁶. At the same time, hooks warns against the dangers of overlooking the political implications and potential conflicts inherent in multicultural education. By way of example, her experience of the transition from segregated to integrated schools appears significant. In fact, while the learning communities of the segregated schools in

⁵ “When I enter the classroom at the beginning of the semester the weight is on me to establish that our purpose is to be, for however brief a time, a community of learners *together*. It positions me as a learner. But I’m also not suggesting that I don’t have more power. And I’m not trying to say we’re all equal here. I’m trying to say that we are all equal here to the extent that we are equally committed to creating a learning context” (hooks, 1994, p. 153).

⁶ It is worth mentioning here Dusi's analysis of the central role of recognition in identity construction. Understood as “a relational posture” – namely, an intentional way of engaging in relationships aimed at perceiving the other in their singularity and uniqueness – recognition plays a pivotal role in educational processes. Besides the ethical dimension of responsibility to which recognition, as a form of love and justice, calls for, the author highlights its ontological significance. In this sense, the recognition of the other is fundamental for individuals to become who they are; it ontologically constitutes them as alterity: as autonomous and capable subjects. Furthermore, echoing Freire's conscientization, recognition becomes a socio-political demand: a struggle for the liberation of the subject, who reappropriates himself and the world, claiming his rights. (Dusi, 2017).

the Jim Crow South were characterized by an ethics of love and care aimed at affirming healthy self-esteem in students (hooks, 2003, p. 79) – thus “enacting a revolutionary pedagogy of resistance that was profoundly anticolonial” and “political, because it was rooted in antiracist struggle” (hooks, 1994, p. 2) – in desegregated schools “knowledge was suddenly about information only. It had no relation to how one lived, behaved. It was no longer connected to antiracist struggle” (*ivi*, p. 3). Moreover, the burden of social integration was placed exclusively on black children, with no critical questioning of the discriminatory assumptions underlying the implemented measures. Consequently, Ferrari points out that “even more than the differentiated entrances for Blacks and whites, what restored racial hierarchy was the way the educational institution denied the embodied antagonism and conflictuality of difference” (Ferrari, 2023, p. 30). In light of this, bell hooks calls for the reconceptualization of conflict as an intrinsic and crucial element of the democratic learning process, as a generative place and means of expressing diversity. As Benasayag reminds us, it is the absence or suppression of conflict that gives rise to the “clash of civilizations”, leading to violent confrontations between closed and rigidly defined identity-based cultures. In contrast, conflict can act as a drive for change and transformation, expressing the complex, plural, dynamic and contradictory nature that characterizes both individuals and society (Madrusan, Ed., 2019, p. 29; Benasayag, Del Rey, 2007). As also observed by Ferrari (Ferrari, 2023), this outlook involves, in turn, a reconsideration of our assumptions about the ideal learning environment, often conceived as a safe, neutral space devoid of conflict (hooks, 1994). Instead, by acknowledging the potential tensions inherent in the coexistence of diverse perspectives, identities and experiences, and by fostering critical exchange and constructive dissent, the focus shifts to issues of reciprocity, along with the mutual as well as individual commitment and responsibility that being part of a community entails. The recognition of diversity and conflict as “key element of formative intervention” (Erbeta, Ed., 2010, p. 10) of education for sociality and critical thinking is therefore particularly relevant in secondary school, which represents an opportunity for adolescents to form subjectivity and confront the historical, social and cultural transformations and complexities of our time.

To re-appropriate conflict as a form of knowledge and relationship in order to redefine the central problem of community – “how to be together in our difference” – implies rethinking the latter not as a solution

but as a problem to which a political answer must be continually given (Ferrari, 2023, p. 37).

Thus, learning and the classroom conceived as communal spaces for dialogue, critical exchange and co-construction of meanings embody a dynamic and often uncomfortable process of negotiation, paradigm shifts and the transgression of hierarchies and entrenched sociocultural boundaries. To this end, practicing radical openness entails recognizing “different ‘cultural codes’”, that is, “to learn to accept different ways of knowing, new epistemologies, in the multicultural setting” (hooks, 1994, p. 41). As hooks suggests, “the engaged voice must never be fixed and absolute but always changing, always evolving in dialogue with a world beyond itself” (*ivi*, p. 11), thus highlighting the formative potential of an intentional educational relationship as a transformative site where individuals may evolve within a horizon of possibility through meaningful contact with the other. In these terms, education emerges as the practice of freedom – a radical act that enables social and cultural transgressions: “a movement against and beyond boundaries” (*ivi*, p. 12) that opens existential possibilities for students to transcend the constraints of their sociocultural conditions.

The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom (*ivi*, p. 207).

Knowledge and Learning as Transgression

At the heart of hooks’ teaching trilogy lies a vision of the classroom and learning as radical spaces of possibility that enable a movement beyond, a disruption or dislocation resonating with one of the meanings of the word education, derived from the Latin *educere*. In the sense attributed by Riccardo Massa, it refers to diverting, leading away from conventional routes or into Heidegger’s *Lichtung* (Massa, 1997, p. 26). Similarly, Erbetta’s definition of places of formation as places of crisis (Erbetta, 1994) resonates with hooks’ words on education:

I have sought teachers in all areas of my life who would challenge me beyond what I might select for myself, and in and through that challenge allow me a space of radical openness where I am truly free to choose—able to learn and grow without limits (hooks, 1994, p. 207).

However, the transgression of conventional boundaries and habits of being is often accompanied by fear and exposure to vulnerability. Along these lines hooks recounts her first experience with education as the practice of freedom juxtaposing the words “ecstasy”, “pleasure” and “danger”, “risk”: “to be changed by ideas was pure pleasure. But to learn ideas that ran counter to values and beliefs learned at home was to place oneself at risk, to enter the danger zone” (*ivi*, p. 3). Describing the tension between transgression and normativity, she underlines the discomfort and disorientation that education as the practice of freedom can cause, as well as the formative, emancipatory possibilities it discloses. “Home was the place where I was forced to conform to someone else’s image of who and what I should be. School was the place where I could forget that self and, through ideas, reinvent myself” (*ibidem*).

In this perspective, engaged pedagogy highlights the connection between education, teaching and questions of freedom and emancipation, bringing to the forefront the intellectual, cultural and political commitment they call for to counter the transmission, even implicit, of a single norm of thought and experience. The result is a “mutually illuminating interplay of anti-colonial, critical and feminist pedagogies” (*ivi*, p. 10), enriched by some key concepts of Buddhism, particularly Thích Nhất Hạnh’s engaged Buddhism (*ivi*, pp. 14, 150), from which hooks draws upon for the articulation of a holistic knowledge that sets out to bridge the gap between theory and practice, integrating “the will to know with the will to become” (*ivi*, p. 19) and the commitment to social justice.

As the author explains, “engaged is a great way to talk about liberatory classroom practice. It invites us always to be in the present, to remember that the classroom is never the same” (*ivi*, p. 158). On the one hand, this draws attention to the present moment as a space of meaning and action, countering an instrumental view of learning solely oriented toward the future and concerned with the expendability of degrees and certificates; on the other hand, “hooks’ writings remind us that critical pedagogy is ultimately a *dialectical* practice prompted by the concrete realities that inform the specificity of human experience” (Davidson, Yancy, Eds., 2009, p. 19). In this respect,

a liberatory teaching practice does not remove the bodies from educational settings; rather, it emphasizes the recognition of the emotional presence and wholeness of both students and teachers, taking into account the pedagogical implications this has for both the intersubjective and cultural relation.

Primarily concerned with deconstructing depository education and forms of domination, an underlying idea in hooks' engaged pedagogy is that dismantling the vertical transmission of knowledge requires rethinking both the embodied presence of teachers and students and the concept of the classroom as an aseptic, neutral space. From this perspective, "the traditional notion that only the professor is responsible for classroom dynamics" (hooks, 1994, p. 8) prevents recognition of the collective effort required to sustain a learning community, thereby hindering the dimensions of responsibility and reciprocity (Bertolini, 1988/2021) that characterize education. On the other hand, the removal of bodies in the classroom leads to the erasure of differences; therefore, rethinking "the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others" (hooks, 1994, p. 139), entails a deeper understanding of power relations and dynamics of marginalization or essentialization reproduced in educational contexts. To this end, the theoretical and analytical framework of intersectionality allows for the consideration of both the role played by the simultaneous intersection of race, gender and class in processes of participation and exclusion, and for "interrogating biases in curricula that reinscribe system of domination" (*ivi*, p. 10). Attention to these dynamics is all the more crucial when dealing with heterogeneous learning environments. As hooks herself maintains:

Multiculturalism compels educators to recognize the narrow boundaries that have shaped the way knowledge is shared in the classroom. It forces us all to recognize our complicity in accepting and perpetuating biases of any kind (*ivi*, p. 44).

In light of this, the key to an educational practice grounded in the awareness of its formative and emancipatory purpose, as well as its cultural-political significance, lies in the commitment to a decentered and anti-dogmatic approach, which entails continuous reflection on one's intersubjective and cultural practices, as well as the motivations and objectives that sustain them. Likewise, Zoletto stresses the contemporary relevance of a "postcolonial re-

flexivity” in educational research within contexts of sociocultural diversity (Zoletto, 2023). This approach draws attention to the ethical and performative aspects of teaching, as remarked by Bianchi:

Teaching and educating are performative acts charged with ethical significance and requiring an awareness of being embedded within a network of representational systems, legacies, traditions and life experiences capable of staging one’s value system and personal and professional references (Bianchi, Ed., 2024, p. 78).

In addition, fostering reflection on the embodied presence of students and teachers in the classroom enhances awareness of the interplay between learning, disciplinary content and overall life experiences. While the dualism of Western metaphysical thought reinforces the separation of mind and body, “encouraging teachers and students to see no connection between life practices, habits of being, and the roles of professors” (hooks, 1994, p. 16) – thus conveying a neutral and objective idea of knowledge – engaged pedagogy highlights the pivotal role of education in shaping students’ personalities and identities. In this respect, an embodied model of knowledge emphasizes the role of lived experience as a critical means of knowing for understanding oneself, the world, and relating to otherness, thereby revealing the relationship between educational experience and that of everyday life and, with it, how theory and practice inform each other. Experience therefore plays an important role in the classroom as it is a form of knowledge that students can articulate, expressing diversity and thus countering a monolithic conception of identity.

With this in mind, culture – conceived as an opportunity for transformation and meaning rather than as a repository of notions or an inescapable condition determining our existence – becomes a space for imagining possible futures, a space for articulating one’s subjectivity and desires by questioning unconscious conditioning and familial upbringing, thereby taking responsibility for one’s own freedom: this is the meaning of theory as “liberatory practice” and “healing place” (*ivi*, pp. 59-75) in hooks’ philosophy. “When students are taught this, they can experience learning as a whole process rather than a restrictive practice that disconnects and alienates them from the world” (hooks, 2003, p. 44). In this regard, hooks’ considerations may also prove to be a useful theoretical framework for developing, as suggested by Massimiliano Tarozzi, an education of embodied subjectivity,

rooted, from a phenomenological-existential point of view, in the awareness of the central role of lived experience in the formation of subjectivity. (Madrussan, Ed., 2019).

Engaged pedagogy thus highlights the need to rethink the paradigms of knowledge transmission, anchoring knowledge and learning to the diverse experiences of adolescents in order to make explicit the liberatory function of theory, understood not only as a tool to make sense of everyday life, but also to intervene to shape the course of one's existence – and, in turn, the surrounding reality. Education, seen this way, rather than a means for social assimilation, becomes the privileged context for the development of critical thinking – “the place where visions of theory and praxis come together” (hooks, 2010, p. 7). Critical thinking, in this context, is not confined to a purely intellectual exercise; instead, it is a key component of a participatory educational project. As Baldacci underlines, in line with hooks' perspective, “a comprehensive formation of citizens must connect critical capacity with education for ethical and social commitment”; otherwise, the risk is the formation of individuals who are technically skilled but politically disengaged – conforming to the market's logic and imperatives – or excessively critical yet disillusioned, and thus passive citizens (Baldacci, 2019, p. 236). Hence, hooks' reflections offer an alternative to the commodification of knowledge and learning in today's knowledge-based globalized economy, putting forward a vision that reclaims education as a transgressive and political act that enables adolescents to understand and, at the same time, to transcend the limits of their existential situation, and with it the limits of identity, the social constructs and hierarchies of power that structure differences, determining which identities and subjectivities have value and are entitled to rights (Giachery, 2016). By questioning these biases, which sustain and perpetuate systems of domination, it is possible to work on deconstructing both the “white-supremacist capitalist patriarchy” and the idea of universality of experience, thus restoring value and meaning to diverse life experiences.

We need education that addresses the world's diversity. More than ever before, students need to learn from unbiased perspectives, be they conservative or radical. More than ever before, students and teachers need to fully understand differences of nationality, race, sex, class, and sexuality if we are to create ways of knowing that reinforce education as the practice of freedom (hooks, 2010, p. 110).

References

- Baldacci M. 2019. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., Del Rey A. 2007. *Éloge du conflit*. Paris: La Découverte (trad. it. di F. Leoni, *Elogio del conflitto*, Milano, Feltrinelli, 2024).
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi L. (Ed.) 2024. *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Morcelliana.
- Bocci F., De Castro M. 2022. La pedagogia impegnata di bell hooks. Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche. *L'integrazione scolastica e sociale*. 21 (1). 74-92. doi: 10.14605/ISS2112204.
- Brosi G., hooks b. (2012). The Beloved Community: A Conversation between bell hooks and George Brosi. *Appalachian Heritage* 40(4). 7686. <https://dx.doi.org/10.1353/aph.2012.0109>.
- Dusi P. 2017. *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Erbetta A. 1994. *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: Il Segnalibro.
- Id., (Ed.) 2010. *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*. Como-Pavia: Ibis.
- Ferrari R. 2023. Repowering Intellectual Life. bell hooks and the Critique of Racial Education. *USAbroad – Journal of American History and Politics*, 6(1). 27–38. <https://doi.org/10.6092/issn.2611-2752/15837>.
- Fiorucci M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giachery G. 2016. Struggle for Recognition. Person, Life, Existence. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*. 26: XII. 13-26.
- Hanisch C. 1969. The personal is political, in *Notes from the second year. Women's liberation*. <https://webhome.cs.uvic.ca/~mserra/AttachedFiles/PersonalPolitical.pdf> [13/11/24]
- hooks b. 1990. *Yearning. Race, Gender and Cultural Politics*. Boston (MA): South End Press.
- Id., 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Id., 2001. *All about Love. New Visions*, New York: Harper-Collins.

- Id., 2003. *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Id., 2010. *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge
- Id., 2013. *Writing Beyond Race. Living Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Jaramillo N. E., McLaren P. 2009. *Borderlines. bell hooks and the Pedagogy of Revolutionary Change*. In Davidson M.D.G., Yancy G. (Eds.), *Critical Perspectives on bell hooks* (1st ed.). New York: Routledge. 17-33.
- Madrussan E., Giachery G. (Eds.) 2019. I giovani e il senso. Conversazione con Miguel Benasayag. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Como-Pavia: Ibis. 25-30.
- Id., 2022. Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante di scuola secondaria. *Pedagogia oggi*, 20(1). 26-32.
- Massa R. 1997. *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Nadotti M. 2023. The Publishing History of bell hooks in Italy. *USA-broad – Journal of American History and Politics*, 6(1). 112. <https://doi.org/10.6092/issn.2611-2752/16459>. [13/11/2024]
- Zoletto D. 2023a. Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1). 134-140. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-20>.
- Id., 2023b. Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices – Open Access*, (1). <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15883>.

I Sesemann. Breve storia di una famiglia del *Bildungsbürgertum* tedesco nell'Europa tra Ottocento e Novecento

Mario Gennari

Professore Emerito, Università degli Studi di Genova

e-mail: mario.gennari@emeriti.unige.it

L'articolo prende in esame la storia e la genealogia della famiglia Sesemann, quale esempio paradigmatico di *Bildungsbürgertum*: la borghesia istruita che si distingue per l'educazione umanistica e l'importanza attribuita alla Bildung. La formazione intima e armoniosa dell'essere umano, ottenuta attraverso la cultura letteraria e scientifica, fa del *Bildungsbürgertum* un'élite – l'accesso alla quale è riservato a chi possiede una solida cultura generale e titoli accademici – della società mitteleuropea, caratterizzata da uno stile di vita abbiente ma non ostentato, aperta all'innovazione del gusto pur mantenendo un forte legame con la tradizione culturale tedesca. Alla luce di ciò, l'articolo si concentra sulle figure di Lydia, Wilhelm ed Elga Sesemann, tre intellettuali che queste pagine desiderano sottrarre all'oblio del tempo. Ma con una sorpresa finale.

Parole-chiave: Sesemann, *Bildungsbürgertum*, cultura mitteleuropea, Bildung, educazione umanistica.

The Sesemanns. A brief history of a family from the German Bildungsbürgertum in Europe between the XIX and XX centuries.

The article examines the history and genealogy of the Sesemann family as a paradigmatic example of the *Bildungsbürgertum*: the educated bourgeoisie distinguished by humanistic education and the importance attributed to Bildung. The intimate and harmonious formation of the human being, achieved through literary and scientific culture, makes the *Bildungsbürgertum* an elite – access to which is reserved for those with a solid general

culture and academic titles – of Central European society, characterized by an affluent but not ostentatious lifestyle, open to innovation in taste while maintaining a strong connection to German cultural tradition. In light of this, the article focuses on the figures of Lydia, Wilhelm, and Elga Sesemann, three intellectuals whom these pages wish to rescue from the oblivion of time. But with a final surprise.

Keywords: Sesemann, *Bildungsbürgertum*, Central European culture, *Bildung*, humanistic education.

Storia e genealogia della famiglia Sesemann

Per poter cogliere appieno la storia della borghesia tedesca, settentrionale, protestante e capitalista, non sembri superfluo ritornare al tardo Medioevo, quando nella Germania del Nord prende forma quell'alleanza economica fra città che assume il monopolio prima mercantile e poi commerciale degli scambi dalle Fiandre alla Russia, dal Mare del Nord al Mare di Finlandia, da Colonia ad Amburgo, da Lubeca a Rostock fino a Danzica, Riga e Novgorod. La *Deutsche Hanse*, questa Lega Anseatica, è operativa dal XIII secolo fino al XVII. Il suo scopo consiste nel salvaguardare gli interessi economici e proteggere i liberi scambi di quasi trecento città del Nord europeo. Con la scoperta delle rotte atlantiche e l'incentivazione delle rotte di terra, la potenza economico-politica della *Hanse* si affievolisce: nel Seicento sono gli Stati-Nazione a prendere il sopravvento. Sicché la *Hanse* vede contrarre la propria forza e il numero stesso delle città aderenti. Sul finire del Seicento esse sono ridotte a una decina, con Amburgo, Brema e Lubeca protese nell'estremo tentativo di salvaguardare la loro indipendenza. Quest'ultima città, Lübeck, mantiene una posizione preminente all'interno della *Hanse* continuando a influenzare l'area geoeconomica del Mare del Nord e del Mar Baltico, in particolare dalla Danimarca alla Finlandia del tempo. Nel luglio del 1669, a Lubeca si tiene l'ultimo *Hansetag*: il giorno dedicato alle decisioni comuni di tutte le città della Lega riunite. La città "imperiale" di Lubeca rimane città "libera" anche negli anni seguenti. Aristocrazia e alta borghesia la governano sul piano politico, militare ed economico preservandone quanto più possibile l'indipendenza connessa con la sua ricchezza commerciale. Quest'ultima è controllata da un certo numero di famiglie facoltose.

Può risultare di qualche interesse seguire ora due di queste: la famiglia von Frese e la famiglia Sesemann. Tra il Cinquecento e il Seicento, Jochim von Frese guida le attività commerciali familiari. La sua origine aristocratica vede fra gli avi nomi altolocati: il padre è Otto Outrave von Frese zu Weyhe und Campe; la madre è Anna von Hodenberg, figlia di una von Bortfeld, con avi tra i von Münchhausen e i von Knigge, e di Marquard III von Hodenberg, a sua volta con antenati fra i von Landsberg e i von Werpe. Le origini nobiliari di Jochim von Frese non gli impediscono certo di dedicarsi ai commerci, che suo figlio Jockim Jockimsson von Frese amplia sulla rotta marittima che dalla Germania porta verso la Finlandia e la Russia. Questi, nato a Lubeca, si stabilisce nella città di Vyborg (Viipuri in finlandese, Wyborg in tedesco), nella Carelia, a poco più di cento chilometri da San Pietroburgo – che lo zar Pietro il Grande di lì a poco fonderà. Jockim vive dunque a Vyborg, dove conduce una intensa attività commerciale. E così suo figlio Jakob von Frese, che morirà a Vyborg nel 1704, anche lui commerciante all'ingrosso. Dal matrimonio tra Jakob von Frese e Anna Saels – la cui famiglia risiede a Vyborg da generazioni – nasce Maria von Frese.



Vyborg

La comunità tedesca nella città (svedese fino al 1710, russa fino al 1812, poi finlandese come Granducato sotto l'influenza russa fino al 1917, quindi finlandese fino al 1940, inoltre sovietica e poi russa fino a oggi) è numerosa. Si tratta in genere di borghesi – ma anche di nobili come i von Frese, che presto non scriveranno più il loro cognome preceduto dall'antico titolo aristocratico – dediti ai commerci internazionali. Una borghesia pragmatica, abbiente e istruita, dalle solide radici tedesche e protestanti, protesa verso

gli scambi commerciali con la città di San Pietroburgo (il cui anno di Fondazione è il 1703) e l'intera Russia europea (dove legnami, pelli, pellicce e tessuti abbondano). Maria Frese, nata nel 1688, si sposa con David Hansson Sesemann, nato nel 1678. Entrambi vivono per l'intera vita a Vyborg. Dalla loro Unione nasce Conrad Davidsson Sesemann: è il 1725.

La famiglia Sesemann risiede a Vyborg solo da due generazioni. Il nonno di Conrad Davidsson Sesemann era Hans David Sesemann, figlio di Conrad Sesemann (nato nel 1571 a Wolsdorf nella Bassa Sassonia e deceduto nel 1652) e di Margareta Schmidt (nata a Naumburg, nella Sassonia-Anhalt). Il figlio di Conrad Davidsson sarà Jakob Johan Sesemann: di professione commerciante. Dal 1500 in poi la famiglia Sesemann (i cui capostipiti conosciuti sono Heinrich Sesemann e Anna Kuck, genitori di Conrad Sesemann) ha una tradizione consolidata nelle attività mercantili. Con il trascorrere delle generazioni, i Sesemann da mercanti di livello interregionale divengono commercianti internazionali: da Heinrich Sesemann (sposato con Anna Kuck) a Conrad Sesemann (sposato con Margareta Schmidt) a Hans David Conradsson Sesemann (residente a Lubeca e sposato con Anne Karlsdotter Thiele) a David Hansson Sesemann corrono quattro generazioni. Come già detto, David Hansson sposa Maria Frese e dalla loro Unione nasce Conrad Davidsson Sesemann. L'arco della sua vita è piuttosto breve: dal 1725 al 1763: solo 38 anni, impiegati nel commercio. Sposatosi con Anna Elisabet Schmidt, questa dà alla luce Jakob Johan Sesemann (1762-1823), sposo a sua volta di Anna Sutthoff, la quale gli dà tre figli: Sophia Wilhelmina Sesemann, Edward Alexander Sesemann e Michael Carl Sesemann, nato il 10 ottobre 1797 a Vyborg.

Con Carl avviene il passaggio dal commercio all'industria. Di religione evangelico-protestante, intelligente, colto, poliglotta, intraprendente grossista nel settore dell'importazione ed esportazione del legname dalle foreste della Carelia ai porti tedeschi e danesi della vecchia *Hanse*, nel 1829 Carl fonda – a trentadue anni – la società *Rosenius und Sesemann*. Essa si occupa di commercio del legname e, nel 1862, diventa un'industria di medie dimensioni con macchinari a vapore e una manodopera che varia nel tempo dai cinquanta ai trecento operai. Karl – così lo si chiama in famiglia – è ormai uno degli uomini più illustri di Vyborg, dove occupa la carica di Console della Danimarca. Karl sposa Maria Jaenisch, dalla quale ha tre figli e tre figlie. Deceduta la prima moglie, Karl si risposa con Antonie (Antoinette) Williams, tedesca, nata a Monaco di Baviera, dalla quale ha (oltre chi

prematuramente scomparso) tre figlie: Alexandrine Antoinette Sesemann nata nel 1843 a Vyborg, Lydia Marie Sesemann nata ivi nel 1845 e Marie Louise Sesemann battezzata a Vyborg il 29 agosto del 1846. All'età di 68 anni, nel 1865, Karl Sesemann muore lasciando una cospicua eredità alla moglie e alle figlie, nonché la partecipazione azionaria alla ditta *Rosenius und Sesemann*. Questa, non più guidata da Sesemann, diventa una Banca di investimenti. Nel 1885 chiude la fabbrica per la lavorazione del legno mentre la Banca è accreditata sulla piazza londinese quale *investment banking* ove, saldata la famiglia Sesemann, si trasformerà in *Rosenlew and Co.* (Cottrell, 2012).

Frattanto, Alexandrine Antoinette Sesemann si trasferisce con la madre Antonie a Stoccarda, in Germania; qui si sposa il 21 ottobre 1866 con Friedrich Wilhelm Poppius. Le segue la sorella minore Marie Louise, che con la madre vive prima a Stoccarda, dal 1867 al 1877, poi a Losanna, in Svizzera, dove conosce e sposa Isidoro Greggiati, un italianista che insegna letteratura nell'Università di Losanna. Pure a Lydia Marie Sesemann, come alle altre due figlie, il padre ha regalato un ciondolo che porteranno sempre al collo. Anche lei ha studiato nelle scuole private tedesche di Vyborg e come le sorelle parla tedesco, finlandese, russo e francese; si distingue però dalle altre non tanto per la personalità libera e indipendente, che caratterizza in genere i membri della famiglia Sesemann, quanto per i suoi interessi culturali e scientifici. Infatti, Lydia Sesemann raggiunge Zurigo dove è ammessa all'Università sebbene sia una donna. Qui si iscrive alla Facoltà di filosofia e nella sezione di scienze naturali studia chimica dall'inverno 1869 all'inverno 1874. Laureatasi in chimica organica, Lydia Sesemann è seguita nel Dottorato dai professori Victor Merz e Wilhelm Weith. In Germania alle donne è proibito accedere agli studi accademici. Zurigo costituisce un ambiente ideale per la ricerca, ma non per proseguire nella carriera universitaria, che al sesso femminile resta interdetta. Inoltre, Vyborg è di fatto russa e la comunità russa a Zurigo risulta numerosa e non priva di fermenti politici antizaristi. Sicché il governo russo, preoccupato per la presenza di un gruppo cospirativo di donne russe proprio a Zurigo, intima a tutte, nel maggio 1873, di rientrare in patria. Lydia sceglie però di rimanere a Zurigo per proseguire nei suoi studi sul *Dibenzyllessigsäure*; dunque le viene vietato per sempre il ritorno in Finlandia. Prima donna finlandese a ricevere il Dottorato dopo essersi laureata in chimica a Zurigo, Lydia rimane nell'Università svizzera fino al 1877 quando pubblica parti della tesi di Dottorato su

alcune riviste scientifiche. Nello stesso anno si trasferisce all'Università di Lipsia, nel Laboratorio di fisica e chimica, per poi diventare la prima donna a essere ammessa alla *Deutsche Chemische Gesellschaft* (Società Tedesca di Chimica), con sede a Berlino. Tuttavia, continuerà a esserle preclusa la carriera accademica. Vissuta in varie città tedesche, tra cui anzitutto Monaco, Lydia Sesemann muore nel capoluogo del Bayern all'età di ottanta anni, il 25 marzo 1925, dopo aver assistito a tutto il secondo Ottocento, al sorgere del Novecento, alla Prima Guerra Mondiale, alla rivoluzione dei Soviet russi, alla nascita della Repubblica di Weimar e al *Bierhallenputsch* di Monaco, quando nel novembre del 1923 Adolf Hitler tenta il colpo di Stato contro la Repubblica weimariana.



Lydia Sesemann

Il Bildungsbürgertum tedesco alla svolta del secolo

La famiglia Sesemann costituisce un esempio interessante di *Bildungsbürgertum*: quella media borghesia istruita, che spicca nel tessuto sociale per l'educazione umanistica ricevuta e ancor più a causa dell'importanza assegnata alla *Bildung*, intesa secondo il significato neoumanistico conferitole da Goethe e dalle grandi figure della *Goethezeit*. Ossia, la *Bildung* intesa come formazione intima, interiore, profonda e armoniosa dell'essere umano, reso educato e istruito attraverso la cultura letteraria (e scientifica) appresa in famiglia, privatamente, nella scuola e all'università. Tali caratteri costitutivi del *Bildungsbürgertum* rendono questa "borghesia della *Bildung*" un corpo elitario della società tedesca e mitteleuropea, al cui interno è interdetto l'accesso se non si posseggono una solida cultura generale accompagnata da titoli accademici. Compongono questo ceto – che a sua volta è parte della più vasta classe borghese – professori, insegnanti, pastori della chiesa protestante, medici, giornalisti, ingegneri, ricchi mercanti, alti funzionari dell'amministrazione statale, avvocati, giudici, artisti. Si tratta di un'Elite, una *Spitzenklasse* ove spicca uno stile di vita abiente in genere vissuto senza eccessiva ostentazione, colto ma non rinserrato nella sola tradizione culturale tedesca e dunque aperto all'innovazione del gusto.

Letteratura, musica, teatro: *arte*. Musei, concerti, biblioteche: *cultura*. Arte e cultura come sintesi per una vita vissuta sì attraverso la professione, ma pure frequentando ambienti sociali ove sia possibile conversare appunto di arte e cultura, così come di politica, economia, giurisprudenza. L'età decisiva per il *Bürgertum* della *Bildung* – presente in Germania, Austria, Svizzera e fin dove la lingua tedesca costituisce l'elemento discriminante di un'appartenenza non solo di classe – comprende il secondo Ottocento e i primi due-tre decenni del Novecento.

All'interno del *Bildungsbürgertum* gli interessi culturali sono i più diversi: dalle scienze umane alle scienze naturali, dalla storia alla filosofia, dalla poesia alla pittura. Le passioni politiche sono per lo più di stampo conservatore, sebbene facciano registrare anche atteggiamenti reazionari o all'opposto mentalità rivoluzionarie, pronte tuttavia a radicali mutamenti in ragione dei repentini trapassi storici, esito anzitutto del conflitto mondiale 1914-1918 – con il passaggio dalle monarchie Hohenzollern e Habsburg alle Repubbliche. In genere, questa borghesia *kultiviert* – raffinata, civile, educata secondo un gusto "borghese" elegante ma sobrio, *gesittet und gebildet* (ammodo ed eru-

dito) – frequenta le pinacoteche e le mostre, legge giornali e riviste, viaggia e soggiorna nelle stazioni termali. Conosce bene il valore del denaro e possiede un’idea solida dei valori borghesi, tra cui spiccano il risparmio, la famiglia, l’educazione e poi lo Stato, la libertà in economia, la sicurezza sociale. Essa è gelosa dei propri privilegi cetuali, della posizione occupata sulla scala sociale, del proprio benessere cui guarda però secondo i principi dell’ordine, della serietà, della riservatezza, della rispettabilità su cui sbizzare la propria *Weltanschauung*. La crisi di questo modello avverrà quando alla cultura della *Bildung* si sostituiranno l’*Individualismus* e il *Narzissmus* che alla *Sittlichkeit* – l’eticità dei costumi – preferiranno la *Selbstverliebtheit* – l’amore patologico di sé –. Ma ciò avverrà nel declino della Repubblica di Weimar, allorché il *Bildungsbürgertum* sarà soppiantato dal nascente *Pöbelbürgertum*: una borghesia ignorante e saccente, militarista e guerrafondaia, xenofoba e antisemita, edonista e superficiale, sguaiata e rissosa, dotata di una forte attrazione per la vita fatta di chiacchiere e pettegolezzi, di *divertissement* e uso ricreativo di droghe: insomma, quella borghesia che con i propri milioni di voti contribuirà a portare Adolf Hitler alla Cancelleria.

E così come questo *Pöbelbürgertum* sarà sempre più arrogante, rapace, *völkisch* (populista) e identitario, il *Bildungsbürgertum* conserva ancora fra i propri tratti identificativi la discrezione, una certa filantropia e il cosmopolitismo ereditato dall’*Aufklärung* di fine Settecento e inizi Ottocento. Sono quella mentalità neoumanistica e questa cultura illuminista a orientare la vita dei Sesemann dal Settecento in avanti, fino alle svolte decisive avvenute fra ultimo Ottocento e primo Novecento. Dal borgo sassone di Wolsdorf alla grande città Lubeca – con i suoi traffici commerciali e le sue famiglie altolocate descritte da Thomas Mann in *Buddensbrooks: Verfall einer Familie* – fino a Vyborg: il capoluogo della Carelia nella Finlandia sud-orientale, ove il commercio e l’industria forestale alimentano gli scambi finanziari con l’Europa centro-settentrionale.

Lydia, Wilhelm e Elga Sesemann: tre profili intellettuali

Volendo servirsi delle parole con cui Ferdinand Tönnies stende il titolo della sua celebre opera, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Comunità e società), risalente al 1887, si potrebbe dire che Lydia Sesemann abbia visto la profonda trasformazione societaria dalla piccola *Gemeinschaft* tedesca in Vyborg

alla grande *Gesellschaft* internazionale di Monaco di Baviera. Un passaggio che accompagna il mutare della *civiltà borghese* da un'economia prettamente commerciale a una peculiarmente industriale. Qualora poi ci si affidasse a una sintesi per così dire dicotomica andrebbe soggiunto che la società (industriale) livella, aggrega, consocia e reifica riducendo gli individui a oggetti, mentre la comunità (preindustriale) distingue, unisce, associa e riconosce gli esseri umani. Ma è la cultura – anzitutto quella scientifica, nel caso di Lydia Sesemann – che diventa una strada per l'emancipazione della *Bildung*: in particolare, di quella femminile.

Della vita professionale di Lydia Sesemann si è detto. Occorre però ritornare sul suo ultimo soggiorno a Monaco, nei primi anni Venti del Novecento. Va ricordato che nel 1920 c'era stato in Germania il tentativo di colpo di Stato del Generale W. Kapp, con il sostegno di parte dell'esercito. Frattanto era sorta la NSDAP: il Partito nazionalsocialista tedesco. Con il 1922 – quando in Italia il fascismo compie la marcia su Roma –, il Ministro degli esteri della Repubblica di Weimar, l'ebreo Walther Rathenau, è assassinato. Nell'agosto inizia il crollo del marco e cresce drammaticamente l'inflazione. Il 1923 è l'anno del “*Putsch della birreria*”: a Monaco di Baviera il generale E. Ludendorff e il caporale austriaco Adolf Hitler tentano il colpo di Stato, represso però dalla polizia fedele alla Repubblica. Nella città si respira un clima politico saturo di violenza, aizzato dal nazionalismo revanscista, rivendicato dall'associazionismo reazionario del *Kampfbund* e sostenuto dall'organizzazione paramilitare delle SA hitleriane. Al centro del 1924 si situa il processo ai cospiratori. La mattina del 26 febbraio Lydia Sesemann siede fra il pubblico nella sala della “Scuola Centrale di Fanteria”, a Monaco, dove si trovano i dieci imputati, tra cui Hitler – che si presenta con la Croce di Ferro di Prima Classe appuntata sul petto. Una donna, una scienziata, una intellettuale coglie lo sguardo invasato del futuro Cancelliere tedesco – che considera il “tribunale della storia” suo unico giudice. La Repubblica, la democrazia e con loro la libertà garantita dalla Costituzione del 1919 entrano in quello stato di crisi permanente che caratterizzerà da lì in avanti l'atmosfera weimariana. Lydia Sesemann ne percepisce la parabola epigonale, che sarà segnata dalla morte del socialdemocratico F. Ebert il 28 febbraio 1925 e dall'elezione del conservatore feldmaresciallo Paul von Hindenburg alla presidenza della Repubblica il 12 maggio 1925. Ciò che l'atterrisce di Adolf Hitler è il fanatismo espresso in modo sconcertante nei comizi di piazza o negli opuscoli della propaganda nazista, dove antisemitismo e xenofobia s'intrecciano con

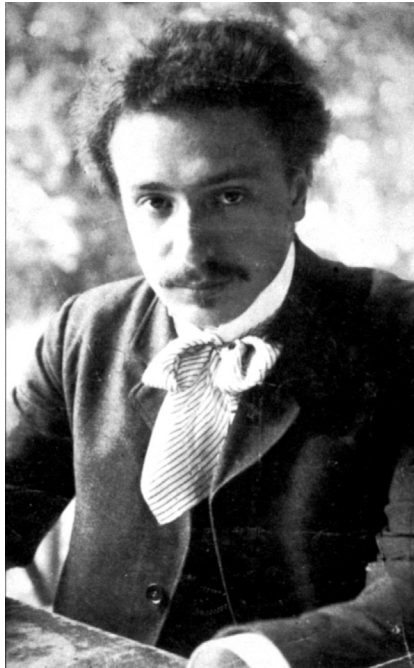
la visione militarista del nazional-socialismo più demagogico e razzista, guerrafondaio e antisemita, megalomane e cinico.

Ritorniamo a Vyborg. Nella comunità tedesca del capoluogo della Carelia di secondo Ottocento, all'interno delle differenti famiglie che portano il cognome Sesemann nasce Wilhelm Sesemann. È l'11 giugno del 1884. Sono trascorsi quasi quarant'anni dalla nascita di Lydia Sesemann. Dopo aver frequentato la luterana Katharinenschule nella vicina San Pietroburgo, Wilhelm si iscrive all'Università della città russa. Dal 1909 entra in contatto, a Berlino e a Marburgo, con autori quali H.A. Diels, E. Cassirer, H. Cohen e P. Natorp, seguendo corsi di pedagogia e filosofia. Stringe inoltre un'amicizia duratura con Nicolai Hartmann. Dopo il soggiorno tedesco, in cui incontra anche alcune figure del mondo intellettuale europeo – tra cui J. Ortega y Gasset –, Wilhelm Sesemann ritorna a Vyborg e San Pietroburgo per insegnare tra il 1918 e il 1919 nell'Istituto Pedagogico di Vjatka. Questo accade dopo l'esperienza della guerra mondiale, quando si era arruolato nell'esercito russo quale volontario, dopo la rivoluzione bolscevica del '17 e dopo aver tenuto l'insegnamento di filosofia nel biennio 1915-17 in qualità di *Privatdozent* all'Università di San Pietroburgo. Tra il 1920 e il 1921 ottiene una cattedra nell'Università di Saratov, mentre è del 1923 l'invito dell'Università di Kaunas, in Lituania, cui segue il passaggio nell'Ateneo di Vilnius ove insegna filosofia fino al 1943. Se in questi ambienti è conosciuto ormai come Vasily Emilievic Sezeman, le sue pubblicazioni appaiono tuttavia in lingua tedesca. Lavora su Platone e Plotino, traduce in lituano Aristotele, si occupa di gnoseologia *des reinen Wissens* (del puro sapere), di epistemologia della conoscenza, di logica razionale e di logica della legge e dell'essere. Gli anni Venti sono centrali per la produzione scientifica di Wilhelm, che ha da tempo abbandonato la religione protestante per il cristianesimo ortodosso russo.

Quando deflagra la Seconda Guerra Mondiale, Sesemann è a Vilnius dove rimane per tutto il corso del conflitto, vivendo in una condizione di sostanziale povertà e aiutando gli Ebrei del ghetto, pure nascondendone in casa propria una ragazza. Per questo, finita la guerra, riceverà dal governo lituano un riconoscimento formale anche per aver tenuto un corso di filosofia nel ghetto, durante l'occupazione nazista. Dal 1945 al 1950, Wilhelm Sesemann ritorna a insegnare nell'Università di Vilnius. È però tratto in arresto dalle autorità lituano-sovietiche, che lo accusano di "attività antisovietiche" e di collaborare con "organizzazioni sioniste". Al processo viene condannato a quindici anni di lavori forzati, in Siberia. Liberato nel 1956 dal *Gulag*, ria-

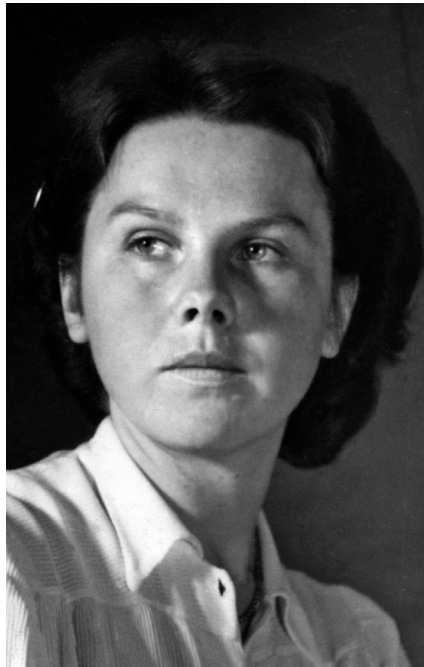
bilitato nel 1958, potrà fare ritorno a Vilnius sulla sua Cattedra di filosofia. Morirà il 23 marzo 1963, nella capitale lituana. Usciranno postume la sua *Aesthetics* nel 1970, l'edizione lituana in due volumi delle sue opere nel 1987 e 1997, le traduzioni della *Logica* di V. Losski e del *De Anima* di Aristotele (Botz-Bornstein, 2006).

Il pensiero complessivo di Wilhelm Sesemann muove da interessi filosofici di ordine metafisico e ontologico, passa attraverso il neokantismo di Marburgo e matura una teoria della conoscenza – non priva di accenti fenomenologici – in cui etica e logica, estetica e semiotica contribuiscono a delineare la dimensione oggettiva dell'*Erkenntnis* – vale a dire, della conoscenza delle cose – distinta da quella soggettiva del *Wissen* – ovvero, del sapere ricondotto all'interiorità dell'uomo –. Per Sesemann, nel passaggio dall'autoconoscenza del soggetto alla conoscenza oggettiva del mondo avviene la formalizzazione dei concetti (e/o delle categorie) con cui il linguaggio lo interpreta, rendendolo sempre più staccato dalla realtà e compreso in un processo di universalizzazione che si affaccia però sull'interiorizzazione della conoscenza.



Wilhelm Sesemann

Ancóra a Vyborg, nella comunità tedesca del primo Novecento, e sempre all'interno delle famiglie con il cognome Sesemann, nasce il 28 marzo 1922 Elga Sesemann. In casa si parla tedesco, ma il finlandese e il russo sono le lingue della più vasta società di Vyborg: seconda città in ordine di grandezza della Finlandia, dopo Helsinki. All'età di diciassette anni, Elga, la famiglia Sesemann, l'intera comunità tedesca di Vyborg e più di 400.000 abitanti della Carelia (il 12 per cento della popolazione finlandese) sono costretti ad abbandonare per sempre le loro case, i loro averi e il loro passato: tra il novembre 1939 e il marzo 1940 le Armate sovietiche di Stalin invadono la Finlandia, dando inizio alla "Guerra d'Inverno", con la correlativa fine dell'integrità territoriale finlandese a seguito della sconfitta militare finnica di fronte alla proditoria aggressione sovietica. L'imperialismo stalinista avrà effetti devastanti sull'economia finlandese, ma ancor più sulle popolazioni costrette ad abbandonare i territori – giocoforza ceduti con la pace di Mosca – attraverso terribili marce nella neve verso l'interno della Finlandia, lasciata sostanzialmente sola dall'Europa.

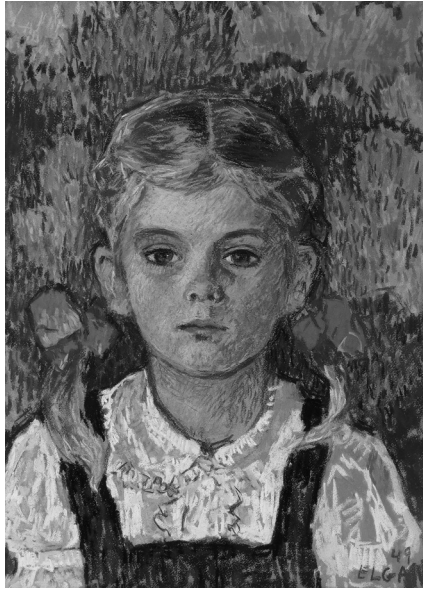


Elga Sesemann

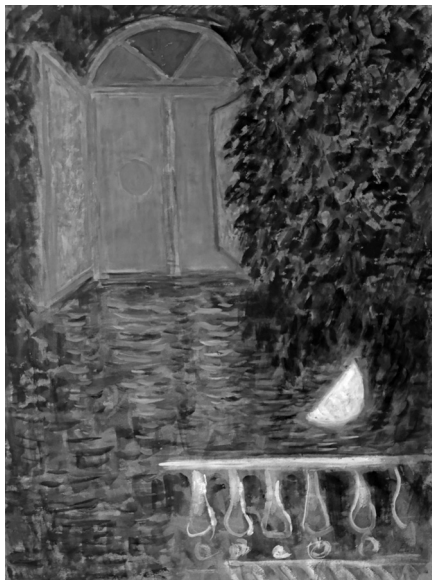
La storia personale di Elga Sesemann sarà per sempre segnata da quella devastante sventura e dall'evacuazione forzata. Iscrittasi diciannovenne all'“Accademia finlandese di belle arti” di Helsinki, frequenta fra il 1943 e il 1944 la “Libera Scuola di Pittura” e tiene la sua prima mostra personale nel marzo 1945. La poetica iconografica della pittura di Elga Sesemann esprime con accenti romantici, resi però secondo forme espressioniste, un soffuso sentimento di tristezza, che la critica ha attribuito ora a una malinconica solitudine esistenziale ora all'ansiosa indeterminazione di una storia collettiva. Trasferitasi a Ruovesi, nel Parco Nazionale di Helvetinjärvi della regione centro-finlandese di Pirkanmaa, Elga vi vivrà con il marito – il pittore Seppo Näätänen – fino alla morte, avvenuta il 21 gennaio 2007. Una collezione delle opere di Elga Sesemann è presente nella “Galleria Nazionale Finlandese Ateneum”, a Helsinki, mentre hanno accolto mostre dei suoi quadri le pinacoteche di città come Tallin, Stoccolma, Copenaghen, Tokio, Pechino e New York.



Elga Sesemann, *Street, Katu*, olio su tela, 1945, Helsinki, Finnish National Gallery



Elga Sesemann, *Barnporträtt*, pastello, 1949



Elga Sesemann (Senza titolo)

Sono ormai trascorsi sedici anni dalla morte di Elga Sesemann, quaranta anni dalla morte di Wilhelm Sesemann e ottantadue da quella di Lydia Sesemann. La diaspora dei Sesemann si è dispersa in tutta Europa. Essa è intrecciata con la storia e la geografia, la politica e l'economia. Dunque, con quella borghesia ai cui diversi strati i Sesemann hanno appartenuto o/e sono appartenuti. I differenti ausiliari distinguono qui la componente esistenziale da quella ontologica. L'elemento borghese è soltanto una connotazione di ceto, ma pure la denotazione di uno *Zeitgeist* riflesso nelle singole personalità culturali appartenute tanto alla storia collettiva quanto alle storie individuali. Di Lydia, Wilhelm e Elga rimangono i loro studi, i loro libri, i loro quadri. Queste pagine vorrebbero opporsi all'oblio del tempo, consapevoli che esso trascina con sé ogni ricordo lasciando del *Bildungsbürgertum* una pallida memoria utile forse soltanto per un'indagine sociologica, ben sapendo che in essa scomparirebbe quanto ha segnato – per chi scrive – la propria storia familiare.

Riferimenti bibliografici

- Bednarz K. 2007. *Das Kreuze des Nordens: Eine Reise durch Karelien*. Berlin: Rowohlt.
- Botz-Bornstein T. 2006. *Vasily Sesemann. Experience, Formalism and the Question of Being*. Amsterdam: Rodopi.
- Brodbeck K.-H. 2009. *Die Herrschaft des Geldes. Geschichte und Systematik*. Darmstadt: WBG.
- Buonaiuti E. 2019. *Paganesimo, germanesimo, nazismo*. Milano: Book Time.
- Conze W. – Kocka, J. (Hrsg.). 1985-92. *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cottrell P. 2012. *Investment Banking in England 1856-1881. A Case Study of the International Financial Society*. Vol 1. London: Routledge.
- Engelhardt U. 1986. *Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuhrmann M. 1999. *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M: Insel.
- Gennari M. 1995. *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola.
- Jutikkala E., Pirinen K. 1964. *Geschichte Finland*. Stuttgart: Kröner.
- McCloskey D. 2006. *The Bourgeois Virtues. Ethics for an Age of Commerce*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wehler H.-U. 1969. *Bismarck und der Imperialismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Id. 1973. *Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918*. Göttingen: Vandebhoeck & Ruprecht.
- Willke G. 2006. *Kapitalismus*. Frankfurt a. M: Campus.

Sconfinamenti

La formazione di Ada Gobetti

Cesare Pianciola

Premessa: una nota sulla vitalità del pragmatismo

Riandare alla tesi di laurea di Ada Gobetti Prospero¹ e alle discussioni del primo Novecento sul pragmatismo non ha nella storia delle idee un mero significato “archeologico”.

Dopo l’interesse suscitato nel primo ventennio del Novecento, il pragmatismo italiano fu messo ai margini ma non dimenticato, tanto è vero che Gramsci in più punti dei *Quaderni* ne parla con interesse, annotando “la necessità di studiare questo aspetto del pragmatismo italiano (specialmente nel Vailati) e del Pareto sulla quistione del linguaggio scientifico”. Più in generale, scriveva che sul linguaggio come fatto sociale “saranno da rivedere le pubblicazioni in proposito dei pragmatisti” e segnatamente *Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione di contrasti illusori* dell’epistemologo cremasco, ma anche il Prezzolini de *Il linguaggio come causa di errore*, scritti pubblicati nel 1908 e nel 1904 (Gramsci, 1975, pp. 467-469 e p. 1330). Per una rinnovata diffusione in Italia bisognerà però attendere il secondo dopoguerra, quando il pragmatismo si combinò variamente con istanze esistenzialistiche, neo-marxiste, neoilluministe e in genere anti-idealistiche.

Nicola Abbagnano trasformò il proprio esistenzialismo positivo in ne-empirismo e in criticismo neo-illuministico: saggio emblematico fu *Morte o*

¹ Riprendo e rielaboro di seguito la mia introduzione alla edizione parziale della tesi di Ada Gobetti *Considerazioni Teoretiche sul pragmatismo anglo-americano e italiano*, in “Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica”, 15, 2008, pp. 9-60.

trasfigurazione dell'esistenzialismo del 1955. Un vettore importante di questa trasformazione era il riferimento al pragmatismo. Il filosofo salernitano tradusse insieme alla moglie Marian Taylor, *Caso, amore e logica* di Peirce (1956), scelta di scritti uscita originariamente nel 1923, completata da un saggio di Dewey in appendice. John Dewey era un suo punto di riferimento essenziale fin dall'articolo programmatico del 1948 *Verso un nuovo illuminismo: John Dewey* – che fu riprodotto come introduzione a *Esperienza e natura* (tradotto parzialmente dal filosofo presso Paravia nello stesso 1948).

L'intreccio di categorie derivate dal pragmatismo e concetti tratti soprattutto dal Marx dei *Manoscritti* del 1844 si trova in Giulio Preti (1911-1972), che già sul "Politecnico" di Vittorini aveva affermato nel 1946 che marxismo e pragmatismo "vengono a incontrarsi su questo terreno: che la base e l'essenza fondamentale dell'uomo e di tutta la vita spirituale è l'attività pratico-sensibile, in virtù della quale l'uomo, mediante il corpo e le funzioni organiche, viene influenzato dall'ambiente esterno, ma a sua volta lo influenza, con il lavoro" (Preti, 1946, p. 272). La guerra e la Resistenza avevano insegnato alla sua generazione che bisognava recuperare molti motivi di Marx, purché il marxismo non dimenticasse quanto avevano già affermato Marx e Engels nella *Sacra famiglia*: "non è la 'storia' che si serve dell'uomo come mezzo per attuare i propri fini, come se essa fosse una persona particolare; essa non è altro che l'attività dell'uomo che persegue i suoi fini" (Marx, Engels, 1967, p. 121). Di Preti, nel 1957, uscì *Praxis e empirismo*, che fece molto discutere: la filosofia del giovane Marx era interpretata come una filosofia della praxis simile per diversi aspetti al pragmatismo di John Dewey o comunque capace di integrarsi con esso². Pragmatismo, marxismo ed empirismo logico avrebbero dovuto cooperare nella costruzione di una moderna cultura di tipo scientifico e democratico.

Tra le repliche in campo marxista, Cesare Cases, che aveva già polemizzato contro le combinazioni eclettiche di chi voleva innestare "il naso di Marx sulla faccia di Husserl o di Dewey o sui baffi di Nietzsche" (Cases, 1951, pp. 280-281), scriveva il pamphlet *Marxismo e neopositivismo*, contro la filosofia pragmatista e neopositivistica dei seguaci di Giulio Preti. Difendeva con Lukács il nucleo razionale della teoria del rispecchiamento e sottolineava il "principio di oggettività" della *Weltanschauung* marxista contro il relativismo

² Una riedizione di *Praxis e empirismo*, con prefazione di S. Veca e postfazione di F. Minazzi, è stata pubblicata da Bruno Mondadori (2007).

contemporaneo. Neopositivismo e pragmatismo vi erano sbrigativamente denunciati come “ideologie del capitalismo americano” (Cases, 1990, p. 11).

Vicini agli interessi di Preti erano invece gli studi di Mario Dal Pra (1914-1992), che fu docente alla Statale di Milano. Nel secondo dopoguerra la sua “Rivista critica di storia della filosofia” pubblicava numerosi saggi sul pragmatismo italiano, riproponendo le figure di Giovanni Vailati e di Mario Calderoni sia con articoli propri sia con contributi dei suoi allievi e collaboratori³.

Per quanto riguarda il pragmatismo, la lezione che deriva dalla sua versione metodologica e scientifica, tanto apprezzata da Ada Gobetti, ha il significato permanente di ricordare alla filosofia il compito analitico di chiarificazione delle parole e dei concetti che usa; di precisare che tale significato non è da reperire su base meramente logica ma attraverso le operazioni cui parole e concetti rimandano; di rinnovare radicalmente l’empirismo attraverso un’idea di esperienza orientata al futuro, diversa e più ampia di quella della linea “classica” dell’empirismo inaugurata da Locke. Se incertezza e fallibilità sono costitutive dell’esperienza, se il pensiero ha radici in bisogni vitali e non ha un carattere teoreticamente neutrale e contemplativo, se il sapere è indissolubilmente legato al fare, diventava imprescindibile l’incontro del pragmatismo con l’esistenzialismo e il marxismo che avverrà nel secondo dopoguerra in varie combinazioni che sono state oggetto di vivaci discussioni teoriche e di numerose ricostruzioni storiografiche.

Più tardi ci sarà la rinascita pragmatista degli ultimi vent’anni del Novecento in filosofi come Richard Rorty e Hilary Putnam, e in teorici come Willard Van Orman Quine, Wilfrid Sellars e Donald Davidson, nei quali aspetti pragmatistici si coniugano ad altri della tradizione analitica. Il *Pragmatic Turn* rimane comunque un aspetto essenziale della filosofia contemporanea⁴.

Non è tramontato ciò che Calderoni diceva con molta finezza in *Il filosofo di fronte alla vita morale* (1911):

il filosofo raggiunge l’apice della sua funzione in quelle questioni vaste e complesse che non rientrano nella competenza di nessuno specialista in modo speciale, e a risolvere le quali occorre fare appello a dati desunti dai

³ Si veda Dal Pra, 1984. Su Preti e Dal Pra si rimanda soprattutto a Ferrari, 2016 (*ad indicem*); cfr. anche Minazzi, 2004.

⁴ *Pragmatic Turn* è il titolo originale (2010) dell’importante libro di R.J. Bernstein (2015), *Sul pragmatismo*, con una Premessa di S. Maffettone. Vedi anche: Marchetti, 2013; Corvi, 2017.

più disparati campi [...]. Certi problemi del mondo contemporaneo, che esorbitano dalla competenza dell'economista, del giurista, del politico, di ciascun singolo, scienziato o uomo pratico, hanno veramente il carattere di problemi filosofici nel senso più pieno della parola. Ma per poterli trattare, occorrerebbe che i filosofi scendessero, più spesso di quanto in generale non facciamo, a contatto colla vita e colle esigenze degli uomini (Calderoni, 1924, vol. II, pp. 341-342).

Un analogo concetto dei compiti della filosofia era stato espresso da Vailati, anche in relazione all'ordinamento degli studi universitari e della scuola: la filosofia dovrebbe cooperare "ad impedire che gli specialisti, siano essi scienziati o letterati, si rinchiudano nelle loro ricerche particolari perdendo di vista l'universalità e l'unità del sapere e i rapporti delle scienze fisiche colle morali" (Vailati, 1987a, p. 4).

Vailati e Calderoni cercavano di costruire ponti tra le due culture – umanistica e scientifica – vedendovi una delle funzioni più importanti e permanenti della filosofia contemporanea. Un compito che si rinnova in relazione alle nuove acquisizioni metodologiche e di contenuto delle scienze, nonché all'affinamento degli strumenti filosofici.

La tesi di laurea di Ada Gobetti Prospero

Nel luglio 1922 Piero Gobetti si era laureato in giurisprudenza con Gioele Solari redigendo una tesi sulla filosofia politica di Vittorio Alfieri che pubblicò nella sua casa editrice l'anno successivo.

Nella sua vasta cultura filosofica c'era stata anche la lettura dei pragmatisti. Nell'agosto 1921 Piero, che stava studiando e traducendo Maurice Blondel e Lucien Laberthonnière, scriveva a Ada: "Voglio assimilarmi la parte più vitale del pragmatismo contemporaneo per superare l'idealismo" (Gobetti P. e A., 2017, p. 383). Dalle lettere a Ada di quel periodo sappiamo che, oltre alle traduzioni italiane e francesi di alcune opere di James, Piero lesse il volume antologico di Calderoni e Vailati curato da Papini per Carabba nel 1919 e lo considerò un "libro assai lucido di due cervelli matematici e giuridici che riducono la filosofia in rigorosi schemi intellettualistici, nonostante le tendenze pragmatistiche" (Gobetti P. e A., 2017, p. 429). Altre letture risultano dai testi sottolineati e postillati da note autografe nella sua biblioteca. Però,

nel ripensamento della cultura delle riviste del primo Novecento, successivo alla delusione provocata dall'adesione o dalla scettica neutralità nei confronti del fascismo da parte di intellettuali come Papini e Prezzolini che aveva stimato, Gobetti non affrontò la rilettura critica del pragmatismo, che all'inizio del secolo era stato un'esperienza decisiva per i suoi "fratelli maggiori", e si limitò ad accenni polemici. Nell'articolo *Prezzolini* uscito su "L'Orà" di Palermo il 17-18 ottobre 1923 dava un duro giudizio conclusivo sulla cultura italiana dal "Leonardo" alla "Voce":

Il peccato originale di questi spiriti fu il "Leonardo", finito idealmente nelle intemperanze futuriste di "Lacerba": "La Voce" fu l'atto di contrizione. Ma l'idealismo e lo storicismo di questa non erano, a giudizio meditato, molto diversi dal pragmatismo e dal misticismo di quello. La generazione di Prezzolini, intenta al processo storico contro gli ultimi trent'anni del secolo decimonono, fu irrimediabilmente romantica, disordinatamente perduta nella mischia, non abbastanza serena per essere realista (Gobetti, 1969, p. 567).

In certo senso la revisione critica del pragmatismo fu opera di Ada, che tuttavia esaminò il pragmatismo sotto l'aspetto "teoretico" in rapporto al significato e ai metodi delle scienze, lasciando cadere le sue potenzialità come filosofia dell'azione che avevano attirato Gobetti nel 1921. Ada, che non dedica attenzione ai risvolti politici e di critica del socialismo di Vailati e Calderoni⁵, si muove dentro i confini disciplinari della "filosofia teoretica" quale era intesa allora nella Università.

Ada si laureò in Lettere e Filosofia il 24 giugno 1925⁶ con la tesi, condotta sotto la guida di Annibale Pastore, *Considerazioni Teoretiche sul pragmatismo anglo-americano e italiano*. In essa tracciava la presenza nel pragmatismo di

⁵ Cfr. Dal Pra, 1984, pp. 95-102 (per Vailati) e pp. 150-162 (per Calderoni).

⁶ Il frontespizio reca l'indicazione: luglio 1925, ma il certificato rilasciato dall'Università, che si trova nelle carte di Ada riordinate da Alessia Pedio, attesta che la candidata venne "proclamata Dottore in Filosofia" il 24 giugno 1925 (Fondo Ada Prospero Gobetti, serie 2 - UA 22 sf. 4.). Come risulta dai registri dell'Università di Torino, Ada si era immatricolata a Lettere e Filosofia il 5 novembre 1920 e, dopo gli esami di letteratura e di storia, aveva dedicato l'ultimo anno di frequenza (1923-24) agli esami di filosofia: filosofia morale, biennale, con Erminio Juvalta; filosofia teoretica, triennale, con Annibale Pastore, storia della filosofia, triennale, con Adolfo Faggi, e pedagogia, biennale, con Giovanni Vidari (cfr. *Registro n. 25 della Facoltà di Lettere e Filosofia*, Archivio storico dell'Università di Torino, IX A 401, foglio 371).

due correnti molto diverse (una linea “metafisica” che da James e Schiller arrivava in Italia a Papini e Prezzolini e una linea “metodologica e scientifica” che partiva da Peirce e giungeva a Vailati⁷ e Calderoni), accogliendo uno schema interpretativo che risaliva agli stessi protagonisti della prima diffusione del pragmatismo in Italia ed è stato anche prevalente in molte ricostruzioni successive del pragmatismo italiano⁸.

Giovanni Papini, oltre ad analoghe affermazioni nel libro autobiografico *Un uomo finito* (1913), scriveva nella prefazione alla raccolta dei suoi scritti pragmatisti:

Presso di noi il Pragmatismo si divise quasi nettamente in due sezioni: quella che si potrebbe dire del Pragmatismo logico e quella del Pragmatismo psicologico o magico. Alla prima appartenevano Vailati e Calderoni ai quali moltissimo deve – per quanto i loro scritti siano letti da pochi e da pochissimi intesi – la teoria della scienza e la logica considerata come studio del significato delle proposizioni e delle teorie. La seconda era composta da me e da Prezzolini e noialtri, spiriti più avventurosi, più paradossali e più mistici svolgemmo soprattutto quelle teorie che ci facevano sperare un’efficacia diretta sul nostro spirito e sulle cose (Papini, 1913, p. IX; Id., 1943, pp. 10-11).

Una parte della critica recente ha attenuato la contrapposizione tra le due varietà del pragmatismo italiano degli inizi del Novecento, ha messo in guardia dall’uso disinvolto di categorie come quella di “irrazionalismo”, ha sostenuto che il quadro è più complicato e mosso, e ha raccomandato di non retrodatare e irrigidire l’antagonismo tra i due pragmatismi (Casini, 2002, pp. 115-116)⁹. Per alcuni studiosi la stessa esistenza di due pragmatismi è da

⁷ Le opere dell’epistemologo cremasco sono state riedite a cura di M. Quaranta: Vailati, 1987a e b. Cfr. Minazzi, 2011 e Mugnai, 2012.

⁸ Tra gli scritti meno recenti rimangono importanti: Santucci, 1963; Garin, 1963; Dal Pra, 1984. Di Garin si veda anche 1974, pp. 69-104. Per un quadro complessivo sul pragmatismo si vedano: Santucci, 1992; Id., 1999, pp. 209-233. Cfr. anche Calcaterra, Maddalena, Marchetti (Eds.), 2015. I filosofi pragmatisti sono inseriti in un ampio contesto da Mario De Caro (2008).

⁹ Casini sostiene che l’immagine di Vailati neopositivista e precursore della filosofia analitica ritaglia certi aspetti del logico cremasco e ne trascura altri, presenti in una attività filosofica molteplice e persino dispersiva (*ivi*, pp. 117-119). Ma per gli aspetti analitici si veda Pozzoni, 2015.

considerare una *misleading notion*¹⁰. D'altro lato, la critica recente ha anche depotenziato il contrasto tra James e Peirce, e ha messo in dubbio il privilegiamento del secondo da parte di Vailati (Ferrari, 2010, pp. 9-13)¹¹. Qui ci basta segnalare le discussioni storiografico-teoriche in merito, che comunque non diminuiscono la significatività del lavoro di Ada nella cultura filosofica del suo tempo.

Una copia della tesi, insieme a una prima versione della parte sul pragmatismo anglo-americano, è conservata nell'Archivio del Centro studi Piero Gobetti¹². Il dattiloscritto di 170 pagine, fittamente commentato da osservazioni di Pastore scritte a matita, è preceduto da una nota di Ada che segnala l'intenzione originaria di occuparsi, oltre che del pragmatismo anglo-americano e italiano, anche delle correnti affini francesi, tedesche e spagnole. Ma, per "ragioni pratiche" (Ada era incinta del figlio Paolo che nascerà alla fine dell'anno), questa parte veniva rimandata a studi ulteriori.

Il problema teoretico posto dal pragmatismo – chiariva Ada nell'“Introduzione” (*Tesi*, pp. 3-13) – è che per i pragmatisti alla radice di ogni estensione della conoscenza c'è sempre un bisogno; la verità è legata ai processi di verifica e la verifica è orientata da credenze e desideri: “viene eliminato il vecchio ideale di una conoscenza disinteressata” (*ivi*, p. 11). Quindi si trattava di vedere (a) se la descrizione pragmatista del processo conoscitivo è corretta; (b) se la verità com'è concettualizzata dal pragmatismo è sostenibile. Dopo l'“Introduzione”, la prima parte del lavoro era articolata in una premessa (*ivi*, pp. 15-35) su “Il pragmatismo fenomeno americano”¹³ e nella successiva analisi delle basi teoretiche del pragmatismo anglo-americano (*ivi*, pp. 36-

¹⁰ Cfr. Maddalena, 2019. Nella introduzione a *I pragmatisti italiani* (Maddalena, Tuzet, 2007), i curatori avevano sottolineato l'ispirazione unitaria dei pragmatisti italiani nonostante le loro differenze.

¹¹ Massimo Ferrari fa giustamente osservare che nel volume degli *Scritti* vailatiani uscito postumo nel 1911 le numerose pagine su James testimoniano, almeno sotto il profilo quantitativo, di un dialogo decisamente più esteso di quello condotto con Peirce, e suggerisce che i rapporti Vailati-James-Peirce siano da rivedere evidenziando l'importanza di James nell'opera dell'epistemologo cremasco. Cfr. *Id.*, 2008, pp. 544-550.

¹² Fondo Ada Prospero Gobetti, serie 2. “Materiali dell'infanzia, della giovinezza, della vita con Piero” – UA 22 sf. 2, da cui in seguito citiamo.

¹³ Nelle prime pagine della *Tesi* il pragmatismo veniva avvicinato – citando un saggio di Papini sul poeta americano – alla “filosofia poetica e religiosa di Walt Whitman” da un lato, al produttivismo di Ford, anch'esso religiosamente ispirato, dall'altro (analizzato da Gobetti nell'articolo “Ford” su “La Rivoluzione Liberale”, a. IV, n. 10, 8 marzo 1925).

82), esaminate in Peirce, James, Schiller e Dewey (al quale, considerato a p. 79 “il più filosofo dei pragmatisti americani”, è dedicato però un breve paragrafo, forse perché era oggetto di una sottotesi di Filosofia morale: “Sostengo, contro il Dewey, che i giudizi valutativi non si possono ridurre completamente ad elementi pratici, ma implicano invece elementi teoretici”¹⁴). L’esposizione critica di Ada discuteva anche con competenza linguistica il problema della traduzione di alcuni termini centrali come *belief* (*ivi*, p. 42). La “Conclusione” di questa prima parte della *Tesi* (*ivi*, pp. 83-86) affermava che il pragmatismo della corrente “pratica” che si sviluppa da James era in ultima analisi una forma di irrazionalismo che toglieva valore alle scienze. La seconda parte (*ivi*, pp. 88-162), dedicata al pragmatismo italiano, esaminava Vailati, Calderoni, Papini e Prezzolini, con una “Conclusione” (*ivi*, pp. 163-167) che ribadiva la presenza nel pragmatismo di due correnti molto diverse: la linea pratico-psicologista che da James arrivava a Papini e Prezzolini e la linea teoreticamente più seria e rigorosa che partiva da Peirce e giungeva a Vailati e Calderoni. Ciò che, alla fine, Ada trovava nel pragmatismo di “veramente solido e nuovo è la descrizione generale del processo conoscitivo come un movimento sempre inaugurato da una iniziativa personale e sempre perseguito grazie allo sforzo dell’individuo per sottomettersi a una certa prova” (*ivi*, pp. 164-165), insomma un’idea di conoscenza che, proprio per far valere le autonome “esigenze di probità intellettuale” e il suo carattere disinteressato, deve riconoscere ed esplorare il suo radicamento nello “insieme della nostra attività vitale” (*ivi*, p. 166), senza però nulla concedere all’irrazionalismo.

Quando Ada studiava per la tesi, gli aspetti più interessanti del pragmatismo sotto il profilo della metodologia delle scienze e dell’analisi del linguaggio erano rifiutati o messi in ombra dalle letture idealistiche. Ugo Spirito, in un libro del 1921 che Piero e Ada avevano letto con molta attenzione (Spirito, 1921), aveva giudicato il pragmatismo una filosofia contraddittoria e aveva annesso all’idealismo le sue istanze più valide. Il giovane filosofo gentiliano apprezzava nel pragmatismo la salutare reazione contro l’“intellettualismo” che postula una realtà obiettiva indipendente dal soggetto, ma gli rimprove-

¹⁴ A p. 170 sono indicati gli argomenti di due sottotesi presentate dalla candidata: la prima è quella di Filosofia morale citata; la seconda è di Pedagogia: “Sostengo che l’autonomia della didattica dalla filosofia – oltre che con gli argomenti che sono stati usati dagli altri critici del Gentile – si può dimostrare anche per considerazioni riferentesi alla storia della scuola”. Tra le carte di Ada finora rinvenute non rimangono però appunti o redazioni delle sottotesi.

rava di non giungere, come il neo-idealismo, al completo superamento del dualismo tra soggetto e oggetto (Spirito, 1921, pp. 7-10). Ridimensionava anche l'apporto di Peirce e in una nota affermava che anche i due studiosi più seri, Vailati e Calderoni, "non hanno sostanzialmente portato nessun contributo che possa dirsi davvero originale" (*ivi*, p. 116, nota).

Scomparsi precocemente Vailati nel 1909 e Calderoni nel 1914, la loro eredità era rivendicata da pochi, come l'allievo di Calderoni Mario Manlio Rossi (1895-1971), protestante, collaboratore del "Baretti" e autore de *L'ascesi capitalistica* (1928), un libro di esposizione e discussione delle tesi di Max Weber. Avendo rifiutato il giuramento al regime fascista, andò a insegnare a Edimburgo e pubblicò vari studi sulla letteratura e la filosofia inglesi, tra cui un saggio su Berkeley¹⁵. Nel 1923, difese Calderoni e Vailati in polemica con Spirito, nel saggio *Il pragmatismo italiano* e rimproverò Guido De Ruggiero per averli trascurati nei volumi su *La filosofia contemporanea*, usciti in seconda edizione da Laterza nel 1920. Tanto più notevole appare il lavoro di Ada Gobetti in una temperie filosofica che, con poche eccezioni, considerava Vailati e Calderoni marginali e ormai appartenenti al passato.

Annibale Pastore

Ada scelse dunque di laurearsi con Pastore¹⁶, che Gobetti nel 1920, in *Frammenti di vita scolastica italiana*¹⁷, pubblicato sulla rivista di Giuseppe

¹⁵ L'attività di M.M. Rossi è da lui ripercorsa in Rossi, 2021. Per quanto qui ci interessa, si veda tra i suoi scritti soprattutto 1923, pp. 8-23. Cfr. Santucci, 1963, pp. 323 ss. Per una rassegna della fortuna di Vailati cfr. Quaranta, 1987a, pp. VII-XXX e De Zan, 2000.

¹⁶ Valentino Annibale Pastore (Orbassano [Torino], 1868 – Torino, 1956) si laureò nel 1903 in filosofia con Pasquale D'Ercole, dopo una precedente laurea in Lettere nel 1892 con Arturo Graf (ai suoi interessi letterari appartiene la cura delle poesie e delle lettere di Giovanni Cena). Fu docente di Filosofia teoretica nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino come incaricato dal 1914 (nel 1914-1915 un suo corso sul marxismo fu anche seguito da Antonio Gramsci, nell'ultimo anno in cui questi frequentò l'Università) e come ordinario dal 1921 fino al 1939, quando si ritirò dall'insegnamento e la cattedra passò ad Augusto Guzzo. Fu direttore incaricato dell'Istituto di Psicologia sperimentale di via Po 18 e fondatore di un Laboratorio di logica sperimentale presso l'Ateneo torinese. È da ricordare che con Pastore si laureò in filosofia il 3 novembre 1930 Ludovico Geymonat (con una tesi sul problema della conoscenza nel positivismo che pubblicò da Bocca nel 1931) e prese la seconda laurea Norberto Bobbio il 20 dicembre 1933 con una tesi sulla fenomenologia di Husserl.

¹⁷ L'articolo è stato identificato e pubblicato da E. Alessandrone Perona in appendice a

Lombardo Radice “L’Educazione Nazionale”, aveva considerato “un positivista che – al solito! – nel suo angusto sistema fisio-psicologico vuol fare entrare quel che c’è di vitale nell’idealismo”, e in una lettera coeva a Santino Caramella, “uno psicologo pedante, senza chiarezza” (Gobetti, 2003, p. 101): giudizi molto aspri e sommari che negli anni successivi lasciarono il posto a una conoscenza più approfondita e a una valutazione più positiva.

Il primo rapporto diretto di Ada con Pastore ebbe come occasione gli interessi estetici e letterari della giovane studentessa. A Pastore Ada si rivolse nel 1921, quando aveva fatto per Vittorio Cian una ricerca su Francesco Fiorentino¹⁸, e l’aveva presentata, su consiglio di Piero, anche al professore di filosofia teoretica. Il manoscritto del testo è conservato tra le carte di Ada insieme a una lettera di Pastore che, discutendo puntigliosamente, come era suo costume, il lavoro, le rimproverava un certo crocianesimo acritico, ma riconosceva anche le “doti promettenti che rivela” che lo facevano sperare in “un bell’avvenire filosofico” per la giovanissima Ada. Forse questo incoraggiamento ebbe una influenza nella successiva scelta di laurearsi con Pastore.

Nel profilo dell’Università di Torino, tracciato poco prima della morte e pubblicato con lo pseudonimo di Diogene Mastigoforo il 23 gennaio 1926 sulla rivista “Conscientia” di Giuseppe Gangale, per quanto riguarda gli insegnamenti di filosofia Gobetti affermava: “I suoi cultori si tennero tra un modesto eclettismo e un criticismo guardingo”, mentre nella Facoltà di Giurisprudenza c’erano invece “tre uomini europei come Einaudi, Mosca e Ruffini”. Di Pastore diceva sinteticamente: “Pastore si è venuto allontanando dalle sue origini positiviste per seguire sempre più il sogno della logica matematica” (Gobetti, 1997, pp. 910-911).

Attraverso Peano, del quale si dichiarava discepolo, Pastore – ha scritto Carlo Augusto Viano – “visse l’atmosfera, caratteristica della cultura filosofica del primo Novecento, percorsa dalla fiducia nella logica, soprattutto nella nuova logica, che faceva uso di concetti e notazioni matematiche”¹⁹, e dedi-

Gobetti, 2003, pp. 449-450.

¹⁸ Il lavoro su Francesco Fiorentino (1834-1884) è un manoscritto di quaranta pagine intitolato *Francesco Fiorentino teorico dell’estetica e critico d’arte. Parte prima Fiorentino teorico dell’estetica* (Fondo Ada Prospero Gobetti, serie 2. “Materiali dell’infanzia, della giovinezza, della vita con Piero” – UA 21).

¹⁹ Ma Vailati considerava poco consistenti le sue conoscenze di logica matematica, come risulta dai giudizi espressi nella lettera a Papini del primo dicembre 1903 e in quella a Franz Brentano dell’8 maggio 1904 (Vailati, 1971, pp. 378 e 306).

cò gran parte del suo lavoro a elaborare una “logica del potenziamento” che avrebbe dovuto considerare ogni termine in relazione agli altri termini che lo potenziano (Viano, 2000, pp. 462-463).

Inoltre, seguiva attentamente le ricerche delle scuole neo-kantiane e di quella husserliana²⁰.

La scelta di Ada di svolgere una tesi sotto la guida di Pastore, che a Torino rappresentava un razionalismo nutrito di riferimenti alle scienze esatte e sperimentali, è anche da mettere in rapporto a un accresciuto interesse di Gobetti nei confronti della cultura scientifica. Nelle sue edizioni pubblicò le *Considerazioni elementari sul principio di relatività* del fisico olandese Hendrik Antoon Lorentz, premio Nobel 1902, edito nel 1923 a cura di Sebastiano Timpanaro [Sr.], un opuscolo di 26 pagine di estratti dell’opera di Lorentz che Timpanaro aveva già selezionato per “L’Arduo”, rivista pubblicata a Bologna della quale era condirettore²¹.

Nonostante l’evidente sforzo nel corso della tesi di affrontare seriamente la problematica scientifica e di valorizzare l’approccio ad essa proposto da Pastore in una delle sue opere più impegnative: *Il problema della causalità con particolare riguardo alla teoria del metodo sperimentale* (1921), le numerose annotazioni critiche del professore – espresse spesso in forma ruvida e sarcastica, come era nell’indole del personaggio²² – dimostrano una certa insofferenza rispetto soprattutto alla confusione rilevata in più punti della tesi tra *esperienza* ed *esperimento*, tra *empirico* e *sperimentale*, con una sottovalutazione della discontinuità tra istanza empiristica classica e metodo sperimentale delle scienze moderne. Ada segue “l’abbrivio dell’empirismo”, nota con disapprovazione il professore (*Tesi*, p. 127). L’insistenza su questo punto denota anche l’insoddisfazione di Pastore nei confronti della continuità rispetto all’empirismo rivendicata da Vailati e da Calderoni (svalutato da Pastore nelle note alla tesi come “un eticista e un sociologico” di scarso interesse teoretico).

²⁰ Cfr. gli ampi stralci e il commento di Angelo d’Orsi alla lettera del 4 novembre 1926 inviata da Pastore a Gioele Solari (D’Orsi (Ed.), 2000a, pp. 62-64). Numerosi riferimenti all’insegnamento di Pastore a Torino si trovano in D’Orsi, 2000b; Viano, 2007; Bazzani, 1991.

²¹ Cfr. Polito (Ed.), 1994, pp. 77-95.

²² Si vedano le ironiche e divertite osservazioni della nipote di Peano, Lalla Romano (1979).

Il giudizio sui pragmatisti italiani

Ada cominciò a raccogliere il materiale per la tesi nel gennaio 1924, con un progetto di taglio biografico-psicologico: “Voglio studiare questi uomini nella loro psicologia, nel tormento del loro spirito [...]: fare ritratti vivi di persone vive. Cercherò di penetrare i singoli filosofi più che valutare e studiare la loro filosofia [...]” (*Diari*, 7 gennaio 1924)²³, taglio che abbandonerà nel corso del lavoro forse per i suggerimenti di Pastore, ma forse anche per quello sforzo di “serietà” e di abbandono dei “sentimentalismi” che si era imposta nel faticoso processo di introiezione dell’esigente modello gobettiano. All’inizio dichiarava di voler denunciare “inesorabilmente tutte le deficienze e illusioni del pragmatismo” come “un modo di reagire alla originaria tendenza del nostro spirito a cui assai più agevole sarebbe abbandonarsi e vaporosamente sognare, che non perseguire una scepri rigorosa e precisa” (*Tesi*, p. 25)²⁴. Intendeva sfrondare la linea James-Schiller “di tutto il suo fascino, di dimostrarne la quasi nullità teoretica, in omaggio alla serietà del vero metodo filosofico”, evidenziandone la differenza rispetto al pensiero “di Peirce e di Vailati il cui pragmatismo è fondato su solide basi filosofiche” (*ivi*, p. 24).

Come abbiamo già accennato, quando Ada contrapponeva due linee del pragmatismo riprendeva un contrasto che era già stato rilevato e discusso sul “Leonardo” a partire dagli articoli di Calderoni *Le varietà del pragmatismo* (novembre 1904) e *Variazioni sul pragmatismo* (febbraio 1905).

Nel primo articolo Calderoni opponeva il pragmatismo di Peirce al *Will to Believe* di James, nel quale vedeva ampie concessioni a un soggettivismo irrazionalistico. Affermava, contro le derive metafisiche del pragmatismo: “Questa tendenza eminentemente filosofica a creare entità inafferrabili ed insindacabili, ed alla quale, se volete, possiamo dare il nome di misticismo filosofico, ha anche una origine spiegabilissima nelle esigenze del sentimento umano”, ma non si possono confondere i desideri con la realtà, e il misticismo filosofico va incontro alle dure smentite dell’esperienza.

Nelle *Variazioni sul pragmatismo*, del febbraio 1905, rispondeva alla replica di Prezzolini:

²³ In Gobetti P. e A., 2017, p. 610.

²⁴ Riprendo l’interpretazione di Alessandrone Perona (1987-1989, p. 299).

Hai ben torto di volermi attribuire una opinione dispregiativa a riguardo del James e dello Schiller. Non solo io non li credo discendenti degenerati del Peirce del *How to make our ideas clear*; ma non li credo affatto discendenti da lui, per ciò almeno che riguarda la teorica del *Will to Believe*; e sarei pronto a sostenere questa mia opinione anche contro il Peirce stesso, se venisse a fare dichiarazione di paternità.

In sostanza, per Calderoni, che contrapponeva alla dottrina del *Will to Believe* un pragmatismo antimetafisico fedele all'eredità dell'empirismo inglese e del migliore positivismo, erano due filosofie diverse, che andavano valutate separatamente²⁵. La tensione tra i leonardiani – nonostante l'amicizia che li legava – divenne via via evidente e Croce, in una lettera a Papini del 29 agosto 1906, rilevava polemicamente nel "Leonardo" "due correnti eterogenee: una positivistica, empiristica, astrattista, anglizzante; l'altra fantasiosa e romantica": due tendenze "inconciliabili" (Croce, Papini, 2012, pp. 152-153).

Nel 1924, quando, a dieci anni dalla morte, fu pubblicata la raccolta in due volumi degli scritti di Calderoni, Papini vi appose una prefazione in cui difendeva il pragmatismo logico "iniziato da Peirce e sviluppato principalmente e ottimamente in Italia per merito di Vailati e di Calderoni". Rivalutando il "Pragmatismo logico e razionale", ne faceva però anche una metodica "non meno necessaria ai metafisici che ai positivisti" e in fondo riproponeva l'immagine che aveva usato nella conclusione di *Il Pragmatismo messo in ordine* pubblicato sul "Leonardo" nel 1905, immagine che era tanto piaciuta a James che l'aveva ripresa in un passo di *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking* del 1907²⁶: il pragmatismo come una teoria-corridoio di un grande albergo filosofico che immette in varie camere, occupate dai metafisici e dagli antimetafisici, dagli uomini di scienza e dagli uomini di fede, perché esso tratta dei mezzi e non dei fini, dell'arte di ragionare e non dei contenuti, che possono essere i più vari e anche tra di loro contraddittori.

²⁵ Per distinguere la sua versione, Peirce, in *What Pragmatism is*, annunciava sul "Monist" nel 1905, "al preciso scopo di esprimere il concetto originale, la nascita della parola *pragmaticismo*, che è abbastanza brutta per starsene al sicuro dai rapitori di bambini", ma il termine non ebbe fortuna nel vocabolario filosofico. Il saggio fu recensito da Vailati su "Leonardo" (luglio-agosto del 1905), senza però accennare alle differenze tra Peirce e James.

²⁶ Cfr. The Florence Pragmatist Club, *Il Pragmatismo messo in ordine*, "Leonardo", aprile 1905, poi ripubblicato come scritto proprio in Papini, 1913 e 1943. Per la ripresa da parte di James, cfr. James, 1994, p. 35.

Ma – scrive Ada concludendo l’analisi del concetto di previsione in Vailati e Calderoni – quando non c’è possibilità diretta o indiretta di verifica, di sperimentazione o anche solo di esperimento mentale, un’asserzione è priva di significato e gli effetti pratici desiderabili non bastano a dare alla credenza un corpo. “L’avversario vero del pragmatismo vailatiano è dunque veramente l’inconscio *Will to Believe* (o volontà di crearsi ad ogni costo l’illusione di credere) che si manifesta in tanti sistemi filosofici passati o presenti [...]” (*Tesi*, p. 141).

Vailati nella tesi è visto come una “figura di studioso geniale e modesto che non si volse a inseguire le facili illusioni dell’attivismo” (*ivi*, p. 7), cui erano propensi Papini e Prezzolini. Di quest’ultimo Ada apprezza la cultura enciclopedica e “l’arguzia del letterato”, ma il suo interesse viene ridimensionato a “un episodio della battaglia delle idee del principio del Novecento” (*ivi*, p. 161), come era venuto concludendo anche il Gobetti critico del “Leonardo” e della “Voce”. Papini poi è visto come “cercatore di miti e di fantasie”, non un vero filosofo (*ivi*, p. 154); giudizio da confrontare con quanto scriveva Gobetti nella pur benevola recensione alla *Storia di Cristo* di Papini (“Il Popolo Romano”, 10 aprile 1921): “Accettando il pragmatismo, il futurismo, l’individualismo è stato sempre più artista che filosofo [...]” (Gobetti, 1969, p. 520)²⁷. Un giudizio analogo, anche più aspro, era stato formulato anni prima dal Prezzolini diventato crociano, il quale nel *Discorso su Giovanni Papini* pubblicato del 1915 aveva osservato: “Papini è l’artista irascibile verso il filosofo, con l’aggravante di non esser riuscito nei suoi amori con la filosofia” (Prezzolini, 1915, p. 54).

Il magistero di Croce

Nella *Tesi* Ada si poneva anche la questione del rapporto tra le ricerche di Vailati e di Calderoni e l’idealismo. Osservava che Vailati era lontano dall’idealismo ma che, negli anni in cui operò la critica vailatiana, le sue conseguenze vennero “in qualche modo a convergere con gli effetti della critica crociana” (*Tesi*, p. 90). In effetti Croce aveva inizialmente visto negli scrittori del “Leonardo” preziosi alleati nella battaglia anti-positivistica e per lo

²⁷ Sui rapporti tra Gobetti e Papini, cfr. Bagnoli, 1983, pp. 361-374. Le lettere del periodo 1919-1923 si leggono ora in Gobetti, 2003 e Gobetti, 2017.

svecchiamento della cultura italiana, ma poi si aggravarono i dissapori e nella *Filosofia della pratica. Economica ed etica* del 1909 il filosofo proponeva il proprio storicismo idealistico come un superiore “‘prammatismo’ di nuova sorta”²⁸.

Secondo Ada, Vailati e Calderoni nelle loro ricerche sono “portati ad allontanarsi sempre di più dall’idealismo senza per questo fare i conti con esso né pretendere di sostituirlo” (*Tesi*, p. 91).

Fare i conti con l’idealismo era in quel periodo nel programma intellettuale del gruppo gobettiano. Poco dopo la laurea di Ada, veniva annunciata sul n. 12, 1 agosto 1925, de “Il Baretto” una *Inchiesta sull’idealismo* che al terzo punto domandava: “L’idealismo è in crisi? Quali orientamenti si annunciano alla nuova filosofia?”. Le risposte vennero pubblicate nel n. 15, del novembre 1925 e nel n. 1, del gennaio 1926. Timpanaro rilevava la reciproca estraneità di cultura filosofica e cultura scientifica: “i nostri filosofi, privi come sono di ogni simpatia per la scienza e di ogni seria cultura scientifica, non hanno saputo darci, sulla scienza, che teorie generiche le quali, dal punto di vista scientifico, sono poco più che discorsi in aria”. Caramella sottolineava la debolezza del positivismo italiano che aveva facilitato l’instaurarsi dell’egemonia idealistica – essa non ha più avversari e non ancora successori, come diceva nel suo breve intervento Prezzolini – e si augurava che “si avesse sul serio da noi quell’empirismo e quel realismo di fattura critica e moderna che vi sono fin qui poco attecchiti”²⁹. Di impianto nettamente religioso era la critica di Angelo Crespi che prospettava un nuovo realismo cristiano dopo il tramonto di quello aristotelico-scolastico. Rodolfo Mondolfo osservava che l’idealismo si era cristallizzato in formule dogmatiche e auspicava una riscossa realistica che avrebbe tratto impulso dalla “esigenza di una rivalutazione della scienza”.

Su registri diversi si esprimevano comunque istanze di empirismo, di realismo, di riavvicinamento alle ricerche scientifiche: quelle istanze che, nel rinnovato clima culturale dopo la Seconda guerra mondiale, Ada Prospero Marchesini Gobetti farà valere nel suo impegno sociale e pedagogico³⁰.

Il suo lavoro filosofico sul pragmatismo non ebbe seguito, anche se pubblicò ancora – incoraggiata da Croce – una ricerca filosofico-letteraria sul

²⁸ Cfr. Mustè, 2016.

²⁹ Sul pensiero e sulla biografia intellettuale di Caramella si vedano: Pedio, 2003, pp. 420-483; Id., 2005, pp. 73-89.

³⁰ Cfr. AA.VV., 1989, Marchesini Gobetti, 1982; Ead., 2018.

“poeta del razionalismo settecentesco” Alexander Pope, scritta nel 1940-42 e uscita da Laterza nel 1943 (Prospero, 1943). Ada coltivava uno spiccato interesse per la filosofia inglese del Settecento e proponeva al filosofo anche un’antologia dalle *Characteristics of men, manners, opinions, times* di Shaftesbury che poi non fu realizzata³¹.

Si può dire in sintesi che il rapporto dei gobettiani con Croce fu improntato all’idea di assumerne criticamente l’opera intellettuale ed etico-politica senza far propri né tutto il sistema filosofico né il moderatismo liberale del maestro. Ne *I miei conti con l’idealismo attuale* del 1923 Gobetti aveva dichiarato di avere “sempre accettato dal Croce la risoluzione della filosofia nella storia e la sua limitazione al momento metodologico” e di avere condiviso l’identità gentiliana di pedagogia e filosofia (Gobetti, 1997, pp. 444-445). Conclusivamente, negli ultimi mesi de “La Rivoluzione Liberale”, il 6 settembre 1925, Gobetti pubblicò l’articolo *Croce oppositore*, dove non nascondeva che nel filosofo c’erano aspetti “che possono dispiacere talvolta alla nostra psicologia di combattenti” ma gli riconosceva la statura di intellettuale europeo che

si è votato alla polemica antifascista quotidiana come per una necessità di liberazione, perché nessuno può mancare ai suoi doveri. Il suo dovere fondamentale poi è che la sua politica non diventi politicantismo; l’uomo di libri e di scienza cercherà dunque di tenere lontane le tenebre del nuovo Medioevo continuando a lavorare come se fosse in un mondo civile [...] (Gobetti, 1997, p. 881).

Quanto a Gentile, la rottura era stata definitiva: nello stesso 1925 Gobetti accolse nelle sue edizioni il pamphlet di Adriano Tilgher dal titolo bruniano *Lo spaccio del bestione trionfante. Stroncatura di Giovanni Gentile. Un libro per filosofi e non-filosofi*.

Nelle annate del “Baretti” che sopravvissero al suo fondatore (1926-1928) Croce fu molto presente, anche come autore degli articoli di fondo, e Luisa Mangoni ha osservato:

³¹ Per Shaftesbury cfr. lettera di Ada a Croce del 13 dicembre 1946 in (AA.VV., 1989, p. 209). Numerose traduzioni e introduzioni di Ada riguardano il Seicento e il Settecento inglesi. Cfr. Caprioglio, 1989, pp. 228-239 e Alessandrone Perona, 2018, (<https://rivista-tradurre.it/opere-di-ada-prospero-marchesini-gobetti/>).

da un lato, [...] “Il Baretto” poteva esser visto come l’estrema espressione di una tradizione culturale idealistico-crociana [...]; eppure, dall’altro lato, mai come nel “Baretto” questa tradizione era stata vissuta con il drammatico sentimento della sua insufficienza a fornire strumenti di comprensione e di azione in una società così profondamente mutata dalla guerra e dalle sue conseguenze (Mangoni, 2013, pp. 126-127)³².

Nei successivi anni Trenta e Quaranta e fino alla sua scomparsa Croce fu per Ada una figura paterna e protettiva. In una pagina autobiografica del 1963 che merita di essere citata per intero Ada rievoca i colloqui estivi con il maestro, nel quale trovò non tanto un orientamento filosofico quanto l’esempio per proseguire quella educazione “anti-romantica” e “anti-sentimentale” alla razionalità cui l’aveva iniziata – non senza sforzo e sofferenza da parte di Ada – Piero nella loro breve vita in comune³³.

Confesso – scrive Ada – che più della grandezza del filosofo ammira-vo in lui la serietà infaticabile nel lavoro, la coerenza logica e morale, la generosa comprensione, l’umanissima ironia. Sotto la sua influenza riuscii in parte a liberare dalle scorie retoriche di un’ancor vicina adolescenza le qualità positive del mio carattere, a intendere e assimilare i valori che Piero mi aveva rivelato e l’esperienza della nostra breve vita comune.

Imparai a sostituire allo slancio romantico il rigore del raziocinio, ad affrontare i problemi – qualunque problema grande o piccolo – senza paure e senza finzioni, traendo da ogni causa le conseguenze estreme; a esecrare la pigrizia del conformismo e delle frasi fatte, a scorgere l’indissolubile legame tra l’apparente aridità della teoria e l’impeto passionale della pratica, e soprattutto a considerare l’esercizio del pensiero come un dovere morale.

Ripensandoci oggi, a distanza d’anni, mi rendo conto che se, molto tempo dopo, arrivai ad assumere in politica posizioni assai diverse da quelle di Croce, fu proprio per aver tenuto fede a quel metodo di pensiero – e di vita – che avevo appreso da lui nelle estati meanesi (Prospero Gobetti, 1989, pp. 9-10)³⁴.

³² Sul crocianesimo non scolastico dei baretiani, si veda: Sapegno, 1986, pp. 219-225.

³³ Rimando in proposito ai saggi di Ersilia Alessandrone Perona e in particolare alla introduzione al carteggio Ada-Piero.

³⁴ Le “estate meanesi” sono i soggiorni a Meana in Val di Susa dal 1928 al 1937, dove Ada frequentò con il piccolo Paolo la famiglia Croce.

Merito di Croce è anche di aver spinto Ada a dar forma al suo *Diario partigiano*, che uscì da Einaudi nel 1956, a quattro anni dalla scomparsa dell'anziano filosofo, che scrivendole da Napoli il 26 dicembre 1951 le aveva comunicato questo giudizio: “Credo che il suo scritto sia di molta importanza per la storia di ciò che è accaduto in Piemonte, di tutti gli sforzi, di tutti gli avvenimenti, di tutti gli affanni che sono costate le azioni dei partigiani. [...] Può dunque essere contenta della fatica che ha compiuta” (Gobetti A., Croce B., 1989, pp. 222-223).

Ada fu partigiana, scrittrice di libri per ragazzi, educatrice nel “Giornale dei Genitori”, ma – come abbiamo cercato di documentare – merita un’attenta considerazione anche il suo tirocinio filosofico negli anni Venti del secolo scorso.

Bibliografia

- AA.VV. 1989. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica* (numero monografico su Ada Prospero Marchesini Gobetti), 7. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrone Perona E. 1989. Il sistema Ada Piero. Un percorso nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti. *Mezzosecolo*, 7, pp. 280-307.
- Ead. 2018. Opere di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Tradurre. Pratiche, teorie, strumenti*, 14 (<https://rivistatradurre.it/opere-di-ada-prospero-marchesini-gobetti/>).
- Bagnoli P. 1983. Lettere di Piero Gobetti a Giovanni Papini (1919-1922). *Nuova Antologia*, CXVIII, 2145, gennaio-marzo, pp. 361-374
- Bazzani F. 1991. *Le carte di Annibale Pastore. Fondo dell'Accademia “La Lombardia”*. Firenze: Olschki.
- Bernstein R.J. 2015. *Sul pragmatismo. L'eredità di Peirce, James e Dewey nel pensiero contemporaneo*. Milano: Il Saggiatore.
- Calcaterra R.M., Maddalena G., Marchetti G. (Ed.). 2015. *Il pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*. Roma: Carocci.
- Calderoni M. 1904. Le varietà del pragmatismo. *Leonardo*, II, 3, novembre, pp. 3-7.
- Id., 1905. Variazioni sul pragmatismo. *Leonardo*, II, 1, febbraio, pp. 15-21.

- Id., 1911. Il filosofo di fronte alla vita morale, in *Bollettino della biblioteca filosofica di Firenze*, III, 20, marzo, pp. 425-428.
- Id., 1924. *Scritti*. Ordinati a cura di Odoardo Campa. “Prefazione” di G. Papini. Firenze: Società Editrice “La Voce”.
- Caprioglio S. 1989. Bibliografia di Ada Prospero Marchesini Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, 7, pp. 228-239.
- Cases C. 1951. Divagazioni su struttura e superstruttura. *Discussioni*, 11. In “*Discussioni*” 1949-1953. Macerata: Quodlibet, 1999.
- Id., 1990. Marxismo e neopositivismo. In Id., *Il boom di Roscellino*. Torino: Einaudi.
- Casini P. 2002. *Alle origini del Novecento. “Leonardo”, 1903-1907*. Bologna: Il Mulino.
- De Zan M. (Ed.) 2000. *I mondi di carta di Giovanni Vailati*, Milano: Franco Angeli.
- Corvi R. 2017. *Ritorno al pragmatismo. L’alternativa Rorty-Putnam*. Milano-Udine: Mimesis.
- Croce B., Papini G. 2012. *Carteggio 1902-1914*. A cura di M. Panetta. “Introduzione” di G. Sasso. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Dal Pra M. 1984. *Studi sul pragmatismo italiano*. Napoli: Bibliopolis.
- De Caro M. 2008. *Azione*. Bologna: Il Mulino.
- D’Orsi A. (Ed). 2000a. *La vita degli studi. Carteggio Gioele Solari-Norberto Bobbio 1931-1952*. Milano: Franco Angeli.
- Id., 2000b. *La cultura a Torino tra le due guerre*. Torino: Einaudi.
- Ferrari M. 2008. Pragmatismo cento anni dopo. *Giornale critico della filosofia italiana*, LXXXVII, fasc. III, settembre-dicembre, pp. 544-550.
- Id., 2010. Heidelberg 1908. Giovanni Vailati, Wilhelm Jerusalem e il pragmatismo americano. *Giornale critico della filosofia italiana*, LXXXIX, pp. 9-31.
- Id., 2016. *Mezzo secolo di filosofia italiana. Dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*. Bologna: Il Mulino.
- Garin E. 1966. *Cronache di filosofia italiana 1900-1943. In appendice Quindici anni dopo 1945-1960*. Vol. I. Bari: Laterza.
- Id., 1974. Giovanni Vailati (con una postilla su Michelstaedter). In Id., *Intelletuali italiani del XX secolo* (pp. 69-104). Roma: Editori Riuniti.
- Gobetti P. 1920/2003. Frammenti di vita scolastica italiana. In Gobetti, 2003, pp. 449-450.
- Id., 1969. *Opere complete*. Vol. 2. *Scritti storici, letterari e filosofici*. A cura di P. Spriano, con due note di F. Venturi e V. Strada. Torino: Einaudi.

- Id., 1997. *Opere complete*. Vol. 1. *Scritti politici*. A cura di P. Spriano. Torino: Einaudi.
- Id., 2003. *Carteggio 1918-1922*. A cura di Ersilia Alessandrone Perona, Torino: Einaudi.
- Id., 2017. *Carteggio 1923*. A cura di Ersilia Alessandrone Perona, Torino: Einaudi.
- Gobetti P. e A. 2017. *Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926. Diari di Ada Prospero Gobetti 1919-1926*, seconda edizione riveduta e integrata a cura di Ersilia Alessandrone Perona, Torino: Einaudi.
- Gobetti A., Croce B. 1989. Carissima Ada, gentilissimo senatore: carteggio Ada Gobetti-Benedetto Croce. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, Annali 1987-1989, 7 (lettera da Napoli, 26 dicembre 1951).
- Gramsci A. 1975. *Quaderni del carcere*. Edizione critica a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi.
- James W. 1994. *Il pragmatismo. Un nome nuovo per vecchi modi di pensare*. Milano: Il Saggiatore.
- Maddalena G., Tuzet G. (Ed.). 2007. *I pragmatisti italiani. Tra alleati e nemici*. Milano: Alboversorio.
- Mangoni L. 2013. Riviste del Novecento. In Ead., *Civiltà della crisi. Cultura e politica in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Viella.
- Marchesini Gobetti A. 1982. *Educare per emancipare. Scritti pedagogici 1953-1968*. A cura di M.C. Leuzzi, con una nota introduttiva di G. Fofi. Manduria: Lacaita.
- Ead. 2018. *Non siete soli. Scritti da "Il Giornale dei genitori" (1959-1968)*. Introduzione e cura di A. Arceri, Postfazione di G. Fofi. Torino-Milano: Centro studi Piero Gobetti-Edizioni Colibrì.
- Marchetti G. 2013. La Renaissance del pragmatismo. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*, XV, dicembre (<https://mondodomani.org/dialegesthai>).
- Marx K., Engels F. 1967. *La sacra famiglia*. Trad. it. e "Introduzione" di A. Zanardo. Roma: Editori Riuniti.
- Minazzi F. 2004. *Il Cacodemone Neoilluminista. L'inquietudine pascaliana di Giulio Preti*. "Prefazione" di Fulvio Papi. Milano: Franco Angeli.
- Id., 2011. *Giovanni Vailati epistemologo e maestro. Con un inedito vailatiano sull'inegnamento medio della filosofia*. Milano-Udine: Mimesis/Centro Internazionale Insubrico.
- Mugnai M. 2012. Vailati, Giovanni. In *Il Contributo italiano alla storia del Pensiero. Filosofia*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana (<http://www>).

treccani.it/enciclopedia/giovanni-vailati_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/).

Mustè M. 2016. *Filosofia della pratica*. Croce e Gentile, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana

(https://www.treccani.it/enciclopedia/filosofia-della-pratica_%28Croce-e-Gentile%29/).

Papini G. 1913. *Sul pragmatismo (Saggi e ricerche) 1903-1911*. Milano: Libreria Editrice Milanese.

Id., 1943. *Pragmatismo*. Firenze: Vallecchi.

Pastore A. 1921a. *Il problema della causalità con particolare riguardo alla teoria del metodo sperimentale*. Vol. 1: *Storia critica del problema della causalità dai primordj della filosofia greca ai nostri giorni*. Torino: Flli Bocca.

Id., 1921b. *Il problema della causalità con particolare riguardo alla teoria del metodo sperimentale*. Vol. 2: *La causalità nella scienza, nella filosofia e nella vita morale*. Torino: Flli Bocca.

Pedio A. 2003. Santino Caramella fra Gobetti, Gentile e il fascismo. *Giornale critico della filosofia italiana*, 3, pp. 420-483.

Ead. 2005. Itinerari problematici fra Gobetti e il fascismo: il caso di Santino Caramella. *Mezzosecolo*, 14, Annali 2001-2002 (Milano: Franco Angeli, pp. 73-89).

Peirce Ch. 1956. *Caso, amore e logica*. Torino: Taylor.

Polito P. (Ed.). 1994. Carteggio Piero Gobetti-Sebastiano Timpanaro. *Mezzosecolo*, 10, Annali 1993, pp. 77-95. Milano: Franco Angeli.

Polito P. 2006. Il nostro realismo. Contributo per la ricostruzione della teoria politica di Piero Gobetti. *Teoria politica*, XXII, 2, 2006.

Id., 2018. *L'eresia di Piero Gobetti*. Torino: Raineri Vivaldelli Editore.

Pozzoni I. 2015. *Il pragmatismo analitico italiano di Giovanni Vailati*. Villa-santa (MB): Limina Mentis.

Preti G. 1946. Il pragmatismo, che cos'è. In M. Forti, S. Pautasso (Ed.), *“Il Politecnico”*, Milano: Rizzoli, 1975.

Id., 2007. *Praxis e empirismo*. “Prefazione” di S. Veca, “Postfazione” di F. Minazzi. Milano: Bruno Mondadori.

Prezzolini G. 1915. *Discorso su Giovanni Papini*. Firenze: Libreria della Voce.

Prospero [Gobetti] A. 1925. *Tesi*. Fondo Ada Prospero Gobetti, serie 2 – UA 22 sf. 4.

Ead. 1943. *Alessandro Pope. Il poeta del razionalismo settecentesco*. Bari: Laterza.

- Ead. 1989. Ascoltar parlare Croce. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, Annali 1987-1989, 7.
- Quaranta M. 1987a. *Letture postume di Giovanni Vailati nella cultura italiana (1911-1986)*. Introduzione. In G. Vailati, *Scritti*, vol. I (v. infra).
- Romano L. 1979. *Una giovinezza inventata*. Torino: Einaudi.
- Rossi M.M. 1928. *L'ascesi capitalistica*. Roma: Doxa.
- Id., 1923. Il pragmatismo italiano. *Rivista di psicologia*, pp. 8-23.
- Id., 2021. *Memorie d'un estraneo*. A cura di L. Orsi. Genova: Città del Silenzio.
- Santucci A. 1963. *Il pragmatismo in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Id., 1992. *Storia del pragmatismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Id., 1999. La diffusione del pragmatismo e la filosofia dell'azione. In P. Rossi, C.A. Viano (Ed.), *Storia della filosofia*. Vol. 6. *Il Novecento* (pp. 219-233). Tomo I. Roma-Bari: Laterza.
- Sapegno N. 1986. Croce e la cultura torinese. In Id., *Pagine di storia letteraria* (pp. 219-225). Firenze: La Nuova Italia.
- Spirito U. 1921. *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea. Saggio critico con appendice bibliografica*. Firenze: Vallecchi.
- Tilgher A. 2017. *Lo spaccio del bestione trionfante. Stroncatura di Giovanni Gentile. Un libro per filosofi e non-filosofi*. Postfazione di G. Turi. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Vailati G. 1971. *Epistolario 1891-1909*. A cura di G. Lanaro. Torino: Einaudi.
- Id., 1987a. *Scritti*. A cura di M. Quaranta. Vol. I. *Scritti di filosofia*. Sala Bolognese: Arnaldo Forni Editore.
- Id., 1987b. *Scritti*. Vol. II. *Scritti di scienza*. Sala Bolognese: Arnaldo Forni Editore.
- Viano C.A. 2000. Filosofia e storia della filosofia. In I. Lana (Ed.), *Storia della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Torino*. Firenze: Olschki, Firenze.
- Id., 2007. *Stagioni filosofiche. La filosofia del Novecento fra Torino e l'Italia*. Bologna: Il Mulino.

RECENSIONI

Carlo Sini, *Intelligenza artificiale e altri scritti*, Milano, Jaca Book, 2024, ISBN 978-88-16-41877-6, euro 18.

Blanchot una volta scrisse che il cuore segreto di un libro, il suo centro fisso e mobile al tempo stesso, non è necessariamente quello che ci appare più ovvio: ad esempio, come in questo caso, il tema espresso dal titolo. Infatti, quel cuore segreto qui giace, secondo chi scrive queste note, tra le pagine 98 e 102, presenti nella parte finale del capitolo intitolato “Un filosofo e il domani”, nel quale Sini viene disegnando un cammino che procede, con doppia attrazione, da un lato verso il fondo propositivo e futuribile (“Nove percorsi immaginari”) del volume, e dall’altro verso l’inizio dedicato specificamente all’argomento che dà il titolo al libro. “Centro fisso, anche, – suggerisce Blanchot – che si sposta, se è un vero centro, restando lo stesso e diventando sempre più centrale, più riposto, più incerto e più imperioso”. Di che si tratta, nella fattispecie?

Prima di rivelare il cuore di questa scrittura siniana, va ricordato che

l’autobiografismo e l’interpellazione nei confronti del lettore (il “tu” cui ci si rivolge, ma anche il “tu” speculare all’io scrivente, come talvolta accade in Montale), esplicito o implicito che sia, sono una caratteristica abbastanza frequente nello stile di questo autore. Probabilmente, più che uno strumento di comunicazione considerato più efficace per la veicolazione del pensiero, l’autobiografismo e l’interpellazione sono un tentativo di riprendere l’esercizio plurale della riflessione che dai dialoghi di Platone alle *Confessioni* di Agostino lotta contro la scrittura bianca della rigida trattatistica di tradizione aristotelica.

“Adesso sono quello che sono – scrive dunque ad un certo punto Sini –, il prodotto ‘singolare’ di una successione vivente di nicchie di accoglienza e di riconoscimento, saldamente iscritto nella mia tradizione [...] elaborata in anni e anni di studi, di ricerche, di battaglie e di rapporti quotidiani della vita

comune [...]. Quindi – continua Sini – un vecchio professore di filosofia che il suo lavoro (e l’esperienza di ogni giorno) hanno condotto sull’orlo di una visione problematica alla quale intende restare lucidamente fedele, insieme a tutto ciò che lo ha forgiato nell’esserci assieme agli altri con lui.” (p. 100). Ecco, il centro dell’elaborazione scritturale, antica preoccupazione teoretica di questo filosofo, verso il quale i molteplici temi del volume vengono attratti, influenzandone in avanti e all’indietro l’articolazione, è costituito dalla piena consapevolezza che il filosofare sia una questione prima di tutto collegata alle “pratiche” (non solo le proprie, e non solo quelle filosofiche, e non solo quelle scritturali: *tutte* le pratiche di vita di cui facciamo esperienza) considerate come prima (e unica) fonte di tutto quanto, nel corso del tempo di una biografia intellettuale, possa valere come risultato dei riferimenti relazionali che l’hanno attraversata: la *Lebenswelt*, il *plenum* esistenziale di husserliana memoria, la cosiddetta ‘realtà’ globale, insomma il tutto in cui le tre dimensioni temporali hanno assorbito e assorbono il pensabile, e dunque il “sapibile” circa lo stato delle cose nel ritaglio storico che ci riguarda.

È sulla base di questi presupposti, per così dire, esistenziali, che trovano il loro ruolo nel volume prima di tutto le considerazioni sul corpo “alla luce della nozione di supporto” (“Intendiamo qui per supporto qualsiasi luogo e materia di iscrizione”, p. 35), il *corpo* come soglia, come *piega* del mondo:

“[...] non abbiamo occhi e mente che per questo corpo ‘detto’, analizzato e ‘squartato’ dai vari saperi [...]. Del suo essere il prodotto e l’effetto di una ‘storia di supporti’ è silenzio e oblio.” (p. 41). Su questa base viene riproposta la nota distinzione tra *Leib*, o corpo vivente, e *Körper*, o corpo-cosa: il primo è quello, ricorda Sini, “caratterizzato dall’uso della vita” (p. 45) o, come scriveva Husserl, è il corpo “in carne e ossa” modellato continuamente dall’uso quotidiano che ne facciamo.

Le trenta tesi che intendono poi illustrare il cosiddetto “ambiente umano” così come è venuto sviluppandosi nel tempo e nella riflessione secolare, a loro volta richiamano la precisazione, per così dire, relativizzante in merito al luogo di ‘verità’ (lo scrivente, il suo contesto, la sua storia personale e collettiva) donde esse in ultima analisi provengono: “I miei discorsi, le mie riflessioni, i miei pensieri vengono da un infinito e indefinito passato, di cui sono il risultato e l’effetto. Sono così come mi ha fatto la mia esperienza di vita, la mia società, la mia cultura” (p. 67).

Al tempo stesso, quindi, questa consapevolezza circa il luogo di ‘verità’ si deve accompagnare ad altrettanta piena coscienza – chiarisce Sini – del fatto che il pensabile e il conoscibile di oggi (come quello di ieri) non potranno mai configurare prima o poi una loro conclusione, una definitività, il raggiungimento di una totalità del “saputo” (“cresce il sapere, tace l’ignoranza”, p. 95), poiché rimane sempre un vuoto

davanti e attorno a noi, che nessun *plenum* di sapere potrà mai colmare, e che dunque funziona semmai come propellente per l'incessante attività umana, sia essa da intendersi sotto le forme del conoscere (la scienza, la filosofia) o dell'agire.

È proprio quest'ultimo argomento che mette in gioco, per *ogni* scrivente riflessivo, il tema problematico della 'verità', che in questo contesto diventa allora verità "vivente", e verità "pubblica" ("Ogni epoca è caratterizzata dalle sue verità pubbliche [...]. Cioè da un insieme mobile e indefinibile, e indelimitabile, di discorsi comuni quotidiani intrecciati a pratiche di vita [...]", p. 145). L'attrazione esercitata dall'autobiografismo dichiarato sopra è sempre presente in ogni tentativo di chiarificazione dello stato delle cose: una verità "vivente", una verità "pubblica" è un sapere che non può prescindere mai dal contesto globale, composto in ogni tempo della totalità, relativa a quell'epoca, del mondo, del tempo e dello spazio nei quali lo scrivente si esprime: il che significa che testo ("[...] il testo deve sempre essere riconosciuto e interpretato come tale, anche da chi lo ha scritto. Solo così può funzionare come supporto di segni, luogo di notazioni che rinviano a un'azione vivente, a una pratica definita che ha lasciato traccia [...]", p. 125) e contesto si implicano ogni volta inestricabilmente, e costituiscono quindi l'unico senso possibile dell'operare umano.

E l'Intelligenza Artificiale, che dà il titolo al libro? Con le veloci (per ne-

cessità) premesse che abbiamo esposto, la posizione di Sini circa l'argomento risulta conseguente. L'IA è uno (l'ultimo?) degli strumenti esosomatici ("Produzione eminentemente 'artificiale' di *oggetti* socio-culturali", p. 144) di cui l'uomo si è dotato per la lotta quotidiana tesa alla migliore sopravvivenza possibile. In più di un'occasione, infatti, l'autore propone il parallelo con l'uso ambivalente (validi cioè come un'opportunità positiva, oppure destinati ad un uso distruttivo) dei numerosi strumenti che configurano, succedendosi, la storia dell'ominizzazione o, se si preferisce, della civiltà umana: dal bastone all'alfabeto, quest'ultimo peraltro da intendersi quale antenato ineliminabile dell'IA. "Quindi la totale ignoranza di [...] come la 'testualità', andando dalle tavolette ai papiri, alle pergamene, alla stampa e finalmente alle scritture elettroniche, abbia modificato la cosiddetta natura umana, cioè la sua identità, la sua vita sociale e il suo stesso ambiente. L'IA è l'ultimo atto di questa tutto sommato recente invenzione, però dotata certamente di una potenza tanto promettente quanto terrificante" (p. 32). Aveva forse ragione Nietzsche – si chiede Sini – quando invocava la necessità di una Grande Politica per riuscire a dominare e a controllare la deriva negativa delle umane conoscenze: "Quello che credo di aver capito e di sapere è che non sarà una macchina dell'IA a risolverci il problema: essa è parte del problema e nel contempo un contributo alla soluzione" (p. 29).

Ma soprattutto Sini mette in evidenza, a fronte della straordinaria effettualità dimostrata dalla ricerca scientifica nel corso del recente passato, la profonda *debolezza* teoretica con la quale i risultati di tale ricerca vengono assunti sia dal senso comune che dagli stessi commentatori di tali risultati (qui vengono presi in considerazione, oltre a Turing, Quintarelli, Warwick, Caporale, Mazzarella, Avizzone). La conseguenza di questa disinformazione è ben riassunta dall'autore: “[...] c'è un bisogno estremo di filosofia nel campo della IA, c'è bisogno cioè della grande filosofia del '900 (Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Paci, Wittgenstein, Foucault, Deleuze ecc.) al fine di evitare la quantità impressionante di sciocchezze delle quali i 'tecnici' si riempiono la bocca, svolgendo per il senso comune del pubblico una sorta di perenne racconto fantascientifico” (p. 21).

In particolare, Sini accenna al cosiddetto *embodiment*, al *cyborg*: tormentoni *kitsch* che, in verità, non considerano quanto proprio la storia stessa della civiltà umana parta da un “corpo vissuto” per approdare, attraverso l'acquisizione degli strumenti, al “corpo saputo”, ossia a ciò che noi sappiamo circa

il nostro essere “corpi umani”, e che via via nel corso del tempo ha saputo modificarsi incessantemente. D'altra parte, anche l'argomentare presente in questo libro – sottolinea implacabilmente Sini relativizzandosi a sua volta – è suscettibile di verifiche, correzioni, disattendimenti, esattamente come tutto l'argomentare che costituisce la storia della filosofia che lo precede e di cui lo scrivente, ossia qui Sini stesso, si nutre durante tutta la vita per diventare quello che è.

In fondo al terzo dei nove “percorsi immaginari” che concludono il libro Sini, infine, a conferma di quel centro segreto di cui si parlava all'inizio, scrive: “Insomma sto semplicemente esibendo me stesso, ciò che considero il meglio della *mia* cultura come prodotto di una storia millenaria, liberata dalle sue pretese arcontiche. [...]. È ciò che sono in grado di fare, senza ovviamente alcuna pretesa di imposizione, conscio che si tratterà unicamente di una proposta che attende la risposta degli altri, entro la quale scomparirà in una metamorfosi inarrestabile e secondo un destino imperscrutabile, relativo all'abisso del nostro e del vostro futuro” (p. 178).

Gianmarco Pincioli

Gianni Carchia, *Dall'apparenza al mistero. La nascita del romanzo*, Macerata, Quodlibet, 2024, ISBN 978-88-229-0865-0, euro 14.

Quodlibet, all'interno del progetto di ristampa delle principali opere di Gian-

ni Carchia, ripropone questo testo del 1983, incentrato – come recita il sot-

totitolo – sulla “nascita del romanzo”. L’indagine relativa a questo genere letterario parte da molto lontano, dalla letteratura greco-romana coeva e posteriore all’ellenismo (IV-I secolo a. C.), e coinvolge nel suo percorso prima di tutto le grandi filosofie post-aristoteliche (stoicismo, epicureismo, scetticismo) nelle loro relazioni coi principali letterati degli anni immediatamente precedenti l’età augustea (dai poeti neoterici a Lucrezio, da Orazio a Virgilio). Ci si potrebbe chiedere il senso di questa operazione critica complessa, e quale sia l’opportunità di mobilitare buona parte della cultura occidentale soprattutto filosofica (Hegel in particolare, e l’impostazione della sua storia sia letteraria che filosofica) per illustrare un genere letterario cui il senso comune non sembrerebbe attribuire una grande potenzialità teoretica. Il lavoro di Carchia dimostra che non è così.

Infatti, risulta chiaro quanto la modernità, a partire dall’Illuminismo, abbia invece investito in esso rispetto al senso di una più generale ideologia borghese, e quanto la popolarità del genere romanzo, approfittando della necessità progressiva di un’alfabetizzazione diffusa, si sia allargata sempre più nel corso degli ultimi due secoli, all’insegna di una narrativa facilmente comprensibile, in grado di manipolare e coinvolgere il sentimento profondo delle masse circa la problematica dello stato delle cose.

L’indagine di Carchia – di cui qui riassumiamo molto sinteticamente il senso – parte dal tema dell’“apparenza”,

termine col quale si intende descrivere il risultato dell’emancipazione dal mito che l’arte ellenistica in genere realizza contro la classicità greca. Quest’ultima, al contrario, chiede al mito la radice della propria legittimazione: l’apparenza diventa in tal modo il segno eloquente della raggiunta autonomia nei confronti dell’immagine di realtà, di vita, tipica della tradizione: una sorta di ‘altro mondo’ parallelo al mondo degli uomini e degli dèi, in grado di reggersi da sé, senza un sapere mitico destinale cui appellarsi per giustificarsi. Ma le cose cambiano, al volgere del primo millennio.

Un discrimine decisivo, infatti, è rappresentato dall’ingresso del Cristianesimo nella coscienza intellettuale mediterranea: se nel mondo greco classico l’arte restava subordinata, attraverso il ricorso al mito, in qualche modo al destino, nel mondo cristiano esso impara a subordinarsi alla spiritualità, perdendo in tal modo l’autonomia appena conquistata: laddove essa viene comunque rivendicata, essa si perverte in “illusione”, e i prodotti del suo operare estetico decadono a semplice ornamento, a ‘fantasia’ ineffettuale, a pura distrazione per gli alfabetizzati.

È degno di essere accennato il caso del *De rerum natura* di Lucrezio (I sec. a. C.), poiché in questo caso s’impone con forza una questione particolare, ossia la relazione che si viene a istituire tra dottrina (l’epicureismo) e poesia: il poema in questione, infatti, è dottrina travestita dalla poesia, o è poesia e dottrina al tempo stesso, è dottrina *in quanto* poesia? Carchia propende

per questa seconda ipotesi, a dimostrazione dunque, rispetto a quell'evento, della raggiunta autonomia dell'arte, in questo caso, ubbidendo per un attimo alla convenzione con cui il progetto di quest'opera viene classificata, della narrazione poetico/filosofica: il poema lucreziano, però, rappresenta un *unicum* per quei tempi, in un'epoca, inoltre, in cui impercettibilmente il posto del mito come riferimento cui agganciare il lavoro estetico viene assunto dal potere politico (l'età augustea è imminente). A proposito del potere politico: è questo il caso, ricorda Carchia, dell'*Eneide* virgiliana, di cui il grande Hermann Broch, in *La morte di Virgilio*, racconta il drammatico logoramento interiore in prossimità della morte, fino al punto di desiderare la distruzione del proprio capolavoro al fine di salvaguardare l'autonomia del progetto che l'ha generato. Lo scetticismo gioca un ruolo determinante nel prosieguo della storia dell'apparenza-illusione: si tratta del trionfo della cosiddetta "commedia nuova", di una narratività, cioè, degradata sia rispetto alla narrazione mitica (tragedia) che a quella storica, con la riduzione, scettica appunto, dello sviluppo del dramma, per lo più a quadro sentimentale d'interni quotidiani, proposto all'insegna del grottesco e del ridicolo. "Il congedo dal mondo mitico – scrive Carchia – e, conseguentemente, la sua deformazione caricaturale sulla scena della commedia sono solo, nella prospettiva scettica, la propedeutica ad un esercizio ben più radicalmente estetico: quello della contemplazio-

ne dell'apparenza" (p. 59); e poco più avanti conclude: "Arrestare l'apparenza – il sogno dell'arte – assurdo nella scepse a compito stesso della filosofia. Lo scetticismo è la filosofia dell'apparenza estetica liberata, fra la Scilla del mito e la Cariddi della storia" (*ibidem*). Ma il tema *stricto sensu* del romanzo? L'origine di questo genere letterario, preparato dalle argomentazioni generali sopra accennate, prende l'avvio anch'esso nel tardo ellenismo (Longo Sofista, Eliodoro), e appare come una variante prosastica della commedia nuova (temi, stili, temperie del racconto). "Nella forma d'arte romanzo – scrive l'autore – e nell'enigma della sua nascita è insito un paradosso che si potrebbe formulare, all'incirca, nei termini seguenti. La forma romanzo è il primo fra i generi letterari dell'Occidente che nasca sotto il segno d'una piena e dispiegata autonomia rispetto ad un qualunque suo fondamento mitico; al tempo stesso, tale autonomia non sta ferma a se stessa, non ponendo alcuna linea di demarcazione fra sé – ovvero fra la forma come dominio dell'apparenza – e la realtà" (p. 63).

Carchia, nel considerare lo statuto di questo genere tardo-antico pone esplicitamente un parallelo tra romanzo tardo-antico e odierna industria culturale, e prima ancora tra narratività tardo-antica e narratività barocca. È soprattutto il primo dei due paralleli che appare impressionante, se poi si pensa a quanti tentativi, durante il Novecento, siano stati fatti per oltrepassare la precettistica implicita al genere romanzo, tutti

sforzi condotti all'insegna dell'antiromanzo, da Proust al *Nouveau Roman* francese degli anni Cinquanta.

L'esame delle caratteristiche, delle contraddizioni, dei paradossi del romanzo ellenistico è condotto da Carchia utilizzando, tra le molte sollecitazioni, le argomentazioni di Hegel, di Lukács (*Teoria del romanzo*), di Erwin Rohde (*Der griechische Roman*), di Reinhold Merkelbach, di Bachtin (*Estetica e romanzo*). Ed è proprio con l'aiuto degli autori citati che si è in grado d'illustrare la seconda parola del titolo: "mistero". Infatti, risulta operante in quelle antiche narrazioni un'ulteriore coppia semantica: da un lato il generale tentativo di quegli anni di recuperare al mito, ossia alla religione olimpica, una qualche credibilità di maniera, e dall'altra l'ormai irreversibile trasformazione del prodotto estetico autonomo, in grado di giustificarsi da sé, in illusione nutrita, rispetto ai tentativi di questo recupero, di una buona dose di scetticismo da parte degli autori che se ne fanno carico. Il ruolo mediano che la narrazione romanzesca riveste presuppone che l'apparenza degradata da essa rappresentata equivalga ad un "ritorno del magico nell'universo del degradato"

(p. 80): "Questo processo di consumazione dell'apparenza è precisamente il mistero, la cui essenza sta nel tentativo di trasfigurare l'apparenza in una verità di ordine superiore, ridonandole la sostanzialità mitica perduta" (p. 81).

L'esemplificazione chiave di questa dinamica intellettuale è attribuita da Carchia al capolavoro di Apuleio (II sec. d.C.), *Metamorfosi*, conosciuto nell'antichità anche col nome di *Asino d'oro*. All'interno di quest'opera c'è la novella chiave, *Amore e Psiche*, in cui un ruolo decisivo è giocato da una divinità, Iside, che ricopre contemporaneamente due funzioni, quella di Psiche (Iside sofferente, umana) e quella di Venere (divinità come regina e signora). L'ambivalenza del personaggio riassume tutte le ambiguità strutturali del genere romanzo: la sua impossibilità a risolversi in racconto mitico (come lo era la tragedia), ma d'altra parte altrettanta impossibilità a riscattare l'imperfezione terrena, la caducità, il limite, la mortalità: "Perché la salvezza che esso promette non è mai la redenzione dal mondo ma, più semplicemente, la redenzione del mondo" (p. 85).

Gianmarco Pinciroli

George Boas, *Il culto della fanciullezza* (trad. it. Eraldo Arnaud, Giordano Ghirelli, *The Cult of Childhood*), Milano-Udine, Mimesis, 2024, euro 14,00, ISBN 979-12-2230-085-6.

Come spesso accade, la riproposizione editoriale di un grande classico come quello di Boas (1973) raggiunge i let-

tori con la freschezza di un'esperienza al contempo semplice e colta, coinvolgente per la straordinaria capacità

d'intreccio di oggetti culturali diversi, con cui l'Autore tesse trame di senso. Proprio queste trame vale allora la pena di ripercorrere, seppur brevemente, per dar conto anche del quadro complessivo che ne emerge.

È grazie all'articolazione di una storia delle idee che George Boas ricostruisce l'evoluzione di quello che definisce "culto della fanciullezza", il quale si sarebbe sviluppato nel tempo (ritrovandone il nucleo nella civiltà greca, prima, e in quella romana, poi) attraversando vari snodi nella cultura (e nella società) occidentale attraverso i secoli. Il nucleo centrale da cui emerge il culto della fanciullezza è dato dalla progressiva evoluzione e conseguente fusione (avvenuta nei secoli del Medioevo) di due correnti di pensiero: quella primitivista, che ha costituito buona parte del lavoro intellettuale di Boas, e quella anti-intellettualista. Tra le due, però, la prima ha generato la materia dalla quale ha preso forma, gradualmente, un'identità culturale e sociale della fanciullezza nel panorama europeo ed americano.

La convinzione che guida la riflessione, riscontrabile fin dalle prime pagine del saggio, è un necessario radicamento (anche storico) delle idee nelle culture all'interno delle quali si sviluppano e che, successivamente, attraversano negli anni. L'idea stessa di fanciullezza, a partire da uno stato embrionale fino alla sua maturità nel XIX secolo, è legata a una costante concezione della storia dell'umanità. Quest'ultima viene portata in primo piano da George

Boas tramite gli scrittori medievali, tramite la figura di Sant'Agostino. Egli (e le altre menti intellettuali dell'epoca) concepiva la storia stessa dell'umanità "mediante la metafora delle età" (p. 75), identificandone sei: infanzia, adolescenza, giovinezza, maturità, mezza età, vecchiaia. Seppure nei secoli successivi un simil modo di pensare abbia dato vita a variazioni sul ruolo di ciascuna di esse, la prima (l'infanzia) ha necessitato di molto tempo affinché venisse considerata (o ricordata) non solo "con nostalgia" (*ibidem*), ma come forma e modo di essere essenziale del pensiero e della creatività umane. Non a caso, infatti, era proprio la giovinezza ad essere intesa da Sant'Agostino stesso come la migliore delle età dell'uomo (e dell'umanità, per estensione).

Quali sono stati, dunque, i cambiamenti che hanno portato alla nascita del culto della fanciullezza? Cosa ha permesso di riconoscerla in quanto fase della crescita dell'essere umano portatrice di un suo genio creativo? Lo scatto culturale è avvenuto, storicamente, grazie a Rousseau, i cui "pensieri erano destinati a prendere una direzione nuova" (p. 38). Grazie all'*Emilio*, il bambino ha iniziato ad acquisire una sua posizione rilevante nel contesto sociale ed educativo: non solo come inizio della vita dell'uomo, ma sempre più in quanto periodo idilliaco di innocenza. Nel suo crescere e inserirsi all'interno di una società, il bambino "diventa vizioso sotto la direzione di maestri che lo deformerebbero per perseguire i loro propri fini" (*ibidem*). È

lo stesso Rousseau a sottolineare come “i pregiudizi, l’autorità, la necessità, i cattivi esempi: tutto soffoca le naturali attitudini del fanciullo” (*ibidem*). Il bambino è specchio dell’innocenza dell’uomo primitivo, che vive nella natura, depurato di tutte le deformazioni morali e culturali della modernità. Rousseau, oltretutto, intravede anche un ruolo chiave dell’educazione che potrebbe riscattare la fanciullezza dalla corruzione. Se, e solo se, si può arrivare a sostituire “le prediche con l’esperienza” (p. 40). Rimuovendo, dunque, quella retorica moderna composta di valori forzatamente imposti che soffocano, poco alla volta, la naturale innocenza del fanciullo.

Il lavoro del filosofo ginevrino sulla fanciullezza si pone al culmine di un lavoro culturale (sulle idee) che lo precede di secoli, all’interno del quale emerge l’importanza del primitivismo. Tanto per Boas, in quanto studioso, quanto per la celebrazione della fanciullezza. Sebbene l’antropologia abbia scardinato le forme più prepotenti di primitivismo cronologico e sociale, a permanere nel corso del tempo è stata una fede in quello culturale (p. 11). Modernità e civiltà (percepita ancora in antitesi rispetto alle culture primitive) corrompono l’essere umano. Era necessario uno sguardo sull’uomo che potesse, quindi, riscattarlo dai cambiamenti moderni. Filosofi e studiosi primitivisti hanno guardato, sempre più, all’infanzia come a un periodo di maggior purezza, fatto della stessa innocenza degli albori (e della fanciullezza

come prima età della storia, per dirla con le parole di Sant’Agostino) delle civiltà umane.

È con Schiller, però, che emerge una concezione del bambino in quanto non solo principio innocente dell’umanità, ma come essere inconsciamente saggio, dotato di un genio affine all’artista e, anche con sguardo nostalgico, modello ideale dell’adulto (p. 87). Qui, esso viene paragonato “alla natura” (*ibidem*), portando a compimento e consolidando quell’antico ideale del bambino come *speculum naturae* (p. 21) e generando una frattura tra “la Natura e ciò che alla Natura è stato aggiunto dagli uomini” (p. 88). Istintivamente, i fanciulli “seguono semplicemente le esigenze del loro intimo carattere e non obbediscono a leggi imposte da altri” (*ibidem*). È l’esposizione al contesto sociale, valoriale e culturale che agisce da “forza repressiva” (p. 85), incatenando questa innata libertà espressiva e di movimento del pensiero. All’adulto non resta che rimpiangere la sua infanzia, poiché spogliati dell’abito sociale che viene cucito su di loro durante la crescita, “i bambini *sono* ciò che noi *eravamo*” (p. 88). Del resto, anche per Ellen Key, un secolo dopo, il fanciullo è “semplice, sincero, logico, sensuale, religioso” (p. 91), rifugge le astrazioni ed è (in antitesi con l’adulto) *realista* (pp. 89-90). Non solo, egli è “un artista e un intenditore d’arte”. In breve, “è un esteta” (p. 91).

Nel XIX secolo, in effetti, con i primi “studi psicologici sull’infanzia” e “l’inizio dell’antropologia scientifica”

(p. 95), la fanciullezza cessa di essere semplice e istintiva espressione estetica ma viene pensata come dotata di genio creativo e artistico. Dagli studi sui disegni dei bambini, ancora una volta Selvaggio e Bambino vengono sovrapposti, mettendoli a confronto (come nei lavori di autori come Corrado Ricci) con quelli dei popoli ritenuti primitivi. È pur vero che il genio del bambino era già stato posto in evidenza anche in epoche passate, ma sempre in modo fugace, incarnato da bambini eccezionali (impossibile tralasciare, in questo senso, la narrazione cristiana e la figura di Gesù). Il culto della fanciullezza è, di conseguenza, “reso manifesto come luogo comune avente una lunga storia, come qualcosa di profondamente insito nell’anima dell’uomo” (p. 104). È un culto, non a caso, “antico come il Cristianesimo” (*ibidem*), che non solo associa la mente infantile con quella primitiva ma che riafferma, ora esplicitamente, il parallelo tra la creatività dei fanciulli e l’espressione del genio artistico, costituendo un doppio rimando concettuale del “fanciullo come artista” e “dell’artista come fanciullo” (p. 119). Così, quando “il primitivismo cultu-

rale fu sostenuto nel campo dell’arte” giunse anche “il momento di apprezzare l’arte dei bambini” (*ibidem*).

Il culto della fanciullezza raggiunge il suo apice, dunque, nella celebrazione del genio, della razionalità e della spontaneità dei bambini. Tanto nell’arte, quanto nella visione della vita e, soprattutto, della morte. Perché, come conclude George Boas, riprendendo le parole di Norman O. Brown, “la vita vincerà la morte solo quando accetteremo come definitiva la visione che si forma naturalmente nel fanciullo” (*ibidem*). Senza ignorare, poi, il fatto che comunque gli esseri umani hanno “perseverato nel diventare adulti”, e che quindi “ci deve essere qualcosa di congeniale nella maturità” (*ibidem*). Boas chiude, infine, la genesi del culto della fanciullezza ponendola in dialogo diretto con l’adulità. Ripercorrendo, così, l’evoluzione di un insieme di idee culturali, tra loro strettamente interconnesse, mostrandone sviluppi, pensieri, astrazioni ma, più di tutto, la concretezza con cui le idee danno forma alle società in cui viviamo.

Matteo Cabassi

Sergio Tramma, *Prassi, prospettive e criticità*, Roma, Carocci, 2024, pp. 171, ISBN 978-88-290-2397-4, euro 19,00.

In una attualità distopica, dove il discorso educativo/formativo porta con sé, quasi per inerzia, un conformismo acritico o un senso di stanchezza teorico, Sergio Tramma, non disposto

a fare sconti a retoriche compiacenti, mette in forma, con abbondanza di argomentazioni tra loro collegate, il senso della professionalità educativa, riprendendo e sottolineando il con-

petto di una formazione/educazione come costante analisi critica della stessa. L'autore, tra puntualizzazioni genealogiche e focalizzazioni rigorose, chiarisce l'ordine del discorso, il campo d'azione, gli oggetti che abitano quel particolare campo d'esperienza chiamato "lavoro educativo". In tal senso, la riflessione vuole cogliere non solo una geografia dell'esperienza, ma un insieme di coordinate orientative che costituiscono lo sfondo e danno senso all'azione educativa storicamente posizionata.

L'invito di Sergio Tramma è di tenere costantemente presente sia i termini generali e strutturanti il discorso sull'educazione/formazione, non ultimi la loro originaria configurazione antropologica e politica, sia quelli specifici che fanno del lavoro educativo, anche nella sua peculiare dimensione sanitaria, una professione socialmente connotata, ancor più cogente alla luce del percorso formativo accademico. Una posizione, questa, arricchita da una costante apertura agli argomenti, agli oggetti, alle dinamiche che scaturiscono dalle concrete scene e prassi educative, le quali ne arricchiscono in modo prismatico gli spazi di analisi e riflessione. Infatti, è proprio questa situazione particolare ad essere tipica del lavoro educativo, poiché inerisce la possibilità di dare forma e senso alla propria esistenza.

L'autore analizza i luoghi comuni associati alla professione educativa, in particolare l'idea che si tratti di un'attività extrascolastica. Se la specu-

lazione pedagogica riconosce solo i caratteri formativo-educativi del lavoro educativo legati all'intenzionalità scolastica, l'attività extrascolastica rischia di non avere una propria autonomia teorica e funzionale. Uscendo da questa ristretta visione, è possibile, invece, cogliere gli elementi originari strutturanti il lavoro educativo in tutte quelle esperienze professionali dove la relazione che si instaura ha lo scopo di stimolare cambiamenti nel soggetto. Tratto identitario è "quello di essere componente dei processi di riproduzione sociale laddove si registra o si intravede il fallimento o l'insufficienza delle principali esperienze educative considerate auspicabili, funzionali e virtuose" (p. 31). In questo scenario la parola *lavoro*, anche con la sua valenza economica, è al tempo stesso catalizzatore delle prassi, linea di confine professionale ed indicatore della professione stessa. Qui lavoro sociale e lavoro educativo si sovrappongono, e l'asse della disponibilità ad aiutare si sposta sul diritto ad essere aiutati.

Lo scenario del lavoro educativo, quindi, prende costantemente forma e fa riferimento al mondo della vita e della formazione diffusa, territori originariamente politici e storicizzati. Luoghi e discorsi con i quali, giocoforza, il lavoro educativo e le professionalità educative, devono fare i conti, abbandonando la visione meramente assistenzialistica che in certa misura le era stata affidata. L'autore sottolinea, con richiami puntuali a figure che ne compongono il DNA culturale, tra cui

Ivan Illich, Paulo Freire, Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, Pier Paolo Pasolini, come l'ordito su cui la professione si costituisce abbia una intrinseca valenza politica che espone il lavoro educativo alle tensioni, alle dinamiche sociali e di potere storicamente operanti e che comportano, volenti o nolenti, oltre ad una consapevolezza della posta in gioco, una scelta di campo. In questa direzione, lo stesso educatore, nel tempo e nel luogo della sua attuale concreta esperienza, si trova al centro di un mondo dell'educazione con margini ed orizzonti sfuggenti, che lo pongono costantemente in una situazione di crisi, tra illusioni e speranze dettate contemporaneamente dalla dimensione macro del "mondo grande e terribile", citando Gramsci, quella intermedia dei contesti di vita e quella micro della relazione diretta con il singolo soggetto (p. 64). Il riflesso nella contemporaneità di queste tre dimensioni è colto nell'attuale globalizzazione asimmetrica, con un sistema di produzione capitalistico vincente, i relativi cambiamenti degli assetti produttivi, e una sovrastruttura culturale neoliberista pervasiva e omologante. Una cultura, questa, fondata su una meritocrazia antropologica, costitutiva di una ontologia della disuguaglianza e pretesto per lo smantellamento del welfare pubblico, storico generatore del lavoro educativo, soprattutto in presenza di grandi flussi migratori, con la permanenza contestuale di sistemi produttivi premoderni e di contesti famigliari polimorfi.

Tali elementi pongono l'educatore in una situazione di spaesamento analitico, riducendone l'azione e minando il senso stesso del proprio operare.

In questo contesto di tempi e luoghi fluttuanti, le culture del lavoro educativo potrebbero orientarsi in tre direzioni difensive: in un passato idealizzato, verso un messianico futuro di tecniche educative, oppure nell'idea del presente come il migliore dei mondi possibili. Invece l'autore, definendo i compiti attuali dell'educazione, indica alcuni fondamentali fattori orientativi e suggerisce alcune posture professionali radicati nell'idea dell'educatore come critico dell'educazione. Viene disegnata, così, una pedagogia non neutrale, militante, che non si accontenta di una *paideia* rifondata e adattata ai tempi, ma capace di imprimere una reale direzione teorica ed intellettuale a partire dal piano realistico di consapevolezza e comprensione. Si tratta, allora, di comprendere ciò che agisce nella scena delle prassi educative, tra dinamiche di potere, domande sociali sistemiche e di contesto (p. 93). In tal senso, per esempio, i concetti di inclusione ed esclusione sociale, visti nella loro complessità e contraddittorietà, costituiscono coordinate che permettono di individuare alcune categorie interpretative come essenziali direzioni di senso del lavoro educativo. Fanno parte di questo apparato concettuale questioni e pratiche legate alla disuguaglianza, alla differenza e alla diversità. Tali concetti vengono, così, decostruiti in profondità, per

essere analizzati nella loro triangolazione e costantemente interpretati alla luce delle concrete dinamiche del lavoro educativo. In questa riflessione, se la disuguaglianza è colta come dislivello rispetto al godimento dei diritti, al possesso dei beni, all'accesso ai servizi, alle opportunità professionali, alla partecipazione decisionale, alle possibilità di gestire al meglio la propria esistenza, il lavoro educativo si pone come azione contro il destino generato dalle biografie soggettive, pur restando l'appartenenza ad una classe sociale categoria descrittiva e interpretativa (p. 118). Anche per questo, Sergio Tramma sottolinea come il lavoro educativo, abbandonando una falsa percezione di neutralità, costringe a schierarsi anche rispetto alla concezione del Mondo e dell'Uomo. Visioni che ripropongono, come già ricordato, da un lato una questione

politica legata all'azione educativo-formativa, in quanto educazione al dissenso o al consenso, e, dall'altro lato, una riflessione squisitamente pedagogica che possa superare questa stringente alternativa. Il superamento è individuato, riprendendo Franco Cambi, nel costrutto dell'emancipazione, considerato come "regolatore-principe del discorso pedagogico" (p. 137) e visto nella sua finalità di socializzazione, ossia nel nesso individuo-società, sempre storicamente situato. Il binomio di pensiero critico e critica del pensiero diventa, allora, tensione continua verso un costante esercizio di ricerca, che, interrogandosi su cosa avviene sulla scena e nel retroscena educativi, colloca il lavoro educativo in una direzione democratica e progressista.

Silvano Gregorino

Lecture dalla Francia

Philippe Meirieu, *Éducation : rallumons les Lumières !*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 2024, pp. 192, ISBN 978-2-8159-6277-3, euro 17.

Uno “choc des savoirs”: con questa formula, volontariamente incisiva, l'ex ministro dell'Istruzione Gabriel Attal presentava alla comunità educativa e alla stampa l'insieme delle misure concepite per risollevere le sorti dell'educazione francese nell'ottobre 2023. Tra le proposte, come ricorda Meirieu, vi era la creazione di “groupes de niveau” (p. 99). Quest'ultimi avevano l'ambizione di oltrepassare l'eterogeneità delle classi – un fattore, quello della non omogeneità, considerato problematico, se non deleterio –, suddividendole in gruppi più piccoli, nei quali sarebbero stati posizionati gli studenti a seconda del loro livello, calcolato tramite valutazioni nazionali. Il quadro generale entro il quale si iscrivevano queste misure era quello di un più vasto ritorno all'ordine e forse, in minore misura, di un tentativo di invertire la tendenza che negli ultimi anni ha visto un calo importante delle iscrizioni ai concorsi per l'insegnamento. Le principali risposte alle rivendicazioni del corpo insegnante sono state formulate incitando a ricorrere più spesso a punizioni, bocciature ed esclusioni.

In questo clima, che l'autore definisce di “pessimisme anthropologique” (p. 40: per la precisione, il termine è inizialmente associato alla classe politica di destra), Philippe Meirieu, pedagoga e professore emerito all'Università

di Lione 2, pubblica *Éducation : rallumons les Lumières !*, opera che fin dal titolo si posiziona su una prospettiva diversa da quella adottata da Attal e dall'attuale ministra Genetet. In effetti, il punto esclamativo dice chiaramente la speranza che l'abita, con consapevolezza. Per offrire un'alternativa al ritorno all'ordine così come viene inteso nelle alte sfere del governo francese attuale, possiamo (ri)leggere in queste pagine alcune misure che erano già state avanzate durante l'Illuminismo e soprattutto dal Fronte Popolare, dopo la Liberazione, nello scopo preciso di riattualizzarle.

Il filo conduttore è la ragione: bisogna “éduquer à s'en servir” (p. 45). Tutti, infatti, sarebbero provvisti di ragione, ma pochi sarebbero dotati degli strumenti necessari a usarla. È il “postulat d'éducabilité” che regge il pensiero dell'autore: il popolo può essere educato, per evadere dalla prigionia (“emprisonnement”) delle origini, della storia, del carattere e del livello d'intelligenza, e oltrepassare perfino gli insegnamenti dell'Illuminismo, che pure avevano gettato le basi affermando che “les connaissances procèdent des sens” (p. 49), ma che accordavano poco interesse al popolo in quanto educabile. Ma l'“éducabilité”, in quanto progetto educativo, non andrebbe mai dissociata da un progetto politico e, di fatto, fami-

glie, insegnanti, sindaci, giornalisti e politici dovrebbero essere consultati e resi partecipi.

Come sua consuetudine, Meirieu non esita a convocare e citare molti pensatori che hanno ispirato in modo più o meno diretto la concezione di un'educazione popolare: da Newton a Rousseau, da Condorcet a Pestalozzi, dai coniugi Freinet a Ferdinand Buisson, passando da Itard e Alain. Insieme, ognuno di essi avrebbe contribuito a consolidare la convinzione che l'educabilità debba essere associata alla ricerca ostinata di mezzi per concretizzarla. Per questo, l'autore enumera i pericoli che si profilano; non tanto per gli allievi, quanto per gli educatori stessi: non si tratta, infatti, di insegnare facendo leva sulle passioni (spinoziane) dello studente, bensì di "tout faire en ne faisant rien" (citazione tratta dall'*Émile* di Rousseau). Il maestro vi riuscirebbe

"en créant des situations, en proposant des ressources, en prenant soin de l'environnement éducatif [...], afin que des êtres puissent se lancer dans l'inconnu, aller de l'avant, découvrir et apprendre" (pp. 64-65).

Più concretamente, Meirieu lancia tramite quest'opera un appello a riconsiderare la portata ancora attualissima delle proposte contenute nel Plan Langevin-Wallon del 1944: istruzione obbligatoria fino ai 18 anni, unificazione delle filiere scolastiche, reintroduzione delle materie manuali all'interno dei cursus non-professionalizzanti e un più ampio peso conferito allo studio della cultura generale; il tutto, senza mai rinunciare all'esigenza, ma con la mente volta verso la speranza che questo progetto permetta alla maggior parte degli uomini e delle donne di istruirsi.

Marta Baravalle



Ibis si impegna nella difesa dell'ambiente
e per questo stampa su carta prodotta
a partire da boschi gestiti in maniera responsabile.

Finito di stampare nel mese di maggio 2025 da Joelle srl.

