

Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso?

Pedagogies of the common world: inclusion and sustainability beyond the logic of progress?

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio, S. (2024). Pedagogies of the common world: inclusion and sustainability beyond the logic of progress?. *Pedagogia oggi*, 22(2), 119-127. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-15>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-15>

ABSTRACT

In contemporary educational theory and philosophy, an influential interpretation argues that European educational policies are dominated by the “discourse of learning.” The latter is problematized from at least two perspectives: on the one hand, there is the appeal to an ‘updated’ return to the classic traditions; on the other, the emphasis is upon world-centred education and the idea of the creation of a common world, by countering learnification as arguably vitiated by hyper-individualism and an instrumentalization of education.

This contribution focuses on the second perspective by suggesting that it objects to the vocabulary of “progress” in education but it does it with a democratic rather than reactionary outlook. After describing the main theoretical axes of this perspective, the focus will be on how far the themes of inclusion and sustainability—which are at the very core of the contemporary European documents—can be framed in terms of this “pedagogy of the common world.”

Nella teoria e filosofia dell’educazione contemporanea un’influente linea interpretativa argomenta che le politiche educative europee sono dominate dal “discorso dell’apprendimento”. Si è problematizzata tale impostazione da almeno due prospettive: una che invoca un ritorno ‘aggiornato’ a tradizioni classiche; un’altra, invece, ha proposto un’educazione *world-centred* e l’idea di una creazione di un mondo comune di contro alla *learnification*, che sarebbe viziata da iper-individualismo e da una strumentalizzazione dell’educazione.

Il presente contributo si focalizza sulla seconda prospettiva, concentrandosi su come essa eccepisca al vocabolario del “progresso” in educazione, ma lo fa non da un’ottica reazionaria bensì democratica. Dopo aver descritto i principali assi teorici di tale prospettiva, ci si focalizza su come i temi dell’inclusione e della sostenibilità, che sono al centro dei documenti europei contemporanei, siano inquadrabili nei termini di tale “pedagogia del mondo comune”.

Keywords: learnification | existential educational theory | post-critical pedagogy | inclusion | sustainability

Parole chiave: learnification | pedagogia esistenziale | pedagogia post-critica | inclusione | sostenibilità

Received: September 2, 2024

Accepted: October 11, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

1. Il tesoro dell'educazione e l'Europa *learnificated*

Nel celebrare il ventennale del Rapporto UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within*, Umberto Margiotta (2017) ha ricordato il nucleo profondo di quel documento (“affida[re] alla scuola del XXI secolo il compito di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi [...]: 1. *Imparare a conoscere*; 2. *Imparare a fare*; 3. *Imparare ad essere*, 4. *Imparare a vivere insieme*” [p. 11. Corsivi nell'originale]); nel contempo, ha sottolineato come, nei decenni successivi, si sia posta l'esigenza di “elaborare e dispiegare una visione concettuale insieme unitaria e dominio-specifica capace di anticipare i cambiamenti futuri nell'apprendimento e nella formazione” (*Ibidem*). Come annota il pedagogista veneziano, “[l']Unione Europea ha fornito un framework di riferimento con la strategia ‘Europa 2020 - Per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva’” (*Ibidem*), che però, già all'altezza del 2017, richiedeva un tagliando e appellava a un rilancio del sogno europeo mediante un ruolo cruciale dell'educazione.

Il quadro delineato a larghe pennellate dai passi summenzionati ben fotografa quali siano stati i principali assi teorico-concettuali delle politiche europee dell'ultimo trentennio. Anzitutto la centralità dell'apprendimento per l'educazione come “utopia necessaria” (Delors, 1996), non solo al fine di rendere l'economia europea più competitiva nell'epoca della globalizzazione ma anche per promuovere assetti democratici più equi, partecipativi e avanzati, valorizzando l'idea che “[i]l fine centrale dell'educazione è la realizzazione dell'individuo come essere sociale [...] [e che] l'educazione di ogni cittadino deve continuare per tutta la sua vita e diventare parte dell'impalcatura fondamentale di una società civile e di una democrazia viva” (UNESCO, 1996, pp. 53 e 63)¹.

In questa direzione pare agire anche l'affermarsi del vocabolario dell'inclusione e della sostenibilità che – ancora una volta in sintonia con testi di indirizzo dell'ONU (p.es. l'Agenda 2030) – domina i più recenti documenti europei, come segnalato anche da Margiotta nei passi summenzionati. È da notare come inclusione e sostenibilità, nel momento in cui sono indicate come orizzonti di senso delle politiche educative, vengano per lo più interpretate alla luce della logica dell'apprendimento e del corredo di concetti (*skill*, competenze etc.) che ne dovrebbero sostenere l'operazionalizzazione nei contesti formativi ed educativi.

Nel presente contributo ci si concentrerà su una traiettoria interpretativa, sorta nel dibattito europeo di teoria e filosofia dell'educazione, che ha denunciato, per dirla con una qualche forzatura ermeneutica, l'irredimibilità del discorso dell'apprendimento rispetto a finalità democratico-educative ed è approdata alla rivendicazione di un'educazione *world-centred*.

In questo ambito, si possono distinguere almeno due filoni, che possono essere definiti “esistenziale” e “post-critico”. Essi non vanno semplicemente sovrapposti (cfr. Oliverio, 2023) ma nel prosieguo si valorizzeranno piuttosto le loro affinità elettive, ricostruendo *in unitate* l'alternativa teorica che presentano all'imperante *learnification*, intesa come la “trasformazione del vocabolario adoperato per parlare di educazione in un vocabolario dell'‘apprendimento’ e dei ‘soggetti che apprendono’” (Biesta, 2010, p. 18)

In particolare, nel § 2 si descriverà la *pars destruens*, ossia per quali ragioni si eccepisca alla proficuità pedagogica della nozione di apprendimento e ai concetti a essa correlati. Nel § 3, invece, ci si accosterà alla *pars construens*, delineando come le idee di inclusione e sostenibilità vengano ridescritte all'insegna di quella che possiamo definire una “pedagogia del mondo comune”. La costruzione di tale alternativa teorica converge nella mobilitazione di un apparato concettuale che sostituisce alla *self-insight* promossa dal discorso dell'apprendimento l'accento sulla *self-outright* (Korsgaard, 2024, pp. 70 segg.) e, quindi, un'apertura al mondo comune come orizzonte dell'impegno educativo.

2. La *learning society* e la cancellazione del mondo

La nozione di apprendimento lungo tutto l'arco e in tutti i contesti della vita, dominante, come detto, nelle politiche europee a partire dagli anni '90 dello scorso secolo, ha trovato nella *learning society* una sorta di idea regolativa, se non una meta che si riteneva di dover raggiungere, affinché l'Europa potesse fronteggiare i cimenti del mondo globale.

1 Le traduzioni di opere citate dagli originali sono a mia cura.

Quando, col nuovo millennio, si sono andati affermando gli ideali e gli obiettivi di inclusione e sostenibilità – ‘creare società inclusive e sostenibili’ è divenuta un’espressione pervasiva nei documenti europei (con gli aggettivi quasi sempre allacciati in una sorta di endiadi) –, l’assunto è stato che ciò poteva essere conseguito primariamente mediante la promozione di una ‘learning society’ e, quindi, con un investimento nelle politiche educative.

La nozione di *learning society* non è, tuttavia, anodina, come Jan Masschelein (2001) ha prontamente riconosciuto, disvelando così la problematicità della visione utopica delorsiana (che pur non cita).

Il punto di partenza di tale atteggiamento critico è la fenomenologia tripartita della vita attiva che Hannah Arendt (1989) descrive – distinguendo lavoro, opera e azione – e l’idea che la società moderna, come società di lavoratori, si sia evoluta nella “forma in cui solo il fatto della mutua dipendenza in nome della vita (e solo di questa) assume significato pubblico e in cui si consente che appaiano in pubblico le attività connesse con la mera sopravvivenza” (pp. 34-35). Arendt ha diagnosticato l’affermazione dell’*animal laborans* nella modernità e la scomparsa dell’animale politico, quale inteso nell’antica Grecia in quanto connesso a una visione specifica dell’azione, che segna la manifestazione della libertà umana nel mondo.

In questa scia, Masschelein (2001) sostiene che

il discorso della società dell’apprendimento è nel contempo un effetto e uno strumento della vittoria dell’*animal laborans*. Il discorso oggettivizza e problematizza la realtà educativa in termini di ‘apprendimento’ (e ‘imparare a imparare’) e non di insegnamento: e questo imparare (a imparare) è nel contempo considerato come il principio organizzativo della società, il che significa tra le altre cose che tutti i membri (e cittadini) di una tale società sono principalmente definiti come soggetti che apprendono permanentemente (p. 2).

Ciò che lega il discorso dell’apprendimento con quello della *learning society* è che

quest[?]ultimo] discorso da un lato esprime ciò che voglio chiamare la ‘logica della vita nuda’ o la ‘logica della sopravvivenza’, cioè un imperativo zoologico, mentre dall’altro lato plasma quella logica e la porta in essere. [...] Potremmo dire che la società dell’apprendimento è l’organizzazione pubblica del processo di vita dell’individuo e dell’‘umanità’ definita come una specie che apprende (*Ibidem*).

Elaborando tali spunti di Masschelein, si intende qui sottolineare come accostarsi all’educazione e alla riflessione sulla società attraverso la lente dell’apprendimento significa non solo rischiare di operare alla luce di una “logica della sopravvivenza” (e non della “buona vita”: cfr. Arendt, 1989, pp. 26-27) ma anche in favore di una sorta di cancellazione del mondo; anzi i due processi sono intimamente legati. Dobbiamo infatti ricordare che Arendt intraprende una originale sintesi di principi marxiani e heideggeriani. Da un lato, ella attinge alla definizione marxiana del lavoro come

‘metabolismo dell’uomo con la natura’, nel cui processo ‘il materiale della natura [è] adattato con un cambiamento di forma ai bisogni umani’, così che ‘il lavoro si è incorporato nel suo oggetto’ [...]. Questo ciclo ha bisogno di essere mantenuto attraverso il consumo, e l’attività che provvede i mezzi di consumo è il lavoro (Arendt, 1989, p. 70).

Dall’altro lato, sebbene non esplicitamente tematizzata, la distinzione di Heidegger (1992) tra *Welt* (mondo) e *Umwelt* (ambiente) attraversa l’argomentazione arendtiana. La differenziazione tra mondo e ambiente corrisponde a due diversi modi di ‘condotta’. Sfruttando le risorse della lingua tedesca, Heidegger evidenzia che per coloro che hanno esclusivamente un ambiente possiamo parlare solo di comportamento (*Benahmen*) in senso stretto e non di condotta (*Verhalten*), e a loro spetta una specifica torpida cattività (*Benommenheit*): mentre gli esseri che hanno una ‘condotta’ sono *welt-bildend* (formatori di mondo), quelli che hanno un ‘comportamento’ sono poveri di mondo e sono racchiusi nel cerchio degli impulsi (Heidegger, 1992, p. 363) e, si può aggiungere, dei bisogni. Ciò significa che sono intrappolati nel ciclo della nuda vita e, pertanto, incapaci di accedere a quella apertura attraverso la quale appare qualcosa come un mondo.

In Heidegger, ciò serve a definire il divario ontologico tra esistenza umana e vita animale: quali sono le implicazioni, invece, quando si tratta di educazione? Che cosa comporta il linguaggio della neolingua educativa degli ultimi decenni? Per fare un solo esempio, l’espressione “ambienti di apprendimento” è sem-

plicemente una moda linguistica o possiamo affrontarla attraverso l'ottica heideggeriano-arendtiana qui introdotta? Tale dizione è particolarmente nitida nell'indicare la cancellazione del mondo che è all'opera nella prospettiva 'learnificata': i soggetti che apprendono sono, prima di tutto, (futuri) *animales laborantes* e il principale obiettivo dell'impresa educativa è di dotarli di quelle competenze comportamentali e cognitive che permetteranno loro di affrontare e adattarsi in modo flessibile ad ambienti in continuo cambiamento.

Sebbene presentata come un segno entusiasmante di *agency* e libertà, questa enfasi sulla necessità di imparare e riqualificarsi, in vista di un incessante adattamento a nuovi scenari, maschera una reale sottomissione alle richieste del mercato del lavoro e – come Masschelein potrebbe dire via Arendt – alle dinamiche della nuda vita e della sopravvivenza (la terminologia dei 'bisogni' – per quanto ingentilita con l'aggettivazione 'educativi' – è un'altra spia linguistica dell'infrastruttura concettuale profonda del discorso contemporaneo).

Da questo angolo visuale, suona quanto meno problematico il progetto 'delorsiano' con la sua enfasi sull'essere sociale, che, come visto nel precedente paragrafo, arpeggiava sul vocabolario dell'apprendimento ai fini di una democrazia viva.

Soccorrono in tal senso anche alcuni spunti di Gert Biesta (2010), che parimenti tesaurizzano intuizioni arendtiane. Anzitutto, il pedagogista olandese sottolinea come vi siano

due aspetti problematici del nuovo linguaggio dell'apprendimento. Una questione riguarda il fatto che 'apprendimento' è fondamentalmente un concetto individualistico. [...] Il secondo problema è che 'apprendimento' è fondamentalmente un termine di processo. Denota processi e attività ma è aperto – se non vuoto – rispetto a contenuto e direzione (p. 18).

Per comprendere la rilevanza del primo aspetto, ci si deve ancora una volta rifare ad Arendt. In particolare, ci si deve riferire alla nozione di soggetto come ella la delinea al di fuori della cornice tipicamente moderna (individualistico-egologica) e considerandola piuttosto un carattere emergente dell'umana interazione, legato al fatto della pluralità e alla creazione di un mondo comune. Per Arendt, prendere l'iniziativa è la manifestazione eminente della capacità umana di introdurre il nuovo nel mondo ed è principalmente connessa con il dominio della vita politica come regno dell'azione:

Essere un soggetto significa agire, e l'azione inizia portando i propri inizi nel mondo. Il punto è, tuttavia, che per agire, per essere un soggetto, abbiamo bisogno di altri che rispondano ai nostri inizi. Se iniziassi qualcosa, ma nessuno rispondesse, non vi sarebbe alcun seguito alla mia iniziativa e, di conseguenza, i miei inizi non verrebbero al mondo e io non sarei un soggetto. Non verrei al mondo (Biesta, 2006, p. 133).

La soggettività non è, quindi, una caratteristica che pre-esiste all'azione, non è un "attributo di un individuo, ma è intesa come una qualità dell'interazione umana" (Ivi, p. 137).

All'individuo che apprende e che impara ad imparare, al fine di riadattare le proprie cornici interpretative della realtà alle nuove sfide ambientali, si sostituisce, in quest'ottica, una concezione eminentemente relazionale di soggettività, che è qualcosa che ha luogo nel dominio della pluralità, mediante l'azione. In questa dinamica il manifestarsi della libertà (in quanto capacità di essere degli inizi e degli iniziati) e la creazione di un mondo comune (in quanto diverso dal mero ambiente rispetto a cui si debba diventare competenti, al fine di rispondere e adattarsi alle sue esigenze) sono le due facce di un unico fenomeno.

Di conseguenza, le scuole non dovrebbero essere semplicemente ambienti di apprendimento, in cui i giovani vengono qualificati o socializzati, ma anche luoghi in cui possano agire nel senso arendtiano e, quindi, manifestare la loro soggettività e venire al mondo ovvero – e lo si vedrà nel paragrafo successivo – fare esperienza dell'abitare un mondo comune.

L'altro aspetto problematico che Biesta individua nel concetto di apprendimento è, come detto, il fatto che esso indica un processo vuoto quanto a contenuto e direzione. Conviene soffermarsi anche su di esso perché ci consentirà di cogliere la distinzione tra, da un lato, le critiche alla *learnification* e alla *learning society* dettate dal dispiegamento di una 'pedagogia del mondo comune', animata da motivi arendtiani e centrata sul venire al mondo e manifestare la propria capacità di inizio – e, quindi, culminante in una

world-centred education (Biesta, 2021) o *thing-centred education* (Vlieghe, Zamojski, 2019) – e, dall’altro, un diverso approccio critico che, invece, denuncia i limiti del discorso contemporaneo in nome di un recupero degli ideali classici della *Bildung*.

Esemplare, in tale seconda direzione, l’attacco di Konrad Paul Liessmann (2011) alla “società della conoscenza” come orizzonte di senso delle politiche educative europee degli ultimi decenni, da lui considerate come una sorta di apocalisse della *Unbildung*. Lo studioso tedesco anzitutto tratteggia la logica dell’imparare a imparare, individuando l’origine in ultima istanza economica della nozione, radicata in una (presunta?) “trasformazione della classica società industriale in una formazione in cui non più l’estrazione delle materie prime e la produzione e il commercio di beni industriali sono significanti bensì l’acquisto e il lavoro con il ‘sapere’” (p. 32). Tuttavia, tale mutamento, spesso presentato come liberazione dalla fatica del lavoro, si è ribaltato in uno strumento di assoggettamento e la retorica del *lifelong learning* ne è stata il principale veicolo, nella misura in cui finisce per rendere l’individuo singolo responsabile unico della ricerca di soluzioni biografiche a contraddizioni sistemiche:

Di questa utopia di un accesso libero e individuale alle decisive risorse della nuova società non è rimasto molto più dell’ideologia dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Dietro questo concetto si nascondono non tanto concezioni circa la dissoluzione dei tradizionali rapporti di proprietà quanto piuttosto uno strumento con cui in ogni momento si può pretendere un adattamento ai rapporti di proprietà realmente esistenti. [...] Non solo si esige così troppo, specialmente dai più grandi di età, ma l’ideologia dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita serve anche, e forse anzitutto, ad attrarre ai singoli i rischi di questo sviluppo [...] (pp. 33-34).

Tale impostazione – funzionale alle esigenze del nuovo assetto economico – conduce, con il mantra dell’imparare a imparare come meta-competenza, a un vero e proprio “nichilismo pedagogico” (p. 36):

Ma non c’è alcun apprendimento senza contenuti. La pretesa dell’imparare a imparare assomiglia alla proposta di cucinare senza ingredienti. Il concetto di apprendimento presuppone sempre un qualcosa. Questo qualcosa, però, al momento, non è più legato ad alcuna idea di *Bildung* ma viene tenuto aperto, come posto permanentemente vuoto, per le rapidamente cangianti richieste dei mercati, delle mode e delle macchine (p. 35).

Come si evince anche da questi pochi passi, le critiche di Liessmann sono sorrette da un pensiero che si richiama alla tradizione della *Bildung* e che, coniato l’espressione *Unbildung*, stigmatizza le politiche educative europee contemporanee (dall’ossessione per i *ranking* alla ristrutturazione dell’alta formazione con il processo di Bologna) in modo radicale: con *Unbildung*, infatti, Liessmann intende far riferimento non alla “semplice assenza di sapere” né a una “forma determinata di mancanza di cultura” bensì a un modo di rapportarsi alla conoscenza e al sapere che è “al di là di ogni idea di *Bildung*” (p. 10) in quanto autoformazione integrale dell’essere umano.

Benché si possano scorgere affinità tra questa linea di attacco al discorso dell’apprendimento (al cui centro c’è l’idea di *Bildung* anche nel senso di una concezione classica della conoscenza e financo di quale debba essere l’asse culturale dei curricula formativi) e i rilievi mossi dalla pedagogia del mondo comune, non dovremmo equiparare le due impostazioni.

La distinzione è più marcata e chiara in Biesta (quale esponente principe del filone “esistenziale”) che, nell’ultimo ventennio, è progressivamente passato a un privilegiamento del vocabolario dell’*Erziehung* perché più proficuo per cogliere la dimensione dell’educazione in quanto impegnata a rispondere alla domanda su “come esistere in dialogo col mondo”, ‘patandone’ l’appello, rispetto al paradigma della coltivazione di caratteristiche del soggetto, che risponde alla domanda su “come diventare ciò che si è”. Per contro, argomentazioni come quelle di Liessmann, fortemente indirizzate alla questione della conoscenza, sarebbero considerate da Biesta come impaniate nel paradigma della coltivazione e, in ultima istanza, incapaci di reagire veramente alle derive della *learnification*.

Più sfumata la differenza dell’altro filone rispetto al richiamo alla *Bildung* classica, nella misura in cui l’enfasi sulla nozione pedagogica di studio e su un approccio “thing-centred” (Vlieghe, Zamojski, 2019) sembra più in linea con le riflessioni di Liessmann. Gioca in questa (apparente) prossimità anche il fatto che la traiettoria “post-critica” prende le mosse non tanto dalla Arendt della teoria dell’azione quanto dalla

sua visione dell'educazione come il compito di introdurre le nuove generazioni in un mondo vecchio affinché possano iniziare qualcosa di nuovo (Arendt, 2001). E, tuttavia, concentrandosi sulla questione della creazione di un mondo comune, anche il filone "post-critico" persegue una traiettoria diversa da quella di chi, come Liessmann, invoca un ritorno alla *Bildung* neoumanistica. Né l'accento sulla "thing-centredness" dev'essere confuso con un'insistenza sul "sapere", in quanto, integrando intuizioni di Heidegger e motivi di Latour (circa le "matter of concern"), la cosa, la "materia" di studio è qui intesa come qualcosa intorno a cui ci si raccoglie, facendo attenzione a essa e studiandola, così facendo emergere un mondo comune, radunando anche un nuovo collettivo che mette insieme diversi attori umani e non umani (cfr. Oliverio, 2020).

La rilevanza di questo passaggio al vocabolario del mondo comune – tanto nella declinazione esistenziale quanto in quella post-critica – diventa perspicuo quando si considerino i temi dell'inclusione e della sostenibilità, che saranno oggetto del successivo paragrafo.

3. *A treasure without? Pedagogie del mondo comune*

Si è sopra già accennato, attraverso le citazioni da Margiotta, come a partire dallo scorso decennio inclusione e sostenibilità siano divenute dei perni delle strategie europee, anche in educazione.

È interessante notare come quella che si è qui definita "pedagogia del mondo comune" sembri non dare per scontato il significato pedagogico di dette nozioni. È importante, tuttavia, precisare in che senso, almeno nell'interpretazione qui proposta, essa solleciti un uso più pedagogicamente vigilante di detti concetti, sottolineando che non si tratta affatto di una contestazione di tipo reazionario, ossia che neghi il valore di società inclusive e sostenibili.

Per esigenze di spazio, si indicheranno, con una certa schematizzazione semplificatrice, tre principali fronti di problematizzazione. Anzitutto, vi è la critica circa il rischio di strumentalizzazione dell'educazione o l'*instrumental fallacy* come la definisce Korsgaard (2018), in riferimento a una ricostruzione arendtiana della tematica dell'inclusione. Ad avviso del pedagogista danese, per quanto ovviamente benvenuto sul piano civile, il modo tipico in cui il discorso dell'inclusione viene introdotto in pedagogia non parte di solito da una riflessione sullo specifico educativo bensì fa dell'educazione uno strumento per rispondere alle emergenze sociali, secondo agende politiche decise al di fuori del discorso pedagogico. Operano in Korsgaard – ma lo stesso può dirsi per gli esponenti del filone "post-critico"² – l'influenza dello scritto arendtiano (2001) su *La crisi dell'istruzione* e l'esigenza di una netta differenziazione tra la logica della sfera politica e quella dell'educazione, che collassa ogniqualvolta si assegna alle istituzioni educative il compito di affrontare questioni di rilevanza pubblica. In questo senso, laddove nel discorso canonico nella pedagogia dell'inclusione, questa è vista come uno *scopo*, essa dovrebbe essere, invece, approcciata come un tratto costitutivo dell'attività scolastica, nella misura in cui, ancora una volta arendtianamente, la intendiamo come lo spazio in cui ciascuno manifesta la sua unicità proprio nel momento in cui tesse insieme con gli altri la creazione di un mondo comune, facendo l'esperienza e la conoscenza di ciò che è 'strano' (= eccedente le proprie cornici di significato) e 'straniero'.

In maniera analoga, ma non sovrapponibile, Biesta ha distinto due forme di democratizzazione, l'una – risuonante nei documenti europei e in gran parte della pedagogia dell'inclusione – per cui si pone "l'inclusione come [...] *telos* [...] e [che] sa dove vuole andare" (Bingham, Biesta, 2010, p. 73) e l'altra che, invece, prende le mosse dall'assioma dell'eguaglianza, come Jacques Rancière lo intende, "e sa solo dove intende iniziare" (*Ibidem*). Il limite della prima impostazione è che per essa "l'inclusione è un processo che accade 'dall'interno verso l'esterno', un processo che emana dalla posizione di coloro che sono considerati già democratici" (Ivi, p. 81), presupponendo, inoltre, che "la democrazia può e dovrebbe diventare una situazione normale", sicché la sfida dell'inclusione appare semplicemente come una "questione [...] *pratica*" (p. 82). Ma, in un'ottica rancièriana, ciò non fa che ribadire un "ordine politico", laddove la

2 Nonostante diverse affinità elettive e un dialogo costante non si può includere l'opera di Korsgaard nel campo post-critico, benché la sua sia sicuramente una "pedagogia del mondo comune" o del *commoning*, per usare un'espressione da lui recentemente proposta.

politica democratica viene sempre tradita quando si stabilizza in un ordine, sicché “[l]’eguaglianza non appare come uno stato finale desiderato ma come un punto di partenza che richiede costante verifica in una maniera aperta, sperimentale e non-teleologica” (p. 84). E, si può aggiungere con una torsione esegetica, questa è la dinamica della creazione di un mondo comune.

Il secondo fronte di critica all’endiadi inclusione e sostenibilità come orizzonti di senso per le pratiche educative è connesso al fatto che esse siano fondamentalmente interpretate nell’ottica ‘learnificata’ tipica dei documenti europei. Ciò implica, per quanto discusso nel precedente paragrafo, che siano intese “per lo più come [questioni] degli individui e del loro comportamento [e che] la risposta [...] si focalizz[i] principalmente sugli individui e le loro conoscenze, abilità e disposizioni” (Biesta, 2011, p. 15)³ ovvero competenze (si pensi al recente documento sulle GreenComp). Incrociando motivi arendtiani e intuizioni tratte da Bruno Latour, si è suggerito, invece, in riferimento principalmente alla questione di un’educazione ecologica e in una prospettiva “post-critica”, che

siamo arrivati a ciò che per Arendt è uno scenario *horror*: non viviamo più nello stesso mondo, ma in molti mondi. *Gated communities* dappertutto. [...] Latour suggerisce che la situazione in cui ci troviamo deriva da un’errata comprensione della stessa nozione di ‘mondo’. Se vogliamo continuare a vivere sul nostro pianeta danneggiato è obbligatorio guardare con occhi diversi *che cosa significhi abitare un mondo*” (Swillens, Vlieghe, 2020, p. 1022).

Ciò suggerisce, da un lato, di prendere congedo dall’opposizione moderna fra il ‘locale’ e il ‘globale’, che ha strutturato non solo il pensiero economico-politico ma anche le riforme “cosmopolitiche” (Popkewitz, 2008) della scuola; e, dall’altro, di prendere atto dell’irruzione di Gaia (cfr. Oliverio, 2022). Per Latour (2018) tale situazione invoca la necessità di trovare “luoghi di atterraggio”, letteralmente intesi, ossia luoghi in cui il mondo come Terra diviene “matter of concern”, materia di inter-esse in(torno) cui ci si raccoglie, tessendo la trama di relazioni tra quelli che Donna Haraway chiama “compagni ontologicamente eterogenei” ed edificando un mondo comune attraverso la raccolta di un nuovo collettivo (come Latour si esprimerebbe).

Nell’ottica “post-critica” ciò può accadere attraverso pratiche di studio che si interessino a luoghi specifici, le latouriane “zone critiche”, ossia a dove si manifesta in modo particolarmente patente l’impatto che gli esseri umani hanno (avuto) su Gaia (Swillens, Vlieghe, 2020).

L’accento sulla *place-based education* opera anche nel filone “esistenziale” ma, ancora una volta, con una declinazione distinta (cfr. il paragrafo precedente): intrecciando la soggettivazione di Biesta con le pedagogie indigene, attente all’essere vivo di un luogo, e con un recupero del mito, in quanto racconto che il luogo fa di sé stesso, Giles Barrow (2020), invece di porre al centro la questione dello studio, valorizza la nozione “esistenzialista” di *incontro educativo basato sul luogo* in cui lo studente sia pro-vocato a scegliere in che modo relazionarsi a esso (= la domanda esistenziale propria della soggettivazione in quanto imperniata sul dialogo maturo nel e col mondo [Biesta, 2017]).

I due fronti di critica finora descritti trovano una cornice più generale in un’obiezione di fondo: la logica dell’apprendimento è, ad avviso dei teorici della pedagogia del mondo comune, intimamente complice delle idee di sviluppo e progresso (Biesta, 2013; Korsgaard, 2024), che, per quanto le si cerchi di svincolare da ipoteche neoliberiste, mantengono un’incancellabile matrice in ultima istanza ‘produttivistica’ che si ripercuote in educazione e rende problematica un’educazione ecologicamente fondata (Barrow, 2020, cap. 1).

Ancora una volta, non bisogna fraintendere tale rilievo, interpretandolo, per esempio, nel senso del discorso della decrescita. Piuttosto l’esigenza di accomiarsi dal mito modernista del progresso, che ha strutturato anche la comprensione della temporalità educativa (cfr. Mollenhauer, 1986), mobilita una tavolozza di riferimenti analoga a quella già delineata. Così, le eccezioni latouriane al vocabolario degli “obiettivi di sviluppo sostenibile”, che rischia di voler controllare il futuro, secondo il tipico atteggiamento moderno (cfr. anche Swillens, Vlieghe, 2020) vanno lette in tandem con la tesi pedagogica arendtiana per cui

[l]e nostre speranze sono riposte sempre nella novità di cui ogni generazione è apportatrice; ma proprio

3 Adatto un passo che in Biesta si riferisce al problema dell’educazione alla cittadinanza

perché possiamo fondarle solo su questa, *se cercassimo di dominare la novità in modo da essere noi vecchi a dettarne le condizioni*, distruggeremmo tutto. L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino (Arendt, 2001, pp. 250-251. Corsivi aggiunti).

Opporsi alla logica del progresso, da un lato, re-invia alla differenziazione della sfera educativa da quella politica e al contrasto della fallacia strumentale, dall'altro alla questione della relazione (esistenziale e/o studiosa) col mondo in quanto si valorizza “una logica della presenza. Dell'essere presenti nel momento, in modo che possa emergere un interesse per e un senso di appartenenza al mondo” (Korsgaard, 2024, p. 6).

All'impeto proiettivo-futuristico delle strategie europee, che fissano obiettivi al futuro (“entro il 2010, entro il 2020, entro il 2030 ...”), salvo poi impegnarsi in affannose ridefinizioni, si sostituisce l'idea che l'educazione in quanto educazione abbia a che fare con la “speranza nel presente” (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017, p. 18).

La pedagogia del mondo comune ci invita così a riflettere se davvero le politiche educative europee, mentre sono certamente delle “politiche”, possano fregiarsi dell'aggettivo “educative” in una accezione pedagogicamente robusta. O se non si tradisca, nell'adeguarsi a esse, il *proprium* dell'educazione. Quale che sia la risposta, la domanda merita forse di essere posta.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1989). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (2001). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti.
- Barrow G. (2023). *Encountering Education through Existential Challenges and Community: Re-connection and Renewal for an Ecologically based Future*. New York-London: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Biesta G.J.J. (2013). Time Out: Can Education Do and Be Done without Time?. In T. Szukdlarek (ed.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (pp. 76-87). Rotterdam-Boston-Taipei: SensePublishers.
- Biesta G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta G.J.J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.
- Bingham, C., & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. New York: Continuum.
- Delors J. (1996). Education: The Necessary Utopia. In UNESCO, *Learning: The Treasure Within* (pp. 13-35). Paris: Unesco Publishing.
- Heidegger M. (1992). *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit (1929/30)*. Gesamtausgabe 29/30. Frankfurt am-Main: Vittorio Klostermann.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: punctum books.
- Korsgaard M. (2018). *Bearing with Strangers: Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. New York-London: Routledge.
- Korsgaard M. (2024). *Retuning Education: Bildung and Exemplarity beyond the Logic of Progress*. New York-London: Routledge.
- Latour B. (2018). *Down to Earth*. Cambridge: Polity.
- Liessmann K.P. (2011). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. *Formazione & Insegnamento*, XV(2), 11-15.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education* 35(1), 1-20.
- Mollenhauer K. (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In K. Mollenhauer, *Umwege* (pp. 68-91). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oliverio S. (2020). The Question of a Thing-Centred View of Education: Notes on Vlieghe and Zamojski's *Towards an Ontology of Teaching*. *Studies in Philosophy and Education* 39(1), 103-107. DOI: 10.1007/s11217-019-09693-w.

- Oliverio S. (2022). Reconstructing Pragmatism in the New Climate Regime: Education after the Intrusion of Gaia. *Educational Theory* 74(4), 433-454. DOI: 10.1111/edth.12540.
- Oliverio S. (2023). Is Failure the Best Option? An Untimely Reflection on Teaching. *Encyclopaideia* XXVII(1S), 65-74, DOI: 10.6092/issn.1825-8670/16396.
- Popkewitz T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. New York: Routledge.
- Swillens V., Vlieghe J. (2020). Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education* 54(4), 1019-1031.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco Publishing.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.