

Il fattore educativo e la violenza dominante

The education factor and the increasing violence

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

grt@unife.it

Carlo Rosa

Conacyt, Università ITESCA (Messico)

crosa@itesca.edu.mx

ABSTRACT

As shown by the recent events in the local news, and by the outbreak of war in the world, education coexists with violence and does not seem to be able to contain it. Violence creeps into “the connective tissue” of the world, which should be able to prepare the youngest citizens to exercise, with deep awareness, their rights and to respect those of the others.

Starting from a theoretical and argumentative perspective, the authors try to develop an educational interpretation to the phenomenon of violence in its most recent manifestations, with the aim of fostering the debate of the problem. The epistemological perspective refers to the authors of the Frankfurt School, and to the contributions of Hannah Arendt and Martha Nussbaum. To determine the relationship between the phenomenon studied and the context, the authors use a qualitative approach, as a normative epistemology.

The authors expect to encourage a debate that highlights the criticality of a pervasive social pedagogy that –for the authors- powers narcissism and consumerism: elements that intensify the increase in violence.

Come mostrano i più recenti fatti di cronaca locale e, in generale, il proliferare di focolai di guerra nel mondo, l’educazione convive con la violenza e non sembra essere in grado di arginarla, anzi è quest’ultima ad insinuarsi sotto molteplici forme nel tessuto connettivo di quel mondo che dovrebbe preparare i cittadini più giovani ad esercitare, con piena consapevolezza, i propri diritti nel rispetto di quelli degli altri.

Queste riflessioni, che hanno un carattere teorico-argomentativo, tentano di offrire chiavi di lettura educative al fenomeno della violenza nelle sue manifestazioni più recenti, al fine di alimentare il dibattito sul tema. Lo sfondo epistemologico fa riferimento agli studiosi della scuola di Francoforte insieme al contributo di Hannah Arendt e di Martha Nussbaum. La metodologia con cui si conduce l’analisi, intesa come una epistemologia normativa, è di tipo qualitativo, tesa cioè ad individuare le relazioni che mantengono in essere il problema, ovvero, fra il fenomeno studiato ed il contesto.

Ci aspettiamo di partecipare a un dibattito che metta in luce, insieme alle conclamate risorse educative che il presente offre ai nostri giovani, le criticità di una pedagogia sociale pervasiva che, nella nostra tesi, alimenta, ad un tempo, narcisismo e consumismo: elementi di supporto al sorgere degli episodi di violenza.

KEYWORDS

Education, Technology, Violence, Politics, Ethics.
Educazione, Tecnologia, Violenza, Politica, Etica.

1. Introduzione

Avremmo voluto dare al titolo di questa riflessione un'intonazione diversa, sostenere che il "fattore educativo" è "contro" la violenza, si batte affinché essa non possa trovare terreno fertile proprio negli ambienti formativi. È a dir poco banale, per chi ha una certa età, ammettere che non si può pretendere l'esercizio di diritti senza l'ovvia contropartita dei doveri, tra i quali è basilare la piena disponibilità a riconoscere agli altri soggetti la pari dignità. Si ha l'impressione che nelle giovani generazioni questo sentimento di uguaglianza, caposaldo della vita democratica fin dalle rivoluzioni settecentesche, venga trascurato, considerato fastidioso in quanto limita quell'espansione dell'"ego" che si evidenzia come la cifra esistenziale più accreditata, anzi irrinunciabile. La pedagogia sociale veicolata dalla comunicazione pubblicitaria ne interpreta e alimenta le suasioni con efficacia.

Molto spesso, infine, la famiglia abitua fin dall'infanzia a percepirsi come centro di tutto, fomentando un egocentrismo senza freni inibitori. Così, già da piccoli, si avverte come insopportabile l'essere giudicati in relazione a quella che dovrebbe essere la responsabilità personale, per esempio, verso lo studio. La soluzione è molto semplice: coalizzarsi contro chi ha il legittimo potere di valutare gli apprendimenti, cioè l'insegnante. Mai come oggi la figura del docente è stata non solo denigrata, ma fatta oggetto di un'aggressività feroce, come si evidenzia in fatti di cronaca che denunciano pestaggi, aggressioni organizzate e risse, perfino all'interno degli istituti.

La rilevanza che il soggetto aveva acquisito nella riflessione novecentesca sull'uomo e il suo destino, da più angoli di visuale – si pensi alla fenomenologia, all'esistenzialismo, all'ermeneutica, a non trascurabili percorsi di indagine psicologica e psicanalitica, solo per citare qualche esempio – è scaduta, pertanto, a livello di banale egocentrismo. Non più soggettività come fulcro vitale del progetto umano, centro propulsore dell'esercizio dei propri talenti con aperta responsabilità verso gli altri, ma esasperata proclamazione di un io malato, inquieto e insopportabile di ogni regola. Questo è l'esito di un vero e proprio indebolimento generazionale che si respira dalla fase iniziale di questo secolo post-novecentesco.

2. La riduzione del "conoscere" al "fare"

I nostri studenti universitari ci chiedono perché devono leggere un saggio quando possono recuperare più informazioni in meno tempo su internet.

È come se la formazione che si costruisce nelle tradizionali istituzioni educative non avesse più un ruolo centrale e gli esseri umani venissero abbandonati al loro destino, nella presunzione di un'autosufficienza derivante dal saper gestire più oggetti tecnologicamente evoluti, che non richiederebbero la "noia" dell'apprendimento in quanto interattivi e "intelligenti" come largamente pubblicizzato, tanto da poter dare risultati anche nelle mani più sprovvedute. Difficile lavorare sul piano formativo con un'umanità che si ritiene superiore, se non perfetta, e non mostra alcuna propensione al riconoscimento del merito altrui. La superficialità introspettiva, del resto, è caratteristica ineliminabile della società di massa che finisce per rendersi genericamente violenta, a volte in forma inconsapevole, quanto più si abbassa il livello degli studi, o lo si denigra data la sua non rispondenza alla dinamicità frenetica dei tempi.

Offrire a tutti la possibilità di acculturarsi è stata una delle conquiste più alte ottenute dalle Costituzioni degli Stati occidentali ma, di pari passo, questa opportunità si è tradotta in un livellamento degli *standard* richiesti, dalla scuola di base fino alla superiore e alla stessa università, con il mancato riconoscimento dei talenti individuali e dei meriti che differenziano le persone e, laddove non vengano riconosciuti, avviliscono i migliori. Secondo Hannah Arendt, la principale colpa della pedagogia progressista, l'attivismo, tra Ottocento e Novecento è stata l'esaltazione dell'"imparar facendo", cioè la convinzione pragmatista che «si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé» (Arendt, 2006, p. 404). La filosofa con lucida coerenza osserva che il "fare" si è progressivamente sostituito all'"imparare", con l'evidenziarsi di quel dinamismo iper-produttivo che è ostile alla calma del pensiero. Il processo non è casuale, non si è trattato della sottovalutazione di una procedura: «L'intenzione consapevole non è di insegnare una conoscenza bensì d'inculcare una tecnica» (Arendt, 2006, p. 404).

Il verbo "inculcare" sta a sottolineare in maniera inequivocabile, che il sapere, anche nel mondo democratico, viene gestito con violenza: la tecnica viene imposta come una fede, poiché la "ragione strumentale" ha soppiantato ogni altro sapere e ha negato la libertà di apprendere. D'altra parte la cosiddetta "società della conoscenza", invocata come strategia vincente e innovativa nel mondo globale del nuovo millennio, non sta lasciando tracce visibili nella vita delle persone normali. Forse riguarderà settori di lavoro e ricerca che si collocano al di là del tragitto esistenziale della gente comune e, se è così, sono centri di potere privi di ogni preoccupazione etica e "tecnicamente" violenti, nella misura in cui, come tutti gli specialismi di oggi, usurpano la decisionalità dei cittadini, Morin (2000).

Ciò che appare paradossale, seguendo ancora la riflessione tracciata della Arendt, è che questa svolta democratica, tra fine Ottocento e prima metà del Novecento, è avvenuta togliendo significato a quella "responsabilità del mondo" che non dovrebbe mai mancare in educazione, così come in politica, e che può esprimersi solo nell'autorità. Se chi insegna non ha autorità, viene messo in discussione dalle famiglie o ridotto a "macchietta" da *fiction* televisiva, bambini e ragazzi sono privi di punti di riferimento sul senso stesso della loro vita, perché viene a mancare il soggetto che dovrebbe rendersi mediatore tra ognuno di essi e il mondo. Con il piglio di chi è abituato da sempre a muoversi contro corrente, la studiosa ebrea denuncia tra le forme di "estraniamento dal mondo" tipiche della società di massa, un modo di essere genitori che si fonda sul non sapere cosa si debba fare, su un diffuso senso di smarrimento che finisce per suggerire ai figli di arrangiarsi come meglio possono.

Ma la cosa più strabiliante ci è parsa questa: «(...) secondo me il conservatorismo, o meglio il conservare, è parte essenziale dell'attività educativa» (Arendt, 2006, p. 412). Sicuramente la presa di posizione non è politica, ma coglie con sensibilità autentica quel fine di custodia e di protezione che l'infanzia, in particolare, richiede come bisogno per la propria crescita: «L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio» (Arendt, 2006, p. 413)». È questo che è venuto a mancare, come si evidenzia in un atteggiamento verso il passato che sempre più si connota per frettolose prese di distanza e sguardi di sufficienza verso qualcosa che si percepisce non tanto come lontano, quanto inadeguato e noioso. Vi è una sostanziale ignoranza nei confronti della tradizione, poiché tutto ciò che non si identifica con l'ultima moda tecnologica non "ha una utilità immediata" e, di conseguenza, non

ha alcun valore. E, invece, non dovremmo perdere mai di vista quella parola, “amore”, che Hannah Arendt si sente in dovere di impiegare. Occorre amare quel nuovo umano che di continuo si affaccia sulla scena della vita e non può essere sostituito da nessuna macchina: «L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi(...)» (Arendt, 2006, p. 416). Nel sottolineare che l’amore è l’opposto della violenza, occorre interrogarsi sul senso della “decisione”. L’impressione è che mai come oggi il mondo sia poco amato e, con patetico timore, ci si illude di poter preservare i figli dai suoi effetti maligni, magari con il collegio o la scuola privata esclusiva. Ma il compito degli adulti, genitori *in primis*, non è quello di “estromettere” i giovani dal loro mondo, dovrebbe essere, piuttosto, di accompagnarli, con amore appunto, affinché possano lasciare la traccia della loro stupenda novità.

Purtroppo, nell’abbassare il sapere al livello del fare, con il rischio di un triste «darsi da fare» (Arendt, 1997) per sopravvivere, non c’è amore ma calcolo, poiché l’unico valore riconosciuto come valido è di matrice economica. Lo si capisce bene dalla diffusione mediatica della banale massima per la quale non importa essere colti per essere ricchi, dove si dimentica che uno dei punti forti dell’etica democratica afferma un principio di ben altra qualità: non è necessario essere ricchi per poter accedere ai benefici della cultura. Ma, come si può evincere con facilità da tanti segnali, la caratteristica del dominio economico-politico neo-liberista, nel presente, consiste in un’aridità culturale che rende incapaci di tollerare le differenze. Gli altri, tutti quelli che tentano di opporsi all’omogeneità pianificata dell’apparato di produttori-consumatori, sono “nemici”. Un ostacolo che deve essere rimosso, un incidente di percorso che di per sé non preoccupa più di tanto. L’importante, come in un *videogame*, è che l’avversario venga disumanizzato, ridotto a figurina dinamica travestita, un cartone animato senza volto e senza storia.

Nello stesso periodo dello scritto di Hannah Arendt, troviamo il discorso rivolto alle matricole dell’Università di Francoforte, per il semestre invernale dell’anno accademico 1952-53, da parte di Max Horkheimer (2006). Il fulcro del suo intervento verte sul concetto di *Bildung*, per ricordare come lo studio universitario rappresenti un solido banco di prova nel dar corso alle proprie “attitudini” e, in particolare, al fine di “dare forma” alla propria “vocazione”. Ma non siamo di fronte ad alcuna celebrazione ottimistica della cultura occidentale e, soprattutto, tedesca. Se per la Arendt ad essere in crisi era l’educazione, per Horkheimer (2006) è la cultura stessa, come è inevitabile a causa della “riduzione” della natura a «puro materiale» (p. 236). La stessa natura umana, essendo “assoggettata” non è più educabile e, in questa sorta di smarrimento culturale, si manifesta quel “rimosso” freudiano che finisce per scaturire imprevedibile e violento, ponendo in essere vere e proprie “energie distruttive”. È un discorso che sembra scritto oggi, tanto è capace di individuare il vuoto esistenziale che accompagna la vita in formazione di tanti giovani. D’altra parte il lavoro stesso, giunto al culmine delle procedure meccanizzate e alienanti della civiltà industriale, genera un ampio «quantitativo di barbarie» (Horkheimer, 2006, p. 236) per quanto, forse, imprevedibile. Tra queste si può annoverare il divario evidente tra la “capacità di giudizio” dell’uomo comune e la complessità dei processi teorico-pratici selezionati da scienza e tecnologia.

La conseguenza è un dirompente crollo delle prospettive democratiche che si accompagna all’idolatria del tecnologico, con una «(...) enorme massa di cose

rozze e informi» (Horkheimer, 2006, p. 237) “avvolta” in un “onnipresente” culto della formazione unilaterale. Ciò corrisponde, ad esempio, all’esaltazione attuale di un’informatica offerta come facile, alla moda e alla portata di tutti con poco impegno, senza concessioni a saperi sorpassati e fastidiosi (come la matematica!), privi di quella efficacia che mira alla pratica e alla sostanza. Per il filosofo francofortese la “catastrofe” è imminente e gli spazi per evitarla sono ristretti: ci pare di poter dire che oggi siamo in pieno dramma, dal momento che mai come ora non siamo in grado di capire «la differenza tra cultura (*Bildung*) autentica e falsa, tra spirito e *ratio*, tra cultura (*Kultur*) e civiltà (*Zivilisation*)» (Horkheimer, 2006, p. 237). La cultura falsa, che non ha nulla a che fare con l’alta tradizione delle *Bildung*, è quella anti-umanistica, venduta a buon mercato come qualsiasi prodotto. In essa la *ratio* è un sapere strumentale, un fare per il risultato immediato, certo nei suoi calcoli, indiscutibile e capace di suscitare un chiaro atteggiamento di sudditanza servile verso il potere economico, o politico, poco importa. Mentre lo spirito, che va coltivato con amore per poter dare il meglio di sé, è ricerca incerta e incessante, apertura alla differenza, al dubbio, alla trascendenza.

Alla fine è facile capire che la cosiddetta “civiltà” non è che una parola di comodo per esaltare il presente, con i suoi tesori di novità per i quali manca la competenza critica a metterne in evidenza i difetti; quei mali oggi impressionanti tanto sul piano della vita umana quanto su quello dell’equilibrio ambientale complessivo. L’alternativa, ormai pressoché impossibile da mettere in atto, sarebbe stata potenzialmente questa: «Non si viene formati da ciò che *si fa di sé stessi*, ma unicamente nella dedizione a qualcosa, nel lavoro intellettuale come nella prassi consapevole di sé» (Horkheimer, 2006, p. 239). Non è casuale l’impiego critico del verbo “fare” in concomitanza con quel sé, che lascia intravedere egocentrismo e forse narcisismo; mentre l’essenza della formazione viene individuata nel dare il meglio di sé “fuori da sé”, in quella vocazione dove mai può mancare la presenza stimolante degli altri.

L’esito tragico del secondo conflitto mondiale è ancora molto vicino e Horkheimer, che ha subito la repressione nazista in quanto ebreo e in quanto intellettuale democratico, ricorda che molti “mali pubblici” del recente passato non sono stati opera solo dei “malvagi” e del loro rendersi “attivi” e intraprendenti data l’assenza di ostacoli sia concreti che etici; ma anche degli “inattivi” che li hanno lasciati “fare”. Se spostiamo lo sguardo dall’incubo del nazismo, che molti giovani d’oggi nemmeno sanno cos’è – visto che la conoscenza del passato è una perdita di tempo sottratta al telefonino –, alla “banalità del male” attuale, scopriamo lo stesso meccanismo complice all’interno di una classe scolastica. Da una parte, i *cyber-bulli* e la massa anonima dei complici silenziosi, che se ne vogliono stare tranquilli, dall’altra le “solite” vittime: diversi, per tendenza o per etnia, poveri, diversamente abili. Ma, si sa, sono ragazzate, affermano infastidite le famiglie dei prepotenti... poi qualcuno si uccide perché era troppo fragile, una volta finito sul web con immagini indecorose, inadatto a reggere il conflitto. Ancora una volta il “fare” tecnologico ha vinto sul “sapere” umanistico della compassione.

3. Il silenzio delle sirene

L’esaltazione cieca, ostinata e rozza, della libertà d’agire senza regole ci ha portati ad un netto regresso di civiltà, ben visibile nel numero sempre più ristretto di grandi ricchi e in quello crescente a dismisura di poverissimi. Detto in altri ter-

mini, l'unica legge che ha diffusione mondiale è quella "del più forte". Mai come oggi il dissidio giustizia-libertà è sotto gli occhi di tutti; eppure vi è stato un movimento partigiano, "Giustizia e Libertà", lo ricordiamo con commozione, che faceva dei due termini congiunti la cifra di un progetto politico di liberazione dal totalitarismo e di emancipazione dei ceti più poveri. Vi era allora uno spirito combattivo che non temeva di azzardare ipotesi a sfondo utopico e disegnava strategie all'interno delle quali l'essere umano era ancora visto nelle sue migliori prerogative di realizzazione. L'argomento tocca molto da vicino il tema dell'uguaglianza, che è stato il nucleo politico fondamentale del Socialismo, fin dalle utopie di fine Settecento. Ma il Novecento vive fino in fondo la disillusione di questo grande mito, che non si è tradotto in realtà, e nemmeno in qualcosa che le assomigli, nella politica come nel lavoro, nella scuola come nelle relazioni di genere.

Horkheimer vive la propria personale delusione di fronte all'incubo della "guerra fredda", con il rischio del ricorso alle armi atomiche che coinvolge il mondo intero, dalle "grandi potenze" ai "satelliti" che le attorniano, Paesi con scarsa, o nulla, possibilità di scelta. In questo clima matura la convinzione profonda che giustizia e libertà non solo non siano conciliabili, ma addirittura antitetici: all'aumento dell'una corrisponde il calo vertiginoso dell'altra. Ogni mediazione politica è fallita, tanto che, alla fine, solo la religione può lasciare accesa una flebile speranza, la "nostalgia" di una trascendenza dove il disumano sacrificio di tanti innocenti non possa continuare, ancora e sempre, ad alimentare il male (Horkheimer, 1972). Vi è, tra l'altro, la convinzione che in un mondo desolato e alienante, dove il "feticcio" della produzione capitalistica genera relazioni di sottomissione pari a quelle di un'autorità divina, l'autentica fede rivesta un ruolo positivo perché incarna il "desiderio di felicità".

Ma non è tanto di questo che vogliamo parlare, pur nella convinzione che nessun serio tentativo di "fare" educazione possa realizzarsi escludendo il tema del sacro, quanto piuttosto di un dissonante approccio al culto del progresso in "Dialettica dell'Illuminismo". Horkheimer e Adorno (1966) individuano nel XII Canto dell'Odissea, quello del "passaggio davanti alle sirene" di Ulisse e dei suoi compagni, un vero e proprio "documento" della civiltà dell'Occidente nella sua sostanziale pratica di repressione. Sul piano simbolico Ulisse incarna già l'eroe borghese, che si è fatto uomo nella sofferenza dell'allontanamento dalle proprie origini mitiche e sa che deve guardare avanti senza concedersi distrazioni. Per questo egli si fa legare dai marinai all'albero della nave: ascolterà la promessa di felicità e bellezza del canto delle sirene, ma tenuto al sicuro dalla ragione che gli ha imposto una regola e una disciplina. E, tenuto conto della differenza di classe, anche i marinai sono sottoposti ad una regola e ad una disciplina ferrea, che li vuole "pratici", «freschi e riposati» (Horkheimer, Adorno, 1966, p. 40) nello sforzo del lavoro, ma con le orecchie chiuse dalla cera per evitare ogni possibile distrazione gioiosa, ogni curioso accostamento all'arte, che potrebbe disegnare un progetto di vita libero dove il talento di ognuno sarebbe in grado di esprimersi, favorendo la spontanea inclinazione soggettiva. Ma la società del dominio proibisce ogni naturale propensione al bello e al ludico, non lascia che i lavoratori siano nelle condizioni di acquisire gli strumenti di espressione della propria vocazione, perché ciò rappresenterebbe il trionfo del caos contro la necessità rigorosa dell'ordine che, non per caso, è unilaterale e indiscutibile.

Si evince da questa straordinaria chiave di lettura che ogni lavoro, dove si è smarrita la tensione alla bellezza e alla ricerca della felicità, riproducendo sé stesso riproduce anche le condizioni della propria oppressione. Tutto ciò oggi passa

attraverso strumenti e apparati tecnologici di forte impatto, tanto da consentire, tra l'altro, la suggestione del non-lavoro, alla quale si adattano facilmente molti giovani: né lavoro, né studio, nessun progetto, molta informatica da diporto (*smartphone, videogames, social network, ecc.*) ... poi si vedrà. Difficile pensare che questa possa rappresentare una suggestiva via di liberazione dall'oppressione di un sistema che, di fatto, ha sempre meno bisogno di un lavoro umano meramente quantitativo. Certo rattristano i dati sulla disoccupazione giovanile, particolarmente allarmanti per l'Italia, ma al di là della constatazione e della costernazione per le concrete difficoltà di tante famiglie, di rado succede, in quanto assai impopolare, che qualcuno si interroghi su cosa sanno fare questi ragazzi. Quali sono le loro competenze, quale grado di adattabilità presentano alle esigenze del mercato perché, che piaccia o no, di questo si tratta e nessuno è disposto a rischiare il proprio denaro per soggetti poco affidabili e poco disposti a fare sacrifici.

Per tornare al nostro filo conduttore, il dominio sulla natura a partire dalla modernità, che si traduce anche in sfruttamento della maggioranza degli uomini, implica l'abbandono del passato, liberarsi da quella maternità vincolante della natura-vita che può avvenire solo con dolore. Oggi, questa presa di distanza la deleghiamo a spot pubblicitari dove si inneggia al futuro, unica dimensione che vale la pena di "ricordare".

Ai bambini e agli adolescenti di oggi mancano gli alfabeti di base per comprendere il senso della vita associata, del bene comune e della prassi democratica. A poco serve chiedersi come ciò sia avvenuto, ma è un dato di fatto come l'assenza del passato nelle loro vite, e come la mancanza di quel substrato mitico con il quale l'umanità occidentale è stata chiamata a fare i conti nel corso del Novecento. Già Weber aveva osservato che il "disincantamento del mondo" operato dalla scienza non implicava una progressiva conoscenza generale delle condizioni di vita che ci circondano; ma piuttosto una sorta di fede, sia pure razionale, «(...) che ogni cosa può essere dominata con la *ragione*» (Weber, 1977, p. 19). Gli studiosi della Scuola di Francoforte, di cui stiamo parlando, offrono un taglio più politico al concetto weberiano di razionalizzazione, insistendo sul fatto che la demitizzazione ha comportato impoverimento della Terra e rinuncia alla possibile felicità: «Il canto delle sirene richiama alla memoria una felicità un tempo garantita dalla fluttuante unione con la natura» (Habermas, 1988, p. 112). Quel "fluttuante" cui fa riferimento Habermas implica l'incertezza della condizione umana pre-moderna, ma la certezza della modernità ha tolto ogni fascino al rapporto con la natura e ha ridotto il "sapere" a "potere", togliendogli quella prospettiva di libertà e creatività che forniva ai soggetti un'identità più autentica, autonoma nel forgiarsi. Non a caso, Horkheimer e Adorno (1966) insistono sull'importanza del pensiero critico, ed è per questo che ci siamo soffermati sulla loro opera, che sa riflettere attorno alla distanza tra realtà e ragione, come già avevano considerato i "giovani hegeliani" più di un secolo prima, e sui pericoli insiti nell'irrazionalità.

La nostra impressione è che la post-modernità sia soggiogata da un'irrazionale inconsapevole, dettato dal fatto che il dominio, frutto di una ragione "strumentale" sempre più povera di connotazioni scientifiche e ormai ridotta a mera tecnica, si esercita per mezzo di una "industria culturale" organizzata sull'apparenza: il "mitico" è stato soppiantato dal "virtuale", per questo le sirene si sono fatte mute e di loro resta solo il "silenzio". Il gioco non è stato difficile, è bastato blandire il consumatore onnivoro con un'offerta strabiliante di oggettistica tecnologica. È così che si costruisce oggi "l'apoteosi del tipo medio", non importa

nemmeno più investire in merce-cinema, merce-musica, merce-televisione, ecc. Nel loro lavoro, i due pensatori tedeschi hanno già perfettamente compreso, Settant'anni fa, che la produzione industriale di cultura massificata affievolisce progressivamente la capacità di riflessione autonoma, perché l'attività intellettuale viene sostituita dall'"automatismo". Odisseo, eroe borghese *ante litteram*, possedeva l'astuzia attraverso la quale iniziava a dare ordine al mondo sottraendolo alla forza arcana della natura. Di fatto, quella scelta è costata molto all'umanità, in termini di distruzione e sofferenza; ma almeno l'intellettuale critico poteva analizzare le contraddizioni del reale e battersi per un cambiamento di rotta. Oggi non si coglie alcuna "astuzia", manca un progetto coerente perché la stessa industria, che è stata cifra della modernità, dipende dai capricci di un'economia finanziaria al di fuori di ogni controllo democratico. Ci resta da sperare, con i nostri autori, che la ragione si faccia "ragionevole" e sappia vedere con sguardo autocritico il "male del mondo".

Un contributo significativo, in tempi recentissimi, è arrivato dalla filosofia morale, dal lavoro di Martha C. Nussbaum. La filosofa statunitense ha insistito sulla necessità che la filosofia affronti questioni vitali del nostro tempo. Tra queste, l'educazione, che non può trascurare i saperi umanistici e le arti liberali, se si vogliono formare coscienze critiche, e viene meno ai suoi compiti quando insiste su di una competitività senza freni nella prassi scolastica, oltre che inserire nel *curriculum* discipline privilegiate per la loro spendibilità in risultati immediati. Il significativo, anche pratico, dell'educazione non si esaurisce nel campo delle conoscenze, poiché vi sono fattori esistenziali che vanno a completare la formazione umana nella sua complessità, che chiamano in causa affettività e socialità. Ecco, allora, che l'empatia, la compassione, la capacità di condividere e includere, rappresentano le basi per una nuova etica civica (Nussbaum, 2015). La studiosa richiama fonti classiche per lei imprescindibili, come Aristotele e la filosofia ellenistica, ma pure studiosi moderni che hanno intrecciato filosofia e pedagogia, come Rousseau o Dewey. La cosa più interessante, tuttavia, ci è sembrata la prospettiva estetica della morale, tendente ad esaltare valori ecumenici e comunitari che si possono evincere dall'opera, e dalla scelta di vita, di Rabindranath Tagore.

In particolare emerge una morale, che potrebbe apparire lieve, tenue, giocata com'è tra "terapia del desiderio" e fonte di sentimenti soddisfacenti: una sorta di *eudaimonia* aristotelica, dove l'intelligenza seleziona le emozioni e la filosofia si fa pratica esistenziale, affinché tutti possano trovare dignitosamente consolazione e qualche barlume di felicità. Sa bene l'autrice quanto "fragile" possa risultare l'essere umano (Nussbaum, 1997) e, proprio per questo, l'educazione deve avere tra le proprie vocazioni la valorizzazione delle emozioni – che certo non piacciono al "mercato", specialmente se differenziano le esigenze dei consumatori l'uno dall'altro- l'impegno sociale, con attenzione ai più deboli, lo sguardo rivolto alla dimensione popolare dell'apprendere e lo slancio filantropico (Nussbaum, 2011). È Pestalozzi, in particolare, il personaggio della modernità che Nussbaum richiama per la tensione umanistica che connota non solo le sue esperienze straordinarie di scuola, ma anche i contributi teorici che hanno come fulcro i sentimenti, senza i quali l'apprendere rischia di essere sterile e, per certi aspetti, pericoloso. Scrive lo studioso svizzero all'inizio dell'Ottocento, riflettendo sull'educazione professionale per i più poveri: «Attività dell'intelletto e attività del cuore devono essere il fondamento delle capacità che vanno poste nelle loro mani e nelle loro braccia. Il loro guadagno non dev'essere affatto il risultato di una formazione esasperata in un settore singolo e unilaterale dell'industria» (Pestalozzi, 1974, p. 2015).

Nella nostra esperienza di docenti abbiamo l'impressione che i giovani siano sempre più inesperti di sentimenti e pressoché analfabeti sul terreno della gestione positiva delle emozioni. Di qui, la necessità di una svolta nelle scelte educative, che deve essere radicale e richiede il coraggio della politica, in una situazione in cui questa appare come un fantasma, senza volto e senza corpo. Tuttavia è indispensabile anche il coraggio autocritico dei cittadini democratici, che non possono continuare a invocare smarrimenti senza via d'uscita, e devono farsi carico di essere parte attiva della vita comunitaria, come i loro padri e i loro nonni per i quali le sirene ancora cantavano.

4. Il valore formativo della paura

Vi è una parte di *Dialettica dell'illuminismo* che, fin dalla prima lettura, è rimasta in noi come una nota dolente e inquietante. Si tratta della convinzione espressa dagli autori che l'antisemitismo, così come il nazi-fascismo che ne ha fatto una ragione distruttiva della propria identità politica, siano fenomeni storici consequenziali allo sviluppo della civiltà occidentale. Vale a dire che la ragione "strumentale", "illuminista", produce odio contro la "natura umana in quanto tale", perché la necessità di adeguarsi al dominio richiede l'individuazione di un nemico, sul quale scaricare la frustrazione della propria inadeguatezza, soprattutto di carattere morale. Pertanto è necessario affermare con forza che non siamo di fronte ad un "anormale" evento storico-sociale, ma "tragicamente" normale. Si tratta di una lacerazione etica che la civiltà borghese non può scaricare su nessuno: la violenza è implicita nella sua ideologia che tenta di rendere "naturale" il dominio.

È alla luce di questa presa di posizione filosofico-politica che intendiamo rileggere e riproporre all'attenzione il saggio di Adorno *L'educazione dopo Auschwitz* (2006), che presenta, per noi, forti e preoccupanti elementi di stringente attualità. Il fascino del testo consiste, in particolare, in un rovesciamento radicale di prospettiva rispetto all'argomento "paura". Vi è un luogo comune a forti tinte ideologiche che, ancor oggi, indica nell'aver paura un atteggiamento di codardia, di viltà inadatta ad un autentico modo d'essere maschile: la paura è, in sostanza, sentimento da "femminucce". Ebbene, l'analisi di Adorno va in tutt'altra direzione, ma già in "Dialettica dell'illuminismo", emerge un rilievo critico non trascurabile: la cultura del progresso, nel suo razionalismo unilaterale e scontato, «ha perseguito da sempre l'obiettivo di togliere agli uomini la paura e di renderli padroni» (Horkheimer, Adorno, 1966, p. 11). Quindi si instaura una precisa relazione tra la pratica del dominio e la presa di distanza dalla paura; mentre l'"imparare" ad avere paura suscita dubbi, lascia trasparire l'attenzione alle sfumature della differenza, mette in crisi la banalità e la superficialità delle certezze, che vanno solo in una direzione come il pensiero "unico" attuale, che si presenta, anch'esso, come il "naturale" svolgimento dello sviluppo e dell'innovazione. Parole, queste ultime, che sono vuote di significato nella loro genericità e ovvietà, ma suonano bene all'orecchio di chi è stato ammaestrato ad inseguire un baluginante futuro, dato che il presente è insoddisfacente e il passato non ha nulla che sia degno di attenzione.

Alla fine del suo saggio, Adorno riporta un ricordo personale dal quale vorremmo partire per la nostra analisi conclusiva. Il luogo è Parigi, città dell'esilio politico per lui quanto per il suo amico Walter Benjamin, il quale gli chiese un giorno, siamo dopo il 1933, dato il suo ritornare di tanto in tanto in Germania,

«(...) se là ci fosse un numero sufficiente di aguzzini pronti a eseguire i comandi dei nazisti» (Adorno, 2006, p. 333). Ad anni di distanza dall'episodio, Adorno ha raggiunto la certezza che l'amico "intuiva" come gli esecutori materiali di tanta violenza agissero in contraddizione con i loro interessi, diventando in parte "assassini di se stessi", privi di strategia e pronti ad ogni atto di obbedienza. Non sono questi il vero pericolo per l'umanità, ma gli "assassini da tavolino" (Adorno, 2006), rispetto ai quali anche l'educazione più "lungimirante" rischia di doversi arrendere. La nostra indagine, quindi, è volta a ricostruire l'*identikit* di queste disumane presenze, riflettendo pure sui metodi di ricerca che il filosofo propone, per valutare se è almeno possibile costruire un modello formativo che possa sottrarre al loro controllo gli "schiavi", pronti ad eseguire i loro aberranti ordini di distruzione.

Il punto di partenza è che l'educazione deve essere considerata il fattore determinante affinché Auschwitz "non si ripeta più". Può sembrare un'affermazione un po' retorica, l'abbiamo sentito tante volte questo "mai più". Ma per Adorno non si tratta di cerimonie più o meno commoventi per perpetuare un ricordo, bensì della presa di coscienza che nella civilizzazione persiste un «principio di anti-civilizzazione» (Adorno, 2006, p. 315), che non ci è estraneo perché fa parte della nostra storia. Si ha spesso l'impressione che si parli di olocausto come se le cause fossero da attribuire ad extra-terrestri e non ad esseri umani. Ciò è profondamente sbagliato sul piano educativo, perché dovremmo "insorgere" proprio contro gli elementi distruttivi che accompagnano la nostra civiltà, e non sentirci rassicurati dal fatto che i "cattivi" sono mostri e, come tali, non apparterrebbero al nostro genere.

Se vi è un atteggiamento imperdonabile è quello di chi ritiene l'olocausto un "fenomeno superficiale", una devianza dal "normale" corso della storia. Non è così: basti ricordare il genocidio degli armeni, mai riconosciuto dai turchi colpevoli, e mantenuto segreto nel corso della prima guerra mondiale per ragioni di Stato degli Imperi Centrali. Ma nell'ottica del genocidio, senza mezzi termini, va collocato pure l'impiego della bomba atomica contro il Giappone nella seconda guerra mondiale. Bisognerebbe riflettere sui fattori che mantengono in essere la persistenza di un "nazionalismo aggressivo", che purtroppo non è fenomeno relegabile al Novecento ma ben presente nell'attualità, e su quali modalità conoscitive e culturali potrebbero avere un'efficacia oppositiva. Adorno è chiaro nella sua posizione, egli non crede nell'appello "ai valori eterni" ma alla necessità di «(...) riconoscere i meccanismi che rendono gli uomini tali da essere capaci di simili azioni» (Adorno, 2006, p. 317). Contro questa evidente "perdita di coscienza" è necessaria un'educazione fondata sull'auto-riflessione critica, nella consapevolezza che i segni caratteriali della violenza di frequente si manifestano già dall'infanzia. A favorirne lo scatenamento, la condizione claustrofobica della vita nella modernità, di cui Freud aveva preso in considerazione il disagio (Freud, 1971); una sorta di "rete" a maglie sempre più strette dalla quale non si può sfuggire e, di conseguenza, si reagisce con irrazionale energia negativa. Come sappiamo bene oggi, i destinatari della ferocia dilagante sono i deboli, i diversi, le minoranze e anche coloro che vengono percepiti come "felici".

I fenomeni di violenza manifestano una tendenza alla "regressione" – ciò implica che le acquisizioni culturali non sono definitive ma provvisorie e instabili – la quale si nota in "atti verbali" che sono sicuro preludio all'uso della forza. Un caso cui fa cenno l'autore, e tristemente noto nella contemporaneità, è la violenza di massa che accompagna certe manifestazioni sportive, praticata in particolare da persone «(...) che non si sottopongono esse stesse allo sforzo e alla disci-

plina dello sport» (Adorno, 2006, p. 323). Ma vi sono pure “costumi popolari” tradizionalmente violenti – e la cosa non è meno grave perché deriva da un culto arcaico – come certi riti di passaggio dove bisogna mostrare di essere forti coraggiosi, duri, e non si può dimenticare che «Chi è duro verso sé stesso acquista il diritto di esserlo anche verso gli altri» (Adorno, 2006, p. 324). L'educazione deve avere la forza di intervenire in queste situazioni e promuovere modalità operative che rivalutino il valore orientativo, e umanamente coerente, della paura, che aiuta a comprendere con più lucidità i limiti personali e collettivi, i pericoli impliciti in certi comportamenti, dai quali bisogna imparare a difendersi e rispetto ai quali sarebbe opportuno far scattare la molla dell'opposizioni pacifica e solidale verso chi li subisce.

È il “carattere manipolativo” il grande nemico che bisogna porre sotto esame, altamente presente, ad esempio, nelle vicende dei gerarchi nazisti. Esso si caratterizza «(...) per la mania dell'organizzazione, per l'incapacità di fare in generale esperienze umane dirette, per un certo tipo di assenza di emozioni, per un eccessivo realismo» (Adorno, 2006, p. 325). Non possiamo stupirci se queste caratteristiche ci ricordano da vicino i *bulli* che agiscono nella scuola o i praticanti di *mobbing* nelle più svariate attività lavorative: vi è un grado di parentela, perché alla base vi è una comune “coscienza reificata”. Pertanto, se gli uomini sono “cose”, li puoi trattare, appunto, come oggetti da “liquidare”. Vi è poi un passaggio nel testo sul quale è opportuno soffermarsi con attenzione e molti dubbi: il filosofo francofortese ritiene che bisognerebbe tentare di indurre i carnefici a parlare della loro esperienza, senza ricorrere ai loro metodi, al fine di studiarli a scopo scientifico. La mia netta impressione è che, di fronte a figli che massacrano i genitori o inducono un loro amico a farlo, la fede nell'educazione non si risolve nell'aiutarli genericamente, preoccupandosi del loro “disagio” esistenziale; quanto, piuttosto, nel renderli consapevoli della sanzione sociale inappellabile nei loro confronti e nell'operare per far emergere “scientificamente” la loro auto-narrazione. Deve essere chiaro che la ragione non può che stare dalla parte delle vittime e, certo, non deve mancare nemmeno la compassione verso il carnefice, ma solo una volta che ha dato segni evidenti e credibili di pentimento. Già troppo spesso abbiamo visto assassini adolescenti uscire di prigione, dopo qualche anno, con lo sguardo arrogante e la convinzione paradossale di aver “pagato il proprio debito con la giustizia”. Vi è in noi la profonda ribellione verso il rassegnarsi ad “essere così”, come se si trattasse di una dotazione naturale immutabile, che non ha passato, né forma, né ragion d'essere; il nostro autore del resto, esclude che questo banale luogo comune abbia alcun credibile fondamento.

La questione ora su cui concentrare lo sguardo riguarda la relazione tra coscienza reificata e tecnica: «c'è nel rapporto attuale con la tecnica qualcosa di esagerato, di irrazionale, di patogeno» (Adorno, 2006, p. 328). Se il primo aggettivo può essere letto come espressione arbitraria di un umanista, gli altri due entrano nel cuore del problema con ben altra pregnanza, in quanto sostengono di essere di fronte a forme di “irrazionalità” e di “patologia”. L'irrazionale consiste nel vedere la tecnica come la “cosa stessa”, un fine che non ha bisogno di essere giustificato e non è più ridicibile a semplice mezzo, quel prolungamento delle facoltà umane che è stato per secoli. L'autore parla di “velo tecnologico”; qualcosa, quindi, che non fa vedere meglio la realtà ma, quando se ne abusa, tende a confonderla. Sarebbe bello farne oggetto di discussione nella scuola; in particolare per quella svolta riflessiva che individua gli strumenti – lo sono anche quelli a più alta tecnologia di oggi – come “feticci” cui delegare la stessa sopravviven-

za. Nel fare di essi uno “scopo”, si crea l’equivoco dell’“occultazione” del reale e della “separazione” dei soggetti dal senso profondo della loro esistenza.

Con un’immagine che può far discutere ma che non manca di originalità, Adorno afferma che si ricorre alla divinizzazione della tecnica quando non si è capaci di amare. Egli chiarisce: «Il che non è da intendere in senso sentimentale o moralistico, bensì come qualcosa che denota la mancanza di investimento libidico in altre persone» (Adorno, 2006, p. 329). Siamo di fronte ad individui “fred-di”, che “a priori” non rischiano innamoramenti e volgono la loro carica emotivo-sentimentale sul fascino dello “strumento”. È interessante che l’autore, importante studioso della “personalità autoritaria” (Adorno, 1950), non parta dalle proprie ricerche per sviluppare la riflessione sul tema, ma richiami gli studi sperimentali svolti a Berkeley, dove uno dei soggetti che si era prestato alla pratica di ricerca manifestava tutto l’interesse per “i bei meccanismi e le belle apparecchiature”. Del resto anche nel celebre esperimento di Milgram sulla “obbedienza all’autorità” (Milgram, 2003), Pasqual Gino divenne famoso per la sua totale disponibilità ad adoperare mezzi tecnologici per ottenere il risultato richiesto. Egli non si preoccupava che un altro essere umano ricevesse scariche di tensione sempre più alta – per fortuna solo teoriche, ma lui non lo sapeva – perché era giusto obbedire all’ordine ricevuto dall’autorità scientifica e premere i bottoni giusti.

Ciò che spaventa di più in tutto questo è il collegamento tra la potenza della manipolazione, da un lato, e l’obbedienza cieca all’autorità, dall’altro, dove ha un peso determinate il fascino esercitato dall’apparato tecnologico come patologico sostitutivo dell’amore. È lo stesso ordinamento sociale a produrre freddezza, la quale si traduce in “condizione psicologica”: una incapacità radicale di “identificazione” nell’altro, nel suo dolore, nella sua paura; vede solo l’interesse personale ed esclude anche con violenza quello degli altri.

Conclusione

Se la freddezza è la “condizione del male”, e di fronte al dubbio fondato che non sia educabile, rimane tuttavia l’impegno e il coraggio con cui prendere visione «(...) delle condizioni che mettono in atto la freddezza stessa» (Adorno, 2006, p. 331), per imparare a contrastarla se non altro a livello individuale. Inoltre, di fronte al ricorrente tentativo revisionista e negazionista dell’entità dello sterminio, si rende necessaria un’opera di “chiarificazione razionale” che, pur non essendo risolutiva del problema, aiuta a creare un clima di “resistenza” che non cede di fronte alla prerogativa della salvaguardia dei diritti e della dignità dell’uomo. Questo il compito di un “insegnamento politico” che dovrebbe agire in forma aperta, senza preoccuparsi di entrare in contrasto con il potere. Anzi, per fare un esempio, si potrebbe trattare con “rischiarante” spirito critico un argomento “rispettabile” come “la ragion di Stato”, vista la quantità di crimini occultati e di violenze taciute che ne insanguinano la storia millenaria: «allorché si pone il diritto dello Stato al di sopra di quello dei suoi membri, è potenzialmente già messo in atto l’orrore» (Adorno, 2006, p. 333).

Certo, questa formazione non si risolve nel pescare un enorme numero di veloci informazioni sulla rete: ha bisogno di tempi lunghi, di riflessioni profonde e di argomentazioni coerenti.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. W. (2006). L'educazione dopo Auschwitz. In A. Kaiser (cur.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., Sandford, N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Arendt, A. (1964) *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani 1997.
- Arendt, H. (2006). La crisi dell'educazione. In A. Kaiser (cur.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Habermas, J. (1988). *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Horkheimer, M. (1972). *La nostalgia del totalmente altro*. Brescia: Queriniana, Brescia.
- Horkheimer, M. (2006). Sul concetto di Bildung. In A. Kaiser (cur.) *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Milgram, S. (2003). *Obbedienza all'autorità*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Milano: Vita e pensiero.
- Nussbaum, M. C. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2015). "Il futuro dell'educazione mondiale", El Herald, Medellin, 10 dicembre 2015. Discorso pronunciato all'Università di Antioquia nell'atto di investitura come dottore *honoris causa*. (non si trova il riferimento bibliografico, é un testo o un video?)
- Pestalozzi, J. H. (1974). Scopo e piano di un'istruzione educativa per i poveri. In E. Becchi (cur.). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Weber, M. (1977). La scienza come professione. In M. Weber. *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi.

