



GIOVANI STUDIOSI

“Le voci comunicanti degli altri”. Un’esplorazione dell’educazione come dialettica

Irene Papa

Postdoctoral Research Fellow | University of Turin | irene.papa@unito.it

“The communicating voices of other people”. An Exploration of Education as Dialectic

Abstract

Starting from the observation of certain contemporary phenomena that draw attention to the extent to which, today, social participation is paradoxically becoming an “individualised experience”, marked by a certain intransigence, the essay intends to propose a reflection on the “unfinished dialectics”, which first of all reveal themselves at the level of communication, a fundamental dimension within which openness to the Other is realised and the possibilities of participation in life are posed. In this framework, retracing the reflections of the Neapolitan anthropologist Ernesto De Martino, and sustaining on the founding role of communication with respect to human “presence”, the contribution traces in education to communication the possibility of re-instituting and enhancing education and as dialectical processes, whose realisation appears unavoidable from the ‘communicating voices of others’.

Keywords

Educational processes, Identity, Dialectic, Communication, Intersubjectivity.

A partire dall’osservazione di alcuni fenomeni contemporanei che riportano l’attenzione su quanto, oggi, la partecipazione sociale stia diventando paradossalmente una “esperienza individualizzata”, marcata da una certa intransigenza, il saggio intende proporre una riflessione sulle “dialettiche incompiute”, che anzitutto si presentano sul piano della comunicazione, dimensione fondamentale entro cui si realizza l’apertura all’Altro e si pongono le possibilità di partecipazione alla vita. In questo quadro, ripercorrendo le riflessioni dell’antropologo napoletano Ernesto De Martino, e sostando sul ruolo fondativo della comunicazione rispetto all’umana “presenza”, il contributo rintraccia nell’educazione alla comunicazione la possibilità di re-istituire e valorizzare l’educazione e la formazione come processi dialettici, la cui realizzazione appare imprescindibile dalle “voci comunicanti degli altri”.

Parole chiave

Processi educativi, Identità, Dialettica, Comunicazione, Intersoggettività.

1. Pratiche di intransigenza?

Il capitolo *La società italiana al 2024* del 58° Rapporto *Censis* sulla situazione sociale dell’Italia offre una panoramica delle opinioni dei cittadini in merito alle dinamiche socio-politiche in cui sono immersi. In particolare, a sollecitare una riflessione pedagogica, in questa sede, è soprattutto il paragrafo intitolato “La guerra delle identità”: qui, infatti, sono riportati i dati e le ragioni legate a un crescente irrigidimento identitario e a una sempre più diffusa insofferenza per le diversità in generale. Secondo l’indagine, nel contesto dell’attuale crisi economica e sociale, in cui dilaga la sensazione di non poter incidere concretamente sul miglioramento delle proprie condizioni di vita, la lotta per il riconoscimento si svolge nel campo della competizione fra identità differenti. Come affermato nel Rapporto:

Nel nuovo contesto, le questioni identitarie tendono a sostituire le istanze delle classi sociali tradizionali e assumono una centralità inedita [...]. La contesa può dispiegarsi sul piano formale, nella ricerca della codificazione di un preciso *status* giuridico, altre volte si svolge su un piano squisitamente simbolico [...] che implica l’adozione della logica ‘amico-nemico’ (Censis, 2024, p. 7).

Le identità in competizione sarebbero di diverso tipo: “etnico-culturali, religiose, di genere o relative all’orientamento sessuale” (p. 7). L’aspra contesa si giocherebbe in uno spazio – quello pubblico – sempre più frammentato e irto di barriere, tanto che, agli occhi di gran parte dei cittadini, gli stessi valori della democrazia e della partecipazione appaiono perlopiù come una chimera, mentre è in corso una radicale messa in discussione di qualsiasi universalismo dei valori (p. 6). Dunque, oggi, laddove le narrazioni identitarie si fanno sempre più intransigenti, lo spazio pubblico inevitabilmente si disgrega. Ciò accade tanto nella vita *offline*, quanto in quella *online*.

In particolare, con la pubblicazione del volume *The Filter Bubble*, è stato, l’attivista Eli Pariser ad avviare una riflessione sulle possibili conseguenze sociali e culturali derivanti dall’“era della personalizzazione” dei contenuti online, inaugurata nel Dicembre 2009 come strategia delle piattaforme digitali per ottimizzare le ricerche degli utenti e offrir loro risultati che fossero il più possibile conformi ai loro interessi. La “personalizzazione” corrisponde a una strategia di marketing mirato e, come ha affermato Pariser (2011/2012), non si limita a influenzare ciò che compriamo, ma anche le informazioni con cui veniamo in contatto, la scelta dei video da guardare e dei partner con cui uscire. Estrapolando informazioni sul comportamento online degli individui, i codici alla base della rete formulano delle previsioni circa i gusti degli utenti e le loro possibili attività e relazioni, generando un universo teso all’appagamento costante dei desideri, dei gusti e delle opinioni personali. In questo quadro, ciò che si è cliccato in passato determinerebbe anche i possibili click del futuro. Qui, le possibilità di scelta sono già apparecchiate per noi, sono “conformi” alle nostre idee e alle nostre propensioni. In altre parole, difficilmente l’utente entrerà in contatto con prospettive o opinioni divergenti dalle proprie: i risultati delle ricerche tenderanno sempre a confermare le sue idee e le sue preferenze. E se è vero che la tendenza a scartare ciò che non ci interessa affatto o che ci coinvolge poco non è affatto nuova, la “bolla dei filtri” nel digitale introdurrebbe alcuni aspetti inediti, legati all’invisibilità della bolla: gli utenti di fatto non conoscono i criteri in base ai quali sono filtrate le informazioni, né scelgono di “entrare nella bolla” come avviene, ad esempio, quando esercitano la consapevole scelta di leggere un quotidiano anziché un altro, sapendo bene di collocarsi entro un particolare pubblico di lettori (pp. 11-20). In altri termini, l’utente non ha ben chiaro il suo “posizionamento” rispetto alle diverse possibili scelte, vede soltanto ciò che il codice ritiene che possa appagarlo. Come ha commentato l’autore,

In pratica, i creatori della personalizzazione ci offrono un mondo su misura, ogni aspetto del quale corrisponde perfettamente ai nostri gusti. È un mondo rassicurante, popolato dalle nostre persone, cose e idee preferite [...]. Per definizione, è una prospettiva molto piacevole, il ritorno a un universo tolemaico in cui il sole e tutte le altre cose girano intorno a noi (p. 12).

Le osservazioni di Pariser sono in grado di destare ulteriori riflessioni di carattere pedagogico: là dove la mediazione si fa così raffinata e impercettibile, mentre tende ad assecondare i nostri gusti e i nostri desideri in un circuito di gratificazione immediata, che ruolo giocano la differenza e l’altro? Trattasi di un

“fastidioso impaccio”? Qualcosa di trascurabile? In fondo, osserva Pariser, se è vero che la bolla risulta particolarmente utile nella scelta delle merci da acquistare, “quello che va bene per un consumatore non va necessariamente bene anche per un cittadino” (p. 19). Di qui l’avvertenza di Pariser rispetto ai costi sociali e culturali della “personalizzazione”, specie per quanto riguarda la concezione dello “spazio pubblico”, ossia quello spazio “in cui cerchiamo di risolvere i problemi che vanno oltre i nostri interessi personali” (p. 19). In ottica pedagogica, ciò esorta a porre un ulteriore quesito sul più generale mondo delle relazioni: siamo forse di fronte a un’altra forma possibile di intransigenza identitaria? Se sì, in che misura questa abita il mondo delle relazioni?

Se il rapporto Censis menzionava la logica binaria “amico-nemico” nella “guerra delle identità”, l’adozione di una logica binaria “sì/no” sembra piuttosto diffusa anche nella scelta dei potenziali partner oggi, e in particolare nel processo di “valutazione” dell’altro nel libero mercato dei corpi sessualizzati e “vetrinizzati”¹. Come ha osservato Illouz (2018/2020), nel mondo delle relazioni sentimentali e sessuali è particolarmente diffusa la tendenza ad aspettarsi dall’altro una piena corrispondenza alle proprie aspettative in termini di gusti, interessi, opinioni, stili di vita e consumi culturali. E mentre la ricerca di un partner sulle *dating apps* è spesso “ottimizzata” dall’algoritmo, che seleziona per l’utente gli individui che corrispondono maggiormente ai propri gusti, per lo meno sulla base delle apparenze esteriori e degli interessi dichiarati sui profili, a una rapida valutazione visiva sì/no, che avviene online, segue generalmente un incontro dal vivo che tende ad assumere sempre più la forma del “colloquio valutativo”, una forma rapida e “binaria” di valutazione il cui scopo “diviene quello di filtrare e squalificare i candidati non adatti” (pp. 147-149)². Laddove viene meno la corrispondenza attesa, la relazione è molto frequentemente scartata o si interrompe.

Il nostro rapporto con l’alterità (gli altri, il mondo) è ampiamente mediato dai codici e dagli algoritmi in rete. Non si intende tracciare qui un nesso deterministico fra interfaccia digitale e comportamento umano, né demonizzare lo strumento tecnologico; ma ricordare, come a suo tempo aveva osservato McLuhan, che “il medium è il messaggio” nella misura in cui è un’estensione del corpo e della psiche umana, e struttura la nostra percezione sensoriale in un determinato modo (1964/1967). Come ha osservato Benasayag (2018/2019), siamo sul punto di pensare come le macchine: come se vivessimo “in un’autentica promiscuità con noi stessi che ha come risultato una visione unidimensionale di ciò che siamo: ci vediamo e ci valutiamo come macchine che devono funzionare” (p. 21). Probabilmente fino al punto di desiderarle.

Nel Gennaio del 2025, il *New York Times* ha riportato la storia di Ayrin³, 28enne americana che ha addestrato ChatGpt secondo determinati parametri scelti per generare una “personalità” conforme all’ideale di partner perfetto sognato dalla donna. L’amante virtuale era perfettamente aderente alle sue attese: in chat rispondeva proprio come e quando lei desiderava, finché la donna non ha sviluppato un attaccamento morboso nei confronti dell’IA in questione. In generale, sono sempre di più gli utenti che ricorrono ai chatbot per instaurare relazioni di amicizia o sentimentali (Skjuve, Følstad, Fostervold, Brandtzaeg, 2022). In uno studio volto a esplorare il modo in cui gli individui vivono e definiscono la loro amicizia con i chatbot, Brandtzaeg, Skjuve e Følstad (2022) hanno riportato come gli utenti traggano piacere da una paradossale “socializzazione personalizzata”:

the participants described their human–AI friendship in ways that indicated a greater opportunity for personalized socializing, as the friendship revolved more around the users’ needs and interests than human to-human friendships. Some also voiced the autonomy, power, and decision-making capability they have over the AI friend and described how they could manipulate or customize the interaction and thus the friendship [...]. We may see a rise of personalized AI systems in friendship development – *personalized friendship* – tailored, and thus made interesting, to the user (pp. 419-420).

1 L’espressione rinvia allo studio di Codeluppi (2007) sul processo di “vetrinizzazione sociale”.

2 A proposito della compenetrazione fra mondo delle relazioni e logiche di mercato, e le relative, possibili conseguenze sul piano della comunicazione e dei processi educativi mi sia consentito di rinviare a Papa (in press).

3 <https://www.nytimes.com/2025/01/15/technology/ai-chatgpt-boyfriend-companion.html>

Nonostante il campione oggetto dello studio menzionato sia limitato, e quindi non generalizzabile, il concetto di “socializzazione personalizzata” è piuttosto interessante, in quanto suona quasi come un ossimoro. Una socializzazione che si svolge come e quando un individuo desidera può ancora dirsi socializzazione? In una “amicizia personalizzata”, priva di contraddittorio, in cui l’amico è semplicemente “qualcuno” alla mercé dell’altro, sempre reperibile e sempre disponibile, può dirsi davvero amicizia? O ciò corrisponde, piuttosto, al consumo di un servizio? E se questo fosse il caso, di che tipo di servizio? Sul piano educativo del vissuto relazionale si tratta forse di un’altra forma (e pratica) di irremovibile intransigenza? C’è il rischio che l’Altro sia tollerato solo nella misura in cui egli o esso risponda pienamente alle nostre esigenze? In questo caso, sembra essere in atto quel processo di smaterializzazione del mondo e dell’altro che priva l’esperienza educativa di una componente essenziale: della presenza del “negativo”, dell’“alterità”, che non può esser concepita come “fastidiosa interferenza” nell’agognata e illusoria conciliazione io-mondo. A questo proposito, e in ambito educativo, come ha commentato Conte (2022), questa nuova forma di impoverimento

no longer concerns only the material side of subsistence, which still scandalously concerns non-marginal segments of the population, but calls into question the awareness of oneself and of the other-than-self. [...] *If the others don't take place*, if daily operations are traceable to non-places of occurrence, the self loses the verticality of its consistency, its own specific *weight* (p. 74).

Le tendenze socioculturali qui brevemente descritte sembrano accomunate da un aspetto fondamentale: l’assenza o lo smarrimento della dialettica, fondamentale motore del divenire stesso nella sua essenziale storicità, nonché dell’esperienza educativa autentica.

2. La dialettica incompiuta e l’illusione di comunicare

Il concetto di “dialettica” ha attraversato tutta la storia del pensiero filosofico occidentale e, oggetto di tematizzazione costante, essa è stata considerata anche elemento fondamentale dell’esperienza di formazione umana⁴. Come ha specificato Bobbio (1958), ciò che ha accomunato le diverse accezioni del termine “dialettica” risiede in “una situazione di opposizione, di contraddizione, di antitesi, di antinomia, di contrasto, che deve essere risolta” (p. 231). In particolare, nel pensiero di Hegel e Marx la dialettica, nel suo dinamismo interno, ha un valore generativo: è trasformazione e progressione, il che l’ha resa di particolare interesse pedagogico e forse, soprattutto oggi, chiede di essere rivista, ribadita, rievocata, re-interpretata, praticata nell’azione educativa e formativa tanto sul piano interpretativo quanto sul piano operativo, nella misura in cui l’esperienza educativa è legata alla storicità del divenire.

Com’è noto, è proprio il “ritmo dialettico” inteso come motore e generatore del divenire ad aver accomunato Hegel e Marx e a costituire il *fil rouge* fra i due, malgrado le polemiche del secondo contro il primo, accusato di aver relegato all’ambito meramente speculativo la “dialettica della negazione della negazione” (Bobbio, 1958). Questo genere di “dialettica” dal carattere triadico – che in Marx è prevalente soprattutto nella fase di studi di filosofia della storia e che, secondo Bobbio, sarebbe da distinguere dalla nozione di “dialettica” come “compenetrazione degli opposti”, presente nella fase marxiana più matura, legata agli studi di economia politica – ha il suo potere “generativo” nella “forza della negatività” (p. 227), considerata la molla necessaria del processo di trasformazione. In questo quadro, “il divenire è il risultato dell’aprirsi di questa contraddizione” (p. 234). L’ulteriore fase della “negazione della negazione” coincide con l’instaurarsi di un terzo termine, inedito, risolutivo nella misura in cui si pone come oltrepassamento del dato in un “inedito”. Tale sarebbe, dunque, la struttura triadica che caratterizza la processualità della *trasformazione*. Quest’ultima non sarebbe possibile senza l’emersione del “secondo termine”.

4 A tal proposito, per una ricognizione della “storia” della dialettica e dei diversi modi di intenderla si rinvia, fra gli altri, a Abbagnano, Paci, Viano, Garin, Chiodi, Rossi *et al.* (1958); Luperini (1978); Verra (1976), Preve (2006). Sui rapporti tra dialettica e educazione e sulle particolari e molteplici declinazioni della dialettica in ambito pedagogico la letteratura è piuttosto ampia. In particolare, in questa sede si rinvia agli studi di A. Broccoli (1958), Erbetta (1978), Massa (1975), Cambi (1994); Mariani (2000); Madrussan (2005; 2017); Calvetto (2007); Giachery (2012); Conte (2016).

A tal proposito, come ha rammentato Erbetta (1983), sul concreto piano esistenziale, l’educazione è esperienza radicalmente dialettica, scandita da “domande e risposte che impegnano la soggettività ad uscire dal recinto del breve mondo personale [...] per conferirgli solidità di prospettive, ampiezza di vedute, profondità di rapporti” (p. 49). Radicalmente intesa e condotta, una siffatta esperienza, prosegue l’Autore, riguarda “non solo lo svilupparsi dell’io” (p. 49), ma anche, e soprattutto, un processo “attraverso cui la singolarità dell’esistenza si schiude alla complessità delle sollecitazioni del mondo” (p. 50). In altri termini, l’incontro con l’alterità, il mondo, il radicalmente altro dall’io, il non-corrispondente, partecipa del movimento dialettico dell’educazione come processo, il cui momento trasformativo vero e proprio culminebbe in “una diversa, ulteriore sistemazione unitaria della realtà” (p. 50).

Probabilmente oggi siamo di fronte a plurime manifestazioni di dialettiche incompiute. Sono tali quelle situazioni in cui non v’è trasformazione, ma ripetizione dell’identico o mero adattamento, in cui non c’è partecipazione ma fuga e ripiegamento in se stessi (Giachery, 2024), in cui c’è piena conciliazione senza la carica formativa del perturbante e dell’inquietudine (Madrussan, 2017), in cui le modalità relazionali paiono esprimersi perlopiù attraverso il “consumo”, la competizione, l’indifferenza o la sfiducia e, come si è visto, intransigenza identitaria alimentata da autoreferenzialità e solipsismo: tutte condizioni in cui l’Altro – secondo termine della dialettica – è espulso, svilito, evitato, in ogni caso sbiadito e, con esso, anche il proprio io. Invece, il compimento della dialettica educativa – triadica – invoca l’Altro come complemento necessario per la costituzione dello spazio pubblico, intersoggettivo, senza il quale verrebbe meno qualsiasi possibilità di trascendimento e di comprensione di sé e, di conseguenza, qualsiasi oltrepassamento del dato in una rinnovata sintesi. A tal proposito, oggi, nell’epoca dell’individualismo sfrenato e della conseguente “catastrofe etica” (Papi, 2016), risuonano con particolare eco pedagogica le riflessioni dell’antropologo napoletano Ernesto De Martino e la sua interpretazione della dialettica della “presenza” umana come atto di superamento della “crisi” che la espone al nulla. In particolare, la sua opera postuma, *La fine del mondo* (2019), sembra convocare con urgenza il lettore contemporaneo, situato nell’individualismo della “società globale del rischio” (Beck, 1999/2018).

Partendo da premesse esistenzialiste, De Martino riconcettualizza il *Dasein* heideggeriano come “doverci-essere-nel-mondo”: il “ci” è costitutivo vincolo necessitante che lega il *Dasein* alla mondanità. Tale vincolo, tuttavia, è anche ciò che consente l’apertura alla possibilità e la tensione all’ulteriorità. In altre parole, l’atto o la possibilità stessa del trascendimento sono consentiti soltanto nella misura in cui si è vincolati e si è legati ad altri: il progetto esistenziale è anzitutto progetto comunitario intersoggettivo, dal quale si dipana il pensabile e l’operabile nel mondo. È soltanto entro il progetto intersoggettivo che la naturale e fondamentale vitalità dell’animale uomo si trascende e la vita supera se stessa acquisendo molteplici forme e arricchendosi di significati. Data la sua radice intersoggettiva, questa forza oltrepassante, più che essere un *élan vital*, è un *élan moral*, ed è ciò che consente il passaggio dalla vita organica alla vita culturale (De Martino, 2019, p. 183). Questo slancio morale è *conditio sine qua* non per l’“ethos del trascendimento” ed è specificato nei seguenti termini:

Nel principio dell’ethos del trascendimento si racchiude un concetto – e una immagine – della cultura umana in atto di plasmare sempre di nuovo il suo sforzo di sollevarsi dalla vita come finitezza e bisogno immediati. La cultura umana è quest’ethos che si cerca, e che cercandosi tenta varie vie, quante sono le culture umane che hanno visto il giorno nel nostro pianeta (p. 541).

Il perpetuarsi della civiltà umana, il divenire storico di questa, è sorretto dall’*ethos* del trascendimento, che si nutre della “valorizzazione intersoggettiva della vita” o dell’operabilità nel mondo secondo valori intersoggettivi. In tal senso, l’elemento vincolante, il doverci-essere-nel-mondo corrisponde a un “dover essere per la valorizzazione intersoggettiva della vita” (p. 541). In questo quadro, l’umana “presenza”, le sue “crisi” o la sua stabilità, riguardano la qualità della partecipazione alla vita intersoggettiva.

La “crisi” della presenza, che nel corso della storia è ripetutamente esposta alla minaccia del nulla, può assumere le forme del “crollo del mondo” o del “crollo dell’io”: in ogni caso rinvierebbe al crollo del rapporto intersoggettivo. Nella dialettica “crisi-reintegrazione”, la negazione della negazione, ossia il superamento della minaccia, avviene necessariamente nell’atto di presentificazione, il quale attinge la sua forza dalla progettualità intersoggettiva. Nel caratterizzare questa forza, De Martino insiste a più riprese sulla pratica della comunicazione, risorsa cruciale della vita culturale:

Linguaggio, comunicazione intersoggettiva, esprimibilità e pubblicizzazione del privato, continua ascoltazione e interiorizzazione del pubblico, scelta valorizzante che sempre oltrepassa le situazioni: tutto ciò non si aggiunge alla presenza, ma la fonda e la mantiene e la svolge (p. 535).

La comunicazione, dunque, come fondamento della “presenza”, e come movimento che dalla sfera del privato va al pubblico e viceversa. D’altro canto, se la comunicazione è “energia morale”, l’incomunicabilità annuncia la crisi e il rischio del crollo:

Quando [...] la parola vien meno, la comunicazione è impossibile, il privato si fa ineffabile, il rapporto col mondo storico è insidiato alla radice, e il decidere secondo valori intersoggettivi è investito in una sorta di mortale stanchezza, allora si esperisce [...] il mutar di segno della presentificazione, e si perde quindi proprio la presenza: si vive l’orrore del nulla, dove però il nulla ha il senso fondamentale dell’eticamente negativo per eccellenza (p. 535).

Nella prospettiva demartiniana, la comunicazione è pratica preziosa e fondativa della “presenza” e del divenire, della possibilità progettuale individuale e collettiva insieme, nonché fondamento della “negazione della negazione” e, in quanto tale, atto fondamentale dell’oltrepassamento della situazione di crisi. Considerazioni, queste, che se poste in relazione alle nostre odierne modalità di comunicazione col mondo e con gli altri nell’era della “personalizzazione” e della dissoluzione delle relazioni e dello spazio pubblico, potrebbe spingere il lettore contemporaneo a chiedersi se non siamo forse di fronte alla “fine del mondo”, considerata la frequente scelta del ritiro sociale da parte dei giovani, l’assenza cronica di progettualità, relazioni intersoggettive segnate dalla fatica di comunicare, la crescente individualizzazione dei rischi e i casi di ricerca di stabilità nell’interazione con un chatbot sempre disponibile a offrire conferme all’utente, conferme facilitate anche dalle procedure algoritmiche che sulle piattaforme digitali “filtrano” un mondo o generano “alterità” su misura per ciascuno.

Laddove il disagio giovanile testimonia di “adolescenze interrotte” nel loro divenire e di una “crisi della progettualità esistenziale” (Giachery, 2024), laddove si fa urgente contrastare forme di “riduzione del mondo a sé tipiche di un’ipertrofia dell’io che non sa stare in relazione” (Madrussan, 2023, p. 79), è lecito pensare di esser di fronte a una “crisi della presenza”, al rischio della perdita della storicità del divenire, ossia crisi e il rischio del crollo:

Il rischio di non-esserci-nel-mondo, di non passare con la situazione invece di oltrepassarla nel valore, di ripeterla invece di deciderla, di non riprendere il passato restando esposto al suo ritorno irrelato [...], di tornare alle origini, di perdere la prospettiva del futuro arretrando sgomenti davanti al possibile, di rifiutare il divenire come campo del progettabile e il fare come potenza progettante. È rischio di restare senza margine davanti alla natura da controllare umanamente, e di isolarsi progressivamente dalla società, dalla storia, dalla cultura (De Martino, 2019, p. 533).

Di qui, allora, una domanda fondamentale nel tempo della “crisi”: come educare “contro i rischi di un esperire che si viene privatizzando all’infinito e che impedisce la comunicazione” (p. 202)?

3. Re-istituire la “presenza” educando a comunicare

In De Martino, la “presenza” non è tale senza “l’ethos del trascendimento”, e quest’ultimo riguarda direttamente il processo educativo. Infatti, scrive l’Autore, “il non essere della presenza” è “il vitale biologico [...] senza educazione ulteriore” (2019, p. 429). L’educazione è partecipazione alla storicità dell’esistenza, aprirsi alla cultura per realizzare la dialettica in una “negazione della negazione” e giungere a inedite sintesi. Affinché la dialettica si compia è necessaria, come si è visto, la comunicazione, quella autenticamente orientata verso l’Altro, predisposta ad accoglierlo e, anche, predisposta al conflitto, “confliggere [...] significa necessariamente ‘uscire da sé’, dal proprio perimetro autoperceptivo, costringendo ciascuno a misurarsi con parametri diversi dal proprio” (Madrussan, 2023, p. 79). A voler leggere le “pratiche di intransigenza” come “dialettiche incompiute”, queste sembrano essersi arrestate alla difficoltà di raggiungere

l’Altro (secondo termine della dialettica indispensabile al terzo). Nella paradossale situazione in cui disponiamo di numerosi apparecchi per comunicare, faticiamo a comunicare davvero. Questo perché la comunicazione è davvero tale in quanto struttura desiderante, invocazione dell’Altro, è una forma di “accomunamento umano” (Ronchi, 2003; Semeraro, 2007). La sua caratteristica più propria è data dallo “squilibrio”, della “asimmetria”, della “differenza”, imprescindibili generatori del nuovo, e non dalla perfetta corrispondenza di uno scambio (Ronchi, 2003, p. 155). Essa è propriamente “convergenza” in questo squilibrio dato dall’Altro diverso da noi.

In questo quadro, educare a comunicare significa porre le basi per il compimento della dialettica: quella storica, quella del divenire che pertiene alla trasformazione. In un regime di incomunicabilità ciò è impossibile.

La “crisi della presenza” è soprattutto perdita dell’Altro (Pesare, 2023), impossibilità dialettica, dissoluzione del tessuto relazionale che è anche crisi dello spazio politico, spazio originario dell’esperienza esistenziale (Erbetta, 2003). Le circostanze odierne reclamano una dialettica di superamento della crisi in vista di feconde trasformazioni. In ciò, l’educazione può svolgere un ruolo prezioso recuperando il valore e il significato autentico e formativo del comunicare, progettando situazioni comunicative – magari in ambito scolastico – che vadano al di là della competenza tecnica dello strumento. Situazioni in cui praticare, ed eventualmente verificare, le condizioni per una comunicazione autentica, ossia fecondata dall’Altro. Così, “lo stare-nella-comunicazione, il saperla gestire, il comprenderla, il potenziarla, il rinnovarla è strumento chiave della costituzione del soggetto, della sua *formazione*: e sociale e personale” (Cambi, 2021, p. 54). Pratiche di ricettività e responsività, fondanti le azioni di cura (Mortari, 2021), si rivelano, in questo caso, decisive e potenzialmente proficue per una educazione alla comunicazione. Coinvolgere i giovani nella sosta critico-riflessiva su odierne pratiche relazionali dal sapore “s-comunicante”, come è il caso del discusso *ghosting* (Illouz, 2018/2020) o il rispecchiamento egotico nel chatbot – può essere una ulteriore pista da seguire. Non si tratterebbe, naturalmente, di demonizzare semplicemente queste pratiche sul piano educativo, ma di chiedere e di comprendere, insieme agli educandi, di quali vissuti stiano a testimonianza, e se esistano alternative possibili e preferibili. Ciò in vista di una re-istituzione possibile della dialettica triadica generatrice di cambiamento e superamento. In De Martino stesso, la valorizzazione intersoggettiva della vita non equivale all’attribuzione del primato del collettivo sull’individuale, ma ha a che vedere con una processualità, che in sé è dialettica e generatrice di eventuali, ulteriori valori intersoggettivi che oltrepassano quelli esistenti. Infatti, “l’intersoggettività dei valori” è anche

il mantenere l’apertura a questa intersoggettività, l volontà sempre rinnovantesi di comunicare agli altri il nostro mondo privato e di accogliere sempre di nuovo nel nostro intimo *le voci comunicanti degli altri* uomini, i messaggi che essi ci inviano (De Martino, 2019, p. 115, corsivo mio).

Le riflessioni di De Martino, oggi, si offrono come piuttosto significative per la lettura di una crisi – esistenziale, storico-sociale – che investe trasversalmente ampi settori e contesti educativi (Zoletto, 2015). Educare a comunicare, prendendo spunto da queste riflessioni, e considerato il ruolo fondativo della “comunicazione” per la “presenza” umana potrebbe essere una via da seguire per ravvivare la dialettica formativa, triadica e generativa, che sembra manifestare diverse incompiutezze per via dello smarrimento del secondo, imprescindibile, termine: l’Altro come essenziale complemento per l’oltrepassamento e per il divenire storico.

Nota bibliografica

- Abbagnano N., Paci E., Viano C. A., Garin E., Chiodi P., Rossi P., et al. (1958). *Studi sulla dialettica*. Torino: Taylor.
- Beck U. (1999). *World Risk Society* (trad. it. *La società globale del rischio*, Asterios, Trieste, 2018).
- Benasayag M. (2018). *Fonctionner ou exister?* Le Pommier/Humensis (trad. it. *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano, 2019).
- Bobbio N. (1958). La dialettica in Marx. In Abbagnano N., Paci E., Viano C. A., Garin E., Chiodi P., Rossi P., et al., *Studi sulla dialettica* (pp. 218-238). Torino: Taylor.

- Brandtzaeg P. B., Skjuve M., Følstad A. (2022). My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship. *Human Communication Research*, 48, 404-429.
- Broccoli A. (1987). *Educazione e dialettica nel pensiero antico*. Napoli: Laboratorio edizioni.
- Calvetto S. (2007). *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell’educazione di Giovanni Maria Bertin*. Roma: Anicia.
- Cambi F. (Ed.). (1994). *I silenzi dell’educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2021). La comunicazione formativa. In A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Censis (2024). *Cinquantottesimo rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Milano: FrancoAngeli.
- Codeluppi V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Conte M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione*. Padova: Libreriauniversitaria.
- Conte M. (2022). Digitalize and Disappear. Anachronisms on Dematerialization and Education. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 35, 67-77.
- De Martino E. (2019). *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali* (3rd ed.). Torino: Einaudi.
- Erbetta A. (1978). *L’umanesimo critico di Antonio Banfi*. Milano: Marzorati.
- Erbetta A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Giachery G. (2012). *Indignazione morale e profezia pedagogica. L’ultimo Horkheimer*. Como-Pavia: Ibis.
- Giachery G. (2024). Adolescenze interrotte. Critica pedagogica e patologie dell’età di mezzo. In Madrussan E. (Ed.), *Adolescenze (in)visibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto* (pp. 19-42). Como-Pavia: Ibis.
- Illouz E. (2018). *Warum Liebe endet. Eine Soziologie negativer Beziehungen*. Berlin: SuhrkampVerlag (trad. it. *La fine dell’amore. Sociologia delle relazioni negative*, Codice, Torino, 2020).
- Luporini C. (1974). *Dialettica e materialismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Madrussan E. (2005). *Il relazionismo come Paideia. L’orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento: Erickson.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2023). Introversi e solitari. Musica, relazione, educazione interiore. In Bellone L., Bonato L., Madrussan E. (Eds.), *It’s (not) only rock ’n’ roll. Linguaggi, culture, identità giovanili. «Quadri» Quaderni di Ricognizioni*, XIV, 77-88.
- Mariani A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*. Pisa: ETS.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mc Luhan M. (1964). *Understanding Media*. New York: Me Graw-Hill Book Company (trad. it. *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1967).
- Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
- Papa I. (in press). *Modi della comunicazione e relazioni ‘consumate’. Ipotesi per una progettualità educativa*.
- Papi F. 2016. *L’educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico* (a cura di E. Madrussan). Como-Pavia: Ibis.
- Pariser E. (2011). *The Filter Bubble. What The Internet Is Hiding From You*. (Trad. it. *Il filtro. Quello che Internet ci nasconde*, Il Saggiatore, Milano, 2012).
- Pesare M. (2023). *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell’educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi*. Pisa: ETS.
- Preve C. (2006). *Storia della dialettica*. Pistoia: Editrice petite plaisance.
- Ronchi R. (2003). *Teoria critica della comunicazione*. Milano: Mondadori.
- Semeraro A. (2007). *Pedagogia e comunicazione*. Roma: Carocci.
- Skjuve M., Følstad A., Fostervold H. I., Brandtzaeg P. B. (2022). A longitudinal study of human–chatbot relationships. *International Journal of Human – Computer Studies*, 168, 1-14.
- Verra V. (1976). *La dialettica nel pensiero contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Zoletto D. (2015). Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 103-113.