



Responsabilità educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterità

Educational responsibility at school as a strategy for the recognition of alterity

Stefano Salmeri

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

ABSTRACT

An indissoluble relationship links education and the ethical dimension. Therefore, if pedagogy still intends to be emancipating theory and practice, it must strive to encourage each student's critical thinking and need for autonomy. In a democratic perspective, and because it is a privileged locus for education, culture and civil cohabitation, school can no longer be a place of discrimination, where class dynamics are reproduced. It is under the obligation to keep alive a yearning for knowledge and for change for the better. School is not a place for and of competition; it is an agency responsible for culture, solidarity, and citizenship. After all, responsibility in education is an addressing of the possible, not a dogmatic principle, being a criterion that leads to liberty, with an eye to a future that always asks questions of the present.

Un rapporto indissolubile lega educazione e dimensione etica. Se quindi la pedagogia vuole essere ancora teoria e pratica emancipatrice deve operare per favorire il pensiero critico e il bisogno di autonomia in ogni singolo allievo. In una prospettiva democratica e in quanto sede privilegiata per la formazione, la cultura e la convivenza civile, la scuola non può più essere il luogo per la riproduzione delle logiche di classe e per la discriminazione avendo l'obbligo di mantenere vivo il gusto per il sapere e per il cambiamento secondo il meglio. La scuola non è il luogo per la e della competizione essendo responsabilmente agenzia per la cultura, la solidarietà e la cittadinanza. Del resto la responsabilità in educazione è confronto con il possibile, non principio dogmatico, essendo criterio guida verso la libertà con uno sguardo rivolto al futuro che interroga sempre il presente.

KEYWORDS

Difference, Deconditioning, Equal Opportunities, Education, Integration.
Differenza, Decondizionamento, Pari Opportunità, Formazione, Integrazione

Introduzione

In una scuola democratica promotrice di critica emancipazione vanno superate ogni autoreferenzialità e chiusura (per diffidenza verso la differenza) attraverso un decentramento cognitivo capace di spogliarsi da qualsiasi ipocrita retorica per un'effettiva integrazione. L'obiettivo è garantire un'autentica partecipazione a ogni allievo, anche ai più deboli, per favorire la pratica di percorsi di cittadinanza attiva (Salmeri, 2015), espressione di una *nuova paideia* capace di attivare strategie per una cultura inclusiva, la tutela delle minoranze, le buone pratiche in educazione. La capacità di decentrarsi cognitivamente, di prendersi cura e di farsi carico della responsabilità verso l'alterità è caratteristica del pensiero maturo che nella prospettiva ermeneutica sa apprendere e interpretare un problema/contesto intersoggettivo e *in fieri* da diversi punti di vista in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno infatti possono essere date a partire da una molteplicità di modelli di riferimento rigettando una prospettiva dogmatica/egocentrica. La concezione etnocentrica/discriminatoria, che pone il fulcro del mondo nel soggetto, nella nazione, nel gruppo etnico, esprime una fase primordiale del pensiero umano.

I fattori del decentramento cognitivo sono offerti dalla socialità, impliciti nella vita collettiva, interpretati ed espressi attraverso convivenza civile, nonviolenza (Salmeri, 2011), cultura della cooperazione, ma anche storia (Salmeri, 2008) indispensabile per strutturare un pensiero critico obiettivo e logicamente orientato. Riconoscere, accogliere e rispettare la diversità partendo dai molteplici piani temporali e spaziali è aspetto strutturale del pensiero metacognitivo e dialettico in grado di analizzare le contraddizioni in forma non conflittuale, ma anche di individuare i livelli di pertinenza della realtà. Non va quindi formato il cittadino di una nazione, ma il cittadino planetario che ha interdipendenza, pensiero divergente, apertura all'alterità come *modus essendi* (Balducci, 2005) e a scuola, più che portatori di bisogni, i differenti sono latori e interpreti di diritti.

Oggi, perduta la capacità di immaginare il futuro, ci si sforza di cancellare il passato in modo da uccidere la memoria e narcotizzare il presente. Si dimentica che c'è un'asimmetria tra chi è differente e chi non lo è. I differenti nel mondo contemporaneo rischiano di essere condannati ad una condizione minoritaria attraverso una forma di cittadinanza relativistica. Tale condizione nega i presupposti per il dialogo, le pari opportunità e un'effettiva inclusione fondandosi su una concezione svalutativo-utilitaristica della diversità. A scuola e nella società è indispensabile rigettare definizioni predeterminate dell'alterità, ma anche approcci paternalistico-assimilazionisti, strutturalmente asimmetrici e discriminatori. Ispirandosi a una *nuova paideia* la scuola democratica promuove co-educazione e presa in carico in funzione di uguaglianza, reciprocità e mutuo riconoscimento.

Il paradigma della responsabilità (Jonas, 1993) obbliga il *pedagogico* a guardare al futuro in termini non teleologici, ma criticamente emancipatori secondo un'etica laica che indaga la vita come possibilità aperta sino al paradosso kierkegaardiano della possibilità dell'impossibilità. In tale prospettiva la pedagogia non può essere concepita entro i vincoli di un razionalismo cartesiano che le fa perdere di vista le sfumature dell'insondabile e del dettaglio, né essere la scienza del giorno dopo (Bonetta, 2017), ma deve confrontarsi con l'educazione per diventare sapere *del* e *nel* presente, capace di proiezione verso il futuro. La pedagogia semplice scienza retrospettiva che insegue la storia senza raggiungerla non ha senso, come pensiero etico della responsabilità invece prefigura il futuro misurandosi con la fallibilità non potendo raggiungere *in toto* i suoi obiettivi. La pedagogia, sapere *in fieri*, entra in relazione con la crisi e attraverso l'educazione attiva percorsi di trasformazione e coscientizzazione. L'educazione è attività processuale e so-

ziale che si sforza di migliorare l'esistente. La pedagogia, scienza dell'educazione (Dewey, 2004), organizza le attività didattiche e gli interventi socialmente utili che sostanziano educativamente il passaggio da uno stato all'altro della condizione umana. La pedagogia cerca di individuare risposte adeguate a cambiamenti e situazioni di criticità confrontandosi con il suo tempo e con il passato per intercettare le contraddizioni della contemporaneità. Per criticità e situazioni di crisi non c'è una precettistica preconfezionata né lineare, né circolare. La responsabilità è incontro e esposizione all'Alterità (Salmeri, 2018) e il vero maestro, il pastore di "anime" (Jaspers, Bultmann, 2018), si fa attore di una teologia vissuta, prassi immanente propria di un'ermeneutica esistenziale, sostanziata da: una *praxis pietatis* più che da ricerca filologico-esegetica; testimonianza di vita più che da certezze dogmatiche; impegno e fatica più che da successi immediati; itinerari accidentati più che da percorsi lineari. Nell'*ethos* di un'educazione alla responsabilità si coniugano un *intelligere veritatem* e un *facere veritatem* per l'instaurarsi di una comunità di relazione nell'orizzonte di un meglio sempre possibile avendo l'obiettivo di dare profeticamente compimento all'impossibile di una pacifica e solidale condivisione chiamando ogni uomo (marginale, povero, omosessuale, disabile, straniero, differente) all'armonica convivenza nella quotidianità delle situazioni esistenziali perché *possa diventare patrimonio di tutti, ciò che oggi è privilegio di pochi*.

1. Ermeneutica, etica e relazione educativa

La responsabilità impone il confronto con la complessità che non è struttura data, ma realtà dinamica che modifica il modo di conoscere del soggetto nella sua interazione con l'oggetto conosciuto (Gramigna, 2018), cioè è il divenire della relazione che trasforma il sistema esponendolo a nuove interpretazioni secondo un'ulteriorità del comprendere sostanzialmente infinita. L'ermeneutica permette un diverso approccio alla conoscenza perché i fatti non sono regolati da leggi oggettive, ma sempre rileggibili grazie all'interpretazione che è immersione nel flusso vitale secondo una circolarità che lega le parti al tutto e il tutto alle parti. In questa prospettiva l'apprendimento anticipa lo sviluppo essendo trama delle relazioni educative che genera la personalità del soggetto (Margiotta 2015). Nell'ottica zen e nel rispetto di una concezione dinamica dell'educazione, l'assoluto è nel relativo perché tutto diviene e, benché l'affermazione del divenire possa apparire un'ovvietà, non è così: la contemplazione estatica non è riducibile all'immobilità essendo ricerca e penetrazione nel profondo di se stessi e del mondo. Una scuola aperta alla complessità deve riaffermare la sua funzione di luogo per la cultura, la cittadinanza attiva, la pratica dei doveri e il riconoscimento dei diritti. Il disorientamento contemporaneo deriva dalla perdita dei punti di riferimento e dal tentativo di risolvere le contraddizioni educative con approcci tecnicistico-didattici o eccessive semplificazioni. La responsabilità in educazione richiede impegno, atteggiamento critico, capacità di osservazione e riconoscimento dell'alterità. Le politiche di discredito contro la scuola, il sovraccaricarla di compiti eccessivi, l'indebolimento culturale e la velocizzazione dell'informazione, con conseguente mancanza di sedimentazione, favoriscono discriminazione e logiche di classe che portano alla dispersione scolastica, manifestazione dell'inintenzionale educativo, ma anche di una concezione meritocratica che vuole privilegiare i privilegiati in una riedizione rivisitata della selezione dei meno fortunati, dei differenti. Si dimentica che la cultura serve all'uomo per entrare nell'universo di cui è parte non come suddito, né come schiavo (Weil 2010). Il pensiero rende l'uomo

libero; banalità, ignoranza e mancanza di senso critico producono disorientamento e violenza. La scuola cambia quando viene superato il paradigma gentiliano che cerca di definire un canone per l'insegnamento; oggi la pedagogia si preoccupa di individuare le variabili di un canone per l'apprendimento. Se l'educazione nasce con l'uomo, la pedagogia no. La scuola diventa il luogo per l'educazione con le rivoluzioni borghesi e l'Illuminismo; alla famiglia è attribuita una funzione di minor rilievo che riguarda la formazione culturale. Nel mondo moderno e contemporaneo educare e istruire sono attività della scuola, considerata la sede per il miglioramento sociale e l'emancipazione. Per l'interazione con il contesto e le altre agenzie sociali, con la politica e la religione, la scuola si costituisce come centro per la formazione affinché l'educazione si trasformi anche in istruzione. Per lo più nazionale dal XIX secolo, il sistema educativo non ha più come fulcro né religione, né famiglia, diventando realtà autonoma che in quanto relazione e struttura sistemica si confronta con la pedagogia ormai sempre più scienza dell'educazione. La laicizzazione lega la morale all'istruzione attraverso percorsi di responsabilizzazione verso l'alterità e oggi si precisa nella forma dell'educazione alla cittadinanza attiva. Espressione di una pedagogia democratica, l'educazione diventa inclusiva e non ha più l'obiettivo di selezionare i migliori secondo logiche classiste.

Su tali basi nel mondo contemporaneo si parla di società della conoscenza. Si rischia però di creare una nuova discriminazione tra coloro che sanno e coloro che non sanno tagliati fuori dai circuiti di accesso al sapere. L'accesso alla conoscenza infatti non è uguale per tutti; l'appartenenza a fasce sociali più deboli e meno scolarizzate diventa via per dispersione, abbandono e mancato completamento del percorso scolastico e universitario. Se l'apprendimento diffuso è in linea di principio progresso democratico, diventa minaccia rispetto a nuove povertà, nuovi meccanismi di marginalizzazione, ampi territori di analfabetismo e mancanza di mezzi per la formazione, l'istruzione e il lavoro (Catarci, 2013). Per aprirsi alla differenza in educazione, in un'ottica di responsabilità, vanno bandite soluzioni che guardano alla formazione in termini di *performance*, statistiche, test standardizzati; va recuperata invece in forma antiegonistica la concezione gramsciana di strategia educativa per il decondizionamento sociale, pratica e antidoto contro i processi di esclusione e la violenza esercitata dai più forti contro i più deboli/differenti (Baldacci, 2017). La responsabilità a scuola obbliga ad educare per smascherare l'ingiustizia facendo prendere coscienza per restituire voce ai senza voce, agli esclusi/oppressi (Elia, 1983).

Se la pedagogia democratica accoglie il principio dell'utopia, il mondo contemporaneo perde di vista i percorsi da affrontare per far sviluppare la ricerca; viene esaltata invece la tecnica che rende immediati i risultati e fa dimenticare l'impegno necessario per conseguirli. Così anche in campo pedagogico si attribuiscono alle macchine poteri taumaturgici ritenendole capaci di risolvere ogni problema e si protesizza l'educazione sottovalutando l'importanza della relazione, della dimensione etica, della responsabilità verso se stessi e verso gli altri (Eco, 2007). L'etica è ricerca su ciò che è bene, che ha valore, che è importante, che è rilevante per la vita; l'etica è inesprimibile attraverso le parole ponendosi al di là dei fatti, non essendo ingabbiabile in uno specifico significato né in un senso, ma si può ritrovare in ciò che gli uomini fanno e dicono.

Una pedagogia della responsabilità come *nuova paideia* ambisce ad essere critica ed emancipatrice. Come sapere eticamente orientato, la pedagogia è consapevole di rischiare autoreferenzialità e disfunzionalità, se la scuola tende ad essere una fabbrica di ignoranti. Per la pedagogia democratica cura, inclusione, mutualità, crescita culturale e educazione alla cittadinanza sono più efficaci di un paradigma

efficientistico che guarda ai risultati senza preoccuparsi dei processi. L'efficientismo considera la pedagogia una metateoria che neutralizza criticità, ingiustizia, disfunzioni in una sorta di autocelebrazione retorica. La scuola elabora spesso risposte in difesa della sua funzione educativa e culturale, non accogliendo più così soggetti motivati ad apprendere e non essendo più il luogo in cui si realizzano investimenti familiari per il futuro e per la crescita umana e culturale dei giovani. Va restituito allora un ruolo alla scuola per ritrovare un orizzonte di senso, rivitalizzare la relazione e ridefinire il paradigma del *pedagogico*. La scuola non può essere luogo di anomia sociale, indifferenza e chiusura. Sarebbe la negazione del concetto stesso di scuola.

La scuola infatti si confronta con il modello del capitale umano efficientista che si preoccupa di produzione, risultati, buon funzionamento del sistema, e allo stesso tempo con il paradigma dello sviluppo umano concentrato su promozione etica, cultura, libertà personale, tutela dei diritti di tutti e soprattutto dei più deboli, educazione alla cittadinanza attiva come partecipazione consapevole e responsabile all'interno di una comunità educante, solidale, aperta al riconoscimento delle differenze. Se la scuola sceglie un'educazione per la democrazia e non per il profitto, può essere sede privilegiata per educare alla responsabilità, luogo di dialogo e incontro, di contaminazione e immersione secondo una relazione freiriana di do-discenza (insegnamento e apprendimento ad un tempo), ma anche di scelta e logica del dono. Il dono rompe l'economia sospendendo il calcolo, riaprendo la circolarità nella gratuità per consolidare la reciprocità. Nel dono il pensiero diventa metafora di una ragione che trascende se stessa tracciando un limite oltre il limite attraverso incontro, gratuità e reciprocità che non chiede restituzione (Derrida 1996). Il dono come il tempo è accadimento, unicità, evento metalogico e metarazionale che diventa se stesso e si fa reale oltrepassando qualsiasi limite. Il dono è atto che in se stesso trova motivazione, inizio, la sua fine e soprattutto il suo fine. Il dono non si misura; è al di là del bordo, debordante e smisurato; come l'educare responsabile non è riducibile a calcolo e scambio mercantile.

L'idea di scuola quindi non va delegata alla politica e/o ai tecnici anche se esperti (Rivoltella, 2018). L'organizzazione a scuola infatti è un come e non un che cosa e dà senso all'agire educativo in una logica da costruire nella relazione non essendo una struttura schematica. La relazione educativa però è anche scontro quando è interazione dialettica; il rapporto educativo infatti è una battaglia per il riconoscimento che si gioca su una reciprocità asimmetrica nella quale come dice Freire insegnando si impara e imparando si insegna. Va allora adottato un pensiero posizionale che permetta di analizzare cose e situazioni anche dal punto di vista degli altri.

Per quanto scienza dell'educazione, la pedagogia non domina l'universo del campo educativo, ma segue le categorie della scienza classica che intrecciano macroscopico e microscopico attraverso meccanismi di ibridazione e nella declinazione ermeneutica fa riferimento ai principi dell'empirismo o del razionalismo: realtà effettiva, località e spazialità come sistemi misurabili, intenzionalità, linearità del tempo, continuità dello spazio, analisi, sintesi, nessi di causa/effetto, somiglianza, differenza. I fenomeni educativi dipendono da una dimensione a più livelli, multifattoriale, spesso sommersa dal caso più che dalla necessità (Bonetta, 2017). In pedagogia, come per la fisica di Bohr, molte volte il contrario di una verità è una falsità, ma il contrario di una verità superiore è una verità complessa spesso più elevata (Salmeri, 2007). Se per l'ebraismo (Salmeri, 2012) la terra non appartiene all'uomo, ma a Dio, l'uomo comunque appartiene alla terra. Non si vive quindi solo della ragione pura, ma anche di emozioni e irrazionale. In una prospettiva ermeneutica perciò l'apprendere non è riconducibile solo all'operare del-

l'intelletto. Disciplina, autorità, coazione di una ragione vincolante, per una pedagogia fondata su responsabilità, libertà di scelta e rispetto per le differenze, non sono amiche degli uomini imbrigliandoli in una razionalità dogmatica che è spesso autolimitazione o addirittura violenza e coazione. Per Kierkegaard allora l'angoscia è vertigine della libertà, ma anche unica dimensione che permette la conoscenza scongiurando l'appiattimento del reale sul razionale e del razionale sul reale. Già per Epitteto d'altronde nel dramma dell'esistenza siamo attori e spettatori perché nella dimensione della complementarietà *tertium datur* e la non contraddizione di una ragione certa ed evidente manifesta la sua precarietà dovendo giocare sul terreno del vivere.

Una scuola attenta a differenze e specificità, promotrice di libertà e democrazia, non considera l'educando un atomo chiuso in sé perché l'allievo è realtà dal baricentro mobile, esposto ad una serie di relazioni interpersonali che lo spingono ad autocentrarsi e a decentrarsi. L'identità è sempre plurale, conflittuale, non riducibile ad una struttura statica; con la globalizzazione tuttavia diventa criterio per ribadire la propria particolarità, precisare i confini di ciò che si pensa di essere e si vorrebbe essere. Apertura e dialogo a scuola allora sono le strategie migliori per un'educazione eticamente fondata su una progettualità responsabile che privilegia l'interpretare concependo il *pedagogico* in termini ermeneutici (Bodei, 2015).

2. Democrazia, differenza e consapevolezza

Responsabilità in educazione significa che la contemporaneità deve districarsi da un presente gravido di passato e di futuro spesso poco rassicuranti. La società sembra aver perduto l'equilibrio a causa di complessità e permeabilità: non a caso anche per Banfi (1967) ogni crisi culturale riconduce ad una crisi educativa. Ogni processo prevede una genesi. Dagli anni Settanta il mondo non è più struttura unitaria e sistema dinamico; dalla globalizzazione infatti sono derivate finanziarizzazione e delocalizzazione obbedendo alle logiche di un'onnipotente economia. Il postmoderno, profetizzando la fine delle ideologie, apre al neoliberismo che conduce ad un'ontologia dell'impresa fondata sull'aziendalizzazione per cui il soggetto è imprenditore di se stesso. Il mercato è dispositivo per la vita economica, ma anche per le relazioni sociali, compreso il *pedagogico*. Chi non si adegua al nuovo, è tagliato fuori; la democrazia è ridotta ad esteriore forma di governo cessando di essere *un modo di vivere insieme*. Una scuola democratica responsabilmente deve farsi carico della sua specificità educativa, etica e culturale contro la violenza del mercato per promuovere il cambiamento verso il meglio. In una scuola democratica non c'è spazio per produzione, competizione fine a se stessa, professionalizzazione anticipata. L'obiettivo etico di una scuola democratica è formare cittadini liberi e non produttori, sudditi, consumatori. La pedagogia deve scegliere se essere funzionaria del capitale umano (prospettiva mercantile/aziendalistica) o promotrice di un rinnovato umanesimo (una *nuova paideia* criticamente emancipatrice nel rispetto di tutti e di ciascuno): o si recupera l'*inattuale* e l'inquietudine del pensiero di Bertin (1973) o si sceglie di essere organici al potere. Il paradigma problematicista deve diventare cornice di senso che lega educazione e democrazia attraverso processi di negoziazione: la scuola non è il luogo del capitale umano, ma la struttura più adeguata per favorire la crescita di ogni allievo rispettandone potenzialità e bisogni formativi (Baldacci, 2012).

Nella prospettiva di un'educazione alla responsabilità ogni istanza pedagogica promuove valori orientati al cambiamento e a formare un *uomo nuovo*, interprete

di principi profetici che soltanto una *nuova paideia* può praticare. Il pluralismo della democrazia in pedagogia scongiura il rischio di far diventare la verità monopolio di chi si presenta come unico operatore di innovazione e trasformazione: cambiare non solo si può, ma si deve secondo logiche multifattoriali e condivise. Il pensiero unico del mondo globale è negazione del pluralismo e manifestazione della crisi cercando di uniformare i fenomeni sociali, culturali, politici. Se una società è in crisi o corrotta, già per Rousseau, non dipende dal singolo, ma da condizioni storiche che vanno modificate attraverso l'educazione e atteggiamenti responsabili. Con il pensiero unico prevalgono retorica, miopia intellettuale, disorientamento. Impegno, fatica, sedimentazione dei saperi, valorizzazione delle conoscenze, recupero dell'importanza della lentezza sono i criteri per restituire alla scuola la funzione culturale, educativa, democratica, etica, solidale. Un *nuovo umanesimo* si costruisce attraverso ponti e un equilibrio tra tradizione e nuovo elaborando progetti che sappiano guardare oltre l'immediato.

Educare è più di una semplice questione antropologica, religiosa, psicologica, sociologica, essendo caratteristica peculiare della natura umana, attività etica, estetica, cognitiva. Nella relazione educativa però non c'è armonia prestabilita, lo spazio non è coesistenza ordinata, né il tempo logica successione. Per la pedagogia democratica e aperta alla differenza tutto è contaminazione, immersione, incontro secondo una logica-alogica che supera caso e necessità, causa e effetto, immobilità e dinamismo, dentro e fuori. A scuola macrocosmo e microcosmo, particolarità e universalità, contingenza e nomoteticità si sovrappongono e si intersecano. Secondo Vygotskij (1974) ogni funzione psichica superiore attraversa uno stato esterno nel suo sviluppo essendo originariamente una variabile sociale; tutte le funzioni superiori del pensiero (attenzione selettiva, memoria strategica, capacità di analisi e di sintesi, linguaggio, capacità di *problem solving*) riproducono quindi relazioni sociali interiorizzate. Nella relazione l'oggetto cambia quando è osservato e l'osservatore nel suo interpretare si libera dall'ossessione della verità. Non c'è più perciò un *io trascendentale*, legislatore della natura, ma un soggetto che entra in relazione con l'oggetto osservato per ridisegnarne i confini. Una scuola democratica e responsabile stimola il cambiamento secondo i criteri di una con-crescita, cioè attraverso comunicazione condivisa, cultura, pratiche etiche e promozione di libertà e autonomia (Piaget, 1999).

Arrendevolezza e sudditanza in ambito educativo, sociale e/o politico non producono miglioramento, ma peggioramento della situazione di fatto. Così, anche per Patočka, l'intelligenza non dipende da psicotecnica, sociometria, tecnicismi didattici, ma da libertà di pensiero e dimensione etica che richiedono il superamento di ogni coercizione. La libertà non prevede sudditanza morale o subalternità sociale (Sofi, 2011). L'uomo, soggetto libero e responsabile di ogni sua azione, non è ridicibile a cosa tra cose come per l'ideologia di mercato. È pericoloso ricondurre i fatti ad opinioni: il passaggio successivo è presentare le opinioni come fatti (Arendt 1989). È necessario assumersi la responsabilità del proprio agire per evitare la tentazione del potere di trasformare la verità in falsità e la falsità in verità. Se l'etica della convinzione (delle religioni e di sistemi filosofici come quello kantiano) per il suo rigorismo esclude compromessi, l'etica della responsabilità della mediazione politica secondo Weber li presuppone e pratica in funzione di un verosimile condiviso. La responsabilità umana per Jonas non riguarda soltanto il contingente, ma l'universale dell'avvenire. L'etica kantiana del dovere si riferisce alla sincronicità, la responsabilità per Jonas concerne la diacronicità essendo proiezione verso il futuro. Anche in ambito pedagogico va promossa un'etica della responsabilità di natura utopica, legata al futuro dell'uomo in quanto uomo, soggetto *della e per la terra*, i cui diritti e la cui differenza si confrontano nella società

di massa con i meccanismi del dominio economico e le insidie dell'anomia. Un'etica della responsabilità verso il futuro implica un superamento dell'etica tradizionale dei diritti e dei doveri, e persino dell'etica della reciprocità perché si trova dinanzi al paradosso della domanda *che cosa ha fatto il futuro per me?* L'etica della responsabilità non fa appello ad un'etica del dovere che ha il diritto altrui come limite essendo dovere incondizionato verso la vita e il futuro dell'umanità che il progresso può mettere a rischio con le armi e la distruzione dell'ecosistema. La responsabilità richiede una reciprocità illimitata con il singolo, tutto ciò che è vivente e la natura nella sua totalità organica e inorganica. L'etica tradizionale, antropocentrica, si fonda sulla prossimità; l'etica del mondo tecnologico, distale e pluriversa, obbedisce a criteri ad ampio spettro. Per Jonas (1993) la responsabilità impone una riformulazione a partire da principi capaci di guardare al futuro.

Come responsabilità e educazione alla cittadinanza, all'armonica convivenza, al rispetto dell'alterità, l'etica deve mettere ordine nelle azioni limitando il potere di operare in forma irrazionale, utilitaristica, economicista.

Una scienza della formazione che è controllo delle variabili, ripetitività e prevedibilità degli eventi è negazione dell'educazione perché la pedagogia non è conformare a un modello predeterminato. L'educatore porta a termine la sua azione quando determina l'autonomia dell'allievo. Nel mondo globale la pedagogia della resistenza (Mantegazza, 2003) offre un paradigma possibile per non esporsi all'espropriazione del pensiero unico attraverso gli strumenti della ragione, la conoscenza e la partecipazione. La formazione ha un ruolo centrale per il cambiamento, argine contro le derive della contemporaneità. Una *nuova paideia* è però consapevole che se non si fa educazione senza la scuola, non si fa educazione soltanto a scuola. A scuola oltre storia, cultura e scienza ci sono parola, fiducia, speranza, attesa e intenzionalità, cioè relazione e cambiamento.

In una prospettiva di educazione etica alla responsabilità un soggetto diventa tale se si apre all'alterità perché nella relazione, nel riconoscimento, nella mutualità e nella reciprocità si esce da una condizione anonima e anomica per diventare un Io che incontra un Tu e nel Noi trova il suo compimento come soggetto (Milan, 2008). Nella relazione si privilegia l'interdipendenza, non la separazione, secondo processi di sintesi e integrazione, configurandosi un collettivo educativo di soggetti sistemici che operano con la finalità di formare alla cittadinanza attiva per affrontare e risolvere i problemi, elaborando progetti e costruendo itinerari di solidarietà e pacifica coesistenza (Simeone, 2017). L'educazione alla cittadinanza e alla democrazia sono a scuola buone pratiche per favorire la convivenza civile strutturando un confronto costruttivo con l'alterità secondo criteri empatici. Responsabilità ed eticità in educazione hanno perciò carattere trasversale e pervasivo (Volterrani, 2012). Responsabilità è riconoscere il volto dell'altro (migrante, marginale, disabile, differente) come parte del noi e come singolarità con una sua dignità. Si esiste infatti solo grazie all'Alterità. Per Lévinas la relazione umana è asimmetrica, il soggetto è sempre responsabile verso l'altro che può decidere anche contro di noi. In educazione il manifestarsi dell'Altro diventa cogente per un'attività formativa, etica del riconoscimento e pratica del rispetto. La pedagogia democratica attiva percorsi di coinvolgimento fondati su una cooperazione con l'alterità coniugando differenza e omogeneità nella relazione educativa in vista di una *nuova paideia* problematizzante, aperta e inclusiva.

Nell'unicità e inviolabilità del soggetto risiede la necessità di un'educazione alla cittadinanza, pratica di comprensione, tolleranza, accoglienza e pace, che nella declinazione più ampia sono interventi per la tutela dei diritti umani. Per la pedagogia democratica le ragioni organizzative dell'efficientismo non vanno contrapposte ai territori etici della responsabilità verso i più deboli. La responsabilità

giuridica ha carattere circoscritto rispondendo alla legge; la responsabilità educativa e l'etica hanno natura illimitata essendo esercitate verso tutti, anche i colpevoli, affinché l'universalità dei diritti della persona prevalga sul diritto formale delle sanzioni e dei premi (Bauman, 2008). Come *nuova paideia* e pratica compiuta dei diritti umani, l'educazione alla cittadinanza vuole costruire una democrazia cognitiva che sia contraltare ai meccanismi di assoggettamento, alienazione e destrutturazione dell'identità prodotti dal mondo globale con la reificazione e le pratiche desoggettivanti (Nanni, 2012). La scuola democratica allora si fa promotrice di una presa in carico e di una cura per l'autodeterminazione affinché ci siano cittadini, non sudditi, capaci di muoversi all'interno della costellazione di diritti e doveri in modo consapevole come insegna Freire con il paradigma della coscienza. Il dialogo diventa procedura educativa indispensabile per promuovere autonomia, libertà, emancipazione, direttamente connesse per Freire a ascolto, reciprocità e responsabilità. Responsabilità è capacità di ascolto attivo e di comprendere, e comprendere anche per Gadamer (1983) dipende dal fatto che qualcosa ci parla e ci interpella. Per la pedagogia ermeneutica in educazione deve prevalere il proposito di esaminare su quello di affermare, cioè l'interpretare, se si aspira ad essere efficaci. La responsabilità dà maggiore importanza alle domande che alle risposte in educazione e cerca di andare oltre, interrogando il dubbio e se stessa, non considerando le situazioni definitive, né monodimensionali (Michelis, 2007).

In educazione l'approccio problematizzante impone al docente un'assunzione di responsabilità, non una semplice osservanza delle regole. La qualità delle relazioni anche a scuola influenza la strutturazione della personalità perché, quando non si accetta se stessi, si rifiutano gli altri. Va perciò bandito ogni paternalismo, benché non sempre sia possibile scongiurare i processi di identificazione. A scuola non bisogna quindi parlare di amore, edificazione, missione o vocazione, ma di rispetto per l'altro e di riconoscimento. Diventa indispensabile cercare la giusta distanza attraverso un atteggiamento non giudicante senza diventare passivi dinanzi ai comportamenti disfunzionali (Mariani, 2017). Secondo la metafora del porcospino una madre (e quindi un docente) trova un punto che permette di non pungere i piccoli e allo stesso tempo di non farli morire di freddo. Come dice don Milani, la scuola non può essere un ospedale che cura i sani e caccia i malati. La bocciatura è stata la via più semplice per mantenere gli standard ad un certo grado; oggi con la scuola di massa si abbassano le attese, si alzano i voti e si ricalibrano i criteri avviando una logica di sussistenza per insegnanti e allievi, ugualmente demotivati anche se per ragioni diverse. Sempre maggiore è il numero di studenti esposti all'insuccesso e la scuola viene percepita come agenzia inefficace. A scuola però non vanno sprecate le opportunità formative cedendo a disagio e disorientamento, ma va recuperato il gusto per l'impegno e rivitalizzata la motivazione degli allievi: dagli eccellenti ai più deboli ai differenti. Lo studio non è inutile, né la scuola non serve, rimanendo un presidio indebolito, ma ancora vigile contro i meccanismi di manipolazione messi in atto dal potere.

Nella scuola democratica anche la qualità è un concetto plurale connesso a attesa, livello culturale e organizzazione, e non solo a successo e prodotto: organizzazione, efficacia e armonica convivenza sono principi portanti necessari per il benessere di tutti gli attori del sistema-scuola. L'attenzione alla qualità a scuola induce a soffermarsi sulla questione della differenza. Siamo viandanti, turisti dell'esistenza con bisogni e contraddizioni. Qualcuno oggi forse più di ieri non ha le opportunità per accedere alla cultura e svolgere funzioni sociali di rilievo, non possiede strumenti per definire il proprio ruolo nel mondo. Per una pedagogia democratica e della responsabilità il problema non è stabilire se il disadattamento

crea l'insuccesso o l'insuccesso produce il disadattamento, ma affrontare con atteggiamento critico e approccio ermeneutico le situazioni problematiche (Bellingeri, 2017). Per la scuola democratica la cultura è esegesi dell'esperienza vissuta in forma partecipata da una comunità educante di soggetti in relazione e non di individui chiusi in se stessi. La cultura è massimo comun denominatore e minimo comune multiplo per la relazione, la crescita attraverso l'educazione alla cittadinanza, l'inclusione e l'accesso alle conoscenze per ogni allievo. Una buona scuola non si preoccupa di formare produttori, ma di educare, come insegna Dewey, all'intelligenza e alla riflessione definita come capacità di pensare, comprendere, argomentare nel processo di interazione con il contesto di riferimento che comprende ambiente e natura. Lo sviluppo delle capacità umane, anche come consapevolezza del limite, è per la scuola democratica il regno della libertà che sa misurarsi con la necessità (Jonas, 1993).

Conclusioni

Il più alto grado di responsabilità in educazione riguarda la vita umana. Come uomini del mondo globale però siamo debitori verso il futuro anonimo, utopia del generale e non del particolare, del possibile e non del necessario, per cui la responsabilità è tensione etica in vista del non ancora e del dopo (Jonas, 1993).

La razionalizzazione del mercato tuttavia espone al pericolo della contabilizzazione delle attività umane. Ogni evento anche culturale è organizzato in funzione del profitto. Si assiste così all'aziendalizzazione di scuola e università, persino il tempo libero deve essere consumato.

La scuola però non è luogo *del e per* il potere, va quindi operata una dislocazione motivazionale e spostata l'attenzione da se stessi all'alterità per un'effettiva assunzione di responsabilità rispetto a scelte, azioni, interventi. Per un vero ascolto va abbandonato ogni atteggiamento autoreferenziale evitando di concentrarsi su se stessi e promuovendo il decentramento per comprendere i diversi punti prospettici prendendosi cura dell'alterità (Mortari, 2017). La scuola ha perciò il compito di promuovere un'educazione che sia relazione etica, dialogo, responsabilità, tutela dei diritti umani e crescita culturale, personale e collettiva.

Educare ad una ragione responsabile significa favorire la formazione delle strutture concettuali dei saperi, fondamenta di una cultura condivisa, partecipata e partecipante. Si rischia però di interpretare in forma limitativa il problema dell'alfabetizzazione, non riducibile ai contenuti parcellizzati dei singoli segmenti della conoscenza. La scuola deve inoltre favorire il consolidamento delle fondamentali abilità di pensiero per gestire in forma nonviolenta i conflitti e costruire itinerari di convivenza civile e compiuta reciprocità nel rispetto di principi insostituibili: ascoltare, osservare, analizzare, descrivere, interpretare, comparare, valutare, argomentare, misurare, progettare, pianificare, organizzare, riflettere, rielaborare, prendersi cura, accogliere, comprendere. Se le verità della scienza sono inconfutabili, quelle esistenziali sono invece interpretabili e non definitive (Jonas, 1993).

Per la pedagogia democratica perciò è necessaria la presa in carico come cura dell'alterità. L'educazione etica vuole formare un pensiero che problematizza, si interroga e interroga. L'approccio ermeneutico fornisce all'educazione la forza per diventare attività emancipatrice che ribadisce l'apriorità dei diritti umani, della tutela dei più deboli e del riconoscimento delle differenze individuando risposte adeguate per ogni soggetto e per la comunità educante. La scuola deve essere guidata da comportamenti dettati da equilibrio e saggezza, che già per Aristotele

era prendere giuste decisioni al momento opportuno. Una scuola che privilegia i mezzi facendo riferimento a standard aziendalistici, a produzione e a profitto difficilmente sarà democratica e capace di scegliere secondo il meglio. Anche l'*essere di più* freiriano richiede lunghi percorsi di coscientizzazione, riflessione e critica consapevole; solo attraverso impegno, cultura e vera crescita si perviene ad un'educazione eticamente responsabile.

A partire da un'educazione responsabile a scuola si sviluppa un'effettiva competenza sociale intesa come compiuta convivenza civile e vera solidarietà, cioè come progetto di abitare il mondo secondo una concezione cooperativa dell'esperienza. Vanno perciò messi da parte automatismi cognitivi, dispositivi epistemici, tecnicistici, psicologizzanti, sociologici, propri di un certo didattismo dell'educare. Bisogna trascendere se stessi attraverso il dialogo riconoscendo una verità *altra*, altrimenti a scuola non si educa alla prosocialità, ma alla separazione secondo la logica binaria del noi-loro che non include, avendo l'obiettivo implicito dell'emarginazione della differenza. La scuola democratica, come insegna Dewey, aspira ad essere un sistema dinamico capace di incentivare lo sviluppo di capacità riflessive per strutturare le relazioni intersoggettive e cogliere i nessi tra i fenomeni perché non si apprende per induzione passiva, ma attraverso un'interazione *con la e sulla* esperienza. Un clima partecipativo a scuola favorisce la riflessione, non solo per fare cose (piano dell'agire), ma anche per pensare a ciò che si fa (piano della riflessione), essendo la scuola un laboratorio. Il problema non è applicare modelli didattici preconfezionati, ma individuare una prospettiva sperimentale per superare le derive applicative di una concezione routinaria dell'educare. Soltanto una scuola dell'esperienza, democratica e criticamente emancipatrice si pone responsabilmente l'obiettivo di promuovere la capacità di apprendere ad apprendere rendendo l'educare un processo costantemente *in fieri*, problematizzante, sempre aperto all'alterità. Conoscere, fare e pensare afferiscono infatti a molteplici alfabeti del sapere rendendo esplicita la complessità dell'educare a scuola, non ingabbiabile in rigide strutture efficientistiche e tecnicistiche. La pedagogia, disciplina etica della conoscenza e della relazione, come la democrazia ha struttura flessibilmente rigida e rigidamente flessibile essendo artefice di un *rinnovato umanesimo*, promotrice di cambiamento e di autentica crescita culturale e sociale degli allievi. La società della conoscenza contemporanea tende a privilegiare scienza e tecnologie operando una spersonalizzazione che spinge a ridurre i rapporti umani a relazioni burocratiche. La velocizzazione di comunicazione e di interazioni intersoggettive riduce lo spazio per ascolto e reciprocità. Il piano formale diventa dominante su quello esistenziale, intimo, fatto di tensione etica e responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Come *nuova paideia* la pedagogia non può rimanere in silenzio, ma deve riaffermare l'importanza della dimensione umanamente umana dell'educare per dare vita ad un *rinnovato umanesimo*.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1993). *Vita activa. La condizione umana*. trad. it. Milano: Bompiani.
Arendt, H. (1989). *Le origini del totalitarismo*. trad. it. Milano: Edizioni di Comunità.
Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Balducci, E. (2005). *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*. Firenze: Giunti.
Banfi, A. (1967). *L'uomo copernicano*. Milano: Il Saggiatore.
Bauman, Z. (2008). *La solitudine del cittadino globale*. trad. it. Milano: Feltrinelli.

- Bellingreri, A. (2017). Il lavoro culturale a scuola. Un metodo fenomenologico di formazione dell'intelligenza. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 224-240). Brescia: La Scuola.
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bodei, R. (2015). *Immaginare altro. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: Franco Angeli.
- Derrida, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2004). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (2007). *A passo di gambero*. Milano: Bompiani.
- Elia, G. (1983). *Paulo Freire una scelta per l'utopia*. Bari: Adda Edizioni.
- Gadamer, H.G. (1983). *Verità e metodo*. trad. it. Milano: Bompiani.
- Gramigna, A. (2018). *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico pedagogico*. Milano: Unicopli.
- Jaspers, K., & Bultmann, R. (2018). *Il problema della demitizzazione*. trad. it. Brescia: Morcelliana.
- Jonas, H.(1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. trad. it. Torino: Einaudi.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*. Troina (EN): Città Aperta.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mariani, A.C. (2017). Fare gli italiani? La scuola e la sua storia. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 126-164). Brescia: La Scuola.
- Michelis, A. (2007). *Libertà e responsabilità. La filosofia di Hans Jonas*. Roma: Città Nuova.
- Milan, G. (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Mortari, L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
- Nanni, S. (2012). Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità. *Cqia Rivista*, febbraio, 1-13.
- Piaget, J. (1999). *Cos'è la pedagogia*. trad. it. Roma: Newton Compton.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Salmeri, S. (2018). *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*. Milano: Franco Angeli.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
- Salmeri, S. (2008). *Tracce, aperture e limiti del tempo. Itinerari di coscientizzazione attraverso la storia*. Roma: Anicia.
- Simeone, D. (2017). Rel-azioni: educare e comunicare a scuola. In A.C. Mariani (Ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 241-262). Brescia: La Scuola.
- Sofi, R. (2011). Il lavoro in Jan Patočka: quando la libertà di pensiero diventa responsabilità d'azione. *Cqia Rivista*, aprile, 135-152.
- Volterrani, A. (2012). Etica e responsabilità nella comunicazione sociale. Proposte per una comunità di pratica mediale. *Rivista.Scuola iad.it*, 6, 3-17.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. trad. it. Firenze: Giunti Barbera.
- Weil, S. (2010). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. trad. it. Milano: RCS.