



# Interpretare la differenza per progettare l'inclusione a scuola

## Interpreting difference to plan inclusion in school

Stefano Salmeri

Università degli studi di Enna "Kore"  
stefano.salmeri@unikore.it

### ABSTRACT

When facing changes induced by economic rationales rather than processes of critical emancipation, educators need to consolidate hermeneutic approaches to guarantee effective protection of differences, encourage divergent thinking, and increase democratic paths within pedagogic action. A horizon of meaning that is no longer dogmatic will thus provide the backdrop to a new paideia. The paradigm of difference can thereby become a key to a present that does not wish to erase the past and has the ambition to build the future through a participated and participating dialogue, in the name of common growth. In this dialectic within galaxies, however, the individual universes should not lose their specificity. In the new paideia, universes of differences are places of and for mutual understanding. It is public education's duty to promote cohabitation, solidarity and active citizenship as strategies for inclusion and overcoming inequalities, wherever they may arise.

Dinanzi a trasformazioni prodotte da logiche economiche e non da processi di critica emancipazione, è indispensabile in educazione consolidare l'approccio ermeneutico per garantire una effettiva tutela delle differenze, per incentivare il pensiero divergente e per incrementare i percorsi di democrazia nell'agire pedagogico. Un orizzonte di senso non più dogmatico, allora, farà da sfondo ad una nuova paideia; così il paradigma della differenza può diventare chiave di lettura di un presente che non vuole cancellare il passato e ambisce, in nome di una crescita condivisa, a costruire il futuro attraverso un dialogo partecipato e partecipante. Si tratta di una dialettica all'interno di galassie nelle quali però i singoli universi non dovranno perdere la loro specificità. Gli universi della differenza per la nuova paideia sono, infatti, luoghi della e per la comprensione. La scuola, allora, ha l'obbligo di promuovere la convivenza, la solidarietà e la cittadinanza attiva come strategie per l'inclusione e per il superamento di ogni possibile sperequazione.

### KEYWORDS

Hermeneutics, Emancipation, New Paideia, Divergent Thinking, Alterity.  
Ermeneutica, Emancipazione, Nuova Paideia, Pensiero Divergente, Alterità.

## 1. Educazione, istruzione e formazione nella scuola del dialogo

Se la pedagogia in quanto disciplina problematicista è proiezione e progetto verso il futuro, tensione etica e cognitiva, ricerca e impegno in funzione del meglio, la differenza allora si può considerare cifra e paradigma per la costruzione della mutualità. In tale prospettiva, la contraddizione non è più un principio per sancire le discriminazioni, per emarginare e per etichettare chi parte da una situazione di oggettivo svantaggio, per categorizzare i più deboli e per ribadire gerarchie, ma è il punto di partenza per ricomporre le separazioni, per avviare anche sul terreno del *pedagogico* il confronto e per costruire intrecci. La differenza per la pedagogia democratica, declinata nei termini di una *nuova paideia*, non è un *ante rem* tracciato per rimarcare i confini, ma è realtà *in fieri* indispensabile per rimodulare la frammentarietà e per riavvicinare ciò che è diviso e, il più delle volte, lontano. La differenza è per la *nuova paideia vera coniunctio oppositorum*, una sorta di laicamente sacra ierogamia capace di trasformare l'educazione in pratica dell'incontro, in scambio con tutti i volti dell'alterità (Salmeri, 2015b).

In una prospettiva democratica dell'educazione non si deve più parlare gentilmente di *negazione della negazione*, perché la dialettica ermeneuticamente ha natura dinamica, essendo complementarietà dei distinti in grado di accogliere la differenza attraverso un processo di ricomposizione definito dai criteri delle pari opportunità e della comprensione all'interno di un circolo che coglie la singolarità in rapporto alla totalità e la globalità in relazione con le singole parti. Il comprendere del resto più che un modo di conoscere è una maniera di "essere con gli altri", poiché l'ermeneutica non è una rivelazione, ma una rilevazione che dà accesso alla pluralità del senso, facendo superare qualsiasi concezione monocratica, unilaterale e dogmatica di una verità come unica versione del mondo. In educazione infatti vi è sempre un limite, un confine: l'inconoscibilità totale dell'alterità e della differenza. Già Kant ci ha insegnato che mai potremo avere la certezza metafisica dell'esistenza noumenica del mondo fuori di noi. Per l'ermeneutica comunque soltanto quando il senso è molteplice si ha comprensione, perché i dati di per sé non dicono nulla e quindi è compito dell'educatore farli parlare, fermo restando che non tutte le interpretazioni sono accettabili. Nella relazione educativa per l'ermeneutica si parte sempre da una congettura elaborata dal singolo, mentre l'interpretazione riguarda un quadro di riferimento (per quanto si voglia provvisorio e parziale), che va comunque sottoposto a validazione e a verifica attraverso un effettivo confronto con il contesto storico-sociale-culturale (Salmeri, 2003).

In riferimento alla differenza è perciò indispensabile parlare di orizzonte di senso all'interno di un circolo a spirale crescente, che mette da parte il sistema delle certezze e ambisce ad elaborare una teoria dell'istruzione, della formazione e dell'educazione concepita come un multiverso. Lo stesso spazio della ricerca in pedagogia diventa per l'ermeneutica un sistema plurale pronto a metabolizzare la differenza. Nella dinamica interazione con la differenza gli universi si intrecciano sino a presentarsi come complementari: l'educazione viene concepita come rigenerazione dell'umano; la formazione è un dare coerenza e organicità all'azione; l'istruzione è chiave di lettura delle conoscenze. La differenza perciò impone la realizzazione di processi di ibridazione tra i diversi livelli logici di pertinenza e tra i molteplici paradigmi. Non si ha più un processo deduttivo da alcuni assiomi/principi, ma per le scienze dell'educazione come Dewey (2004) ci ha insegnato si opera un confronto tra più saperi. La pedagogia è anche e soprattutto tensione etica e anticipazione del futuro, per cui deve precisare il suo statuto epistemico non solo in rapporto alle altre scienze, ma in relazione alle trasformazioni del nostro tempo.

Oggi si corre il rischio di produrre fratture che provocheranno un irrigidimento pericoloso a livello epistemologico e quindi progettuale. Le differenziazioni vanno precisate, ma è anche opportuno puntualizzare i punti di contatto, dato che dialetticamente va ricercato l'incontro tra i diversi territori in modo da conciliare le possibili dissonanze e da rimodulare i diversi livelli di pertinenza. I territori differenti tuttavia devono trovare collocazione entro un perimetro comune, che è quello proprio della teoria della formazione. Per meglio orientarsi entro il quadro della differenza è opportuno ricordare i livelli logici della teoria dell'apprendimento di Bateson (1976), che distingue protoapprendimento da deuteuroapprendimento. L'apprendimento 1 riguarda le risposte riconducibili alla conoscenza concreta e alle abilità, cioè all'esperienza; mentre l'apprendimento 2 concerne i livelli logici sovraordinati del conoscere, cioè la metacognizione, che definisce gli abiti mentali, gli stili cognitivi, il modo di pensare, l'auto e l'eteromonitoraggio delle funzioni superiori (attenzione selettiva, memoria strategica, linguaggio, capacità di analisi, di sintesi e di *problem solving*). L'apprendimento 1 è diretto e si attua nel breve e nel medio periodo; mentre l'apprendimento 2 preposto alla strutturazione di abilità mentali si consolida nel lungo periodo. I due tipi di apprendimento fanno riferimento anche a due diverse tipologie di curricoli (Baldacci, 2012): il curricolo 1 traccia i confini dei comportamenti e delle abilità conoscibili; il curricolo 2 si occupa delle abilità strutturate che diventano abilità mentali e strategie logiche di pensiero. Già secondo Dewey (1949) il più grande errore che può commettere un insegnante a scuola è quello di credere che l'alunno stia apprendendo ciò che si studia, mentre la cosa di gran lunga più importante è l'acquisizione di abiti mentali. Se l'istruzione è in fondo ciò che effettivamente si studia, allora l'educazione coincide con la metacognizione e così già Herbart (1939; Volpicelli, 2003) facendo riferimento ad un quadro teorico ovviamente diverso parlava di "istruzione educativa", concetto recuperato in polemica con Gentile anche da Gramsci (Salmeri, 2008) per il quale i due momenti sono inscindibili, perché secondo Gramsci attraverso l'educazione, che si nutre di conoscenza e di impegno, bisogna permettere a ciascuno di noi di fare l'"inventario di noi stessi" a partire dalla relazione con il contesto storico-culturale e con le logiche classiste per costruire percorsi educativi partecipati e partecipanti per l'emancipazione.

Nel mondo contemporaneo educazione e istruzione sono due universi collocati all'interno di una galassia, sistemi pluriversi che vanno definiti come formazione complessa anche in relazione alla ricaduta operativa e progettuale (Minello, Margiotta, 2011). In agguato ci sono infatti il neoliberalismo e il tecnicismo selvaggio. Per la *nuova paideia* invece al centro va ricollocata l'esistenza umana nella sua irripetibilità, irriducibilità e inviolabilità, come differenza, e non più cartesianamente la sostanza vivendo così pienamente la contraddizione sino ad entrare nella vita realmente come soggetti autonomi e aperti all'Alterità. Il paradigma ermeneutico, permettendo di confrontare più fonti e di far interagire più livelli logici, ha carattere complesso perché è capace di armonizzare e di far dialogare le dissonanze; la teoria della formazione diventa così una sorta di pratica di vita, per cui l'apprendimento anticipa lo sviluppo. In seguito ai cambiamenti nella comunicazione però l'educazione informale oggi condiziona pesantemente l'apprendimento formale e neanche a scuola la complementarità o la gerarchizzazione regolano i livelli logici dell'apprendimento.

L'educazione non è né trasmissione né tradizione, ma processo di crescita attraverso un confronto in termini formali, non formali e informali con la differenza, la storia e la società. La scuola forma, educa e istruisce secondo criteri di continuità e di discontinuità, essendo misura di tutti gli accadimenti che in essa si manifestano o che avrebbero la possibilità di verificarsi, quando è organizzata in

modo democratico e non è subalterna alle mode e ai poteri forti. Una scuola guidata da una *nuova paideia* avrà come sue categorie regolative e di indirizzo: l'universalità, l'obbligatorietà, la continuità, l'autonomia, la gratuità, l'unicità, la laicità, l'essere sperimentale e pubblica (Bellatalla, 2011). La scuola è veramente laica se: è di tutti e di nessuno in particolare; ripudia i dogmatismi; promuove la libertà; non appartiene a nessuno, ma solo a se stessa; è disposta ad accogliere il pluralismo; ha come meta la formazione dell'uomo in quanto uomo; non è subalterna a religioni, a ideologie o a dottrine politiche; democraticamente si batte per l'educazione alla cittadinanza attiva per costruire lo stato di diritto, l'inclusione e la solidarietà e per la tutela di tutte le differenze; educa alla nonviolenza, al dubbio e all'indignazione contro tutte le ingiustizie (Genovesi, 2008). La scuola e l'educazione in democrazia sono realtà speculari e biunivoche, per cui non ha senso ridurre l'educazione a problema esclusivamente concettuale e la scuola a banale istituzione subalterna. La scuola grazie all'educazione diventa il luogo per la crescita e la critica emancipazione, per la libertà e mai per l'adattività. Per tale ragione secondo Kant né i principi né i genitori possono essere veramente maestri: i primi perché usano l'educazione per dominare; i secondi perché pretendono di omologare i figli al loro mondo e alle loro idee.

Grazie all'educazione la scuola collega il noto all'ignoto, il vicino al lontano, in quanto luogo di interazione tra soggetti e oggetti, tra cultura e storia, catalizzatore di processi e di attività, centro di scambio tra soggetto e ambiente, tra tradizione e novità, tra natura e territorio, tra empiria e riflessione, determinandosi come sede eletta per la critica emancipazione nel rispetto dei principi propri del sistema formativo integrato. Compito dell'educatore è perciò ricomporre le asimmetrie iniziali, consolidando gli abiti mentali che inducono al dubbio, alla riflessione, alla ricerca e alla consapevolezza. In tal modo la differenza sarà collocata in un orizzonte problematicamente aperto nel quale gli eventi non avranno carattere infaustamente inesorabile essendo il futuro per la *nuova paideia* attesa, speranza, tensione utopica e profetica.

## 2. Democrazia e educazione nel mondo globale

Troppe volte purtroppo, anche per una certa ansia di compiacere il potere, la pedagogia si è preoccupata più del fare che del riflettere ed è rimasta in silenzio dinanzi alle disfunzioni e alle iniquità, facendosi guidare dalla fretta più che dal pensiero, privilegiando l'efficientismo sino a concepire la qualità nei termini di una premialità fondata sulla competizione e preoccupandosi poco dell'educazione all'intelligenza e del pensiero divergente e ancora meno della differenza. In un'ottica quantitativa della qualità dell'apprendimento, la rivoluzione multimediale pone nuove e subdole insidie, per cui una pedagogia veramente democratica deve neutralizzare: il sovraccarico cognitivo, la disincentivazione delle procedure mentali, la parcellizzazione eccessiva dei saperi, la delega allo strumento delle procedure gestite abitualmente in autonomia dall'allievo, i facili schematismi (mappe concettuali premasticate), certe concezioni didattiche mutate passivamente da altre culture e spesso già fallimentari. Va ricordato infatti che il senso non dipende dal dispositivo e la direzione deve essere scoperta e costruita problematicamente dall'allievo con la guida del docente. Secondo la *nuova paideia* perciò bisogna educare alla coscientizzazione e all'intelligenza, che attraverso la riflessione permettono di comprendere che le informazioni non sono la conoscenza e che il vero conoscere ermeneuticamente è molto più della stessa elaborazione codificata, perché è sempre rinvio e ulteriorità.

Anche per Socrate il problema non è stabilire a cosa serve una conoscenza, ma capire cosa esattamente essa sia. L'educazione è per suo statuto attività plurale che spinge ad andare oltre il contingente della situazione di fatto. Soltanto attraverso l'ermeneutica le tracce del passato e del presente assumono significato collocandosi in un orizzonte di senso che diventa un tutto, circolo e spirale ad un tempo. Le conoscenze dettate dalla fretta invece hanno come esito inevitabile il pregiudizio e un apprendimento schematico; la lentezza al contrario stimola la riflessione, la consapevolezza, l'autonomia e quindi l'esigenza di riscatto (Genovesi, 2012).

Se per Kant l'uomo diventa uomo soltanto grazie all'educazione ed è la stessa educazione che lo orienta o verso il bene o verso il male, non essendo nessuno alla nascita né buono né cattivo, un'educazione democratica allora presuppone: il valore assoluto della vita, un'attenzione incondizionata verso l'alterità, la responsabilità, il dialogo, l'adozione della ragione come criterio da parte di tutti gli attori dell'educare, l'inclusione, la circolazione delle idee come strategia privilegiata per l'interpretazione, l'adozione della logica della condivisione e mai di quella della divisione, la cultura, la ricerca del meglio, il rispetto delle differenze. L'educazione come tensione ideale conferisce un senso alla vita e ciò implica la libertà, perché la vita non ha fini eteronomi né è subordinabile a bisogni concreti o all'utile. Grazie all'educazione si diventa responsabili verso gli altri e verso se stessi, in quanto si acquista la libertà soltanto nei limiti dell'umanità dell'uomo, intesa come impegno, capacità di scegliere e riconoscimento dell'alterità. La libertà non è un *quid* personale, ma un vincolo collettivo che prevede l'esercizio del pensiero divergente. Per tale ragione secondo Dewey la pedagogia non ha fini né fine e quindi non può avere natura ancillare, non essendo subordinabile a norme dettate da questo o da quel dogmatismo o dalla logica-alogica del contingente e dell'improvvisazione. L'educazione, come *nuova paideia*, deve trovare il suo paradigma in se stessa essendo pratica, teoria e strategia criticamente emancipatrice e promotrice di cultura del dialogo. Per la sua natura pluriversa, la vera educazione ripudia il contingentismo ed è aperta all'interpretazione aspirando al confronto con le più disparate versioni del mondo e spostando continuamente in avanti il suo baricentro in modo da rimodulare sistematicamente il suo punto archimedeo mobile per ricercare costantemente inediti orizzonti.

Diventa pertanto necessario immaginare una *nuova paideia* che sappia caleidoscopicamente aprire costellazioni policrome di senso, guardando attraverso il prisma di Newton della differenza che non dischiude mai orizzonti precedentemente praticati e luminosi sui sette colori dell'iride, ma scruta ed indaga i recessi e le ombre dei territori della diversità e della sofferenza senza farsi allettare né dalle sirene del tecnicismo parcellizzante né dalla seduzione di certe banalizzazioni didattiche e neanche dal *politicamente corretto* di una pedagogia dei buoni sentimenti e delle migliori intenzioni. La *nuova paideia*, come sapere militante, deve confrontarsi sistematicamente con la storia e con la società secondo criteri ermeneutici in modo da decifrare le contraddizioni dell'esistente e indicare così gli itinerari più idonei per l'emancipazione e per il riscatto (Salmeri, 2015a): una pedagogia, in altri termini, che sia attenta più al senso che al significato, più all'interpretazione che alla verità, più alla relazione che alla classificazione, più alla cultura che alla conoscenza/competenza, più alla specificità dei bisogni che all'eccellenza dei risultati, più all'educazione/istruzione e alla formazione che alla professionalizzazione, più ai saperi di base che al culto delle nuove tecnologie, più alle domande che alle risposte, più al dubbio che alle certezze. La *nuova paideia* vuole essere sapere non asettico, perché aperto al cambiamento e capace di gestire la complessità in funzione del *non ancora* secondo uno slancio pro-

fetico (Salmeri, 2011) e utopico che aspira a diventare accesso alla cultura *per tutti e per ciascuno* (Salmeri, 2013).

Va creato perciò secondo la *nuova paideia* un umanesimo rinnovato, espressione di una cittadinanza planetaria (Fiorucci, 2011), di una concezione solidale (Gramigna, Righetti, 2008), di uno spirito inclusivo e ad un tempo aperto, che abbia a suo fondamento codici plurali pronti ad accogliere la differenza in nome di una pedagogia democratica promotrice di trasformazione e strategicamente orientata a formare: *l'uomo nuovo*, soggetto artefice del suo apprendimento e protagonista di un pensiero critico, riformatore e simultaneamente rivoluzionario; un pensiero, né acquiescente, né prono, né accondiscendente, né malleabile con i suoi non innocenti silenzi, perché capace di incentivare il dubbio e di mantenere vivo il gusto per la ricerca (Gramigna, 2005).

Per la *nuova paideia* il rifiuto del conformismo fa diventare l'allievo espressione di una umanità diversa. L'alterità delle "oscure esistenze" (Rossi, 2012) infatti rivela i luoghi dei bordi e dei margini, i soli che permettano di rintracciare ermeneuticamente i confini. Per il soggetto differente, tuttavia, come avrebbe detto Foucault (1993), il pericolo è la strategia di normalizzazione sempre adottata dal potere. Oggi il soggetto rischia di essere replica di se stesso e identità desoggettivata, anonima e anomica secondo un gioco di specchi reiterabile all'infinito; la separazione tra volto e maschera, tra essere e apparire, tra l'ontologica identità platonica e la sua copia viene però oltrepassata già dalla nietzscheiana "forza del divenire" che preonizza la messa sotto scacco del principio di non contraddizione operata dalla contemporaneità liquida del mondo globalizzato, che riesce a metabolizzare anche il *tertium datur*, che pirandellianamente oggi si fa norma dell'esistere individuale e collettivo (Salmeri, 1996).

Per la *nuova paideia* una ermeneutica su scala ridotta si presta alla fallibilità esponendosi al rischio della banalità, in quanto l'analisi che circoscrive un fenomeno (culturale, educativo, antropologico, psicologico, storico, sociologico, epistemologico) non ne esaurisce la natura: non c'è infatti interpretazione che permetta di cogliere integralmente le peculiarità di uno specifico fenomeno, così come nessuna descrizione delle singole variabili consente di risalire *in toto* alla complessità del sistema. Nel mondo contemporaneo peraltro le contraddizioni coesistono senza apparentemente stridere tra loro: l'omogeneizzazione dei bisogni e dei consumi è una delle tendenze più forti, aprendo così ad interdipendenze inedite. Se, da un lato, si offre ai nostri occhi un quadro di mancanza e di sterilizzazione, dall'altro, abbiamo nuove forme di eccedenza: spaziale, dell'informazione e degli avvenimenti, di individualizzazione e di egoismo, identitaria sino all'ipertrofia che ha come contraltare un'assimilazione desoggettivante. Il paradosso diventa il criterio e si arriva persino alla moltiplicazione di nonluoghi abitati da una folla solitaria di *io*: gli ipermercati, le periferie urbane, le *bidonville*, gli aeroporti, le stazioni ferroviarie, gli spazi spersonalizzanti dove non c'è più incontro tra uomini (Augé, 1993). Per tale ragione, come ci ha insegnato Dewey (Cambi, Striano, 2010), compito della pedagogia è educare al pensiero riflessivo, dal momento che nella società democratica è l'intelligenza a guidare l'agire umano nella gestione e nella soluzione dei problemi. Insegnare a pensare vuol dire educare ad esplorare la realtà, a riconoscerla come problematica, ad indagarla in profondità, scegliendo adeguate procedure operative che assumono di volta in volta carattere regolativo. Le ipotesi infatti vanno sempre sottoposte al vaglio dell'esperienza. Solo così il pensiero acquista natura organica diventando strategicamente funzionale alla neutralizzazione del pregiudizio. Educare a pensare fa acquisire anche uno stile euristico di indagine e un metodo epistemico, inducendo ad assumersi le responsabilità rispetto alle scelte operate, dal momento che

la scienza non ha soltanto valore conoscitivo, ma anche etico, sociale e politico. Non a caso il pensiero per Dewey è il punto di incontro tra il soggetto e il mondo, e il conoscere si presenta così come il legame che la scuola in quanto istituzione *della e per l'educazione* ha il dovere di far sviluppare. Il pensiero dipende ovviamente dalla vita sociale e di ogni singolo soggetto e quindi soltanto una democrazia compiuta garantisce i diritti umani e le pari opportunità e tutela e valorizza le differenze. Se la democrazia è mediazione tra soggetto e collettività e se non c'è educazione senza democrazia, ma anche non c'è democrazia senza educazione, per Dewey allora è necessario parlare di un'etica cognitiva, perché il pensiero e l'intelligenza hanno la funzione di indirizzare verso il meglio. Il processo educativo deve orientare alla soluzione dei problemi, alla gestione nonviolenta dei conflitti e alla crescita individuale e collettiva, ma anche alla cultura e alla progettazione del cambiamento secondo quella che Freire (2002) definiva "l'ontologia dell'essere di più".

### 3. Democrazia e educazione nel mondo globale

In una prospettiva democratica l'educazione rappresenta il luogo privilegiato per trasmettere, per conservare e per consolidare la cultura in tutti i componenti della società, è cioè lo strumento più adeguato per formare alla cittadinanza attiva e alla solidarietà. Secondo il pensiero ermeneutico, la cultura è un dispositivo complesso espresso dall'insieme delle creazioni spirituali, artistiche, scritte e orali; la concezione antropologica ritiene invece che nella definizione di cultura vadano inclusi anche l'insieme dei sistemi simbolici, delle regole sociali e delle abilità che organizzano e guidano le diverse pratiche della vita quotidiana e strutturano le abitudini e i comportamenti collettivi di uno specifico gruppo o di una intera società relativamente stabili nel tempo più che nello spazio. Su tali basi è lecito parlare di insiemi coerenti di pratiche culturali, di norme, di simboli e di rappresentazioni, di creazioni e di oggetti, che danno la possibilità di tracciare lo specifico orizzonte di un gruppo sociale e di una minoranza differenti per genere, per disabilità, per marginalità, per malattia, per disturbo mentale, per tossicodipendenza, per provenienza da "paesi altri", per *status* economico; per tale ragione è opportuno parlare di culture e non di cultura soprattutto oggi. Le culture sono quindi dispositivi simbolici e credenze che si radicano nella storia e nella società, perché aperte al futuro e alla creazione di nuove interazioni; in altri termini, le culture esprimono ed incarnano l'identità, ma anche l'ineludibilità del confronto e del meticcio essendo come l'educazione fondamentalmente contaminazione ed immersione. Le culture sono tali proprio in virtù dei loro intrecci e per la loro inequivocabile mancanza di asetticità, perché sempre frutto di una sovrapposizione di identità e collettività, di singolarità e pluralità, di innesti e continuità, di tradizione e innovazione, di sedimentazione e stratificazione.

Anche per Bruner (1997) cultura e pensiero hanno carattere centrale in educazione soprattutto in relazione al fare, in quanto il pensiero in una democrazia compiuta non è il privilegio di un'*élite*, da qui la maggiore attenzione dell'ultimo Bruner per Vygotskij e per le dinamiche sociali. Specialmente con la differenza allora in educazione vanno adottate strategie inclusive per promuovere lo sviluppo, la crescita culturale e i percorsi di partecipazione. A scuola perciò andranno definite adeguatamente anche le pratiche dell'orientamento, non considerando la professionalizzazione un *iter* obbligato per gli allievi differenti. In una scuola democratica infatti l'orientamento è sostegno mirato ad una crescita nella consapevolezza in modo da passare dal concetto di sé al progetto di sé a partire da

principi e da atteggiamenti decondizionanti che consolidino il senso dell'autonomia in nome di una *nuova paideia* libertaria e liberatrice. Per chi parte da una situazione di oggettivo svantaggio, il percorso di inclusione richiede uno sforzo maggiore e una solida dimensione etica nella strutturazione del progetto educativo che però rende ancora più significativo il processo se perviene al successo.

Nel mondo contemporaneo, però, l'ascolto e la riflessione sembrano essere sotto traccia in nome di una anaffettività razionalmente definita, di una asetticità apparentemente anodina e di una assertività proditoriamente afinalistica; va perciò ribadito che a scuola si incrociano competenze indispensabili per affrontare i problemi e che le regole non sono valide in astratto, ma lo diventano se risultano condivisibili i principi che le sottendono, ed è proprio la scuola che deve formare alla cittadinanza. Se la pedagogia è formazione culturale e tensione etica, la scuola deve conservare il suo slancio utopico per quanto delegittimata e ricordare, come avrebbe detto Edoardo, che «il presepe lo si fa con i pupi che si hanno a disposizione». A scuola pertanto con la differenza dovrebbe prevalere rispetto alla delega il senso della responsabilità, dato che la scuola è il luogo dei diritti e non della selezione, della cultura e non del privilegio, e l'obiettivo in democrazia è sempre il successo formativo che aspira a valorizzare le risorse di ogni singolo. Una scuola democratica considera l'accesso ai saperi una finalità *a priori* e non una meta elitaria, perché «Sapere è dominare la molteplicità degli elementi conoscitivi, in un sistema sempre più organico e saldo» (Lombardo Radice, 1947, p. 19).

La scuola di Gentile aveva due principi portanti: l'individuo e la nazione. Dal 1923 al 1945 così si ha il docente trasmettitore e valutatore, cioè selezionatore. Dal dopoguerra agli inizi degli anni Novanta diventa prioritaria la ricerca della democrazia, per cui la scuola aspira ad essere una comunità educante e l'insegnante è un professionista che si confronta con le scienze dell'educazione e con la didattica (Mialaret, 1978, Visalberghi, 1978). La scuola si apre alle nuove istanze sociali ed accoglie anche i disabili con la Legge 517/1977. Il docente ha la funzione di promuovere l'apprendimento attraverso l'organizzazione dell'ambiente e la programmazione: non è più un controllore, ma un organizzatore che instaura rapporti con il territorio e con le altre agenzie educative e sociali. Dopo la Legge 59/1997 sull'autonomia l'insegnante diventa un progettista, l'obiettivo è educare alla cittadinanza attiva e i rapporti docente-allievo non sono isolabili *in vitro*, ciò spiega la maggiore complessità della relazione educativa anche rispetto ad una concezione della pedagogia intesa deweyanamente come scienza dell'educazione. Cultura ed educazione appaiono perciò come l'ultimo argine contro le derive contemporanee e solo una *nuova paideia* potrà salvare l'uomo dal disorientamento.

La pedagogia è indiscutibilmente un sapere ricco di rischi, ma anche di straordinarie potenzialità. Ogni tentativo di circoscrivere il concetto di educazione quindi ci pone dinanzi ad una sorta di principio di indeterminazione, perché qualsiasi presunta definizione del *pedagogico* allontana dall'esattezza e dalla delimitazione del problema. Per la pedagogia si deve parlare allora della necessità di una pluralità concettuale che non è approssimazione teoretica, né tanto meno relativismo metodologico, ma strategia razionalmente problematicista propria di un teoreticismo prassiamente ancorato e di una prassi teoreticamente elaborata (Laporta, 1996). In agguato peraltro vi è sempre il rischio che vengano promossi surrettiziamente gli esiti di un'educazione alla libertà, propagandata come *nuova paideia* e pensiero criticamente emancipatore da vecchie e nuove metafisiche spiritualistiche e/o materialistiche. Per la pedagogia democratica il pregiudizio dogmatico non è un errore che facilmente si fa regredire, essendo saldamente radicato nelle coscienze dei più. Soltanto un approccio ermeneutico

in educazione è in grado di indebolirlo cercando di formare al dubbio, alla ricerca e al dialogo con se stessi e con gli altri. Se si consolidano gli stili relazionali, risulta allora chiaro che ciò che per la pedagogia è educazione, per l'antropologia è acculturazione o inculturazione, per la sociologia è socializzazione, per la psicologia è coscientizzazione e strutturazione dell'identità e della personalità. Se l'obiettivo in educazione è formare all'uso della ragione e dell'intelligenza e alla gestione consapevole delle emozioni e dei comportamenti, va però tenuto presente che la razionalità non è uno stile o un atteggiamento innato essendo la conseguenza di un processo evolutivo dipendente dagli stimoli e dalle interazioni sociali e culturali, per cui deweyanamente vanno privilegiate la dimensione "intenzionale" dell'educare per favorire gli stili prosociali e l'educazione alla cittadinanza (Salmeri, 2015a) per prevenire ogni discriminazione verso la differenza. La scuola così si configura come presidio vigile per l'inclusione, per la cultura e per il dialogo, se è veramente laica, pubblica e libera.

La scuola veramente democratica è realtà dinamica, se l'organizzazione invece dà vita ad un sistema ingessato, la scuola cessa di essere libertaria e liberatrice perché si occupa esclusivamente del controllo dei ruoli e delle funzioni dei singoli in modo da neutralizzare ogni tendenza eteronoma e divergente. In una comunità le asimmetrie dei ruoli e delle funzioni consentono di rendere stabili le differenze in un tessuto sociale per consolidare strutturalmente le distinzioni di classe, per limitare i processi di democratizzazione e per incrementare le distanze economiche (Luhmann, 1983). In una società funzionalmente differenziata e democratica, le pari opportunità sono indicatori di crescita, *per la e nella* quale le *chances* diventano criterio di emancipazione nel rispetto sia dei singoli che della collettività; tutto ciò implica la destrutturazione dei modelli gerarchizzati fondati sull'ordine e sulla disciplina, cioè sulla limitazione della giustizia e della stessa effettiva uguaglianza. Se la modernità si presentava funzionalmente differenziata, la postmodernità invece sembra lasciare al caso le strategie per tracciare le differenze, avendo l'uomo perduto persino il codice anti-etico dell'utilizzabilità in grado di garantire il funzionamento del sistema e i vantaggi per il potere e per i privilegiati. L'umanità è stata così spogliata da qualsiasi forma di stabilità in nome di una aleatorietà imprecisabile. L'unico senso possibile per l'uomo dipende dalla sua capacità di consumare, per cui esiste solo come variabile in subordine alla merce. L'universo dei sistemi sociali e delle collettività, ma anche delle singolarità, in una prospettiva ermeneutica misura il suo grado più o meno elevato di stabilità e di dinamicità a partire proprio dalla differenza; il confine allora si presenta come il limite per definire i livelli di comunicazione tra i diversi territori dell'umano. Il confine è principio simbolico che dà la possibilità di individuare un senso essendo *inter alia* esperienza della differenza, realtà che sola può offrire chiavi di lettura del possibile: in una prospettiva postmoderna ciò rimanda ad una teoria policentrica, il cui punto archimedeo è ineludibilmente mobile. Ogni teoria così sarà ermeneuticamente simile più ad un labirinto che ad una strada ferrata ben tracciata (Luhmann, 1990). Già i Greci sapevano che il tutto è molto più che la somma delle singole parti. La pretesa di una universalità onnicomprensiva è quindi per la pedagogia un allontanarsi dall'esattezza perché la differenza non esprime mai l'univocità dell'interpretazione, ma l'intreccio indissolubile tra *tyche* e *ananche* come avrebbero detto i pensatori dell'antichità. Se in educazione il confine ha un significato non di per sé, ma soltanto in rapporto al sistema di senso che delimita, l'orizzonte non essendo un confine non è neanche possibile varcarlo: ci si può avvicinare come tensione infinita e/o ci si può allontanare tornando indietro. La ricerca in pedagogia è tensione utopica e profetica e Socrate ci ha insegnato che la vita ha senso solo come ricerca, per cui la

metafora ermeneutica dell'orizzonte, che non è né passato né presente né futuro né inizio né fine, esprime la natura della vera pedagogia democratica che ambisce ad essere processo e critica emancipazione.

Soltanto nella relazione in un orizzonte culturale l'educazione acquista la sua giusta dimensione etica; anche per Durkheim (1969), d'altra parte, l'obbligatorietà della coscienza morale trova il suo fondamento nel riconoscere e nel riconoscersi all'interno della società, per cui essere morali in ultima istanza significa essere sociali essendo i valori frutto di rappresentazioni collettive e quindi in rapporto alle esigenze sociali viene concepito qualsiasi modello pedagogico (Bertin, 1951). Anche i processi logici del resto non sono strutture innate, ma dipendono dal sistema socio-culturale di riferimento e sono storicamente identificabili e interpretabili. Persino le funzioni superiori del pensiero hanno origine socio-culturale (Lurija, 1976), in quanto gli stili cognitivi ed emotivi dipendono dalle nostre interazioni. Se la coscienza per la modernità è il modo di essere consapevoli e non più una forma dell'interiorità spirituale, la presa di coscienza di sé in quanto processo di educazione e di riflessione si consolida allora come capacità empatica rispetto all'alterità. I processi di coscientizzazione del pensiero superiore presuppongono l'educazione e l'interazione sociale, cioè la collaborazione e la relazione non solo e non tanto con il gruppo di riferimento, ma con tutta l'umanità.

L'apprendimento infatti è una modificazione del comportamento legata all'esperienza. L'esperienza non è frutto di un'azione spontanea, ma è anche acquisita e strutturata proprio grazie all'educazione essendo organizzata dalla nostra intelligenza che non è soltanto innata. Le nostre azioni sul mondo fuori di noi modificano costantemente la natura della nostra esperienza, anche perché la mente non copia mai passivamente la realtà, ma la organizza e la trasforma (Piaget, 1970). Il pensiero è realtà flessibile in grado di gestire il possibile e di metabolizzare la novità e il cambiamento sino a prefigurare il futuro.

Vivere per la *nuova paideia* è essenzialmente pensare liberamente e interpretare, attività antitetiche rispetto all'adattività del complice accondiscendere: i presupposti per un'educazione democratica ed aperta sono infatti il pluralismo, il dialogo, il pensiero divergente, la mutualità, la nonviolenza, il riconoscimento delle pari opportunità e della dignità dell'altro uomo in quanto uomo. In una relazione educativa la negoziazione tra le diverse narrazioni dà voce al circolo ermeneutico che permette di decifrare il rapporto tra il soggetto e il contesto all'interno del quale si cerca di tracciare un orizzonte di senso (Escolano Benito, 2016). Chi studia fa e produce ricerca, ma la ricerca è sterile se non si traduce in cambiamento culturale e in una modifica degli stili di insegnamento-apprendimento. Rinnovare la scuola perciò significa modificare i suoi riti consuetudinari attraverso una esplicita volontà di trasformazione da parte degli attori del sistema. Il vero e bravo insegnante infatti è un mediatore e un intercettatore di intelligenze, né misoneista, né cultore acritico della novità, ma capace di leggere i bisogni formativi e di organizzare la sua attività in modo da ricomporre l'asimmetria iniziale che ineludibilmente si dà tra docente e allievo.

### Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. trad. it. Milano: Eléuthera.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. trad. it. Milano: Adelphi.
- Bellatalla, L. (Ed.) (2011). *L'insegnante tra realtà e utopia*. Roma: Anicia.

- Bertin, G. M. (1951). *La caratterologia*. Milano: Fratelli Bocca Editore.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. trad. it. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F., e Striano, M. (Eds.) (2010). *John Dewey in Italia. La ricerca/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Durkheim, E. (1969). *L'educazione morale*. trad. it. Torino: UTET.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. trad. it. Ferrara: Volta la carta.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire*. trad. it. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. trad. it. Torino: EGA.
- Genovesi, G. (2008). *Pedagogia e oltre. Discorso sulla pedagogia e sulle scienze dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Genovesi, G. (2012). *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*. Roma: Anicia.
- Gramigna, A. (Ed.) (2005). *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*. Roma: Aracne.
- Gramigna, A., e Righetti, M. (2008). *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*. Milano: Unicopli.
- Herbart, F. G. (1939). *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione (1806)*. trad. it. Palermo: Sandron.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, G. (1947). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Luhmann, N. (1983). *Struttura della società e semantica*. trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. trad. it. Bologna: Il Mulino.
- Lurija, A. R. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. trad. it. Firenze: Giunti Barbera.
- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. trad. it. Torino: Loescher.
- Minello, R., e Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Piaget, J. (1970). *Cos'è la psicologia*. trad. it. Roma: Newton & Compton.
- Rossi, E. (2012). *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*. Roma: Armando.
- Salmeri, S. (1996). *Due proposte di lettura per un approccio al testo letterario: De Marchi e Pirandello*. Catania: CUECM.
- Salmeri, S. (2003). *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S. (2008). La pedagogia di Gramsci attraverso le *Lettere dal carcere*. in S. Salmeri e R. S. Pignato (Eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista* (pp. 125-167). Acireale-Roma: Bonanno.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2012). *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2015a). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salmeri, S. (2015b). I volti della diversità e i diritti mancati. In M. Tomarchio e S. Ulivieri (Eds.), *Pensiero militante. Diritti, culture, territori* (pp. 111-121). Pisa: Edizioni ETS.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Volpicelli, I. (2003). *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*. Torino: UTET.

