

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XX – numero 2 – giugno 2019



Studium Educationis – Anno XX – n. 2 – GIUGNO 2019

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingreri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuseppe Milan
Paola Milani
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini
Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Nel 2008 la Rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Giugno 2019

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini
Sergio Angori
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Mirella Chiaranda
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Renato Di Nubila
Agustin Escolano Benito
Luciano Galliani
Anna Genco
Alberto Granese
Maria Luisa Iavarone
Daniele Loro
Sira Serenella Macchietti
Susanna Mantovani

Umberto Margiotta
Anna Marina Mariani
Giuseppe Milan
Marco Milella
Giuliano Minichiello
Ferdinando Montuschi
Agostino Portera
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato
Milena Santerini
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Mino Conte
Emma Gasperi

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 7 **Tyson E. Lewis**
The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin
Le onde dell'educazione: l'espandersi come metafora nell'opera di Walter Benjamin
- 19 **Anita Gramigna, Giorgio Poletti**
Apocalisse e riscatto. L'educazione dei giovani di fronte al rischio globale
Apocalypse and redemption. The education of young people in face of global risk
- 33 **Cristian Simoni**
L'educazione accattivante: un'analisi antropocritica
Attractive education: an anthropocritical analysis
- 47 **Silvia Annamaria Scandurra**
Luci e ombre del "secolo del lavoro". Una riflessione pedagogica
The work-century's lights and shadows. A pedagogical reflection

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 57 **Bianca Thoilliez**
Docentes en las aulas: miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas
Teachers in the classrooms: continuous glances, precise words, perfect smiles
- 71 **Begoña Sánchez Torrejón, Zulema Barea Villalba**
La formación en genere del profesorado de educación primaria: asignatura pendiente del sistema educativo
Primary school teachers gender education: a pending question of the educational system
- 83 **Cristian Simoni (a cura di)**
Tra cura e educazione. Intervista a un medico e due psicoterapeuti
Between care and education. An interview with a surgeon and two psychotherapists

DOSSIER. DOVE VA IL LICEO?

- 93 **Giovanni Carosotti**
La riforma della scuola: un processo di deliceizzazione
*School reform: how to pull down traditional *accademica* secondary school*

- 105 Rossella Latempa**
Paideia 2.0: i licei nuovi laboratori di *socio-emotional skills*
Paideia 2.0: the Italian high schools (licei) as a laboratory of socio emotional skills
- 119 Sara Magaraggia**
L'educazione liceale ai tempi dell'Alternanza Scuola-lavoro
Gymnasium education in times of "School-Work Alternance"
- 129 Andrea Cengia**
L'anacronismo del liceo come possibilità
Thinking about Italian Liceum as a possibility

LESSICO PEDAGOGICO

- 139 Marcello Tempesta**
Studio

L'OPINIONE

- 143 Mino Conte**
Le riviste scientifiche oggi: a quale Scopus?

NOTIZIARIO

- 147 Annachiara Gobbi**
PESGB'S (Philosophy of Education Society of Great Britain),
Annual Meeting 2019, Oxford
- 149 Tiziana Maglione**
Padova "Capitale Europea del Volontariato 2020"

RECENSIONI

- (a cura di)
- 153 Alberto Agosti**
Annachiara Gobbi
Sara Magaraggia

SE

The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin

Le onde dell'educazione: l'espandersi come metafora nell'opera di Walter Benjamin

Tyson E. Lewis

University of North Texas

This paper draws upon the recent turn toward the early writings of Walter Benjamin on education to make two interventions. First, it suggests that understanding education as awakening in the existing Benjaminian scholarship is only partially correct. A more basic phenomenon that acts as the condition for the possibility of awakening is the movement of swelling. The paper then charts the various ways in which Benjamin discusses education and youth in relation to swellings and exaggerations. Second, the paper uses this insight to reevaluate several discussions within current educational philosophy including the taken-for-granted primacy of the relationship between student and teacher and the fraught relationship between education and politics.

Keywords

Benjamin, educational philosophy, anti-fascist education, politics of education, youth

L'articolo prende in considerazione la recente attenzione ricevuta dagli scritti giovanili di Walter Benjamin dedicati all'educazione, al fine di realizzare due operazioni. In primo luogo, avanza l'ipotesi che l'interpretazione dell'educazione come "risveglio", presente nella letteratura benjaminiana, sia solo parzialmente corretta. Un fenomeno più essenziale agisce come condizione di possibilità del risveglio, e consiste nel movimento dell'espansione. Si dà conto in seguito delle differenti modalità impiegate da Benjamin per esaminare l'educazione e la gioventù in relazione alle "espansioni" e alle "esagerazioni". In secondo luogo, l'articolo sviluppa queste intuizioni per riconsiderare il dibattito presente nella filosofia dell'educazione attuale, incluso il primato, dato per acquisito, della relazione tra studente e insegnante, e la travagliata relazione tra educazione e politiche educative.

Parole-chiave

Benjamin, filosofia dell'educazione, educazione antifascista, politiche educative, gioventù

Recently there has been an increasing interest in Walter Benjamin's concept of instruction (Charles, 2016; Leslie, 2016; Lewis, 2017; Martel, 2018; Derroitte, 2018). Much of this work is to be lauded for a much needed reprisal of Benjamin's early reflections on education while he was a university student and member of the German Youth Movement. Authors emphasize the importance of thinking through questions of instruction and education, and how this problematic remains active throughout Benjamin's life, appearing in various engagements with technologies, media, and reflections on modern life. Underlying this work is an emphasis on learning as awakening (Eiland, 2018). There is no doubt about the importance of this connection, as it draws together Benjamin's interest in surrealism, education, and critical theory. Yet in this short paper, I would like to propose that the essential nature of teaching and learning for Benjamin is not completely captured by awakening alone. Indeed, awakening itself is predicated on a more basic kind of movement of which awakening is but merely a symptom. The quintessential educational movement is swelling. Karin Burk (2015) has highlighted the educational significance of this notion of swelling for Benjamin's reflections on children's theater, but I want to make it a *hallmark* of Benjamin's theory of education as a whole.

Recognizing education as a process or movement of various swells is important for clarifying Benjamin's own theory, but perhaps more importantly, it grants us a unique perspective on several contemporary problems within educational philosophy. These include the centrality of the teacher-student relationship for defining education as well as the role of politics in education. As such, this paper will attempt to make a small contribution to Benjaminian scholarship, and in the process, make a contribution to current discussions in educational philosophy as such.

1. Learning as Swelling

As was suggested above, Benjamin's notion of learning is akin to a kind of perceptual awakening from inside a dream. Concerning the relationship between dreaming and awakening, Benjamin writes, "The dream waits secretly for the awakening" (Benjamin, 1999, p. 390). He also observes, "The realization of dream elements in the course of waking up is the canon of dialectics" (Benjamin, 1999, p. 464). It is crucial that Benjamin frequently talks about *awakening* rather than being awake. For instance, Benjamin argues, "the Now of recognizability is the moment of awakening (Jung would like to distance awakening from the dream)" (Benjamin, 1999, p. 486). This subtle displacement enables the dreamer to be distracted from the immanence of the dream. Such distraction induces a weakening of the powers of the enchantment of the dreamscape without leaving the dream behind (indeed, Benjamin's criticism of Jung is precisely his undialectical understanding of awakening and dreaming). Said differently, the state of awakening is *of* the dream but not *in* the dream. Awakening makes it possible that the dream can become *visible* as a

dream (while still dreaming), and through a displacement of rapt attention to the content of the dream as it unfolds, the dream can become *free* to be otherwise than a mere tool for maintaining sleep. As Margaret Cohen (1993) usefully summarizes, Benjamin understands awakening in a post-Enlightenment (surrealist) way: he refuses the binary between waking and sleeping. This is why Benjamin can argue that “The realization of dream elements, in the course of waking up, is the paradigm of dialectical thinking. Thus, dialectical thinking is the organ of historical awakening” (Benjamin, 1999, p. 13). On my reading, awakening is neither the abandonment of the dream nor its negation but rather the realization or the *making visible* of the elements of the dream for new use (dialectical thinking). Notice that in this case, the primary educational moment is in the perceptual and affective reorientation toward the dream (and away from it) via awakening. Learning is first and foremost a sensorial-phenomenal shift in what is visible rather than a detached, reflective, analytic analysis of the meaning of a dream from the perspective of being fully awake.

Benjamin also calls awakening a threshold experience. He comments, “We have grown very poor in threshold experiences. Falling asleep is perhaps the only such experience that remains to us. (But together with this, there is also waking up)” (Benjamin, 1999, p. 494). A threshold, counter to what we might think, is not a linear passage from one state to another so much as a “swell” (Benjamin, 1999, p. 494) within a given state. Benjamin writes, “The threshold must be carefully distinguished from the boundary. A *Schwelle* [threshold] is a zone. Transformation, passage, wave action are in the word *schwellen*...” (Benjamin, 1999, p. 494). A swelling is the outermost, extreme contour of something where it becomes most *visible*. Yet, at the same time, this exaggerated intensification and extension of something presses it beyond itself. Thus, there is a strange tension in the notion of swelling. It is a state that exposes something in its most acute form, yet in this acute form, something becomes different, almost unrecognizable as the kind of thing it is supposed to be. In short, swelling thrust the identical or self-same into a relationship with difference and alterity. This is why Benjamin states that a swell is *not* a boundary that separates and divides. Rather, it is a zone of experimental becoming. On my reading, we can think of *awakening as the swelling of a dream to its most extreme point* – or the point in the dream where the dream becomes visible, but in that visibility begins to pass beyond itself within leaving itself behind. Awakening, in this sense, is an innervation of the dream to such a degree that its internal logic begins to falter or stutter, revealing itself as an image. The innervation might come from the inside of the dream – provoked by a dream element – or might be the result of an external stimulus that is momentarily folded into the dreamwork only to dislodge it. In either case, the psychical energies enchanted by the dream are suddenly exposed to a surge that produces a swelling capable of pressing the dream to its maximal point of overflow.

To summarize, awakening as a swelling is Benjamin’s definition of learning. On the shoreline between sleeping and being awake *is the place of educational movement* – a movement that deactivates the dream world just enough so that

something (tradition, for instance) can become visible and thus knowable through a learning process. As Benjamin summarizes, awakening is a “synthesis of dream consciousness (as thesis) and waking consciousness (as antithesis)” in such a way that the “now of recognizability” (Benjamin, 1999, p. 494) reveals itself. Recognizability of the dream as a dream swells to the surface during awakenings, making itself available for learning. Here it is important to connect the notion of abilities in Benjamin’s work up with the theme of learning. In the book *Benjamin’s – abilities* (2008), Samuel Weber argues that an ability, for Benjamin, is a virtual potentiality that always ensures that what is actual is unfinished. As a potentiality, an ability means that there is always something indeterminate in every being that cannot be measured. Awakening, for instance, it is not that something is known but rather that something is felt as having *knowability* (*Erkennbarkeit*) – that its knowableness is suddenly on view. Knowability – or recognizability – is a potentiality to be known. As such, knowability is the swelling from within the enchantment of the dream that marks a threshold between not knowing and knowing. Before cognitive reflection on what is known, there is a more basic, affective, and perceptual sense of knowability that swells to the surface in moments of learning. Learning is therefore a dynamic state, wherein a subject is exposed to a potentiality for difference. This does not mean that all learning is simply relative. To learn about the Holocaust, for instance, is not to open the door to Holocaust denial (something that *cannot* be known for certain and thus must be exposed as a fabrication), but rather to take up the Holocaust in its knowability as an event that must be continually returned to and contemplated over and over again as its indeterminacy continually swells with new layers of knowability.

Already in Benjamin’s earliest writings, he defined education in terms of tradition becoming “visible and free” like a wave that swells and then crashes because “it is full of life” (Benjamin, 1995, pp. 382-383). A wave is the swelling of the sea. It emerges from an abundance within the sea itself and is therefore a part of that which it separates itself from. The wave, as a swelling, makes visible the sea, but also opens the sea up to a dynamic state of crashing. Waves that do not quite break are referred to as swells. In this sense, a swell is like an awakening: it is not sleeping or being awake so much as a point of extension that indicates the arrival of a threshold. Such a state is undecided and indeterminate as the swelling contains in itself both a capacity to crest and break or to subside into calmness.

Illustrating the diffuse knowability that swells throughout the abundance of life, Benjamin aptly titled a series of anecdotes about children found in the book *One-Way Street* “Enlargements.” This title speaks to the connections between children and dynamic zones wherein life touches its potentiality for change through a swelling up of knowability. In each of the anecdotes, Benjamin highlights a particular threshold moment – not as a moment of developmental change but as a moment of knowability as an awakening. In “child on the carousel,” Benjamin focuses on how the carousel makes manifest the knowability of the child’s wisdom of the “eternal recurrence of all things” (Ben-

jamin, 2004, p. 463). By riding the carousel, the child confronts an excessive, exaggerated dimension in his experience which is present yet unthematized. The thematization of a truth from within the dreamscape of the carousel offers a moment of awakening, but only because the child “moves away from his mother with a jerk” (Benjamin, 2004, p. 463) as the carousel takes off. The turning of a distance back into a closeness through the spinning of the circle encircles and demarks an insight that is contained within the dreamy world of flying animals, music, and orientalist jungle. A very particular and contingent experience (riding a frivolous carnival attraction in a moment of cheap distraction) becomes enlarged, engorged with cosmic meaning. A certain knowability inflates and is made visible and free precisely at the point where such reflection was meant to dissolve into simple entertainment. The distractions of the carnivalesque dream that exaggerate the tempos of life suddenly enlarge with the density of latent truth content. The child does not change per se, and the carousel ultimately stops, but the return to mother becomes an “uncertain ground” (Benjamin, 2004, p. 463). The child is awakening to the knowability of the world, but this has indeterminate effects. If the cosmos is supported by an eternal return, what returns remains in potential.

Perhaps we can push this even further and suggest that *youth* is the category of childhood swollen to the point of its dissolve, touching its otherness without losing itself completely. It is the most exaggerated tip of childhood as it both rises toward and withdraws from adulthood (and is therefore an indeterminate state of being). In an early piece titled “Romanticism: An Undelivered Address to Students,” Benjamin describes youth as follows: “Youth is surrounded by hope, love, and admiration – coming from those who are not yet young, from the children, and from those who are no longer able to be young because they have lost their faith in something better” (Benjamin, 2011, p. 101). In this quotation, youth are no longer children and not yet adults. They are not not-children, and as such, occupy a kind of liminal zone of indistinction between the binary couple of child and adult. Because of this precarious, exaggerated position, they are *most susceptible* to educational waves. Adults, as Benjamin continually emphasized, devalue youth. “The adult,” as Benjamin sarcastically writes, “has already experienced everything: youth, ideals, hopes, woman” and as such “devalues” the experience of youth. Teachers, in particular, miss the unique opportunities of youth, opting instead to “push” youth directly into life’s drudgery” with “serious and grim” (Benjamin, 2011, p. 116) resolve. The dream of youth is a swelling of childhood to the point of an awakening. For Benjamin, the particular exaggerated state that defines the threshold separating and conjoining adulthood to childhood is a youthful “struggle of the very possibility of values” (Benjamin, 2011, p. 123) – a struggle for the potentiality of history to be made visible and free to everyone. Hence the repeated emphasis Benjamin places on youth, not only in his early, school reform essays, but throughout his many writings.

2. The Origins of Instruction

Instruction begins with the question of tradition, of making tradition “visible and free” (Benjamin, 1995, pp. 382-383), as Benjamin suggests. But how does this happen? How does tradition become visible and free in the form of teaching? To answer these questions, we have to begin to reconsider the relationship between one’s teaching and one’s learning. This is not to enslave teaching to learning outputs (Biesta, 2017), but rather to enable our understanding of teaching in relation to its learning-inputs (or what I will describe below as teaching’s origins). Drawing on the notion of awakening as a kind of wave that swells, a teaching emerges through the internal swelling of learning to a point where a certain potential for transmissibility within learning starts to manifest itself. Benjamin observes, a teacher’s “learning has evolved into teaching, in part gradually but wholly from within” (Benjamin, 1995, pp. 382-383). Stated differently, teaching is the *awakening of learning to its potentiality for transmission* (its *transmissibility*). One becomes a teacher when transmissibility becomes thematized as a constitutive feature of one’s learning. Teachers are those who are swollen with this transmissibility to the point where their learning reaches a maximal point of dispersal, becoming visible *and* free. The teacher abandons him or herself to the swell (to what has been made visible through learning) “in such a way that it grows up to its crest and crashes down in a foam” (Benjamin, 1995, pp. 382-383) becoming free in its dispersal. The wave of education swells through learning into the crash of teaching which sends the wave outward in a million directions.

In a strange sense, teaching is actually the making visible and free its own *origin*. The word origin is important in this context. For Benjamin, an origin is not a point in the past but rather a dynamic rhythm within the present. He writes, “The term origin is not intended to describe the process by which the existent came into being, but rather to describe that which emerges from the process of becoming and disappearance” (Benjamin, 2009, p. 45). The origin persists within that which it gives birth to even if the resulting phenomenon is in constant, indeterminate change. Learning is always present in teaching (as its origin), and in turn, this origin is never lost even as it crashes and disperses. Through the dispersal of a teaching, the process starts all over in the form of new waves that themselves contain potentiality for new forms of knowability.

Importantly, the learner might have acquired real knowledge about tradition, but this is not what is transmitted in the moment of teaching. Instead, teaching transmits a certain knowability of tradition (tradition’s ability to be known). Knowability rises to the point of becoming not only visible but also free through outward-facing forms of lectures, notes, transcribed dialogues, outlines, and so forth. Interestingly, this sheds new light on the nature of homework. The teacher demands students produce evidence of their learning through the production of written work. Such work cannot be considered a teaching precisely because it has not necessarily swelled from within the learn-

ing at its maximum point of saturation. Instead, it is prompted by an external command to verify a process that does not yet have the capacity to verify itself. When teaching swells forth from learning, the resulting pedagogical forms are visible expressions of knowability as it crashes and disperses outward. There is thus an intermingling of roles between learning, researching, and teaching. They cannot be separated definitively one from the others, but rather are swept up together in the rhythm of education which oscillates between swelling, cresting, crashing, and swelling up again. Simply put, the teacher is the learner who is most swollen, and his/her notes are the exaggeration or enlargement of learning to the point where it expresses transmissibility. At such a point, the traces of learning (the yield of learning) produce a yield (a crash) that continually gives itself away.

It might at first appear that this process is highly directional: waves lead to crashes as learning leads to teaching. Such linear determinacy would undo the plastic indeterminacy of the potentiality of learning at the moment when it becomes most visible and gives itself away. At the same time, there is a lack of directionality. Benjamin writes, “it [the wave as an image of education] all depends on the wave abandoning itself [literally giving itself over] to its movement [*sich seiner Bewegung so hinzugeben*]” (Benjamin, 1995, pp. 382-383). On my reading, learning is only possible when the directionality toward teaching is forgotten, and the learner gives him or herself over to the movement/rhythm of that which makes it possible to have something to teach. Stated differently, the individual has to be *completely innervated by learning*. Abandoning the self to the rhythmic movement of the wave means that there is nothing in the wave that guarantees its culmination in the form of a crashing (a teaching). Such a crash can only happen through yielding to the indeterminating process of learning that may or may not lead toward the transmission of knowability.

This notion of teaching as immanent to learning complicates the way we normally think of teaching. While there might be a tendency to think of education as *first and foremost* a relationship with students (Bingham & Sidorkin, 2004), Benjamin highlights how teaching is latent *within* learning as a modification of learning. Students are neither a necessary nor sufficient condition to define teaching. When students are present, the resulting teaching cannot be thought of as exemplary. The teacher’s words, lectures, notes, or outlines are not absolute knowledge, nor are his/her actions models to be emulated. Indeed, Benjamin writes, “The concept of example (to say nothing of that of ‘influence’) should be totally excluded from the theory of education” (Benjamin, 1995, pp. 382-383). Professional teachers (or professors) often ground their pedagogy in examples intended to be imitated by students. In turn, the teacher or professor is also seen as exemplary of certain practices or forms of knowledge. Yet, this approach makes teaching impossible precisely because examples do not make visible and free their origins. They mask the contingencies of learning that underlie them, thus separating examples from their own historical becoming. The academy, for Benjamin, hides the origins of examples

behind the façade of stability, permanence, self-assuredness, competency, completeness, and excellence. The results are examples as definitive models (the teacher, for instance, embodies “best practices” or “the state of the field”). The figure of the teacher is not someone to be imitated, and his or her words are not to be taken as models to be repeated. Instead, he or she makes free a tradition so that it can be inherited and cited in its knowability. If the teacher offers examples or acts as an example, then such examples are not exemplary models posited for emulation. Rather, they are the presence of a potentiality for something to be known that swells up within a learning that the teacher has not completed...only made free.

An example of the dynamism of a teaching that makes its own origins knowable can be found in Goethe's *Elective Affinities*. As Benjamin describes it, this book expresses Goethe's unresolved struggle with the mythic and tyrannical powers of nature to destroy human freedom. Goethe's final writings “teach” this struggle “in detail, to the extent that a struggle which was kept secret in life emerges in the last of them” (Benjamin, 2004, p. 327). *Elective Affinities*, in particular, “testif[ies] not only, and not at the deepest level, to the mythic world in [his] experience. For there is in him a struggle to free himself from its clutches, and this struggle, no less than the essence of that world, is attested to in Goethe's novel. In the tremendous ultimate experience of the mythic powers...Goethe revolted against them” (Benjamin, 2004, p. 327). Goethe, as a learner, struggled with the forces within him subverting his freedom of decision (natural passions, death, etc.). At a certain point, this struggle swelled up and turned outward, expressing itself in the form of a teaching, the novel *Elective Affinities*. The novel did not resolve the crisis of freedom so much as made it visible and knowable at its “tremendous ultimate experience” (peak swelling point) that was, in turn, given away (made free) to its readership. The reader inherits the tradition of this struggle now made visible and free, thus beginning another round of swelling, crashing, and dispersing. The indeterminateness of this process is coupled with a continual appeal to witness the struggle and the potentiality for freedom that it contains.

3. Politics of Education

There seem to be two paradigms for thinking about the politics of education today. First, there is the instrumental approach which reduces education to a means to an externally defined political end. Certain versions of critical pedagogy might be located within this paradigm as well as all forms of fascist, proto-fascist, and neo-fascist forms of education (as I will explore in detail below). The worry with this paradigm is that education will lose its *educational* value and become nothing more than a tool for creating a political community. Second, there is the non-instrumental approach which asserts the autonomy of education from politics. While addressing the issue of instrumentalization, in fully separating education from politics, it nevertheless produces another prob-

lem: the reduction of education to a pure end in itself. Missed in both perspectives is how politics can emerge *from within the swell* of learning and teaching as they rise up.

Here is but one example. As explained in this paper, to qualify as a teaching, the movement of learning cannot be repressed but rather must be continually exposed and relived in the moment of teaching. This means that teaching can never divorce itself from its origins. Rather, the act of the teacher is (a) taking what has been made visible (a knowability of the past) and (b) making it free (through transmissibility). That which is transmitted to future generations is not knowledge so much as knowability, or the potentiality/ability of something to be known. What emerges from within the educational logic of learning and teaching as a swell is a commitment to a fundamentally *democratic* and *anti-fascist* form of life.

To illustrate this point, we can compare and contrast the Benjaminian approach to the transmission of history and the fascist approach. Alexander Garcia Düttmann (1994) argues that fascism is never truly revolutionary precisely because it fetishizes its links with tradition. Take for instance the classical attempts by Nazi educators to inculcate youth to the lie of Nordic racial purity that must be preserved against any kind of contamination. In National Socialist textbooks, Greeks and Romans were held up as examples of Nordic races that betrayed their racial inheritance causing a weakening of their cultural and political systems. The myth of blood purity had to be sustained, even if, as Gilmer W. Blackburn points out (1985), it contradicted a multitude of historical and archeological facts. In his list of key traits defining “ur-fascism,” Umberto Eco (1995) likewise highlights the “cult of tradition” that informed both the Nazi interest in occultism and a rejection of enlightenment reason as well as the Italian fascist obsession with the holy Roman and Germanic Empires. In both cases, there was an embrace of 20th century technology and industrialization, but without any respect for modernity and its standards of rational, critical, or democratic discourses. For Roger Griffin (1994), fascism is defined by an irrational mythic core that is predicated on a belief in “palingenesis” or rebirth/regeneration. This rebirth founds a radically new future on a nostalgic longing for the revitalization of pre-capitalist ritual, cultish pageantry, and spiritual values capable of unifying the masses into a racially pure, strong, and healthy people. In an American context, we can also cite Donald Trump’s recent, neo-fascist intonations of “Make America Great Again” which assumes a history that is closed and regressive. Tradition, for fascist and neo-fascist agitators, is separated from origins to become an utterly reified, utterly one-dimensional myth to manipulate the masses into accepting the leader’s prophetic power and unquestioned authority.

Missing here is the dynamism of origins and how these origins offer up potentialities for awakenings beyond the blockages, repressions, and retreats set up and enforced by fascists. Teaching, for Benjamin, is always concerned with inheriting an origin by making it *free*. In this model, what is inherited is the latent potential in the past for further awakenings in the swelling up of learning

and the giving away of teaching. This is not a return to what was nor a projection onto what ought to be *ex nihilo*. Rather, it is a return to what never was in the past as an unfulfilled origin of a possible future made free in the present: transmissibility of what yet can be known (knowability). While fascist and neo-fascist teaching presumes knowledge of the past (in the form of absolute laws, irrational conspiracies, or mythic projections), this presumed knowledge actually stands in contrast to the inherent movement of learning and teaching as a swelling up, yielding to, and giving away of a knowability for future awakenings that cannot be predicted or controlled.

Yielding to the process of learning and teaching means giving up on one's preconceived knowledge of what was or what is to come, abandoning the self to the knowability and transmissibility of a lingering potentiality found in the pregnant, swollen margins of history. Such potentiality would be lost to the neo-fascist teacher who is interested in guarding the mythic past against such swelling. Only the Benjaminian inspired teacher is alert to what remains in the margins and capable of making this excess visible and free for new uses. Stated differently, for the fascist or neo-fascist, politics presupposes the end of education. Education becomes a means to an end outside itself – a mere tool to be manipulated for a purpose conceived of in advance. To oppose such abuse of education, we need not retreat into an a-political notion of education as a pure end in itself. Instead, we can opt for reconceptualizing education as a primary movement that swells with certain political implications. Such political implications cannot be imported from outside of education but must emerge according to the internal logic of education's own ebbing and flowing. And in this way, Benjamin's theory safeguards the freedom of education while also situating such freedom within a properly educational theory of democratic anti-fascism.

References

- Benjamin W. (1995). *Gesammelte Briefe, Volume 1*, Christoph GÖdde and Henri Lonitz (Eds.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin W. (1999). *The Arcades Project*. Howard Eiland and Kevin McLaughlin (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Benjamin W. (2004). *Selected Writings, Volume 1, 1913-1926*, Marcus Bullock and Michael W. Jennings (Eds.). Cambridge, MA: Belknap Press.
- Benjamin W. (2009). *The Origin of German Tragic Drama*. London: Verso.
- Benjamin W. (2011). *Walter Benjamin: Early Writings: 1910-1917*, ed. Howard Eiland. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Bingham C., Sidorkin A. (Eds.) (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang.
- Blackburn G. (1985). *Education in the Third Reich: Race and History in Nazi Textbooks*. Albany: State University of New York.
- Burk K. (2015). *Kindertheater als Möglichkeitsraum: Untersuchungen zu Walter Benjamins, Programm eines proletarischen Kindertheaters*. Bielefeld: tanscript Verlag.

- Charles M. (2016). Towards a critique of educative violence: Walter Benjamin and 'second education'. *Pedagogy, Culture, & Society*, 24(4), pp. 525-536.
- Cohen M. (1993). *Profane Illuminations: Walter Benjamin and the Paris of Surrealist Revolution*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Derroitte É. (2018). Brushing education against the grain: Walter Benjamin and Reformpädagogie. *Boundary 2*, 45(2), pp. 23-34.
- Düttmann A. (1994). Tradition and destruction: Walter Benjamin's politics of language. In A. Benjamin, P. Osborne (Eds.), *Walter Benjamin's Philosophy: Destruction and Experience* (pp. 32-58). London: Routledge.
- Eco U. (1995). Ur-fascism. *The New York Review of Books*, June 22.
- Eiland H. (2018). Education as Awakening. *Boundary 2*, 45(2), pp. 203-219.
- Griffin R. (1994). *The Nature of Fascism*. London: Routledge.
- Leslie E. (2016). Colonial and Communist Pedagogy. *Pedagogy, Culture, & Society*, 24(4), pp. 517-524.
- Lewis T.E. (2017). Walter Benjamin's radio pedagogy. *Thesis Eleven*, 142(1), pp. 18-33.
- Martel J. (2018). A divine pedagogy?: Benjamin's 'educative power' and the subversion of myth and authority. *Boundary 2*, 45(2), pp. 171-186.
- Weber S. (2008). *Benjamin's-abilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SE

Apocalisse e riscatto.

L'educazione dei giovani di fronte al rischio globale

Apocalypse and redemption.

The education of young people in face of global risk

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara

Giorgio Poletti

Università degli Studi di Ferrara

This work considers the possibility of interpreting some great themes present in the work of Ernesto de Martino, in particular in his last published posthumous studies from an educational standpoint. It is possible to summarize the basic question with a question: does current education make us aware of the apocalyptic risk of our time? If, in the face of the nightmare of a nuclear war, of the prevailing pollution, of the warming of the climate, in short of the global risks that loom over our time, we question ourselves on the concrete possibility of the “end of the world”, perhaps the desire for redemption would increase, a term with which the Neapolitan scholar indicated the human capacity to operate in history with reference to values. For us it is clear that this resource is always the result of education, while the crisis can only present itself in the dimension of cultural void, where and when the formative factor has become weak, so much so as to risk losing the meaning of effective orientation in the world. The approach is hermeneutical and the framework is interdisciplinary.

Keywords

education, hermeneutics, cultural development, crisis, civilization

Questo lavoro considera la possibilità di interpretare alcuni grandi temi presenti nell'opera di Ernesto de Martino, in particolare nei suoi ultimi studi pubblicati postumi, in chiave formativa. La questione di fondo può essere posta con una domanda: la formazione attuale rende consapevoli del rischio apocalittico del nostro tempo? Se, a fronte dell'incubo di una guerra nucleare, dell'inquinamento imperante, del riscaldamento del clima, insomma dei rischi globali che incombono sul nostro tempo, ci interrogassimo sulla possibilità concreta della “fine del mondo”, forse aumenterebbe la volontà del riscatto, termine con il quale lo studioso napoletano indicava la capacità umana di operare nella storia con riferimento a valori. Per noi è evidente che tale risorsa è sempre frutto di formazione, mentre la crisi non può che presentarsi nella dimensione di vuoto culturale, dove e quando il fattore formativo si è fatto labile, tanto da rischiare di perdere il significato di efficace orientamento nel mondo. L'approccio è ermeneutico e l'impianto interdisciplinare.

Parole chiave

formazione, ermeneutica, sviluppo culturale, crisi, civiltà

19

studi e ricerche

1. Una presenza fragile

Può sembrare poco opportuno porre come punto d'inizio la categoria dell'*economico*, ma nell'antropologia demartiniana il concetto è fondamentale per interpretare la condizione umana come nodo problematico, angoscioso in relazione alla scelta, incerto sulla possibilità di compiere la propria opera. Esso introduce un fattore di coerenza tra i mezzi che l'essere umano ha a disposizione e l'uso che se ne può fare in termini di utilità: "È la coerenza economica che fa associare gli uomini ai fini della produzione" (de Martino, 2008, p. 18). Ma, dal punto di vista delle scienze dell'educazione, emerge a questo punto un elemento di straordinaria importanza: il principio ordinatore della coerenza colloca gli individui di fronte alla presenza di "oggetti naturali", che mutano a seconda del desiderio o del rifiuto che generano, e produce, come effetto, la possibilità di comportamenti strategici per raggiungere gli obiettivi. L'impresa umana consiste nel dare continuità all'esperienza vitale secondo una dialettica materia-forma che permea di sé il mondo delle costruzioni culturali. L'ordine economico richiede impegno razionale, regole d'azione individuali e comunitarie al fine di predisporre strumenti in grado di stabilire un controllo sulla natura. Che tutto ciò rappresenti un "formarsi" è evidente, ma la cosa più interessante è che, per dare continuità alla riproduzione delle condizioni di esistenza, l'essere umano crea la "narrazione mitica" avente anche la funzione di memoria storica, in quanto dà continuità ai risultati favorevoli che assumono connotazione rituale. È della massima importanza mettere in rilievo il peso della memoria, perché è proprio la *cultura della memoria* che consente di affrontare i dubbi che ci accompagnano nei contesti critici, di riportare alla luce l'azione risolutiva ripescandola dalle esperienze del passato.

Nel riflettere sulle apocalissi, non solo culturali ma anche psicopatologiche, lo studioso profila la presenza di due differenti *terrori* del suo tempo: "perdere il mondo" ed "essere perduti nel mondo". Nel bel mezzo di tali riflessioni filosofiche, egli inserisce una narrazione che è diventata famosa: il pastore di Marcellinara. Nell'impervio territorio calabro l'Autore chiede a un pastore indicazioni relative al proprio itinerario e, per meglio orientarsi, lo invita a salire in auto. Vi è una certa diffidenza nell'umile personaggio del racconto, ma a questa subentra un'angoscia improvvisa quando non vede più il campanile del suo paese. Ben presto l'auto riprende la via del ritorno e si rendono evidenti i segni di distensione sul volto del pastore quando ritrova i fulcri sensibili del suo spazio consueto di vita; de Martino deduce che la presenza rischia di dissolversi laddove perda i punti di riferimento della "patria esistenziale" (de Martino, 2002, pp. 479-480).

A questo punto è necessario allargare il tema della *presenza*, che compare per la prima volta nell'opera *Il mondo magico* del 1948, anche se qui essa viene delineata più per quello che *non* è e, perciò, per la *crisi* che la minaccia costantemente:

Per entro la forma del concetto il rischio è l'errore, per entro la forma dell'arte è il brutto, per entro la forma della vita morale è il male ecc.

Ma anche il supremo principio dell'unità trascendentale dell'autocoscienza comporta un supremo rischio per la persona, e cioè, appunto, il rischio per essa di perdere il supremo principio che la costituisce e la fonda (de Martino, 2007, p. 158).

L'esserci che sta a fondamento della persona contempla anche in forma dialettica il suo opposto, perché secondo l'Autore vi è una *labilità* strutturale che accompagna la nostra esistenza su questa terra. Ed è evidente che il clima culturale dell'esistenzialismo ha avuto un peso nelle sue riflessioni, così come lo ha avuto, ad esempio, su un grande scienziato suo contemporaneo: Jaques Monod. Il famoso biologo molecolare, premio Nobel per la medicina nel 1965, si fa interprete di una posizione antropologica, che si consoliderà nel corso degli anni Settanta, animata da una intransigente tensione laica orientata a rompere con quelle concezioni religiose, ed etiche, che ancora insistevano nel mantenere inalterata la convinzione di un ruolo privilegiato dell'uomo nel cosmo. Si rendeva indispensabile, al contrario, la responsabilità di ridisegnare la condizione umana in questi termini: "L'antica alleanza è infranta; l'uomo finalmente sa di essere solo nell'immensità indifferente dell'Universo da cui è emerso per caso. Il suo dovere, come il suo destino, non è scritto in nessun luogo" (Monod, 1971, p. 143)¹. Anni prima, nel 1942, lo scrittore Camus, che Monod conosceva bene, aveva dato alle stampe un celebre saggio in cui dichiarava l'assurdità della vita e riteneva mistificante o illusorio cercarvi un senso (Camus, 2001). Anche in virtù di questo retroterra culturale, che ha in varia forma lasciato tracce nelle lettere e nelle arti, lo Scienziato giunge alla scelta netta, e sobria, di considerare l'uomo un essere contingente, che non avrebbe altro fine accertabile se non quello della conoscenza. Nella sua evoluzione evidente la vita è regolata solo dal *caso* e dalla *necessità*.

Nella prospettiva di de Martino la *contingenza* diviene campo d'indagine filosofica per valutare la continuità della volontà di vita nell'umanità del presente: non è poi così certo che la scelta sia rivolta all'*essere* e non al *nulla*. L'angoscioso interrogativo esistenzialista che ha visto le diverse posizioni di Heidegger, Sartre, Jaspers e altri, per limitarci al campo filosofico, trova in lui un ampliamento d'orizzonte di matrice storicista: la storia è un dato osservabile, i fatti che la caratterizzano sono studiabili, ma ciò non garantisce il suo dover esserci, non vi è nulla che la renda necessaria su basi logiche e, tanto meno, è verificabile il suo parallelismo vichiano con un ideale eterno. Il senso della presenza umana si gioca tutto in una operosità collettiva fondata su regole, dove non può mancare l'intento etico che si traduce nella predisposizione di possibilità vitali per le generazioni future. Le condizioni generali di vita negli anni Sessanta pongono l'inquietante interrogativo sul rischio atomico, di qui la salda convinzione che lo scienziato non possa permettersi il semplice ruolo di *osser-*

1 È bene ricordare che nella versione francese vi è un significativo sottotitolo: *Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*, dove appare evidente l'esigenza di un approfondimento epistemologico della ricerca sperimentale così come di un'etica della conoscenza.

vatore della crisi mondiale ma debba farsi *operatore* per la permanenza di un *ethos* capace di sorreggere la fiducia in un *telos* storico (1962, p. 106). Proprio come in Monod, anche in de Martino si coglie la ferma convinzione che non vi sia una natura umana dotata di progettualità originaria, in qualche modo rassicurante perché governata da una condizione di necessità. La “crisi della presenza” nella sua radicale umanità rappresenta un “distacco dalla condizione naturale mediante l’opera dotata di valore umano” (de Martino, 2002, pp. 666-667); essa si traduce in comportamento “efficace” quanto più si fa strumento di comunicazione e mediazione intersoggettiva. Il pericolo imminente è rappresentato dalla perdita di ciò che rende essenziale l’umano e che il nostro studioso definisce “ethos del trascendimento”, un’energia morale che valorizza la relazione e muove l’esistenza nella direzione di valori condivisibili. Si può aggiungere che tale *ethos* traduce in operatività la dialettica della presenza: essa si deve connotare in qualità di risorsa critica, problematica, ma niente può assicurare la sua azione di riscatto se non quell’*ethos* che dà all’*essere nel mondo* il senso del *doverci essere*.

La palpabile delusione, relativa all’Occidente del suo tempo, è data dal fatto che, nonostante il progresso scientifico e tecnologico, non è emersa una cultura di mediazione capace di produrre simboli adeguati ai tempi, né nuovi orientamenti di valore: proprio come nelle società arcaiche si coglie una sorta di torpore regressivo che viene reso dalla bella immagine del “rischio della naturalizzazione della cultura” (de Martino, 2002, p. 662). Si tratta di qualcosa di simile all’agognato “ritorno alla natura” di certe mode attuali, che avrebbe il pregio dell’immedesimazione nelle nostre origini o della freschezza del contatto immediato con l’incontaminato, mentre in realtà ci allontana dalla nostra specificità progettuale e da quella capacità di cambiare il mondo che è stato il nostro tratto storicamente distintivo. È vero, tuttavia, che l’ordine razionale della cultura apre la nostra esperienza al campo impreveduto dell’indeterminato, il quale rappresenta un *abisso* con cui assumiamo una strana familiarità. Pur subendolo talora, vorremmo porlo in nostro potere oppure sradicarlo dalla nostra vita: ma non è nelle nostre facoltà. Per de Martino la “nostalgia dell’origine” vorrebbe porre rimedio a un senso di impotenza, per il quale si rende necessaria piuttosto un’altra risposta: accettare la perdita della “totalità originaria” attraverso l’elaborazione del lutto. La presenza si può *reinventare* solamente così: accettando la perdita originaria della totalità e rendendola inconscia, in quanto precedente a ogni reale possesso. L’Autore, definendosi “clinico della cultura” (de Martino, 2002, p. 498), teme in particolare l’avvento di un’apocalisse senza *escaton* e, quindi, che tenda a smarrire ogni scopo, anche perché il cosiddetto “crollo dei valori” che sempre accompagna le epoche critiche sembra riposare senza troppi rimpianti sull’idea che se ne possa fare a meno, ... tanto la vita continua.

A conclusione di questa prima parte cerchiamo di focalizzare gli elementi formativi di maggiore significato a partire dalla figura del pastore calabrese. Egli simboleggia ognuno di noi, che deve fare i conti con i limiti della propria esperienza e sentire la sicurezza di quella patria esistenziale che, come vedremo più ampiamente in seguito, rappresenta lo sfondo armonico indelebile della

nostra identità. Solo su queste basi, attraverso lo sforzo costante della formazione, entriamo nella cultura come ospiti degni dell'invito e non come partecipanti improvvisati, costretti a fingere ciò che non sono. Mai come in questo caso tornano utili le parole di Weber sul *disincantamento del mondo* nel loro profondo dubbio critico:

Non occorre più ricorrere alla magia per dominare o per ingraziarsi gli spiriti, come fa il selvaggio per il quale esistono simili potenze. A ciò sopperisce la *ragione* e i mezzi tecnici. È soprattutto questo il significato dell'intellettualizzazione come tale (Weber, 1966, p. 20).

Non sappiamo se il pastore di Marcellinara si servisse della magia per organizzarsi nel suo difficile percorso esistenziale, ma siamo convinti che la "ragione strumentale" abbia dimostrato di non essere in grado di offrire agli esseri umani una vita più degna, nemmeno a quelli che hanno potuto approfittare dei vantaggi economici del capitalismo maturo, poiché fondati sull'unico orizzonte dell'utile.

Nell'accettare con umiltà il senso della nostra contingenza, siamo in grado di orientare la formazione in direzione di un agire consapevole, che si interroga sul bene comune e sui mezzi che lo possono favorire. Non vi è dubbio, per de Martino, che l'azione volta al bene della comunità assuma come principio di valore la comunicazione intersoggettiva, la quale rappresenta anche il banco di prova valoriale del *doverci essere*. Al tempo stesso, il formarsi – *darsi una forma* – implica prendere coscienza del confronto serrato che dobbiamo intraprendere con l'indeterminato che ci circonda e, per affrontarlo, non possiamo rifugiarsi in un illusorio ritorno alla natura, così come non possiamo abbandonarci alle suggestioni del mercato. In queste ultime la crisi dei valori raggiunge il suo punto massimo: l'uomo è ciò che *ha*, quindi non vi è alcun bisogno di cercare altri scopi dell'esistenza. Ma quando la formazione ha ricevuto lo slancio di formatori che si sono fatti *operatori* e, diremmo noi, *costruttori* della ricerca, abbandonando la logica di essere meri *osservatori* e, quindi, semplici ripetitori di nozioni, allora diventa possibile interrogarsi e confrontarsi sull'*escaton*.

2. La "nuda crisi" della civiltà occidentale

La prima importante questione da prendere in considerazione, all'inizio di questa seconda parte, è rappresentata dal particolare tono che assume il concetto di apocalisse nell'ultimo de Martino: una "tentazione apocalittica" che non prevede alcun *oltre*, non prefigura affatto "nuovi cieli e nuove terre" e, dunque, senza possibilità di riscatto. Non a caso l'Autore definisce *malattia* quella condizione dell'Occidente "rischiosamente prossima alla crisi radicale dell'umano" (de Martino, 2002, p. 471), un morbo che colpisce la ragione e produce il culto dell'irrazionale come liberazione dalle regole, dall'ordine, dalla mediocrità

della vita impiegatizia, dalla ripetizione rassicurante e alienante dei gesti quotidiani atti a fornire una grigia sopravvivenza. Chi è passato attraverso due guerre mondali sa bene dove conducono tali ansie liberatorie, per questo l'orizzonte di riferimento deve rimanere la storia, ma Croce è assai critico rispetto agli sviluppi presenti nella ricerca del discepolo. Per lui è lo spirito l'artefice della storia "vera", mentre per de Martino, ormai all'opposto, la storia nel suo processo incessante produce *anche* lo spirito. Croce sta scoprendo nel metodo demartiniano la volontà di "trasformare il mondo" e non solo di "interpretarlo", ispirandosi all'assunto marxiano. Del resto, l'antropologo napoletano parla chiaro quando afferma che si debba passare da uno *storicismo pigro* a uno *storicismo eroico*. Che ciò corrisponda a un intento preciso lo si coglie da queste parole: "la lotta moderna contro ogni forma di *alienazione* dei prodotti del lavoro umano presuppone come condizione storica l'umana fatica per salvare la base elementare di questa lotta, *la presenza che sta garantita nel mondo*" (de Martino, 2007, p. 222).

È giunto il tempo, tuttavia, di arrivare alla consapevolezza della *nuda crisi* dell'Occidente dal punto di vista di un approccio interdisciplinare, di una ricerca che rimane insufficiente se ricorre esclusivamente al metodo storico e alle pur significative risorse d'indagine delle scienze umane. Occorre scavare sui miti delle religioni primitive, ma anche sulle suggestioni escatologiche del mondo ebraico-cristiano, così come sulla letteratura che ha fatto della crisi e della malattia oggetti di narrazione. Non si possono trascurare nemmeno, per il peso che rivestono non solo nella cultura ma nella vita quotidiana delle persone, i contributi del marxismo e della psichiatria, così come della fenomenologia, che diverrà fonte d'ispirazione non trascurabile nella riflessione dell'Autore. A livello formativo si deduce la necessità di un impegno straordinario: di fronte all'urgenza di una condizione estrema, l'antidoto non può che essere un "supplemento d'anima", per usare le parole di Bergson (1962, p. 265). Il filosofo francese ha avvertito il rischio di una dicotomia insanabile tra moralità e tecnica, dato che quest'ultima si è sviluppata in maniera disarmonica e invadente, con l'aggravante di un progresso etico assai più lento. Ciò ha comportato, in un'efficace metafora, l'evidenza di un'umanità gigantesca nel corpo ma piccola nell'anima.

Il rischio apocalittico di tale sproporzione lo misuriamo tutti giorni sulla nostra pelle, con l'incombere di catastrofi ambientali, e umanitarie, che non sempre si ha l'impressione possano essere sventate o risolte dagli "esperti". Necessitiamo, perciò, di uno slancio di comprensione che deve andare ben al di là della fatidica frase: *come è potuto accadere tutto questo? Ce lo siamo sentiti ripetere con la conseguente, ansiosa espressione mai più*, dopo l'olocausto, dopo Cernobyl, dopo le stragi inesauste dei fondamentalisti islamici ecc. Ma può finire per essere semplice propaganda e non formazione seria, mentre occorre riflettere sulla domanda che abbiamo posto nell'introduzione di questo scritto: se vi è consapevolezza della possibile fine senza ritorno, allora dobbiamo dare il meglio di noi stessi proprio perché potremmo non avere un'altra occasione. In tal senso ci renderemmo partecipi di un flusso profetico che accetta la dra-

stica rottura del presente, perché ha fiducia e speranza in un tempo nuovo. Certo vi è il pericolo dell'opposto, che de Martino richiama nel comportamento dei tessalonicesi (abitanti di Tessalonica, l'attuale Salonicco), che vengono esortati da San Paolo a riprendere le attività della vita quotidiana e a non starsene inoperosi nell'attesa di una fine del mondo considerata imminente con il ritorno di Cristo (de Martino, 2002, p. 321).

Lo studioso napoletano, benché non credente, valuta con attenzione la relazione tra dimensione religiosa e crisi apocalittica, individuando la forza innovativa, ad esempio, dei movimenti profetici e il loro ruolo nelle lotte di liberazione dal dominio coloniale in varie zone del cosiddetto Terzo Mondo. Ciò viene colto in forma più aperta e sensibile quando l'Autore mitiga lo storicismo originario e intraprende un cammino epistemologico dove fenomenologia e psichiatria offrono spunti rilevanti. Senza eccedere in arbitrarie esaltazioni del suo spirito innovativo, bisogna ammettere che il modo di osservare l'*alieno* e le culture *altre* va nella direzione dell'intercultura, soprattutto per quell'approccio interdisciplinare di cui si è detto. Da questo angolo di visuale risulta di notevole interesse, in relazione al taglio del nostro discorso, il *senso di colpa* che de Martino avverte verso un "diverso", o *alieno*, così vicino a lui, in quanto rappresentato dalle plebi meridionali. Ed è sintomatico che Lévi-Strauss abbia fatto proprio il medesimo stato d'animo più o meno nello stesso periodo: "Le mie ultime parole siano per quei selvaggi, la cui oscura tenacia ci offre ancora modo di assegnare ai fatti umani le loro vere dimensioni" (Lévi-Strauss, 1974, p. 609). Il risultato conseguito, in termini culturali e formativi, non è un altruismo di maniera, la negazione della propria identità per risarcire l'altro che ha sofferto le prevaricazioni del nostro dominio, ma un "etnocentrismo critico" consapevole, nel bene e nel male, di cosa ha rappresentato il sapere nel mondo occidentale, senza nascondere gli errori, gli eccessi, la feroce vocazione all'arricchimento, tanto da arrivare a ciò che Pasolini ha definito con lucidità profetica *sviluppo senza progresso*.

Le parole seguenti, relative al fatto che il consumismo può produrre *rapporti sociali imm modificabili*², "creando come contesto alla propria ideologia edonistica, un contesto di falsa tolleranza e di falso laicismo: di falsa realizzazione, cioè, dei diritti civili" (Pasolini, 1976, pp. 191-192), dovrebbero diventare fonte di dibattito nella scuola e nell'università. Pasolini non parla direttamente di apocalisse, ma di "metamorfosi" prodotta negli individui dal culto del consumo compulsivo, irrazionale. Dispiace, soprattutto, che la distruzione culturale operata da un neo-capitalismo uniformante e omologante, anche grazie alla progressiva diffusione della droga su vasta scala, finisca per colpire in maggior misura "i giovani delle classi povere" (Pasolini, 1976, p. 85). Lo Scrittore si avvicina molto alla situazione attuale quando individua nelle masse giovanili potenziali entità "criminaloidi", che si muovono in un contesto dove si sono

2 Le parole citate fanno parte dell'intervento predisposto dall'Autore per il Congresso del Partito Radicale del 4 Novembre 1975. Pasolini era stato ucciso da due giorni quando vennero lette. Il testo comparve successivamente sul settimanale *Il Mondo*.

smarriti i caratteri della realtà e della distinzione tra bene e male. Incapaci di empatia e del tutto esenti da rimorsi, che avrebbero a che fare con un'interiorità latitante, sono comunque responsabili delle proprie decisioni: "la scelta dell'impietramento, della mancanza di ogni pietà" (Pasolini, 1999, p. 690). Si potrebbe dire che con la metamorfosi in atto, che si preoccupa di cancellare ogni valore per facilitare il consenso all'elementare modello di sviluppo, il terreno è pronto per il verificarsi dell'apocalisse. Pasolini, a suo modo, si avvicina sensibilmente al tema quando afferma che siamo tutti a rischio di contaminazione da parte del cancro sociale: "Cos'è il cancro? È una cosa che cambia *tutte* le cellule, che le fa crescere *tutte* in modo pazzesco, fuori da qualsiasi logica precedente" (Pasolini, 1999, p. 1730).

de Martino, da parte sua, si è fatto interprete di un "umanesimo etnografico" che non può adagiarsi nella presa d'atto del mondo nella sua datità, poiché questa, di per sé statica, entra in una dialettica con l'incessante dinamica della ripresa. *L'ethos del trascendimento* si colloca proprio qui: grazie all'azione che dà valore all'esistenza, la vita viene *trascesa* nell'atto significativo e degno, frutto del costante impegno rivolto al bene. Tale impresa umana, sempre di valore culturale, rappresenta un "esorcismo solenne" responsabilmente contrastante l'incombere della catastrofe. Lo Studioso guarda con interesse al traguardo cristiano dell'apocalisse che, certo, testimonia la fine di *un* mondo ma si fa profezia di un altro. Da Gesù all'apostolo Giovanni, per lui, scorre il flusso di una predicazione fondativa, che modifica l'imminenza della fine di tante visioni apocalittiche ebraiche affidandola a un'insondabile decisione divina. Soprattutto, però, si avverte il bisogno di togliere il soggetto umano dalla passività dell'attesa per responsabilizzarlo pienamente delle sue azioni, per le quali verrà giudicato. Nell'*Epilogo* del libro profetico per eccellenza, secondo il cristianesimo, riemerge in tutta la sua rilevanza il tema della *parusia*, tanto che l'Angelo esorta Giovanni a "non sigillare le parole della profezia" dato che *il tempo è vicino*. Molti non ne colgono i segni premonitori e perseverano nel male, pensando di non doverne rendere conto. Il "giusto", invece, deve persistere, continuare a "compiere nuovi atti di giustizia", perché ognuno sarà ricompensato secondo le sue *opere*. A chi ha scelto di rimanere fiducioso nell'attesa, Cristo ha già fatto una promessa: "Sì, vengo presto".

Come credenti, e lontani dalla convinzione di dover convincere qualcuno, riteniamo che l'*Apocalisse* ci inviti a distinguere tra *la* fine dei tempi e *il* fine che la nostra esistenza riveste; il substrato angoscioso dell'esistere, a questo punto, può trovare pace soltanto in un piano divino di salvezza o può essere cercato, con consapevolezza autentica, nel progetto storico di un'umanità che si riscatta? La risposta dell'antropologo napoletano è nota: il destino umano è nelle mani degli uomini e della loro volontà di affrontare, di volta in volta, l'entità rovinosa delle crisi, ben sapendo che queste non sono maledizioni divine, ma il frutto malato di loro stessi quando abbandonano la strada della ragione e dei valori. Forse vi è un punto sul quale credenti e laici, caratterizzati dal fatto di essere "uomini di buona volontà", possono trovarsi d'accordo: che il senso più oscuro e inquietante dell'apocalittico tragga origine dalla famosa, adirata risposta di Caino alla domanda di Dio su dove fosse il fratello Abele: "Sono forse il custode

di mio fratello?”. Caino sapeva bene dove si trovava il fratello appena ucciso. È su questo che si gioca radicalmente il significato dell’educazione, in qualità di unico mezzo per disinnescare il senso di distruzione che accompagna l’avventura dell’umano nel mondo. Il filosofo Lévinas ci ha invitati a farci *custodi* dell’altro, perché il suo bene è in relazione con il nostro agire in un clima di reciproca dipendenza. Riprendendo il tema Bauman ha scritto:

Nel momento che metto in dubbio quella dipendenza e chiedo come Caino per quale ragione dovrei curarmene, abduco alla mia responsabilità e non sono più un soggetto morale. La dipendenza di mio fratello è quello che mi rende un essere etico; dipendenza ed etica si reggono insieme e insieme vanno a picco (Bauman, 2002 p. 96).

Il compito di produrre nelle giovani generazioni l’attenzione all’etica, e l’impegno relativo ai valori, non è meno importante di quello relativo all’apprendimento e alla progettualità conoscitiva: chi lavora nel mondo della formazione ne deve essere pienamente consapevole.

3. Patrie culturali sull’orlo dell’abisso

L’*abisso* è un’immagine che non ricorre con frequenza negli scritti dell’Autore, che parla piuttosto di “discesa agli inferi”, ma richiama in noi con forza il testo giovanneo dell’*Apocalisse*³. L’impiego che ne facciamo risiede in un’esigenza più che altro estetica, quasi nel desiderio di offrire, in questa parte conclusiva, il senso di una narrazione a sfondo formativo che prende inizio dalla seguente citazione:

La guerra nucleare è la fine del mondo non come rischio o come simbolo mitico-rituale di reintegrazione, ma come gesto tecnico della mano, lucidamente preparato dalla mobilitazione di tutte le risorse della scienza nel quadro di una politica che coincide con l’istinto di morte (de Martino, 2002, p. 476).

Queste parole chiare e dure sottintendono un mondo controllato da una cultura del dominio tendente a esprimere nella tecnica tutta la potenza di chi non avverte il senso della *fine* e, al tempo stesso, non si rende conto di avere “evocato”, come uno sciamano della modernità, forze incontrollabili. La sensibilità demartiniana richiama da vicino, a nostro parere, quella degli studiosi della scuola di Francoforte, in particolare di Horkheimer e Adorno:

L’illuminismo, nel senso più ampio di pensiero in continuo progresso, ha perseguito da sempre di togliere agli uomini la paura e di renderli

3 Il pozzo dell’abisso viene aperto da un angelo decaduto e da esso fuoriescono le locuste che, simbolicamente, colpiscono gli uomini con varie calamità (9: 1-12). Nell’abisso viene rinchiuso il dragone che aveva indotto in tentazione le nazioni ebre di potere (20: 1-15)

padroni. Ma la terra interamente illuminata splende all'insegna di trionfale sventura. Il programma dell'illuminismo era di liberare il mondo dalla magia. Esso si proponeva di dissolvere i miti e di rovesciare l'immaginazione con la scienza (Horkheimer, Adorno, 1966, p. 11).

de Martino conosceva bene quest'opera e ne condivideva la tensione etica, oltre a convenire sul fatto che la messa da parte della cultura umanistica non poteva che produrre gli effetti di un *mondo amministrato*, del tutto indifferente ai *fini ultimi* e sorretto dal più banale pragmatismo. Lo Studioso si guarda attorno e coglie la crisi delle arti, della filosofia dell'etica e della politica di un Occidente che ormai "idoleggia" il *contingente*, il *privo di senso*, il *mero possibile*, l'*immediatamente vissuto*. Tutto ciò è crisi nella misura in cui la rottura con un piano teologico della storia e con il senso che ne deriva (piano della provvidenza, piano dell'evoluzione, piano dialettico dell'idea) diventa non già stimolo per un nuovo sforzo di discesa nel caos e di anabasi verso l'ordine, ma caduta negli inferi, senza ritorno (de Martino, 2002, pp. 471-472).

Solo la tecnica non conosce crisi, anzi essa rappresenta per il capitalismo un *mito* e un *rito* che si devono perpetuare nell'unico orizzonte di senso possibile: l'utile. Per questo siamo di fronte a un'apocalisse senza *escaton*, dal momento che si è smarrita la dimensione della *praxis* che media tra la cultura e la materia, la quale se non "addomesticata" per fini umani ci lascia senza *patria*. È significativa l'idea di patria culturale come identificazione con la civiltà di appartenenza, senza la paura di cadere nel provincialismo dal momento che le sue caratteristiche peculiari possono emergere solo dal confronto con civiltà diverse. Il fatto è che, progressivamente, da essa siamo stati sradicati in nome di una produzione tecnologica fine a se stessa che persegue scopi precisi: la creazione di un'identità debole e l'appiattimento su tendenze che nulla hanno a che vedere con i valori. Ciò ha prodotto uno stato di smarrimento e di chiusura narcisistica nell'interazione fobica con l'oggetto tecnologico, che rende intolleranti, talora violenti e, nella sostanza, *ineducabili*. Quanto accaduto non è casuale: "L'intenzione consapevole non è di insegnare una conoscenza bensì di inculcare una tecnica" (Arendt, 2006, p. 404). Il verbo *inculcare* non è impiegato a caso, in quanto si vuole sottolineare che il sapere, anche nelle democrazie più mature, viene propagato in forma violenta: la tecnica è imposta come una fede dal momento che la ragione strumentale ha soppiantato ogni altra conoscenza negando, di fatto, la libertà di apprendere.

Il nostro studioso, al contrario, rimane fermo nella convinzione che non vi possa essere frattura tra lavoro intellettuale, impegno politico e impegno civile: un'immagine sulla quale riflettere nel tempo in cui viviamo, dove non sappiamo più chi sono gli intellettuali e da che parte stanno, se non in qualche studio televisivo. Certo non sembrano loro quelli che possono rivitalizzare la *memoria storica* dell'Occidente e, di qui, anche il dubbio critico sulla formazione degli intellettuali negli ambienti accademici, spesso lontani dall'urgenza problematica dei diversi mondi che oggi entrano in relazioni complesse. La rapidità sconvolgente dei cambiamenti indotti dal progresso tecnico e tecnologico, le ondate

migratorie con il malessere che generano nei residenti storici come nei migranti, le trasformazioni di mondi arcaici in comunità anonime dominate dal culto del benessere hanno sconvolto le patrie culturali di molti e le nostre risposte, quando va bene, si riducono all'opera encomiabile del volontariato sociale, in una provvisorietà confusa e degradata, che è già fine del mondo, invisibile solo a chi non vuol vedere. Scrive l'Autore:

Le apocalissi culturali, nella loro connotazione più generale, sono manifestazioni di vita culturale che coinvolgono, nell'ambito di una determinata cultura e di un particolare condizionamento storico, il tema della fine del mondo attuale, quale che sia poi il modo col quale viene concretamente vissuta e rappresentata (de Martino, 1964, p. 105).

Il merito di de Martino sta nell'aver riconosciuto quanto sia improbabile prendere coscienza della crisi della propria cultura se non la si confronta con altre, tanto che lo scopo stesso degli studi etnologici deve andare in questa direzione. A tal fine, vengono individuati quattro tipi di *documenti* da sottoporre a indagine: a) crisi della società borghese e sua conclusione nella rivoluzione marxiana; b) prospettiva apocalittica nella tradizione ebraico-cristiana e suoi ricorsi nella tradizione occidentale; c) ampliamento del tema in altre religioni e miti di distruzione-rigenerazione; d) movimenti profetici e millenaristici nelle culture arcaiche e loro impatto con il colonialismo. Nel tracciare il percorso di questa ricerca lo Studioso non ammette in alcun modo la possibilità di una storicità ciclica "perché la storia umana è proprio ciò che non deve ripetersi e non deve tornare" (de Martino, 2002, p. 222).

Del resto, il capitalismo, che marcia in avanti senza inquietudini convinto di trovare sempre una soluzione *prima* della fine grazie all'investimento giusto, distrugge le patrie culturali o, meglio, per mantenersi deve condannare al sottosviluppo un certo numero di identità etniche, quando è possibile evitando che diventino nazioni nella loro minacciosa diversità di cultura, mentre per avere una nozione di "Mondo" non abbiamo altra strada che cogliere i "segni del lavoro umano" nel tempo: "Il mondo è la storia vivente degli altri in noi, e non importa se questa vita si muova ora in noi come abitudine" (de Martino, 2002, p. 528); ma ciò richiede la costanza strategica della memoria che sembra aver perso la propria forza orientante nell'apocalisse borghese. Un esempio che l'Autore cita è il romanzo di Sartre *La nausée* (1938), dove il protagonista vive l'angoscia del non riconoscimento, lo smarrimento dell'ordine domestico, una sorta d'intreccio tra crisi esistenziale e crisi politico-culturale. *La noia* di Moravia (1960) tratta invece, con sensibilità diversa, temi simili: il disorientamento, l'indifferenza e, soprattutto, secondo de Martino, la perdita di contatto con la realtà di tutti i giorni, quella "domesticità" che rende rassicurante la patria culturale di ognuno. Era rimasto colpito lo studioso napoletano dalla "malattia degli oggetti", che Moravia indicava nell'esperienza del protagonista del suo romanzo, quando essi perdevano di significato, ma non solo, anche di concreta consistenza nel presente. Da tale considerazione de Martino è indotto a riflettere su come gli oggetti connotano la nostra quotidianità, ci diventano fami-

liari, ne avvertiamo l'assenza durante un viaggio. La crisi interviene con l'irricoscibilità, che toglie loro quella patina di tranquillizzante consuetudine e ci spinge alla ricerca di qualcosa di alternativo, come Dino, il protagonista di *La noia*, che si dedica alla pittura ma finisce per distruggere la propria opera con l'unico atto veramente creativo nella sua vita noiosa. Forse sarebbe il caso di iniziare a distruggere, o a negare valore agli oggetti tecnologici che ci circondano, a togliere loro quella componente oracolare che li caratterizza, quasi fossero insostituibili, alla pari dei miti per gli uomini di altri tempi. Se l'oggetto assume il carattere del *feticcio*, in esso smarriamo la nostra identità, mentre è indispensabile scegliere ciò che vogliamo *perdere* e, eventualmente, *riacquisire* nello svolgersi incessante dell'alternanza morte-rinascita, dove non siamo chiamati a essere spettatori passivi ma protagonisti.

Considerazioni conclusive

La nostra convinzione è che, nel presente, il rischio della fine non sia più connesso *in primis* all'incubo del nucleare, ma trovi un elemento nell'uso anti-formativo della tecnologia digitale: un mondo ricco di promesse e possibilità che troppo spesso si chiude alle forme dell'intelligenza strategica e ai significati di un'etica della condivisione autentica. Ormai fuori controllo, essa rischia di avvilire la memoria individuale e collettiva e massifica gli esseri umani togliendo spazio a creatività e competenza costruttiva. Il problema non è la tecnologia, è l'uso pervasivo, inconsapevole e poco intelligente degli strumenti digitali. In altri lavori abbiamo studiato e proposto una competenza della semantica profonda dei linguaggi digitali che schiudesse il pensiero a nuove e proficue vie formative. Quello che ci spaventa è l'utilizzo onnivoro, abulico cieco. Ci preoccupa la dipendenza acritica, il consumismo inconsapevole.

Non vogliamo essere fraintesi: così come de Martino non sarebbe stato contrario a un uso del nucleare per fini pacifici, volti al bene dell'umanità come nel caso della ricerca medica, altrettanto noi pensiamo che un uso delle tecnologie digitali quale mezzo al servizio di fini buoni sia non solo accettabile, ma auspicabile. Nel loro approccio critico al mito del progresso, i citati studiosi della scuola di Francoforte rivedevano la figura di uno degli eroi più noti del mondo classico facendone un documento tramite il quale leggere il presente. Ulisse è già il protagonista del mondo borghese, l'uomo che si è fatto da sé e non può concedersi distrazioni: vorrebbe ascoltare il canto delle sirene, ma si è imposto una regola e una disciplina, cui sottopone gli stessi marinai al suo seguito. Essi hanno l'unico compito "pratico" di remare "freschi e riposati" (de Martino, 1966, p. 40), ma con le orecchie tappate dalla cera per non ascoltare quel canto che potrebbe segnare diversamente la loro vita. La società del dominio proibisce ogni spontanea inclinazione al bello e al gioioso: Ulisse può ascoltare il canto delle sirene ma legato all'albero della nave. Liberarsi potrebbe condurre tutti al *caos* e, quindi, alla rovina del non-programmato, non-ordinato, non-predisposto dal potere che "paternamente"

opera per il bene di tutti. L'idea che cellulare, computer, social network ecc. siano strumenti di potere e di controllo, nelle mani di altri e non nostre, non passa per la mente dei giovani d'oggi, eppure: "la comunicazione coincide interamente con il controllo. Ognuno è il panottico di se stesso" (Byung-Chul, 2016, p. 50). A ben vedere, facendo ricorso a un'altra immagine di Ulisse, nemmeno lui era libero: "attraverso tutte le sue peregrinazioni non fa altro che andare verso l'isola natale" (Lévinas, 1979, p. 6). Forse dovremmo essere tutti disposti, pur con la garanzia identitaria di una patria culturale, a cercare la relazione con la differenza come suggerisce Lévinas proponendoci la figura dell'opposto di Ulisse: "Abramo che lascia per sempre la sua patria per una terra ancora sconosciuta e che proibisce al suo servo di ricondurre perfino suo figlio a quel punto di partenza" (Lévinas, 1979, p. 30). La *terra promessa* di una formazione autentica non è ridicibile a mera tecnica, che è sempre e solo la rassicurante *Itaca*; essa si può rappresentare come un'erranza che non è il semplice andare dove porta il vento, ma un incamminarsi senza paura, consapevoli della possibilità dell'errore, verso il tempo che viene ed è il riscatto della rinascita dopo la catastrofe.

Nota bibliografica

- Arendt H. (2006). La crisi dell'educazione. In A. Kaiser (a cura di). *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento* (pp. 383-404). Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1954).
- Bauman Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 2001).
- Bergson H. (1962). *Le due fonti della morale e della religione*. Milano: Edizioni di Comunità (Edizione originale pubblicata 1932).
- Byung-Chul H. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Roma: Nottetempo (Edizione originale pubblicata 2000).
- Camus A. (2001). *Il mito di Sisifo*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1942).
- de Martino E. (1962). *Furore, simbolo, valore*. Milano: Feltrinelli.
- de Martino E. (1964). Apocalissi culturali e apocalissi psicopatologiche. *Nuovi argomenti*, 69-71, pp. 105-141.
- de Martino E. (2002). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- de Martino E. (2008). *Morte e pianto rituale nel mondo antico. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- de Martino E. (1966). *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo*, Torino: Bollati Boringhieri, 2007.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1944).
- Lévinas E. (1979). *La traccia dell'altro*. Napoli: Tullio Pironi. (Edizione originale pubblicata 1963).
- Lévi-Strauss C. (1974). *L'uomo nudo*. Milano: Il Saggiatore (Edizione originale pubblicata 1971).

- Monod J. (1971). *Il caso e la necessità*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1970).
- Pasolini P.P. (1999). *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Mondadori.
- Pasolini P.P. (1976). *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*. Torino: Einaudi.
- Weber M. (1966). La scienza come professione. In M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione* (pp. 3-43). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1948).

L'educazione accattivante: un'analisi antropocritica

Attractive education: an anthropocritical analysis

Cristian Simoni

Università degli Studi di Padova

This paper aims to identify and analyze the hidden conceptions laying below some expressions of the common language as “attractive education” or “attractive educator”. The principal thesis is that these definitions could be a signal of the widespread of a narcissistic attitude within our contemporary educational practices. In other words, narcissism is here considered one of the main characteristic of nowadays way of thinking and behaving, influencing education too. The argumentation arrives to show in which sense a narcissistic approach in education, based on se-ducere instead of ex-ducere, creates contradictions and consequently the impossibility to really educate the young generation.

Keywords

attractive education, education, freedom, seduction, anthropocritique

Questo articolo si prefigge di analizzare le concezioni educative implicite nell'uso di espressioni come “educazione accattivante” o figura educativa “accattivante”. La tesi principale è che possano essere espressione del dilagante, quanto problematico, innalzamento del narcisismo in seno alla cultura contemporanea, che ha investito il mondo dell'educazione e dell'istruzione. Si argomenta in seguito che l'espressione è di fatto contraddittoria, dunque dovrebbe risultare inutilizzabile per definire un concetto di educazione. Allo stesso tempo si tenta di recuperare alcune istanze legittime sottostanti, cui si è però data una risposta inadeguata: quella del se-ducere, anziché dell'ex-ducere.

Parole chiave

educazione accattivante, educazione, libertà, seduzione, antropocritica

33

studi e ricerche

1. Dal senso comune, un problema da far emergere

L'analisi del senso comune è sin dai tempi di Aristotele un punto di partenza possibile per avviare la riflessione filosofica, specie quella che si interroga sulle questioni prassiche come l'etica o l'educazione (Aristotele, 2005, I, p. 1094b). Il filosofo antico distingueva però tra opinioni degli esperti e dei non esperti in un dato ambito. I primi, infatti, in merito a certe questioni, possono per ovvie ragioni essere più avveduti e saggi (Aristotele, 2005, VI 11, p. 1143b). Circola ora da qualche tempo, nel linguaggio pubblico inerente l'educazione, una espressione che non fa problema, acquisita senza che venga segnalata alcuna criticità. Si tratta dell'idea che l'educazione e l'istruzione debbano presentarsi come "accattivanti". La domanda che vorrei porre in via preliminare è la seguente: vista una certa pervasività dell'espressione, sia presso la gente comune, sia presso gli attori del mondo educativo, mi chiedo, calcando il ragionamento degli antichi, se siamo di fronte ad una *endoxa* o ad una *doxa* (Berti, 1991, p. 29). Ovvero, è questo un concetto di educazione solido, condiviso prima dagli studiosi (o dagli esperti) e poi entrato nel senso comune, oppure si tratta di una modalità espressiva spontanea, che segna più che altro un sentimento particolare del nostro tempo, ma che, come direbbero i Greci, è pur sempre una *doxa*, un'opinione o un parere semplice, dettato più da impressioni personali che da più solidi studi e riflessioni? A far data di oggi, il sottoscritto non ha trovato saggi o interventi scientifici che spieghino profondamente tale locuzione o simili, tuttavia, vivendo il mondo dell'educazione, si riscontra la presenza dell'espressione nel linguaggio corrente, ed anche in qualche testo, di uso interno nella didattica scolastica o in siti *web* di carattere divulgativo¹. In sostanza, l'espressione è ormai parte del linguaggio di addetti e di non addetti ai lavori dell'educazione-istruzione. È giusto allora dire che l'educazione-istruzione debba essere accattivante?

2. Decostruzione

Direi che, strettamente parlando, l'educazione accattivante non esiste; è un nome dato ad una prassi d'interazione con gli educandi che risponde, in sostanza, al "bisogno" della cultura narcisista e seduttiva di non mettere in discussione se stessa: questa è la tesi principale dell'analisi qui proposta. Dunque, non siamo di fronte né alla saggezza popolare, né ad un concetto solidamente studiato in ambito pedagogico. Piuttosto, a mio avviso, è più fruttuoso ascoltare alcune suggestioni che provengono da altre scienze umane sull'avvento dell'era di Narciso (Cesareo, 2012, p. 38).

1 Eventualmente si invita il lettore ad inserire l'aggettivo in un motore di ricerca assieme al termine scuola, istruzione o educazione, giusto per accorgersi che l'espressione esiste, senza che questo significhi che il nostro immediato bersaglio critico siano esattamente i siti web. Direi, anzi, che il massimo grado di problematicità è da riscontrare nella prassi educativa.

L'educazione serve per rendere più libero l'uomo (Mari, 2013, p. 25); da se stesso innanzi tutto. Si legga, appunto, dal suo immancabile narcisismo ed egocentrismo (Camaioni, 2007, p. 164), dalle influenze negative dell'ambiente socioculturale, dall'immoralità, dall'ignoranza, dalla mancanza di disponibilità di aprirsi all'altro o al sapere ed all'ignoto.

Nel tentare di raggiungere questo, talvolta, si fanno cose dolci come il miele, altre volte impegnative come camminare in salita su un sentiero di montagna. Altre cose, ancora, che predispongono sempre all'acquisizione di libertà, sono invece dure ed indesiderate, come il dover rinunciare ad una comodità o ad un privilegio per dover ricostruire daccapo, oppure difficili come quando si deve remare controcorrente.

Il senso comune dei nostri tempi ha introdotto questa espressione, si diceva: essere figure educative accattivanti, capaci di attrarre le giovani generazioni, dunque di colpire in una qualche maniera in modo subitaneo, di attirare l'attenzione con qualche cosa. Dopo l'estinzione delle grandi narrazioni non è rimasto altro, pare, che sedurre i Narcisi proponendo l'immagine riflessa ed ingannevole di loro stessi, facendo credere loro che stanno amando il mondo ma in realtà amano solo se stessi. Un po' come l'effetto bolla che creano i motori di ricerca sui nostri profili online².

È un messaggio lanciato di frequente *in primis* agli insegnanti, ma non solo, presumibilmente anche ad allenatori di squadre sportive, sicuramente è messaggio che arriva anche ai catechisti ed agli educatori di vario genere. Tuttavia, ribadiamo, l'educazione accattivante non esiste e vogliamo tentare di spiegare anche il perché. L'aggettivo "accattivante" sta diventando sempre più un termine fastidioso ad orecchie ben sensibili invece ad un senso profondo di educazione. Si nota che viene sempre più utilizzato come una sorta di facile accusa nei confronti di coloro che riscontrano problematicità nell'interazione con gli educandi. Il tal educatore (specie se insegnante) "non è stato accattivante", si dice. Da qui il giudizio sul malcapitato genera la destituzione inizialmente ideale dal suo ruolo; poi, poiché i giudizi pesano, si assiste pure ad una rinuncia anche "spontanea" ad educare ed istruire.

Questo participio presente con funzione di aggettivo deriva dal latino *captivare*³. Nel suo campo semantico vi sta l'idea del rendere qualcuno prigioniero o, comunque, il termine indica la presenza di una qualche intenzionalità unilaterale, quella di un soggetto che desidera che l'altro sia attirato a sé in virtù delle sue azioni strategiche. La parola è utilizzata, infine, in senso autovalidante, ovvero è considerata talmente positiva in sé, nel suo significato, da rendere impossibile lo scorgervi un benché minimo lato oscuro, alcuna implicazione critica, un po' come è in uso nel linguaggio commerciale (Conte, 2016, p. 43).

2 Ovvero l'uso di algoritmi per proporre al medesimo utente, ad ogni nuovo accesso alla rete, ciò che gli "potrebbe interessare", conseguente in realtà alla raccolta pregressa di dati sul soggetto.

3 Il dizionario di latino Castiglioni-Mariotti indica senza altre connotazioni il significato del verbo *captivo*: far prigioniero.

3. Ricostruzione degli antecedenti

Ripartiamo da questa domanda: perché la diffusione di questo aggettivo? Elenchiamo ciò che potrebbero essere delle ipotesi tra loro correlate, plausibili cause che si sono saldate in un unico fascio semantico: 1. il timore contemporaneo per il concetto di autorità; 2. l'effettiva debolezza di buona parte degli adulti contemporanei, spesso privi di punti di riferimento a partire dai quali prendere decisioni educative; 3. il ruolo dei media: dalla ragion televisiva commerciale alla ragione del “like” sui *social network* e il loro presunto successo nel saper creare linguaggi che catturano le giovani generazioni; 4. il crollo del valore e del significato delle regole, di ogni tipo; 5. la vulgata che la psicologia e gli esperti relativi possano offrire ricette per risolvere i dilemmi educativi, a prescindere dall'atto responsabile del soggetto educatore⁴; 6. tutto questo si è coniugato con la tentazione narcisistica, specie dagli anni Settanta e Ottanta in poi (Cesareo, 2012, p. 9)⁵.

Nonostante il crollo dei costituenti fondamentali per rendere possibile l'educazione – assorbiti e minimizzati dall'idea del *captive* – il problema antichissimo ed originario che sta al cuore dell'educazione stessa si ripresenterà sempre; l'accattivarsi è pertanto da definirsi una risposta caricaturale.

Il problema ancestrale dell'educazione, abbiamo argomentato più approfonditamente in altri lavori (Simoni, 2018, pp. 53-60), ci sembra il seguente: risulta evidente che ammaestrare un animale domestico non è la stessa cosa che crescere un figlio d'uomo. Il motivo è che la propensione volitiva di un essere umano, infanti compresi, è immensamente più grande di qualsiasi altro essere, perché gli esseri umani sono dotati di arbitrio e in una qualche maniera li si deve convincere a fare certe cose piuttosto che altre, di prendere talune strade piuttosto che tal altre. Il problema dell'educazione passa per il problema dell'esistenza dell'io volitivo. Non si tratta però di passare dall'“accattivanza” all'autoritarismo. Innanzi tutto, l'autoritarismo lo si può ritenere trasversale alle ere storiche, anche se più propriamente codificato nei regimi totalitari; nasce nelle situazioni in cui non si fa distinzione sostanziale tra le bestie da ammaestrare ed i giovani che devono formarsi. È un tagliar corto col grosso problema dell'educazione, del libero arbitrio delle giovani generazioni, inquadrandoli in un sistema prestabilito. In questo caso le regole sono piegate al volere di chi comanda e per tutte le comodità e scopi possibili di chi appunto detiene il potere. L'autoritarismo nei processi pseudo-educativi è al servizio primariamente del potere, dunque non dei soggetti; anche se invita alla virtù, quest'ultima non è un'acquisizione interiore, ma una virtù molto funzionalistica, diretta principalmente a scopi di mero controllo o sopraffazione (Cambi,

4 Diversi autori hanno trattato questi argomenti; per dei riferimenti più precisi si rimanda a quando nel testo vengono prese in considerazione le singole tematiche.

5 Tra il 1982 e il 2002, negli USA i casi patologici di narcisismo sono raddoppiati; così anche nel Vecchio Continente.

2005, p. 92)⁶. L'autoritarismo ha bisogno sostanzialmente di una massa di individui (non di persone) e di pochissimi soggetti con "personalità" (Guardini, 2005, p. 54) appunto autoritaria.

In un altro caso, quello dell'incontro educativo autentico, inteso, come si diceva all'inizio, avente l'intenzionalità di formare uomini e donne libere, si ha a cuore che le regole agiscano piuttosto come impalcatura o sostegno ad un animo in formazione, cosicché le regole stesse, assieme alla disciplina ed alla autorità preposta, siano tutte al servizio della persona, non degli scopi eteronomi del sistema (Orlando Cian, 1999, p. 241). È proprio qui che nasce il vero approccio educativo al problema: pur aspirando alla libertà, intesa ora semplicemente come il potere di decidere in proprio, le giovani generazioni non sono nelle condizioni, per vari motivi, di raggiungere da sole e subitaneamente questa capacità. Il paradosso (apparente) dell'educazione è proprio questo: che i giovanissimi e i giovani hanno bisogno di qualcun altro per diventare loro stessi, o meglio per entrare in possesso di loro stessi. Questo perché, spontaneamente, i soggetti vivono un innato egocentrismo che può sfociare oggi facilmente in un narcisismo, che non permette loro di divenire esattamente loro stessi se non guidati, perché divenire se stessi, talvolta, necessita le doglie di parti morali ed intellettivi che non sono appunto indolori. Ci sono pochi giri di parole da fare al riguardo: è evidente che il vero educatore debba esercitare inizialmente una sorta di potere decisionale autorevole e saggio sul soggetto. Libertà ed autorità sono correlate (Camaioni, 2007, p. 170). Infine, si diventa se stessi quando si comincia ad autorappresentarsi non come soggetti conclusi ed autosufficienti, ma esseri per qualcuno e qualcosa⁷. Chi scopre la sua identità nel mentre è "per qualcuno" è colui che sta uscendo dal narcisismo, è aiutato a fare questo in genere da un suo educatore, ed è incipiente qui la sua condizione di soggetto formato e dunque libero di donare.

In quest'ultima situazione si mostrano la vera intenzionalità educativa e le regole che aiutano a fare piazza pulita da potenziali pericoli, distrazioni ed occultamenti che sono perniciosi nei confronti dell'organo interiore della libertà donante. Nella vera educazione al dono e alla libertà le regole servono, ribadiamo, a eliminare quei distrattori interni ed esterni che, se no, non renderebbero possibile l'incontro con chi e con ciò che può essere potenzialmente liberante, dunque educante al dono di sé. La perdita del proprio narcisismo e della propria insipienza non è però spesso indolore, e per nulla accattivante.

Le vere figure educative talvolta si comportano come quei vecchi rabbini che facevano assaggiare il miele ai bambini, solo dopo aver recitato o fatto leggere loro la Sacra Scrittura⁸, giusto per assicurare e trasmettere l'idea che la

6 Come ricorda Cambi, nel *Mein Kampf*, Hitler nega valore alla sapienza ed alla cultura, esaltando aspetti funzionalistici per il regime come la buona costituzione fisica dei soggetti, per renderli dei soldati o delle braccia operative.

7 "L'inizio della sapienza è piuttosto chiedersi 'per chi sono io?'" (Sequeri, 2017, p. 16).

8 Vi è un lungo rapporto simbolico tra la cultura ebraica ed il miele. Cfr. Bibbia CEI 2008 (Es, 16-18).

fatica dello studio si sarebbe presto commutata in qualcosa di dolce per la vita, per la vita appunto, non per la mera soddisfazione immediata. Quando poi accade che effettivamente si acquisisce questa consapevolezza, gli educandi diventano di per sé predisposti al fatto che l'ascolto faticoso è già pregustare qualcosa di dolce, senza alcun incentivo saranno già disponibili a un numero indeterminato di dialoghi o incontri educativi.

Talvolta i veri educatori assomigliano però anche alla guida alpina che invita ad un passo costante, calmo ma deciso e suggeriscono di lasciare a valle la zavorra e caricare l'essenziale nello zaino. Insegnano inoltre a non agognare subito la meta, ma a conquistarsela pazientemente e a gustarsi il percorso, come viene detto anche ai pellegrini sulla via di Santiago. Oppure, altre volte, l'educatore autentico si comporta apparentemente come quello che si definisce il "destino cieco" della malasorte, che sottrae ciò che piace ma che, se visto da altra angolazione, ripresenta nuove opportunità di vita. In realtà, il nostro educatore è tutt'altro che cieco e tutt'altro sta facendo che semplicemente ed ingiustamente sottrarre la ciurma alla soavità di un mare calmo e da un vento sufficiente che spinge le vele, per dirigersi inutilmente verso una direzione che necessita lo sforzo dei remi: egli dal cannocchiale ha infatti appena visto una tempesta tropicale furibonda che si avvicina, minacciosa.

Ebbene, oggi si ha vergogna di utilizzare parole come regole, disciplina ed autorità perché già abusate in passato da sistemi che avevano cancellato, di fatto, la parola libertà. Oggi, pertanto, bisogna convincere in qualità di figure accattivanti, cosicché, piano piano, il linguaggio e la modalità di interazione più convincenti sono divenuti quelle dei pubblicitari, delle *pop star* o quelle demagogiche: è il linguaggio della seduzione rivolta al lato narcisistico del sé. Decaduto il modello autoritaristico, sembra rimanere solo l'idea dell'attrazione, della cattura per altre vie che non sia l'imposizione. Ne nasce una idea di libertà diversa (si dovrebbe dire presunta), più spontaneistica e casuale che invece, alla fine, tanto casuale non è. Infatti, se è vero che i bambini non nascono sotto i cavoli, è vero alla stessa maniera che, se le primissime figure educative come i familiari e poi gli insegnanti non esercitano alcun potere sugli educandi, questi cercheranno e troveranno i modelli altrove: laddove, appunto, appare ciò che è acriticamente accattivante. Ecco, così, che l'insignificanza delle figure più prossime, essendosi autodelegittimate, genera la necessità di queste di ripresentarsi poi, in seconda battuta ed inutilmente, come figure accattivanti, per competere, a danni già avvenuti, con il linguaggio delle *star*, degli *influencer* e della pubblicità della merendina. Ecco così l'educatore *pop-web star*, l'adulto adolescentizzato che deve *captivare* il suo pubblico. L'"accattivanza" deve fare i conti con la necessità direi quasi biologica dei modelli di vita, dell'emulazione. Poi, se le figure veicolate dai media chiedono sacrifici acefali come rischiare la vita con diete assurde, insegnano a fare scatti fotografici in situazioni estreme, a mostrare atti di autolesionismo, non ci si spiega il perché e ci si sorprende che abbiano un seguito. Si potrebbe cominciare a pensare, ad esempio, a riguardo, che anche il Narciso sente come essenziale una forma di sacrificio per l'umanità narcisa; se poi ciò è richiesto dai suoi "maestri" di narcisismo il gioco è fatto.

Il circolo infernale dell'essere attrattivi come logica sovraordinata alle relazioni sociali è ciò che sta alla base di ciò viene chiamato educazione accattivante, espressione che in realtà cela anche un altro significato: quello di seduzione, quest'ultima infatti definitivamente espunge semanticamente, di fatto, ciò che è "il poco gradevole". È necessario per accattivare, in sostanza, fare la parte del ruscello che riflette il volto di Narciso.

Bisogna però farsene una ragione: l'educazione non può essere sempre gradevole, come bisogna farsene una ragione che nella vita esiste anche il dolore. Tuttavia, vero è che i saggi e i sapienti, un po' come il medico che dà la medicina amara, quando chiedono qualcosa di duro è perché hanno già visto dei rischi che si avvicinano. Il pensiero accattivante è a tal punto debole da generare dei deboli per la vita, è la rovina delle giovani generazioni, perché pagheranno più dolore di quanto se ne voglia loro dispensare. L'aveva già detto Gorgia che è meglio possedere il *logos*, che è una modalità per lenire anche il dolore⁹. La parola lenisce il dolore, si legga: chi possiede parola e ragionamento sulla vita (perché ha ascoltato-studiato?) è capace di affrontarla meglio.

L'accattivarsi qualcuno invece è seduzione, è esercizio comunque di una forma di potere e, se è cercata per se stessa, la seduzione, non è affatto educazione (Aldi, 2011, p. 113). Non si tratta di negare il fascino di Socrate o di don Bosco; costoro erano educatori veri in quanto, come dice Guardini, vi sono personaggi che non hanno bisogno di manipolare la realtà (come fanno effettivamente i seduttori), ma essi stessi "irradiano" qualcosa (Guardini, 2011, p. 61), e questo qualcosa è una vita autentica nel dono e nella ricerca della verità. Il centro qui non è il culto della personalità, ma la ricerca della via e la ricerca dell'incontro (Guardini, 1987, p. 196). Incontro, per l'appunto: le regole, la disciplina e l'autorità servono proprio a questo, a permettere incontri educativi, più umani e nel caso della scuola (o ad esempio dei musei) coi saperi più alti.

Eccoci arrivati al dunque: la seduzione non permette un vero incontro educativo, la seduzione in educazione (o l'essere accattivanti) è una nuova forma subdola di autoritarismo rivolta ai narcisi; anziché transitare negli ordini diretti passa nella presunta efficacia dell'essere attrattivi¹⁰. È evidente che tutto questo si è sposato splendidamente con la mentalità della società dei consumi, che di questa logica si pasce anche a livello "alto"¹¹. Ecco allora il pensiero unico, unidimensionale (Marcuse, 1999), quello che collega in un unico senso una svuotata retorica antiautoritaria e pseudolibertaria, la razionalità commerciale e l'educazione accattivante. L'apparente educazione seduttiva è in realtà una contraddizione, dunque è un asserto falso: *ex-ducere* è condurre fuori, *se-ducere*

9 Si rimanda ai frammenti di Gorgia in Diels-Kranz (2015, p. 1633, 11, 8).

10 "La teoria della "non direttività" contraddice se stessa. La sua affermazione corrisponde anche alla sua negazione" (Aldi, 2011, p. 113).

11 "Il narcisismo degli intellettuali non è solo una patologia corrosiva del nostro tempo. È un atteggiamento colpevole, che spalanca le porte a ignoranza e volgarità e le chiude al futuro" (Manganaro, 2016, p. 61).

è condurre a sé, ovvero alla figura presuntivamente educativa o condurre autocraticamente ad un “se stesso” glorificato. Il se stesso mio o di qualcun altro come assoluto, non il se stesso “per qualcuno”. Riguardo al primo termine latino non dirò nulla in quanto vi è già una veneranda tradizione pedagogica da consultare¹². Sul *se-ducere*: la seduzione è legittima solo tra pari, perché questi sono capaci d’essere consapevoli di trovarsi all’interno del gioco seduttivo, e sto chiaramente parlando della tipologia di incontro amorosa. La relazione educativa è invece intrinsecamente asimmetrica. Se ad esempio l’adulto si pone come attrattivo crea false simmetrie, non fa altro che esporsi in maniera narcisistica, via via sino a vari gradi di patologia psichica (Stella, 2005). Nell’insegnare (diciamo così) ad essere ricondotti al sé attrattivo non si trasmette altro che l’importanza d’essere seduttivi, e il Narciso incontra così a sua volta solo se stesso, non fa la fatica di avere a che fare veramente con l’altro. Il *se-ducere* è prova del narcisismo dell’educatore.

La pseudo-relazione educativa narcisistica ed accattivante non può che essere efficace, in quanto da un lato fa sprigionare la componente intrattenitiva di cui è capace lo pseudo-educatore e dall’altro non provoca alcuna rottura nell’immaginario dell’educando, nessuna “ferita” di questo narcisismo ed egocentrismo. Anche l’idea di efficacia esteriore e subitanea non è parimenti, dunque, una squisita categoria pedagogica. L’azione accattivante è però, ahinoi, per definizione efficace. L’essere accattivanti ed efficaci non prevede necessariamente alcun passo nei confronti del cambiamento intellettuale e/o morale, elementi questi essenziali per definire una progressione nella formazione della persona. L’educazione accattivante è a mio avviso la versione contemporanea di un nuovo autoritarismo, di quello vecchio conserva infatti l’idea di ricondurre il soggetto ad altro e non alla sua intima essenza, di costringerlo ad essere qualcosa di innocuo per il sistema.

L’educazione accattivante conserva dell’autoritarismo anche la medesima deresponsabilizzazione nei confronti dei progressi umani del soggetto in crescita. L’educazione accattivante non esiste perché non consente l’esperienza cruciale che costituisce l’azione educativa: l’incontro asimmetrico al fine di condurre l’educando oltre il suo status presente, attingendo da risorse interne che si confrontano con l’alterità. Quest’ultima può essere ampia: dall’altro da sé della figura educativa stessa sino ai saperi alti, contro-intuitivi. L’educazione accattivante ha, per così dire, democratizzato il narcisismo ed infantilizzato le masse.

L’educazione accattivante, infine, è autoritaria perché, come si diceva, è divenuta il criterio dogmatico per giudicare le figure educative ed i saperi, specie quelli più scomodi. Grazie ad essa si può destituire il ruolo di chi detiene autentica autorevolezza, di chi è poco accattivante perché chiede regole per poter

12 “Chi non è uomo nelle proprie forze interiori, chi non è uomo formato, difetta del fondamento per la *Bildung* della sua precisa destinazione e del suo stato particolare, mentre nessuna apparente elevatezza di censo può valergli quale giustificazione” (Pestalozzi, 2009, p. 39).

condurre bene un lavoro o per far rispettare il prossimo, o perché chiede sforzi culturali e/o morali. L'educazione accattivante non ama la verità ma l'ipocrisia; è falsa quando rivendica d'essere puerocentrica perché non è interessata esattamente al bambino o al ragazzo ma all'efficacia a breve termine delle presunte attività educative, quelle in cui si può mettere in luce solo qualche elemento pratico-concreto, compreso un passeggero benessere legato al piano ludico-intrattenitivo. Le scuole sono piene di questi esempi oggi. L'antico problema della gestione della propensione alla libertà degli umani è così posto sotto il controllo della seduzione, la cui arma più potente è l'offrire quella soddisfazione repressiva d'essere una specie di divinità¹³.

L'educazione accattivante, essendo falsa, teme e così emargina le figure educative che chiedono di remare controvento per allontanarsi dal pericolo, perché sarebbe la sua subitanea rovina. Infatti, l'educazione accattivante ha un tremendo bisogno dell'istante e del tempo breve per sedurre e consumarsi, per far vedere che non è responsabile dell'arrivo della tempesta. L'attacco alla cultura ed ai suoi sostenitori, ricordiamo, è tratto caratteristico dei sistemi autoritaristici e totalitari¹⁴.

All'educazione accattivante non interessa ovviamente la parola verità, o meglio per essa è vero solo quello che si sente e si vede *hic et nunc*: è così che si legittima ed acquista fama e prestigio, e si fanno invecchiare immediatamente insegnanti trentenni di filosofia o di lettere, e si fanno ringiovanire intrattenitori sessantenni col cappellino colorato. In aggiunta a ciò, sono espunte dal suo vocabolario l'antinomia giusto-ingiusto e l'acquisizione di sapere; provoca così l'umiliazione delle figure educative con la scusa che non riescono più a motivare le giovani generazioni. Eccoci giunti per l'appunto ad un altro nodo correlato a tutto ciò: la motivazione ad essere educati ed istruiti.

In realtà nessuno riuscirà mai a motivare qualcuno a fare qualcosa di impegnativo (e dunque non di immediatamente seduttivo) senza che: a. sia già formato ed adulto al punto giusto da indicare grandi e belle aspirazioni sulla vita; b. non abbia la necessaria fermezza di far rispettare delle regole poste al servizio della capacità di concentrazione ed impegno e del rispetto degli altri, presupposti per realizzare qualcosa di cui poi andare fieri e da ripetere con motivazione. Questo vale sia nell'educazione familiare che in quella scolastica o di altri centri aggregativi.

L'educazione accattivante, dunque, offre una motivazione di cortissimo respiro, subitanea e concreta ma come lo può essere un fuoco di paglia. Ebbene sì, l'abbiamo detto: è la giusta fatica del percorso che motiva strada facendo, accompagnata dalla presentazione di un grande ideale. Si può infatti supporre che chi propugna l'educazione accattivante non trovi senso nella fatica; allora,

13 “È l'io che ‘fiammeggia’, grandioso” (Cesareo, 2012, p. 102).

14 “Tra questi controlli efficaci troviamo anche la formazione scolastica e universitaria che opera secondo il “regime delle competenze”, dissolvendo e risolvendo il soggetto nella sua professionalità” (Conte, 2016, pp. 67-68).

ciò che vale è solo ciò che dà vaga leggerezza e godimento in senso pascaliano¹⁵. Chissà, forse l'educazione accattivante è in fondo un disgraziato ed equivocato moto di bontà nei confronti delle giovani generazioni, un invito a non disturbarle fin che sono giovanissime; ma la tempesta comunque arriva. Cara cultura accattivante: hai bisogno di educatori.

4. Recupero

Con questa sezione proviamo a recuperare non tanto qualcosa delle proposte (sedicenti educative) dell'educazione accattivante, tentiamo piuttosto di scorgere delle aspirazioni di sostrato, che probabilmente definiscono proprio le istanze più specifiche e legittime della contemporaneità che invece ha ricevuto, spesso, risposte caricaturali e fuorvianti. In sostanza, si ipotizza un sottosuolo da dissodare e valorizzare su cui ripiantare un nuovo discorso, anche perché di questo passo ci avvicineremo comunque nel prossimo futuro ad avere sempre più, proprio quantitativamente parlando, personalità narcisistico-autoritarie e tendenzialmente violente, in quanto incapaci di far fronte all'altro. E con "l'altro" non intendiamo solo lo straniero, ma anche il fratello, la fidanzata, la moglie, il collega e quant'altro.

Le due istanze genuine presenti, a mio avviso, sia nel senso comune, sia nel dibattito relativo alle scienze umane che si occupano di educazione sono:

1. la necessità di puntare su una buona qualità della relazione umana con l'educando per potersi permettere il lusso di educare-istruire, passare contenuti. Questo è molto interessante perché riporta in primo piano il pedagogico in senso stretto, l'idea di prassi saggia e l'idea di cura educativa (Simoni, 2018, p. 87). In sostanza, risulta oggi molto difficile educare-istruire senza un presupposto di accoglienza sincera dell'educando. La verità deve essere traghettata dagli atteggiamenti di benevolenza e dalla presenza ciclica, credibile e responsabile della figura educativa. Questo non significa però rinunciare ad essere i nocchieri che invitano a remare, all'occorrenza, anche controvento. Tale istanza della cultura presente rilancia, inoltre, interessanti questioni filosofiche sull'idea del rapporto scienza-vita, teoresi-prassi, logos-eros;

2. nell'era delle masse e dell'uniformità l'individuo cerca la sua identità ed il suo palcoscenico. Ecco allora che l'esplosione narcisistica nasconde un grido interiore: "anche io esisto e sono unico"¹⁶. Tale problematica è parimenti molto interessante pedagogicamente parlando. Il narcisismo è possibile che sia anche una risposta sbagliata all'insignificanza ed alla uniformità; poiché ci si avverte come "cosa" si cerca di ricrearsi per lo meno come "cosa aumentata" e speciale,

15 "Appena cessa ogni distrazione, lasciato a meditare e riflettere su ciò che è, tutta la sua fragile felicità non servirà a sostenerlo" (Pascal, 2002, p. 48).

16 "Il punto è che Narciso scambia la propria immagine per un *tu*: resta irretito nell'apparenza, nell'opaca trasparenza. Si divide, si spezza, si curva: come la luce nel prisma. Non riesce a trovare il suo centro" (Manganaro, 2016, p. 25).

negando però di fatto ancora se stessi. Poiché l'essere trova il suo senso nel suo "essere per e con", si diceva, non è propriamente "se stesso" se costruisce quel simulacro di "se stesso" adeguato al tempo presente¹⁷. Se, sotto sotto, il senso comune vuole guidarci a comprendere questi aspetti, allora liberiamolo dall'equivoco caricaturale ed odioso dell'educazione accattivante e riprendiamo il percorso dal punto della sua caduta, corrispondente esattamente a quando non si è stati più capaci di dare risposte solide ai punti 1 e 2 appena dichiarati.

Ora, è possibile che nella storia dell'educazione chi è stato capace di quanto detto nel punto 1, sia oggi indicato come figura educativa accattivante. In realtà bisognerebbe leggere meglio gli interi itinerari biografici e portare alla luce la prosaicità anche del lavoro quotidiano di un Socrate, di un Aristotele, di un Seneca, di un Agostino (filosofi ed educatori), di un Pestalozzi, di un don Milani o di altre figure sconosciute e locali. È la corrispondenza tra insegnamento, identità personale e vita che è irradiante di costoro, non la loro "tecnica accattivante". Lo scrisse anche Pascal: quello che i sapienti del passato hanno scritto è stato solo una piccola parte del loro insegnamento; è dunque necessario far emergere anche quella vita nella quale e per la quale i grandi pensieri sono sorti¹⁸.

Guardini aveva ragione, a mio avviso: è la vita concreta dell'educatore che "irradia" (Guardini, 2011, p. 61), non esattamente le strategie pensate a tavolino che rendono efficace l'azione. È la prassi che presenta modelli. È la ricerca che motiva, è il desiderio di verità e di incontro che motiva, è lavorare assieme che motiva sotto la guida di chi ha un buon cannocchiale, anche se all'inizio tutto parte prosaico ed in sordina e nell'incertezza. Applicato al mondo della scuola e all'educazione, e non solo a quello della ricerca, questo discorso non cambia strutturalmente, ha solo diversi contenuti. Ci si deve liberare dalla smania dell'efficacia subitanea ed accattivante la quale sta precludendo che l'umanità avanzi in ogni settore, elevando la mediocrità a paradigma. Dunque, bene che nel sostrato vi sia il desiderio di unione tra verità e relazione. Oggi si privilegia la seconda, ma svuotandola e riducendola nel suo potenziale. Le scienze umane possono illuminare la questione della relazione educativa, pensiamo alla psicologia che rende edotti educatori ed insegnanti sugli aspetti cognitivi ed emotivi ad esempio, ma tutto questo non basta, serve al massimo alla figura educativa per prendere le giuste misure nell'attività pratica. Devono ritornare in auge, dunque, il principio di responsabilità e quello di cura come porte aperte ai saperi veritativi da trasmettere.

Infine l'istanza 2. La questione è molto ampia e complessa in quanto, innanzi tutto, il gradiente di narcisismo nei soggetti è variabilissimo in base

- 17 "Come pensare che la gente voglia sconfessare la sua vita quotidiana cercandone un'alternativa? Al contrario vuole farne un destino: raddoppiarla nelle apparenze del contrario, sprofondarvi fino all'estasi, suggellarne la monotonia con una monotonia più grande. L'iperbanalità è equivalente alla fatalità" (Baudrillard, 2007, p. 204).
- 18 "Ci si immagina Platone e Aristotele solo paludati nei loro abiti da pedanti. Erano uomini di mondo come gli altri, che ridevano con i loro amici. [...] l'aspetto più filosofico consisteva nel vivere in modo semplice e sereno" (Pascal, 2011, p. 228).

a diverse situazioni familiari, socio-economiche, sino ad arrivare ai casi patologici¹⁹.

Ora, non sono pochi i filosofi, specie del Novecento, maestri di teoria dell'incontro con l'altro, parole sacrosante sono state già scritte a riguardo. Anche se non definitive. Questi pensieri andrebbero letti e trasmessi²⁰. Dunque, anziché ripartire con vaste analisi che implicherebbero un lavoro per una monografia e non per un articolo come questo, diciamo che i contenuti accattivanti e facili nell'istruire, il depauperamento culturale, la mediocrità pop, le sintesi dei libri, le epitomi dei pensieri espressi in 140 caratteri, producono o stabilizzano proprio questo: il narcisismo e la perdita di significato del sé. Queste ultime sono logiche forme espressive dell'attitudine seduttivo-subitanea, mirano all'efficacia fine a se stessa e non investono il cambiamento del pensiero (si legga: non creano fratture nella *Weltanschauung* accattivante).

Nello specifico possiamo allora parlare di istruzione accattivante come falsa e dimidiata²¹. L'uscita dal narcisismo e dalla relativa incapacità di incontro è ottenibile pertanto con queste "cose": oltre che con autentiche relazioni asimmetriche con educatori veri, anche attraverso sapienza e saggezza. Insegna Aristotele che la sapienza è la conoscenza profonda delle cose e la saggezza è la capacità, nella pratica, di fare le scelte giuste, di intraprendere una buona relazione col mondo, diremmo in termini più moderni. Una delle uscite principali dal narcisismo si chiama allora paziente studio e paziente coinvolgimento nelle relazioni con gli altri.

Leggere i classici, Dante o Manzoni, imparare da Michelangelo o da Canova è apprendere qualcosa sulla nostra condizione umana, capirli è un esodo biblico dallo stato di minorità e schiavitù mentale. Se si vuole conoscere se stessi ed apprezzarsi come singoli, può esistere ancora la sana e rivisitata *Paideia* o *Bildung*, che già teorizzarono la necessità di vedere l'uomo singolare ed universale, l'uomo come depositario di altissima dignità rispetto al resto del cosmo²². Oggi l'uomo, però, è solo intento a far quadrare i conti ed a perfezionare le macchine, è un uomo senza centro, disperso in mille rivoli, che non si conosce.

Concordo pienamente con un docente di filosofia che ha scritto di recente

19 "Thus, narcissism and self-esteem both entail positive views of the self, but these views are qualitatively different. Consistent with their distinct phenotypes, narcissism and self-esteem are only weakly to moderately correlated" (Brummelman, Thomaes, Sedikides, 2016, p. 9).

20 Buber, Ricoeur e Guardini avevano ben presente cosa avesse significato la negazione dell'altro durante la prima fase del Novecento. Chiaro è che quei discorsi magistrali possono ora trascendere l'occasione storica in cui erano sorti e rappresentare un avvio paradigmatico anche per le nuove difficoltà di incontro con l'altro.

21 O come dice Adorno "*Halbbildung*": "Poiché la struttura sociale e la sua dinamica impedisce che i beni di cultura diventino vivi e vitali, che i neofiti se ne appropriino nel modo che è insito nel loro concetto" (Adorno, 2010, pp. 18-19).

22 "Il grido che si leva è salvare l'uomo: l'uomo come individualità e soggettività avente valore in sé (come persona direbbe Maritain), l'uomo come superiore alle 'cose', l'uomo come autore e non appendice della tecnostuttura societaria [...]" (Acone, 1974, p. 130).

ad un quotidiano; parafraso le sue parole: se si vuole fare educazione alla cittadinanza si ricominci con lo studiare l'*Apologia di Socrate* e "cose" simili.

Capisco, non è accattivante inizialmente, tuttavia: ecco all'orizzonte la tempesta della vita, si sta abbattendo sulle fragili esistenze delle giovani generazioni. Nel frattempo: in una scuola si sta facendo un balletto *pop* (anziché educazione musicale) per il pubblico di genitori con *smartphone*; in un'altra un genitore sta chiedendo al docente di italiano di non dare troppo da leggere a casa e di elevare il voto del figlio; in una famiglia un altro genitore sta dicendo al figlio di studiare solo quello che conta per avere un lavoro; in una parrocchia un catechista sta facendo una specie di educazione alla cittadinanza con un video di *youtube*. Scusate anche questa ultim'ora: il telegiornale dice che una docente ha ricevuto un pugno in faccia da una madre perché ha dato delle insufficienze al figlio²³.

Nel frattempo, si auspica, che qualcuno stia scendendo con una scialuppa dalla nave che porta il nome di "Accattivanza" e che stia remando in un'altra direzione.

5. Conclusioni

L'analisi antropocritica²⁴ mira ad intercettare, all'interno dei discorsi o dei documenti sull'educazione-istruzione, categorie concettuali e razionalità non appropriate per un contesto squisitamente antropologico come quello appunto educativo. Avendo analizzato questa espressione della "educazione accattivante", ricavata dal senso comune (e non solo), abbiamo riscontrato, che la sua origine è debitrice di una modalità di visione di tipo seduttivo e anche strumentale. Tali modi di ragionare possono anche avere un loro senso e una loro legittimità in altri contesti relazionali e/o produttivi, ma li abbiamo considerati come contraddittori, non appropriati se legati alle attività educative od ancora alle teorie pedagogiche. Infatti, tali razionalità non fanno altro che alimentare il tasso di narcisismo presso le giovani generazioni, dunque sono in netta contraddizione con l'idea di educazione alla libertà, che è sempre una libertà "per"²⁵.

23 Si è sviluppata negli anni una sorta di "sindacalismo genitoriale", centrato sulla rivendicazione spicciola (Aldi, 2011, p. 72).

24 "La critica su base antropologica dei processi culturali ed educativi mira così a capire come l'uomo sia stato sostituito dai suoi prodotti, burocratici, tecnici ed economici; ci si domanda se ciò che dovrebbe essere fatto per il vivente, sia stato posto in essere come se il vivente fosse un ingranaggio o per ridurlo simile a questo" (Simoni, 2018, p. 20).

25 "Non è tanto il fatto di essere liberi da X o Y, quanto ciò che siamo capaci di fare per mezzo di questa libertà, che la rende importante. E ciò che facciamo per mezzo della libertà non è parte dell'idea di libertà, ma altra cosa. Questa è comunemente chiamata libertà per" (Reid, 1967, p. 116).

Nota bibliografica

- Acone G. (1974). *Maritain contro*. Napoli: Morano.
- Aldi G. (2011). *Riscoprire l'autorità. Come educare alla libertà*. Milano: Enea.
- Aristotele (2005). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudrillard J. (2007). *Le strategie fatali*. Milano: Feltrinelli.
- Berti E. (1991). Ragione pratica e normativa in Aristotele. *Dialogo di Filosofia*, 8 (pp. 27-43). Roma: Herder-Università Lateranense.
- Brummelman E., Thomaes S., Sedikides C. (2016). Separating narcissism from self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 25, pp. 8-13.
- Camaioni L., Di Blasio P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cesareo V., Vaccarini I. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: Franco Angeli.
- Conte M. (2016). Teoria critica della società e dell'educazione. In Conte M. (a cura di). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione* (pp. 39-92). Padova: Libreriauniversitaria.
- Diels H., Kranz W. (2015). *I presocratici*. Milano: Bompiani.
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (2005). *Persona e personalità*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2011). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manganaro P. (2016). *Narcisismo. Tre riflessioni liquide*. Padova: Messaggero.
- Marcuse H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- Mari G. (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Orlando Cian D. (1999). Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato. *Studium Educationis*, 2, pp. 232-249.
- Pascal B. (2002). *Pensieri*. Milano: Garzanti.
- Pestalozzi J. H. (2009). *La veglia di un solitario*. Genova: Il Melangolo.
- Reid L. A. (1967). *Filosofia e Pedagogia*. Parma: Maccari.
- Sequeri P. (2017). *La cruna dell'ego. Uscire dal monoteismo del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simoni C. (2018). *Saggezza e cura nell'azione educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stella A. (2005). *Lo specchio di Narciso e lo sguardo di Afrodite*. Bari: Dedalo.

Luci e ombre del “secolo del lavoro”.

Una riflessione pedagogica

The work-century's lights and shadows.
A pedagogical reflection

Silvia Annamaria Scandurra

Università degli Studi di Catania

The almost invasive presence of themes related to work in all sectors of Italian cultural and political life, allows us to understand the versatility and complexity of the term itself. An occupation that is not adequate for one's life goals, or the loss of work, determines a negative spiral whose effects are manifested in all individual and social dimensions and result in a deficit of democracy. The modalities and the quality of the participation of the man in the work activity, in fact, guarantee the possibility to access the material and symbolic resources necessary to start the process of identity construction and recognition and sense of social and civil utility.

This article intends, through a pedagogical analysis of the concepts of precariousness and employability, to reflect on the development of work as an instrument of substantial democracy.

Keywords

training, work, social crisis, education, democracy

La presenza quasi invasiva di temi collegati al lavoro, declinato attraverso le categorie della precarietà, dell'occupabilità e della flessibilità, in tutti i settori della vita culturale e politica italiana, trova la sua ragion d'essere nel fatto che esso può esser inteso come strumento di inclusione sociale, di definizione dell'identità personale e di esercizio di cittadinanza. Una occupazione non ritenuta adeguata ai propri obiettivi di vita, o la perdita del lavoro stesso, determina una spirale negativa i cui effetti si manifestano in tutte le dimensioni individuali e sociali rendendo palese, quello che viene definito, un deficit di democrazia. Le modalità e la qualità della partecipazione dell'uomo all'attività lavorativa, infatti, garantiscono la possibilità di accedere a quelle risorse materiali e simboliche necessarie ad avviare il processo di costruzione dell'identità e di riconoscimento e senso d'utilità sociale e civile.

Il testo proposto intende, attraverso una analisi pedagogica dei concetti di precarietà e occupabilità, avviare una riflessione utile alla valorizzazione del lavoro come strumento di democrazia sostanziale.

Parole chiave

formazione, lavoro, crisi sociale, pedagogia, democrazia

47

studi e ricerche

La presenza quasi invasiva in tutti i settori della vita culturale e politica italiana di temi collegati al *lavoro* testimonia la poliedricità e la complessità del termine stesso, riconducibile a fattori individuali, sociali, economici, culturali e pedagogici (Gallino, 2011). L'attività lavorativa e il sistema simbolico ad essa correlato possono essere considerati una sorta di "microcosmo che compendia nella sua struttura un più vasto insieme di rapporti naturali e sociali" (Hessen, 1951, p. 45). Per poter parlare di lavoro è quindi necessario far luce su quel sistema di idee e aspettative che storicamente e culturalmente si sono condensate intorno al termine stesso.

La tradizione culturale italiana si è costituita intorno all'antinomia tra *otium* e *negotium*, tra arti liberali e arti meccaniche, tra attività e produzioni intellettuali disinteressate e attività pratiche finalizzate al raggiungimento dell'utile. Nonostante la rivoluzione culturale e pedagogica nata con la civiltà artigiano-mercantile abbia tentato di destrutturare il predominio, culturale e sociale, delle *humane litterae*, riconoscendo un importante valore formativo alle attività manuali,

l'artista quanto a prestigio culturale e sociale rimaneva sempre inferiore ai letterati, ai teologi e ai filosofi, ai medici e agli uomini di legge, in una parola alle antiche arti liberali. Poteva vivere solo esteriormente una condizione da pari a pari e guadagnare bene ma, finito il lavoro, nella gerarchia sociale rimaneva sempre subordinato, cioè sempre un artigiano (Santoni Rugiu, 2008, p. 85).

48

I mutamenti sociali determinati dalla egemonia mercantile, signorile e monarchica prima e da quella manifatturiera e industriale dopo, insieme alla diffusione della istruzione di base e della stampa, permisero alle arti meccaniche "più nobili" di iniziare

una lenta ma progressiva ascesa verso il livello superiore delle professioni semiliberali [...]. Da questo momento, grazie ai mercanti intellettuali e mecenati, l'uomo libero non è più colui che oziando e meditando vive di rendita, ma anche chi svolge un'attività produttiva e quindi si applica a lavorare (Santoni Rugiu, 2008, p. 103).

Alla fine del secolo XVIII, il lavoro, ormai inserito nel quadro dei valori economici, civili, storici e umani, perde quella connotazione di *necessità e condanna*, che lo aveva caratterizzato durante i secoli precedenti, per divenire strumento di riscatto sociale:

La subordinazione dell'*otium*, come libera attività teoretica, al lavoro sembra aver raggiunto la sua espressione massima per il convergere in essa di vari atteggiamenti mentali pur diversi tra loro: idealismo, positivismismo e pensiero economico nella sua moderna e classica espressione convenzionale. [...] In base a tali presupposti¹ il lavoro è esaltato come

1 L'Autore si riferisce qui alla concezione antropocentrica, immanentistica ed atea della realtà.

la più pregnante affermazione della vita umana (Bagolini, 1977, pp. 49-51).

Alla emancipazione del lavoro da ogni tipo di subordinazione derivante dalla separazione gerarchica del lavoro intellettuale da quello manuale corrisponde un nuovo ideale di uomo che non si indentifica più nell'ideale di asceta, saggio o cittadino ma coincide con l'ideale del lavoratore, inteso come produttore (Tilgher, 1929, p. 100).

1. Il secolo del lavoro

Il *secolo del lavoro* è iniziato, simbolicamente, con la rivoluzione introdotta da Frederick Winslow Taylor, e implementata da Henry Ford, fondata sulla organizzazione scientifica del lavoro, sulla meccanizzazione dei processi produttivi e sulla standardizzazione dei prodotti finali.

Taylor, con lo scopo di rispondere alle esigenze espresse dai nascenti gruppi industriali americani, creò le basi per una organizzazione scientifica del lavoro fondata sulla rigida divisione fra lavoro intellettuale e manuale e sulla parcellizzazione del lavoro manuale. In *The Principles of Scientific Management*, l'Autore sviluppa un approccio sistematico al problema della razionalizzazione dell'organizzazione aziendale, elaborando un insieme coerente di criteri normativi e di regole pratiche che definiscono la struttura dell'organizzazione aziendale in modo da massimizzarne l'efficienza. Secondo Taylor l'efficienza dell'impresa dipende sia dalla razionalizzazione del lavoro operaio sia dalla riorganizzazione dell'intero apparato direttivo dell'impresa stessa: l'operaio deve limitarsi a eseguire il lavoro nei tempi e nei modi definiti dal *manager* considerato l'unico responsabile della scientificità del lavoro (Taylor, 1967, p. 65). L'applicazione delle prescrizioni tayloriste avvia una rivoluzione (o involuzione) del ruolo del soggetto all'interno del sistema di produzione: riducendo l'uomo a *strumento del processo di accumulazione*, il sistema di organizzazione scientifica della forza lavoro gli impedisce di partecipare alla definizione del prodotto del suo lavoro, che diventa ripetitivo, parcellizzato e standardizzato.

La prospettiva strettamente economicista del lavoro così immaginata trova applicazione pratica nella creazione della catena di montaggio destinata alla produzione di massa, al cui sviluppo contribuì in maniera decisiva l'industriale Henry Ford all'interno degli stabilimenti della Ford Motor Company nel 1913. Al paradigma di produzione fordista corrispondeva un preciso idealtipo di lavoratore: un uomo adulto, padre di famiglia e unico percettore di reddito, con un contratto di lavoro prevalentemente di tipo subordinato, a tempo indeterminato e full-time, il quale, dopo una formazione professionale relativamente breve, occupava in modo stabile e continuativo lo stesso impiego nella stessa impresa o almeno nello stesso settore professionale, fino al momento della sua uscita dal mercato del lavoro.

Alla stabilità professionale ed economica del lavoratore faceva da contraltare

una quasi totale perdita del controllo e dell'autonomia della propria attività: l'utilizzo della catena di montaggio necessitava di macchine specializzate e di operatori altrettanto specializzati che, incarnando il supplizio di Sisifo (Marx, 1996) erano destinati a compiere ripetitivamente lo stesso medesimo movimento senza poter utilizzare la propria intelligenza ed esercitare la propria inventiva (Smith, 2006).

A partire dalla metà degli anni Cinquanta, la saturazione del mercato dei prodotti di massa determina la crisi del modello di accumulazione taylor-fordista e la formazione delle basi sociali e ideologiche che culmineranno con la ripresa del processo di ristrutturazione del capitale attraverso forme di accumulazione flessibile (Antunes, 2006, pp. 63-65):

Opponendosi al contro-potere che emergeva dalle lotte sociali, il capitale iniziò un processo di riorganizzazione delle proprie forme di dominio sociale, non soltanto cercando di riorganizzare in termini capitalistici il processo produttivo, ma cercando di gestire un progetto di recupero dell'egemonia nelle più diverse sfere della socialità (Antunes, 2006, p. 66).

Emblema della nuova visione dell'impresa è il Toyotismo, o *Toyota Production System* inventata presso la Toyota da Sakichi Toyoda, Kiichir Toyoda e Taiichino negli anni compresi tra il 1948 e il 1975. A differenza dalla produzione in serie e di massa tipica del taylor-fordismo, caratteristica principale della produzione toyotista è la subordinazione della produzione alla domanda e alle esigenze individualizzate del mercato di consumo.

Il nuovo sistema di organizzazione del lavoro si basa sul concetto di *produzione snella* o *Just In Time*, ossia su un sistema di governo del flusso logistico basato sul concetto di produrre solo "ciò che occorre quando serve", cioè quando si manifesta la domanda del cliente, garantendo la continua e perfetta simmetria tra l'offerta dei beni prodotti e la domanda che proviene dal mercato.

La nuova logica organizzativa post-fordista avrebbe dovuto garantire la *fine* del conflitto industriale e preparare *l'inizio* di una nuova era contraddistinta dalla cooperazione attiva e consapevole tra i diversi soggetti coinvolti nel processo lavorativo. Il lavoratore, infatti, non più costretto all'interno di un sistema di tipo parcellare, diviene più qualificato, partecipante, multifunzionale, polivalente, dotato di una *maggiore capacità di realizzazione nel campo del lavoro*. Nella immaginazione collettiva l'applicazione del toyotismo avrebbe dovuto quindi trasformare l'azienda in un *sistema tecnologico e culturale* ove l'uomo avrebbe potuto esprimere la propria creatività produttiva.

In realtà, nonostante l'applicazione dei nuovi modelli di organizzazione del lavoro, non si è realizzato un reale ampliamento delle possibilità di regolazione autonoma da parte dei lavoratori; al contrario, la maggiore responsabilità attribuita a questi ultimi si è trasformata in una «strategia di costrizione» che ammette nuove forme di subordinazione e controllo sociale (Masino, 2005, p. 73). Nel toyotismo, infatti, è il mercato a *fare* la fabbrica, è il cliente a deter-

minare le scelte produttive; la fabbrica e l'operaio devono continuamente rinnovarsi per adattarsi al mercato e alle sue richieste.

Se la *razionalizzazione* era il cuore del progetto dell'impresa fordista, *l'adattamento* e la *flessibilità* diventano le caratteristiche fondamentali dell'impresa post-fordista (Reyneri, Pintaldi, 2013). Il tempo del lavoro, prima parcellizzato, viene ricomposto per ottenere un maggiore coinvolgimento del lavoratore, ma, nei fatti, l'autonomia del lavoratore, sottoposto al controllo del processo produttivo, rimane limitata e si esprime per lo più in forme collettive (Accornero, 1988, p. 208).

L'applicazione delle nuove forme di accumulazione capitalistica, inoltre, ha comportato una crescente riduzione del proletariato stabile e l'incremento del *lavoro precarizzato*. Nascono nuove professioni, altre scompaiono o si modificano; cambiano le modalità contrattuali e si diffondono lavori atipici e spesso dequalificati; aumenta il tasso di inoccupazione e il numero di persone che inseguono la propria soddisfazione lavorativa attraverso una incessante ricerca lavorativa. Le rapide trasformazioni tecnologiche, la tendenza al decentramento organizzativo e logistico, lo sviluppo del terziario, il proliferare di lavori atipici, parasubordinati e autonomi, e lo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione impongono la necessità di ri-determinare il rapporto tra uomo e lavoro all'interno di uno spazio divenuto mutevole e ambivalente².

Proprio la *flessibilità* (Sennett, 2006), invocata a partire dagli anni Ottanta come un bisogno connaturato allo sviluppo del nuovo sistema economico, messa in atto in un tessuto economico poco dinamico e produttivo, ha legittimato, indirettamente, la condizione di instabilità lavorativa dell'uomo, trasformandola in una sorta di precarietà permanente che condiziona la sua identità sociale e professionale, le sue relazioni, la sua intera esistenza:

La non stabilità dell'occupazione incide fortemente sulla costruzione della vita [...] e questo aspetto del problema non è solo personale bensì collettivo, nella misura in cui l'incertezza dei singoli e le modalità di vita cui essa dà luogo si proiettano sull'incertezza della comunità e sulla fragilità del tessuto sociale (Amerio, 2009, p. 75).

La precarietà lavorativa diviene quindi precarietà personale e sociale: precaria diviene l'articolazione dei tempi e degli spazi tra lavoro e non lavoro, precarie diventano le strategie abitative, precari divengono gli affetti e gli stessi sogni dell'uomo.

2 Per un approfondimento del tema si rimanda, tra gli altri, a: Sennett 1999; Accornero 2000; Catania, Vaccaro, Zucca 2004; Di Nallo, Guidicini, La Rosa 2004; Fullin 2004; Bauman 2005; Gallino 2009; Lodigiani, Zanfrini 2010.

2. Ri-scoperta del valore formativo del lavoro

L'avvento della globalizzazione e delle Nuove Tecnologie della Comunicazione, insieme alla introduzione di nuove tipologie contrattuali funzionali alla flessibilità e alla sostenibilità del mercato del lavoro, hanno causato una segmentazione dell'occupazione su più livelli, determinando notevoli differenze nelle condizioni di lavoro, nelle possibilità di carriera, di stabilità e di crescita professionale, nei livelli di tutela, nonché nei diritti dei lavoratori (Accornero, 2000).

Per superare il generalizzato sistema di crisi, si è cercato di intervenire attraverso l'applicazione di un sistema di incentivi e disincentivi teso a scoraggiare l'utilizzo di contratti precari e favorire la definizione di percorsi di stabilizzazione lavorativa. In questa prospettiva sembra che all'idea di una possibile governabilità politica del sistema economico mondiale si sostituisca l'idea del primato del mercato, considerato come il risultato di tutte le azioni economiche e come il criterio di misura della loro efficacia. Coerentemente con questa posizione ideologica, le politiche messe in atto dalla Comunità Europea per favorire l'*occupabilità* e la formazione del *capitale umano*³ sembrano oggi considerare prioritario l'ambito della definizione dell'offerta di lavoro piuttosto che equilibrare e risocializzare il rapporto tra domanda e offerta.

Inseguendo l'esigenza di una formazione *adeguata* alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro, si palesa la necessità di adeguare il modello di istruzione formale alle richieste provenienti dal sistema economico, e di avviare una sorta di *funzionalizzazione* dei sistemi formativi fondata sulla *sincronizzazione* tra mondo della scuola e mondo del lavoro, ridotto nella sua dimensione meramente economicistica di mondo del mercato (Conte, 2017, p. 126).

3 Nella prospettiva della Comunità Europea, l'*occupabilità* è intesa come «la capacità delle persone di essere occupate, e quindi di cercare attivamente un impiego, di trovarlo e di mantenerlo» ed è compito dello stato garantire percorsi formativi utili ad aumentare le opportunità di inserimento delle persone nel mercato del lavoro. La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) è stata avviata dal Consiglio straordinario sull'occupazione di Lussemburgo nel novembre del 1997, per mettere in atto quanto disposto dal Trattato di Amsterdam che, per la prima volta, ha inserito formalmente gli interventi per il lavoro tra le priorità dell'azione comunitaria. La SEO impegna l'Unione europea ed i Paesi membri a definire e realizzare un insieme di politiche, che inizialmente sono state articolate in quattro obiettivi fondamentali (i cosiddetti pilastri SEO): occupabilità intesa come la capacità di accrescere le capacità di trovare lavoro; imprenditorialità; adattabilità intesa come strumento atto a favorire l'adeguamento ai mutamenti del mercato del lavoro; pari opportunità. In tale ottica, si è stabilito un iter di programmazione e verifica delle politiche per l'occupazione, definito processo di Lussemburgo, in base al quale gli Stati sono chiamati a pianificare misure di lotta alla disoccupazione in linea con gli orientamenti indicati a livello comunitario e a darne conto alla Commissione europea, la quale valuta le attività svolte e i risultati conseguiti, fornendo poi delle raccomandazioni specifiche. Con la programmazione dei Fondi strutturali 2000/06, al FSE è stata attribuita la funzione prioritaria di sostegno alla SEO. Nel 2003, in seguito al bilancio dei suoi primi cinque anni, la SEO è stata riformata e in sostituzione dei quattro pilastri iniziali sono stati individuati tre nuovi grandi obiettivi (COM 6/2003): raggiungere la piena occupazione; migliorare la qualità e la produttività del lavoro, rinforzare la coesione e l'inclusione sociale. Cfr. <https://europa.eu/european-union/topics/employment-social-affairs_it>.

In questa prospettiva la scuola, il cui compito consisterebbe esclusivamente nella determinazione di quelle conoscenze e abilità considerate necessarie per trovare una collocazione nel sistema produttivo ed essere funzionali al sistema di mercato, diventa un *servizio di mercato* (Mantegazza, 2006, p. 30), e la stessa educazione si trasforma in ciò che Adorno (2010) chiamava *Halbbildung*, formazione incompleta e disumanizzata:

In un'epoca dominata dall'economia e dal mercato, la società tende a subordinare a sé la scuola, che dovrebbe, così, rinunciare alle pretese di indipendenza culturale, per limitarsi a preparare persone adatte ad inserirsi nel processo produttivo, *sic et simpliciter*. La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, pericolosamente critica. Nonostante le resistenze, dovute alla funzione tradizionale e conservatrice della scuola, organo riproduttore del sistema sociale, la tendenza attuale sembra essere quella di piegare la scuola alle esigenze economico-produttive, ed è probabile che questa tendenza contribuisca ad un'accelerazione delle caratteristiche più omologanti della nostra realtà; del resto la tendenza all'omologazione è implicita nell'attività scientifica e tecnica, in cui la selezione delle idee e dei prodotti porta al trionfo del pensiero unico e del prodotto unico (mercato globale, pensiero globale) (Criscenti, 2018, p. 168).

Contro questa deriva antipedagogica e antiumana, compito della pedagogia diviene comprendere le dinamiche dei processi formativi *nel* lavoro, rileggendoli dal punto di vista di una formazione globale dell'individuo e del complessivo sviluppo delle società. Punto di partenza per la riflessione pedagogica, che voglia assumere la dimensione critica come sua componente costitutiva, sarà quindi assumere il lavoro come componente strutturale della sua riflessione tenendo conto che, in ambito educativo, il lavoro “non ha come finalità il valore economico insito di ciò che si produce, ma lo sviluppo delle capacità e dell'intelligenza sociale” (De Natale, 2001, p. 157). In questa prospettiva il *lavoro* rappresenta quel *vinculum* che, collegando le istanze provenienti dalla realtà economica e politica, diviene strumento di realizzazione di una compiuta democrazia sostanziale. La sfida che devono affrontare le società democratiche è dunque quella di risolvere, interconnettendoli, i problemi dell’“ordine economico” e quelli dell’“educazione dei cittadini” (Dahl, 2002, p. 189) promuovendo, insieme a un processo di sviluppo inteso come progresso economico, scientifico, culturale e politico, un percorso di *inviluppo* concepito come pace sociale, democrazia e spinta solidale (Morin, 2012a, p. 23). Il processo di *sviluppo/inviluppo* si configura, nella prospettiva di Morin, come un processo strettamente educativo; all'interno di tale prospettiva, la scuola, favorendo nell'uomo la capacità di agire intenzionalmente, rappresenta l'ambiente edu-

cativo idoneo a promuovere il processo di rinnovamento dell'idea di sviluppo inteso come processo di liberazione dell'uomo e di acquisizione del proprio ruolo di protagonista del cambiamento sociale, economico, politico e culturale (Morin, 2012a, p. 141).

Si configura quindi oggi, da una parte, la necessità di tener conto di quell'orizzonte

di connessioni che determinano e condizionano la forma della scuola, alla razionalità che la informa. Non va dunque elusa o sfuggita, pena un approccio mutilante e naif, la questione relativa alla scuola in quanto istituzione che opera all'interno dell'economia capitalistica nella sua attuale fase di accumulazione, del principio unico del mercato, e delle altre istituzioni a lei sovraordinate (Stato, UE) che ne incorporano (e ne implementano) le intenzioni mercatistiche (Conte, 2017, p. 16);

dall'altra, la necessità di riconsiderare il ruolo della scuola all'interno dello specifico rapporto che si istaura tra l'uomo e l'impresa considerata come *luogo pedagogico* ove mettere in atto processi educativi non riducibili al mero addestramento e alla trasmissione passiva di metodi e tecniche (Bocca, 1992, p. 187).

Occorre, in senso lato, recuperare la valenza educativa delle antiche *Arti* e la loro visione non parcellizzata del lavoro per riscoprire il senso ultimo del lavoro inteso come sviluppo della natura attiva dell'uomo che si scopre in grado di determinare “la natura e i fini delle proprie prestazioni [finalizzate] alla trasformazione storica e alla creazione di una situazione giusta tra gli uomini” (Horkheimer, 2000, p. 56).

In questa prospettiva, l'educazione, intesa come strumento di reazione alle influenze e ai vincoli posti dalla realtà economica e sociale esistente, non più ridotta a pratica cognitivista o tecnico-professionale, diviene *un'esperienza* totale, direttiva, politica, ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica ed etica (Freire, 2004, p. 21), il cui fine è la formazione di un individuo “utile” alla trasformazione della società in senso democratico. L'importanza della sinergia tra mondo del lavoro e formazione per il progresso, non solo economico, ma anche culturale e sociale della società, si fonda dunque sulla valorizzazione della dimensione formativa del lavoro e sulla necessità di considerare l'ambiente lavorativo come *ambiente pedagogico*, o, riprendendo una definizione di Adriano Olivetti, come “libera comunità di apprendimento economicamente produttiva che deve distribuire ricchezza, cultura, servizi, democrazia” (Olivetti, 2013, p. 22)⁴.

4 La fabbrica di Ivrea, afferma il suo fondatore, “pur agendo in un mezzo economico e accettandone le regole, ha rivolto i suoi fini e le sue maggiori preoccupazioni all'elevazione materiale, culturale, sociale del luogo ove fu chiamata ad operare, avviando quella regione verso un tipo di comunità nuova ove non sia più differenza sostanziale di fini tra i protagonisti della sue umane vicende, della storia che si fa giorno per giorno per garantire ai figli di quella terra un avvenire, una vita più degna di essere vissuta. La nostra Società crede perciò nei valori spirituali, nei valori della scienza, crede nei valori dell'arte, crede nei valori della cultura, crede, infine, che gli ideali di giustizia non possano essere estraniati dalle contese ancora inelminate tra capitale e lavoro. Crede soprattutto nell'uomo, nella sua fiamma divina, nella sua possibilità di elevazione e riscatto” (Olivetti, 2013, pp. 28-30).

Nota bibliografica

- Accornero A. (1988). Lavoro e impresa a vent'anni dal 1968: riflettendo sull'industria e su Torino. In P. Ceri (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione* (pp. 185-245). Bologna: Il Mulino.
- Accornero A. (2000). *Era il secolo del Lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Accornero A. (2006). *San Precario lavora per noi*. Milano: Rizzoli.
- Adorno T. W. (2010). *Teoria dell'Halbbildung*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1960).
- Aleandri G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (2001). *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Amerio P. (2009). *Giovani al lavoro. Significati, prospettive, aspirazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Antunes R. (2006). *Il lavoro in trappola. La classe che vive di lavoro*. Milano: Jaca Book.
- Bagolini L. (1977). *Filosofia del lavoro*. Milano: Giuffrè.
- Bauman Z. (2005). *Globalizzazione e Glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Bauman Z. (2007). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Roma: Città Aperta.
- Beck U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Catania D., Vaccaro C.M., Zucca G. (eds.) (2004). *Una vita tanti lavori*. Milano: Franco Angeli.
- Conte M. (2003). *Emilio nella Rete. Educazione e nuove tecnologie*. Padova: Cleup.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreria-niversitaria.it
- Criscenti A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM.
- Criscenti A. (2018). Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione. *Ricerche Pedagogiche*, 207, pp. 162-170.
- Dahl R. (2002). *Sulla democrazia*. Bari: Laterza.
- De Natale M. L. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Di Nallo E., Guidicini P., La Rosa M. (a cura di) (2004). *Identità e appartenenza nella società della globalizzazione. Consumi, lavoro e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Fullin G. (2004). *Vivere l'instabilità del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Gallino L. (2001). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2011). Il lavoro oggi: merce o valore. In G. Gosetti (a cura di), *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Hessen S. (1951). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio (Edizione originale pubblicata 1949).
- Horkheimer M. (2000). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1947).
- Lodigiani R., Zanfrini L. (2010). *Riconciliare lavoro, welfare e cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Milano: Eleuthera.
- Marx K. (1996). *Il capitale. Critica dell'economia politica*. Milano: Newton Compton (Edizione originale pubblicata 1867).
- Masino G. (2005). *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2012a). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2012b). *Dove va il mondo?* Roma: Armando.
- Nelson D. (1988). *Taylor e la rivoluzione manageriale*. Torino: Einaudi.
- Ohno T. (1993). *Lo spirito Toyota*. Torino: Einaudi.
- Olivetti A. (2013). *Ai lavoratori*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Reyneri E., Pintaldi F. (2013). *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*. Bologna: Il Mulino.
- Santoni Rugiu A. (2008). *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci.
- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Smith A. (2006). *La ricchezza delle nazioni*. Torino: Utet (Edizione originale pubblicata 1776).
- Taylor W. (1967). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Etas Kompass.
- Tilgher A. (1929). *Homo faber, Storia del concetto di lavoro nella civiltà occidentale. Analisi filosofica di concetti affini*. Roma: Bardi.
- Xodo C. (a cura di) (2004). *La formazione continua. Teorie e modelli*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Zago G. (2009). Giorgio Bocca nella 'storia' della pedagogia del lavoro. In S.S. Macchietti, S. Angori (a cura di), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca* (pp. 45-53). Città di Castello: GESP.

**Docentes en las aulas:
miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas**
**Teachers in the classrooms:
continuous glances, precise words, perfect smiles**

Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

This article reads from some elements of the hermeneutical phenomenology of Max van Manen to propose a critique of critique. It is an invitation to suspend and stop for a moment our criticisms, to be able to look again at the pedagogical act from within. This effort to make a critique more affirmative (and not so destructive or negative) does not imply ignoring or turning a blind eye to the barriers that in fact unfairly restrict the movements of so many and that makes possible that the privileges of others persist. However, this article does not deal with any of this, and defends the importance of sometimes not doing so because there are other things happening in educational situations that deserve our attention.

Keywords

Max van Manen, hermeneutical phenomenology, pragmatism, teacher education

Este artículo se sirve de algunos elementos de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen para proponer una crítica de la crítica, una invitación a suspender de hecho y por un momento la crítica, para poder volver la mirada hacia el acto pedagógico desde su interior. Este esfuerzo por hacer una crítica más afirmativa (y no tan destructiva o negativa) no implica pasar por alto o hacer la vista gorda ante las barreras que de hecho restringen injustamente los movimientos de muchos y hacen posible que los privilegios de otros persistan. Sin embargo, este artículo no se ocupa de ello, defendiendo la importancia de en ocasiones no hacerlo porque en las situaciones educativas pasan también otras cosas que merecen nuestra atención.

Palabras clave

Max van Manen, fenomenología hermenéutica, pragmatismo, formación del profesorado

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación EDU-2015-65743-P (2016-2019), y del proyecto de innovación docente FPE_017.18_INN (2018-2019).

1. Gestos pedagógicos

Quienes conozcan las canciones del músico cubano Silvio Rodríguez, el subtítulo de este trabajo puede que les resulte familiar puesto que es, de hecho, una paráfrasis de algunos de los versos de su canción “Ojalá”. El contenido de la canción no tiene ninguna relevancia en este trabajo, simplemente queremos reconocer el origen de la idea: el significado o eco biográfico de ciertos gestos. Pues bien, con este “mirada constante, palabra precisa, sonrisa perfecta”, buscamos subrayar la experiencia de los gestos cotidianos que, producidos por un docente en un momento concreto, se transforman en decisivos, afectando al curso siguiente de los acontecimientos. Decisivos en la reconstrucción de los significados culturales y de las identidades individuales y colectivas que se fraguan en la cotidianeidad de las jornadas escolares.

Tomemos un gesto tan cotidiano como sentarse y veamos qué sucede en tres contextos (a, b, c) distintos donde “estar sentado” se transforma en una experiencia decisiva.

(a) Madrid, 23 de febrero de 1981. Los diputados están sentados en sus escaños, mientras termina la votación de investidura del nuevo presidente del gobierno. Dentro de lo excepcional de la situación, la sesión parece desarrollarse con normalidad. Los diputados charlan y fuman mientras van siendo nombrados para emitir su “sí” o su “no”. Varios se levantan, miran y comentan, parece que ocurre algo. El plano de la cámara se abre. Un guardia civil con bigote ha entrado en el hemiciclo. Lleva una pistola en la mano derecha y hay más guardias armados con él. Se acerca al atril delante de la mesa del presidente del Congreso y grita: “¡Quieto todo el mundo!” Todos le miran, quietos, entre asustados y sorprendidos. Todos siguen sentados, uno de los diputados se levanta. Hay más guardias civiles, gritan: “¡Al suelo! ¡Al suelo todo el mundo!” El diputado que se había levantado se acerca a los guardias y forcejea. Revuelo y disparos. Más disparos. Todos los diputados están tumbados debajo de sus escaños. Todos menos dos. Al día siguiente todos supimos que fueron tres.¹

(b) Un matrimonio burgués cualquiera, un día cualquiera, después de una discusión que cambiará las cosas. Nora, mirando el reloj, le dice a Helmer: “No es tarde todavía. Siéntate, tenemos que hablar”. Helmer se sienta junto a la mesa, extrañado, y pregunta a Nora por qué está tan seria. “Siéntate. La conversación será larga. Tenemos mucho que decirnos”. Helmer se sienta ahora frente a ella, intranquilo: “No te comprendo”. Nora le mira y dice: “Dices bien; no me comprendes. Ni yo tampoco te he comprendido a ti hasta... esta noche. No me interrumpas. Oye lo que te digo... Tenemos que ajustar cuentas².”

(c) Cleveland, 1 de diciembre de 1955. Una mujer coge el autobús como hace a diario para volver a su casa. Se sienta en la primera de las filas habilitadas para los pasajeros negros. El autobús se va poco a poco llenando de más pasa-

1 Notas a partir de la grabación de la sesión: <http://www.rtve.es/noticias/23f/>

2 Adaptado de la escena final de *Casa de Muñecas* (Ibsen, 2000).

jeros. Entre ellos, varios que no son negros y que no tienen asientos para blancos en los que sentarse. El conductor para el autobús. Se acerca a los cuatro pasajeros que ocupan la primera fila de asientos para gente negra. Les pide que se levanten y cedan sus asientos a los cuatro pasajeros blancos que no tienen donde sentarse. No es una petición amable. El reglamento de viajeros de la compañía municipal de transporte contempla la regulación de situaciones como estas. Tres de ellos se levantan y dejan su asiento libre. Ella no lo hace. Dice que no cree que tenga que hacerlo. Ante la negativa de la mujer, el conductor llama a la policía³.

Los ejemplos, podrían ser otros. La historia de la literatura (b), de la consolidación de las democracias (a) y de la lucha por los derechos civiles (c), están llenos de situaciones de características similares a las contenidas en estos ejemplos: respuestas a situaciones que determinan el curso siguiente de las cosas y de lo que estas significan.

Los tres casos son ejemplos de actos cotidianos que han trascendido el significado adscrito en la esfera de interacción concreta en que sucedieron, para pasar a convertirse en objetos de culto nacional. Esto es especialmente así para los casos (a) y (c), pues ambos remiten a hechos históricos donde un gesto sin aparente importancia, cataliza de manera heroica un determinado valor y, al mismo tiempo, transforma la cultura de un país. Por contra, el caso (b) puede parecer simplemente una escena de desavenencia conyugal más, pero tiene, sin duda, una dimensión política también. Y esta diferencia de percepción entre (a, c) y (b) se mantendría aunque los casos (a) y (c) fuesen pura ficción: seguiríamos reconociendo más fácilmente la dimensión política en las narraciones (a) y (c) que en la (b). Esto se explica en buena medida por las diferentes esferas (pública y privada) en que el gesto de sentarse tiene lugar en cada uno de los casos, y cómo ello afecta la manera en que percibimos su posible impacto social y cultural. Sin embargo, el gesto de Nora del caso (b)⁴ es una expresión poética de la emancipación que representa cómo han cambiado las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra cultura. Su “síéntate, tenemos que hablar”, pronunciada en el espacio privado del salón familiar puede considerarse casi como un acto performativo.

Pues bien, las situaciones que se desarrollan en la esfera de interacción pedagógica (ya sea en espacios más públicos, como la escuela, o en espacios más privados, como la familia), presentan una problemática de interpretación similar al de la conversación de Nora y Helmer del caso (b). Generalmente, nos cuesta reconocer la dimensión política, entendida como el potencial de transformación personal y social en los pequeños gestos heroicos que pueden tener lugar en una escuela cualquiera, un día cualquiera, con un alumno cualquiera. Y es que, ciertamente la educación tiene algo de política, pero no, o al menos

3 Adaptado de la biografía de Rosa Parks (Gay, 2012, pp. 460-473).

4 El que hemos descrito, cuando Nora le dice a su marido Helmer que se siente y que le escuche, y los que siguen de devolverle su anillo de casada y marcharse de la casa.

por ahora no solo (hacer una afirmación más categórica me llevaría a escribir sobre algo distinto de a lo que se me ha invitado), en el sentido de ideológica en que algunos la vienen definiendo (Carbonell, 2019; Trilla, 2018). Al afirmar que el ser humano es ante todo un ser social, se tiende a limitar y reducir el significado de esta sociabilidad a la esfera política; cuando, en realidad, el núcleo de la sociabilidad reside en la educación misma. Esta tendencia nos ha llevado a un ejercicio de sobre-crítica pedagógica por el cual, a causa de atender tanto a las estructuras que rodean a las situaciones educativas, y, también, a los resultados que estas producirían, queda desdibujado el corazón del fenómeno educativo. Este trabajo es pues, en cierto sentido, una crítica de la crítica, una invitación a suspender de hecho y por un momento la crítica, para poder volver la mirada hacia el acto pedagógico desde su interior (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017). Querría, sin embargo también aclarar que este esfuerzo por hacer una crítica más afirmativa (y no tan destructiva o negativa) no implica pasar por alto o hacer la vista gorda ante las barreras que de hecho restringen injustamente los movimientos de muchos y hacen posible que los privilegios de otros persistan (Schumann, 2017). La educación y sus estructuras de formalización no son en absoluto ajenas a esto último que acabo de señalar, es solo que ahora no me voy a ocupar de ello. Y reivindico la importancia de, en ocasiones, no ocuparnos de ello. Por la sencilla razón de que en la educación pasan también otras cosas que merecen nuestra atención.

En lo que sigue me serviré de algunos elementos de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen para recordar que una situación educativa está constituida por un complejo entramado de prácticas que son difíciles de medir, aún más complicadas de enseñar (Thoilliez, 2017), pero que son donde se juega el que una persona acepte la invitación pedagógica al cambio y la transformación (Standish, 2016), al descubrimiento de nuevos horizontes y a la reconsideración de los supuestos de partida que siguen al ser introducido en prácticas de pensamiento crítico (Standish, Thoilliez, 2018), a la promesa liberadora que todo acto educativo, verdaderamente educativo, lleva en su interior (Biesta, 2017).

2. Expandiendo la fenomenología hermenéutica de Max van Manen vía Dewey y Honneth

Uno de los autores contemporáneos que más han insistido en esta perspectiva de revalorizar lo cotidiano en la educación como fuente de conocimiento pedagógico, es Max van Manen. Desde la perspectiva de un filósofo profesional su trabajo puede parecer aparentemente poco sofisticado (puede parecerlo, y solo en apariencia), pero la profundidad pedagógica de su escritura constituye una voz única y singular en el panorama de la investigación educativa contemporánea.

Manen es pionero en el desarrollo de la metodología de investigación conocida como fenomenología hermenéutica. De acuerdo con el estudio de re-

visión de Ayala (2008) este enfoque de trabajo, muy extendido en campos tan dispares como la atención sanitaria o la gestión de recursos humanos, es heredero de la conocida como Escuela de Utrecht que se desarrolla entre Holanda y Bélgica durante los años 1940 y 1970. La Escuela estaba compuesta de equipos multidisciplinares de psicólogos, psiquiatras, pediatras, juristas, criminólogos, educadores y pedagogos, inspirados por la “pedagogía fenomenológica” de Langeveld (Levering, Manen, 2002). En trabajos posteriores, Ayala ha señalado el potencial que la obra de Manen representa para entender aspectos clave de las situaciones educativas como son la esperanza (2011) y la relación pedagógica (2018). Lo distintivo de la metodología de investigación impulsada por Manen es su capacidad de acceder a la comprensión profunda de las experiencias educativas (Jordan, 2015; Jordán, Arriagada, 2016). Barnacle (2004) destaca también cómo la traducción a la investigación educativa que Manen ha hecho de la fenomenología y la hermenéutica, ofrece una base reflexiva fundamental para acceder al significado de las experiencias pedagógicas. Y es, precisamente, al ensanchamiento de base reflexiva a la que el presente trabajo quiere contribuir.

Lo que plantearé a continuación para su breve discusión son dos relaciones conceptuales con las que explorar el potencial pedagógico de la fenomenología hermenéutica de Manen⁵, enriqueciéndola con reflexiones al hilo de los conceptos de “conocimiento pático” y de “invisibilización”. Un ejercicio con el que espero aportar más argumentos a favor de una comprensión de la práctica educativa en las aulas que se haga desde el centro mismo de la tarea educativa (como contrapeso filosófico a los logros en rendimientos medibles que reporta, y que tantos están tan interesados en mostrar como el valor esencial de las instituciones escolares).

2.1 *Del conocimiento pático al compromiso interesado*

La comprensión fenomenológica no es primordialmente gnóstica, cognitiva, intelectual, técnica, sino que se sitúa en el *pathos*, es decir, que se trata de un conocimiento situado, relacional, encarnado. El “conocimiento pático” estaría relacionado con la simpatía o la empatía, pero no solo. Es un conocimiento que “is not primarily gnostic, cognitive, intellectual, technical –but rather that it is, indeed, pathic: relational, situational, corporeal, temporal, actional” (Manen, 2007, p. 20). Y, de un modo más general, tendría que ver con “the general mood, sensibility, sensuality, and felt sense of being in the world” (Manen, 2007, p. 21). Es pues, la experiencia de involucrarse en la realidad de tal modo que el pensamiento se libere de los cálculos racionales que le impiden captar el

5 La obra de Manen es amplísima, y este trabajo no pretende ser en ningún caso una revisión exhaustiva de la misma. El propio autor tiene una completa selección de su trabajo en su web personal: <http://www.maxvanmanen.com/>.

mundo: “the phenomenology of practice involves a different way of knowing the world. Whereas theory ‘thinks’ the world, practice ‘grasps’ the world –it grasps the world pathically” (Manen, 2007, p. 20).

Esta es una posición que aunque atractiva, pues coincide con nuestros modos tradicionales de pensar las relaciones entre la teoría y la práctica en la educación y alivia una cierta “ansiedad cartesiana”⁶ que perdura en el contexto educativo, implica una disyuntiva entre cómo opera nuestro pensamiento en la teoría y cómo lo hace en la práctica que es problemática en el sentido de que es posible definirla por razones, digamos, didácticas, pero que en la realidad se presentan de una forma tal que imponer ese esquema didáctico es eso, una imposición de marco explicativo, no una descripción de lo que realmente sucede cuando, por ejemplo, un docente responde con una sonrisa solícita a su alumno. La solución deweyana del “compromiso interesado”, señalada por Honneth (2007, p.55), me parece epistemológicamente más acertado. Y es que bajo esta idea del “practical involvement”, un docente que actúa, se relaciona con el alumno con una cierta falta de distancia y con un profundo compromiso. A toda decisión pedagógica le precedería un interés existencial por el alumno, que se nutre de la experiencia de entenderlo como alguien valioso. Sería este un elemento fundamental para poder, recuperando el vocabulario de Dewey, provocar experiencias significativas. La dinámica entre los elementos pasivo y activo que participan de la naturaleza de la experiencia de la que habla Dewey, combina sin recurrir a dualismos innecesarios la particular manera en que un docente piensa y capta la realidad educativa que lo rodea y sobre la que actúa⁷:

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is *trying* – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is *undergoing*. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a

6 La cual puede resumirse como la desazón que provoca la pérdida de certezas ontológicas, cuando entrevemos que es posible que el mundo no pueda estudiarse de forma objetiva y que nuestros puntos de vista no se mantengan estables en relación con la realidad.

7 Las citas de las obras de Dewey son de la edición crítica publicada por Southern Illinois University Press (Dewey, 1969-1991). El volumen y los números de página siguen a las iniciales de las series. Las abreviaturas que se usan para los volúmenes son: *EW The Early Works* (1882-1898); *MW The Middle Works* (1899-1924); and *LW The Later Works* (1925-1953).

change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain which he undergoes in consequence. Henceforth the sticking of the finger into flame *means* a burn. Being burned is a mere physical change, like the burning of a stick of wood, if it is not perceived as a consequence of some other action (Dewey, 1899-1924, MW 9: 147).

Los ejercicios de fenomenología pedagógica que realiza Manen y la valoración de la experiencia cotidiana como fuente de conocimiento que implican, no necesitan de esta dicotomía entre una teoría que “piensa” el mundo y una práctica que “capta” el mundo. Los trabajos en los que se desarrolla este enfoque sobre la experiencia del cuidado y atención a los enfermos, y su consideración de la vivencia de su diagnóstico y su pronóstico, son un perfecto ejemplo de esto (Manen, 1999). Aunque insiste en que para entender ciertas situaciones de naturaleza pática es necesario poner en marcha estrategias páticas (no cognitivas) que hablen ese mismo lenguaje, creo que es posible describir esas situaciones desde un profundo compromiso práctico con la totalidad de la experiencia y la particularidad de la situación. No es necesario establecer una dicotomía entre conocimiento teórico (cognitivo) y práctico (pático). Cuando Manen habla de la dimensión pática de nuestras prácticas y el modo en que “they reside or resonate in the body, in our relations with others, in the things of our world, and in our very actions” (Manen, 1999, p. 22), como si fuesen una realidad que no puede ser conceptualizada, demuestra una comprensión muy limitada sobre el papel que juegan las teorías en la vida de las personas y cierto prejuicio sobre cómo se supone que deben ser estas. Esencialmente, las teorías son descripciones más o menos sofisticadas que nos damos del mundo y, hacer teoría, es, fundamentalmente, vivir inteligentemente.

2.2 De la mirada pedagógica a la (in)visibilidad escolar

Cabe establecer una relación más entre Manen y Honneth, a través de la experiencia de ser visto o invisibilizado como manifestación de las relaciones de reconocimiento que, además de en la esfera político-social explorada por Honneth, tienen lugar en la cotidianidad del espacio escolar que Manen analiza. Una conexión conceptual que cabe hacer desde la consideración de Dewey acerca de que la escuela “is an embryonic typical community life”, donde las experiencias morales “must be partly pathological and partly formal” (1899-1924, MW 4: 272).

[i] Michael: Michael rushes to the door of his kindergarten. For him school is the greatest place to be. His father is a few steps behind and sees Michael straining to open the heavy door. The teacher is at her desk talking to a parent as the little boy walks into the classroom. Michael is quickly at her side, his eyes beaming. He's brought some-

thing to show and share. 'Look, teacher, Look who's here'. But the teacher is too busy, oblivious of Michael and the other child now entering the room. Michael's father is uneasy. He has noticed such incident before. Yesterday Michael was pulling at the teacher's clothes to say goodbye, but she was busy talking to a parent then too and ignored him. Most of the children walk straight past the teacher to take off their coats and hang them in their assigned places. Some others, like Michael, linger around her, without any response. By now, Michael has given up trying to get her attention and is busy taking off his coat. 'Well, good bye, Michael', says his father, giving him a wink. 'See you later. Have a good morning'.

[ii] Mark: Mark is in a different kindergarten. He too is followed into school by his father, who knows the boy's shyness. But the classroom door is wide open and the teacher stands in the doorway. She greets him with a warm handshake and a gentle nod. 'Good morning, Mark'. She notices that he is holding a book for show and tell, and she is immediately interested. Mark beams with pleasure and anticipation. Mark's father notices that a parent stands behind the teacher, obviously waiting to discuss something. But first the teacher is totally in her usual practice of seeing each child who enters the classroom. She does the same at the completion of each school day. (Manen, 1986, p. 20).

A través de los casos de Mark y Michael, Manen explora la necesidad que cada niño tiene de ser visto. Los casos reflejan la experiencia de ser vistos o no serlo por su profesora, como una experiencia de reconocimiento o menosprecio singular. Donde su existencia y autoconcepto se ve confirmado o no en el hecho que es alguien para la profesora, porque esta los ve. Y es que: "Being seen is more than being acknowledged. For a child it means experiencing being seen by the teacher. It means being confirmed as existing, as being a person and a learner" (Manen, 1986, p. 21). Honneth también encuentra una especial significación entre el hecho de ser visto o no en el contexto social de las relaciones de reconocimiento/menosprecio. De hecho, su exploración del acontecimiento negativo de este fenómeno normativo en particular, amplía el alcance del análisis de Manen. Honneth (2011, pp. 165-180) se basa para analizar los efectos de la invisibilidad en varias imágenes de la novela *El hombre invisible* de Ellison. En ella un hombre afroamericano padece un tipo de humillación racista especialmente sutil y contra la que se peleará a lo largo de todo el libro. Es la experiencia de una forma de ser invisibilizado, en la que los otros le hacen desaparecer "socialmente" con independencia de la realidad de su presencia física. Una invisibilidad social que conlleva (de acuerdo con los criterios de interacción y continuidad de la experiencia de Dewey) un profundo eco existencial y moral:

La expresión que el lenguaje familiar tiene preparada para tales formas activas de la invisibilización es la de 'mirar a través, *looking through*: disponemos de la capacidad de demostrar nuestro desprecio a personas

presentes mediante el hecho de comportarnos frente a ella como si no figurara físicamente en el mismo espacio. En este sentido, el ‘ver a través’ tiene enteramente un aspecto performativo, porque exige gestos o modos de comportamiento que dejen claro que los demás no solo no son vistos accidentalmente, sino que no son vistos intencionalmente (...). El ‘ver a través’ designa en general un hecho público: no solo el sujeto afectado, sino también las demás personas presentes en el espacio pueden normalmente comprobar que se trata, bajo circunstancias dadas, de un caso de no ver o ignorar humillante (Honneth, 2011, pp. 166-169).

El padre de Michael, que ve cómo su hijo es “visto a través” siente preocupación por los efectos que este acto cotidiano de la profesora, puede tener en él. El modo en que Manen emplea la categoría del “ser visto”, en un sentido tan similar al que lo hace Honneth para explicar las relaciones en las que un sujeto “mira a través” de otro como un acto performativo que lo invisibiliza, confirma, a nuestro parecer, las posibilidades que la teoría del reconocimiento ofrece para entender determinados aspectos de la vida escolar (Thoilliez, 2019a, 2019b). En efecto, el problema de fondo no es si uno es visto o no, atendido o no. El problema es que queda invisibilizado al arrebatarle el espacio y la presencia de quien aun siendo visto, es intencionado no mirado como expresión de desprecio.

También nos confirma lo que señalamos anteriormente: que el supuesto conocimiento pático definido y ejercido por Manen, y que Honneth exhibe en este y otros trabajos, no está en absoluto reñido con una descripción conceptualmente sofisticada de ese tipo de experiencias. Y que hacerlo no hace a la descripción más o menos “teórica” pues ambas ofrecen descripciones del mundo. Para Dewey, era fundamental hacer que cada escuela fuese “an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society” (Dewey, 1899-1924, MW 1: 19). Esto se lograría haciendo que cada escuela introdujera y formara a todos los niños “into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing them with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious” (Dewey, 1899-1924, MW 1: 19). Más allá del aparente optimismo naif que Dewey parece mostrar en esta “visión” de una escuela que realmente capturase y diese continuidad a la experiencia de la vida social dentro de la pequeña comunidad escolar, también reconoce la importancia que en ese crecimiento expansivo de la experiencia, tienen los momentos de ruptura y disconformidad. La Pedagogía, más allá de su condición de objeto de conocimiento de las ciencias sociales, es, de acuerdo con Manen “a phenomenon that issues a complex imperative in the manner that we see, feel, sense, reflect, and respond to the call of the child before us” (2012, p. 10). Que un docente vea a un niño sin mirarlo es una forma de negación existencial. Y lo es porque cuando el docente responde a su pregunta, atiende a su llamada, lo mira mientras le habla, está haciendo mucho más que aten-

derlo desde el punto de vista instructivo. Hacerlo, también, es una manera sencilla y poderosa de sobreponerse a las injusticias que pueden rodear el contexto social de la situación escolar en que se encuentran.

3. Conclusión

Me gustaría destacar dos conclusiones. Una referida, a la posibilidad de ensanchamiento del saber pedagógico con respecto a los autores mencionados en este texto y, otra, al significado de la presencia y el compromiso en la tarea educativa del docente (con las implicaciones evidentes que ello tiene a la hora de pensar y practicar la formación docente inicial).

En un principio puede parecer que la fenomenología herméutica de Manen y el pragmatismo de Dewey están teóricamente muy alejados, pero lo cierto es que el mismo concepto de “lived experience” nos pone en la pista de que, las posibilidad de comunicación son posibles. De hecho, la insistencia en la idea de experiencia y, lo que es aún más significativo, la idea de que las experiencias educativas son fuente de conocimiento pedagógico, sitúa en una posición muy similar las ideas de Dewey y de Manen. Además, existen ya algunos intentos bastante interesantes de conectar el pragmatismo y la fenomenología (Benoist, 2005; Rosenthal, Bourgeois, 1980). Y es que, aunque estas dos tradiciones tienen marcadas diferencias de origen y de “localización”, parece posible, como indica Ferrarello descubrir no solo un encuentro, sino una conexión entre ellos al señalar que “there is a fundamental likeness between their methods which can even lead to recognizing them as two ‘phenomenologies’. Indeed, both look at ‘things themselves’, exploiting a similar descriptive approach” (2010, p.1). Quizá, uno de los contextos donde esta conexión puede dar más frutos sea en el menos explorado de la educación. Así, aunque desde luego no puede decirse que Dewey sea una de las referencias más importantes en la obra de Manen, este se refiere a él en varias ocasiones⁸. El contexto de estas referencias está generalmente vinculado a lo que Dewey dijera sobre el pensamiento reflexivo. Inicialmente Manen habla de él en un sentido positivo, como iniciador de la llamada de atención sobre la preparación reflexiva de los futuros profe-

8 Aunque al leer pasajes como este sorprende que no lo haga más frecuentemente: “In some sense all phenomenology is oriented to practice – the practice of living. But from the perspective of our pragmatic and ethical concerns we have a special interest in phenomenology. We have questions of how to act in everyday situations and relations. This pragmatic concern I will call the ‘phenomenology of practice’. Thus, we wish to explore how a phenomenology of practice may speak to our personal and professional lives. Now, in asking whether phenomenology may do something with us Heidegger hints at the formative value of phenomenology. In doing phenomenological research, through the reflective methods of writing, the aim is not to create technical intellectual tools or prescriptive models for telling us what to do or how to do something. Rather, a phenomenology of practice aims to open up possibilities for creating formative relations between being and acting, between who we are and how we act, between thoughtfulness and tact” (Manen, 2007, p. 13).

sionales de la educación (Manen, 1991, p. 10) y como defensor de la idea de que la reflexión es siempre y por definición un tipo de acción (Manen, 1991, p. 101). Un poco más tarde (Manen, 1995), pasa a mostrarse algo más crítico con la descripción que del fenómeno hiciera en su momento Dewey. Concretamente, le acusa de no tener en cuenta, como sí lo haría Schön (1983), que el tipo de reflexión en la acción se guía por una lógica distinta y propia de la que opera en otras prácticas como la investigación científica (lo cual, contravendría el principio de continuidad de Dewey). Sin embargo, encuentro que sus trabajos confluyen en más dimensiones de las que Manen hace explícitas y que son, además, potencialmente coherentes con varios elementos del enfoque teórico de Honneth (Thoilliez, 2019a). Obviamente habría mucho más que decir sobre los nexos mostrados si bien han quedado apuntados algunos temas de interés. Pasemos a la segunda conclusión señalada.

Como en cualquier otra práctica moral, la educación hace que los maestros intenten encontrar un grado de orientación, de guía para sus propias acciones y comportamientos en el aula, de explicación de lo que está sucediendo con un estudiante en particular. Estas son fuentes de incertidumbre que implican que la seguridad de acertar nunca está garantizada, y siempre han sido parte de la profesión docente. Todos los días, en diversas ocasiones, los maestros se encuentran en situaciones con las que se enfrentan a dilemas. Las creencias, las primeras impresiones y los sentimientos desempeñan un papel clave en lo que realmente terminan haciendo, respondiendo o preguntando. Pues bien, a nuestro juicio los docentes deben permanecer en una alerta crítica para evitar que los requerimientos de todo tipo que impone su profesión (por ejemplo, su tarea cada vez más externamente evaluada, con proliferación creciente de los estándares curriculares nacionales y los protocolos didácticos impuestos) les oculten o alejen del conocimiento pático encarnado en el acontecimiento experiencial y nuclear del cambio educativo de sus alumnos, sabiéndoles visibilizar en presencias singulares e individuales reales y ofrecerles desde esa posición comprometida miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas.

Referencias

- Ayala R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 27-41.
- Ayala R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX(248), pp. 119-144.
- Ayala R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 409-430.
- Barnacle R. (2004). Reflection on Lived Experience in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), pp. 57-67.

- Benoist J. (2005). Phenomenology or Pragmatism? *Pragmatism: critical concepts in philosophy*, 2, pp. 89-112.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Carbonell J. (2019). *La educación es política*. Madrid: Octaedro.
- Dewey J. (1969-1991) *The collected works (1882-1953)*. In J.A. Boydston (Ed.), 37 volumes. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ferrarello S. (2010). On the Rationality of Will in James and Husserl. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, II(1). DOI: 10.4000/ejap.946
- Ibsen H. (2000). *Casa de muñecas. Los espectros. El pato salvaje*. Madrid: Edaf.
- Gay M. (2012). Parks, Rosa. In K. Gay (Ed.), *American Dissidents: An Encyclopedia of Activists, Subversives, and Prisoners of Conscience: An Encyclopedia of Activists, Subversives, and Prisoners of Conscience* (pp. 469-473). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York: Punctum Books.
- Honneth A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Jordán J. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII(261), pp. 381-396.
- Jordán J., Arriagada J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método "FH" de Max van Manen. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), pp. 131-157.
- Levering B., Manen M. V. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. In T. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide* (pp. 274-286). Dordrecht: Kluwer Press.
- Manen M. van (2012). The Call of Pedagogy as de Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), pp. 8-34.
- Manen M. van (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), pp. 11-30.
- Manen M. van (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. In I. Madjar, J. Walton (Eds.), *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice* (pp. 17-35). London: Routledge.
- Manen M. van (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-50.
- Manen M. van (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Manen M. van (1986). *The Tone of Teaching*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenthal S.B., Bourgeois, P.L. (1980). *Pragmatism and Phenomenology: a Philosophic Encounter*. Amsterdam: Grüner.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schumann C. (2017). On Happiness and Critique. From Bouquet V to 'possible elsewhere'. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 6(1), pp. 83-96.
- Standish P. (2016). Teaching Exposed: Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, pp. 109-129.
- Standish P., Thoilliez B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), pp. 7-22.
- Thoilliez B. (2019a). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de expe-

- riencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), pp. 295-314. DOI: 10.5944/educxx1.21657
- Thoilliez B. (2019b). Fitting religious life into the life of schools. James and Rorty in conversation. *Ethics and Education* (EARLY VIEW). DOI: 10.1080/17449642.2019.1587681
- Thoilliez B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. In H. Monarca, B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Madrid: Síntesis.
- Trilla J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.

SE

La formación en genere del profesorado de educación primaria: asignatura pendiente del sistema educativo

Primary school teachers gender education: a pending question of the educational system

Begoña Sánchez Torrejón

Universidad de Cádiz

Zulema Barea Villalba

Universidad de Cádiz

Through the life story of a future student of Primary Education we discovered the lack of training in gender that exists in the Degree in Primary Education. It is key to create a school that respects and promotes equal opportunities among girls and boys, and that teachers are well trained in gender material. It is essential to emphasize that competences related to gender equality are included in the competences of future teachers in Primary Education, taking into account the time of adaptation of many universities to the European framework. This leads us to reflect and integrate these contents into future curricula within European teaching frameworks.

Keywords

coeducation, gender, teacher training, primary education

La educación en igualdad de género está ausente en la mayoría de los centros de formación del profesorado, lejos de educar al alumnado en este tema fundamental para su desarrollo como futuros profesionales de la educación y favorecer una educación equitativa en la escuela, se omite. A través de la historia de vida de una alumna futura profesora de Educación Primaria descubrimos la carencia formativa en materia de género que existe en el Grado de Educación Primaria. Es clave para crear una escuela que respete y fomente la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños que el profesorado esté bien formado en materia de género. Es fundamental subrayar que entre las competencias del futuro profesorado en Educación Primaria estén contempladas competencias relacionadas con la igualdad de género, teniendo en cuenta el momento de adaptación de muchas universidades al marco Europeo.

Palabras clave

coeducación, género, formación del profesorado, educación primaria

71

l'educativo nelle professioni

A través de la historia de vida de una alumna futura profesora de Educación Primaria descubrimos la carencia formativa en materia de género que existe en el Grado de Educación Primaria. Es clave para crear una escuela que respete y fomente la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños que el profesorado esté bien formado en materia de género. Es fundamental subrayar que entre las competencias del futuro profesorado en Educación Primaria estén contempladas competencias relacionadas con la igualdad de género, teniendo en cuenta el momento de adaptación de muchas universidades al marco Europeo. Esto nos lleva a reflexionar e integrar estos contenidos en los futuros planes de estudio dentro de los marcos de enseñanza europeos.

La educación en igualdad de género está ausente en la mayoría de los centros de formación del profesorado, lejos de educar al alumnado en este tema fundamental para su desarrollo como futuros profesionales de la educación y favorecer una educación equitativa en la escuela, se omite. Resaltar que en los actuales planes de formación del profesorado del grado Educación Primaria no se contempla ninguna asignatura en educación por la igualdad de género.

Partiendo de los datos que nos arroja la presente historia de vida en la que nos centramos observamos que los futuros profesores y las futuras profesoras deben tener competencias para trabajar con realidades nuevas que reflejen una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres. Así, se debería ser capaz de trabajar de manera conjunta con toda la comunidad educativa sobre los posibles prejuicios sexistas que tiene el alumnado de los grados de formación del profesorado de Educación Primaria. Asimismo detectamos la urgente necesidad de una estructura académica propicia a la reflexión, haciendo hincapié en los modelos implícitos, los estereotipos sexistas y el currículum oculto; para avanzar hacia una escuela libre de sexismo dónde la formación del profesorado es un elemento clave.

1. Arquitectura conceptual de la formación del profesorado ed educación primaria en igualdad de género

La educación cumple una función social imprescindible para que nuestra sociedad consiga una reconstrucción efectiva de la igualdad de género entre hombres y mujeres, esta debemos entenderla como un elemento fundamental para lograr la justicia y la cohesión social. Es primordial que la perspectiva de género se incluya en la formación del alumnado de Educación Primaria, ya que serán los futuros docentes de nuestras escuelas y transmitirán valores y comportamientos que deben de garantizar la equidad educativa, principio que rige la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El cuerpo de profesoras y profesores de las universidades tienen la responsabilidad social de incentivar al alumnado a la reflexión y a que adquiera una mirada crítica, mostrándole todas las perspectivas para interpretar la realidad pasada y presente, con una mirada de futuro. Entonces, tratar con en el futuro profesorado sobre la relatividad del conocimiento y para enriquecer desde la

pluralidad ideológica es un punto de partida necesario para trabajar la igualdad de género en la educación (García, 2016).

Esta pesquisa de análisis de la formación docente materializa el deseo de que el futuro profesorado, actuales alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria, rompa el silencio cómplice sobre prejuicios y comportamientos sexistas que en la actualidad se siguen transmitiendo por parte de la comunidad educativa, con respecto a la igualdad de género. De esta forma, se transformará la realidad escolar mediante un cuerpo de docentes con perspectiva de género y comprometidos con la construcción de una escuela más justa entre niñas y niños a favor de una sociedad igualitaria entre mujeres y hombres.

Uno de los agentes claves en el cambio de esta realidad desigualitaria entre hombres y mujeres en las aulas, son los docentes y las docentes, para poder construir una sociedad democrática en donde estén presente en igualdad hombres y mujeres. Es necesario comenzar a reflexionar de la importancia de la formación inicial de los futuros maestros y las futuras maestras de Educación Primaria en la deconstrucción y problematización en el aula de toda una serie de estereotipos sexistas. Posteriormente en el futuro desempeño de su labor docente, poder transmitir una formación igualitaria donde se refleje la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños y conseguir un alumnado con una nueva mirada, amplia y global desde la perspectiva de género.

Pero, como podemos comprobar en la sociedad actual, muchos de estos principios no se cumplen. Por ello, es de suma importancia que exista una equidad real, que se otorguen las mismas posibilidades y oportunidades a hombres y mujeres en todos los ámbitos. Para conseguirlo, un aspecto importante es llevar a cabo una correcta educación en valores desde edades tempranas. Tal y como refleja Cabeza (2010) la coeducación tiene el papel de eliminar la jerarquización que existe de un género sobre el otro, su objetivo no es cambiar a las chicas para adaptarlas a un mundo en el que reinan los valores masculinos, tampoco busca educar a las niñas y niños como si fueran seres idénticos, sino integrar las diferencia de cada uno, valorando y respetando la diversidad en todo momento. De esta manera enseñaremos a niñas y niños a ver la diversidad como algo positivo, algo de lo que podemos aprender, ya que todos somos diversos independientemente de nuestro sexo, diferentes unos de otros, cada uno con unas cualidades y capacidades distintas de las cuales podemos enriquecernos.

García-Pérez *et al.* (2011) postulan que la sensibilización y la formación en género del profesorado es un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia, elementos fundamentales para poder llegar a construir nuevas prácticas y conocimientos y hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres. Es necesario ofrecer nuevas experiencias con perspectiva de género al alumnado así como servir de referencia y generar espacios de diálogo y debate para deconstruir los prejuicios sexista que poseen y favorecer la reflexión y revisión de su curriculum oculto y futuras prácticas docentes con el fin de propiciar una formación igualitaria.

La formación del profesorado, en el Grado de Educación Primaria en materia de igualdad de género, debe demandar del alumnado universitario nuevas

formas de entender la educación, con una perspectiva de género, basadas en el análisis de su propia práctica y de la reflexión crítica sobre las creencias sexistas que les influyen y propiciar una escuela igualitaria renovadora, y reflexionar sobre las estructuras de desigualdad que se perpetúan en la escuela sexista.

2. Objetivo

Toda pesquisa parte de unos objetivos que representan lo que se quiere hacer, lograr, o, simplemente, analizar. Como señalan Flórez y Tobón (2003), los objetivos dentro de la investigación cualitativa se refieren a los tipos de conocimientos que se pretenden conseguir en relación con las preguntas que constituyen el problema de investigación.

Los objetivos de una investigación cualitativa deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso y ser susceptibles de alcanzarse; son las guías del estudio, las metas que nos marcan el camino a seguir, hay que tenerlos presente a lo largo de todo el desarrollo de la investigación.

El objetivo general de esta investigación es:

Detectar las competencias formativas del futuro profesorado de Educación Primaria en materia de igualdad de género.

74

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos, estos deben ser congruentes con el objetivo general (Caballero, 2000). Entre los diferentes objetivos específicos de la presente investigación cualitativa nos planteamos los siguientes:

- Analizar las carencias de la formación del profesorado de Educación Primaria.
- Conocer la realidad de la formación del profesorado de Educación Primaria.
- Cartografiar los estudios del futuro profesorado de Educación Primaria en materia de igualdad entre hombres y mujeres
- Identificar los estereotipos sexistas del futuro profesorado de Educación Primaria.
- Visibilizar la falta de competencias en materia de género del profesorado de Educación Primaria.
- Diseñar planes de formación en materia de género de Educación Primaria.
- Concienciar de la importancia de la formación en materia de género de Educación Primaria.

3. Metodología

En la presente investigación utilizaremos la metodología cualitativa, la cual ofrece la diversidad de técnicas, herramientas y la libertad necesaria para el conocimiento profundo de los interrogantes y objetivos propuestos.

Autores como Arnal, Latorre, y del Rincón y exponen que:

El enfoque de esta metodología se caracteriza por ser holístico, dado que estudia la realidad globalmente, sin fragmentarla, e inductivo en cuanto que crea las categorías, los patrones y las interpretaciones de modo inductivo a partir de la información obtenida (2006, p. 199).

Partimos de la necesidad de acercarnos y comprender la singularidad de los fenómenos sociales. Igualmente, los mencionados autores califican el proceso de este tipo de investigaciones como interactivo, pues utiliza estrategias de recogida de información como son las entrevistas, la observación participante o el análisis de documentos. Se sigue un patrón progresivo y flexible para el que las estrategias de investigación están al servicio del investigador y no al contrario.

La investigación cualitativa relega el protagonismo en las personas participantes o informantes, interactuando directamente con ellas “el investigador tiene las preguntas y el sujeto de la investigación tiene las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 101); no recurre a pruebas estandarizadas basadas en el anonimato y el manejo de grandes muestras de población. En la investigación cualitativa “una persona aprende de las otras personas a ver el mundo” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 24). Este tipo de metodología se construye a través de las interpretaciones partiendo de la información que proporciona la persona participante y obvia las generalizaciones.

La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Glaser “Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo, cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente, los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina” (1969, p. 220).

Este tipo de metodología, nos permite encontrar una de sus fuentes de legitimación primarias en el hecho de que permiten una comunicación más horizontal, con un matiz más igualitario, entre el investigador y los sujetos investigados. Sin negar que algunos de los abordajes cualitativos como las entrevistas a profundidad y las historias de vida permitan un acercamiento más “natural” a los sujetos, es necesario reflexionar con más detalles sobre las condiciones que hacen posible este tipo de encuentros. Por todo ello, vemos idónea este enfoque metodológico para la realización de la presente investigación.

4. Instrumentos de registro: metodología narrativa

Dentro de la investigación cualitativa, la metodología narrativa biográfica, es el instrumento que hemos designado para la presente investigación. Es imprescindible dialogar con el futuro profesorado de Educación Primaria, escuchar de sus propias palabras y vivencias la realidad de su formación inicial como maestras y maestros. Ellos y ellas son los verdaderos protagonistas, son el faro que marcan las directrices necesarias que necesita la universidad para mejorar hacia una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres.

Hemos elegido este instrumento, por qué nos permite cartografiar una realidad que debemos conocer en primera persona, la realidad de una historia que refleja la vivencia, como defienden Britton y Baxter (1999), partiendo de la idea que las personas leen e interpretan su propia experiencia y la de las otras personas en forma de relato y que las estructuras narrativas les permite dar sentido a su propio mundo.

Siguiendo a Bolívar *et al.* (1997), el enfoque biográfico-narrativo en educación nos ofrece opciones para describir, analizar y teorizar los procesos en la formación del profesorado siendo un lugar de encuentro donde confluyen e interaccionan diversas ciencias sociales y humanas. Esta metodología nos permite desarrollar los múltiples conocimientos sobre lo que sucede en la educación desde el punto de vista de los propios sujetos estudiados, utilizando los documentos escritos o hablados, lo cual nos permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas (Bolívar *et al.*, 1997, p. 12).

Como postula Martín (1995), su principal finalidad es el análisis y la transcripción que la persona investigadora realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o de momentos concretos contextualizados en un lugar y un tiempo determinado, que permiten revivir, analizar y además situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento. A través de la dimensión discursiva de la individualidad, mediante el lenguaje personal damos relevancia a los modos como los humanos vivencian y dan significado a sus propias experiencias. Entender la vida social desde la perspectiva de los propios protagonistas, por ello la subjetividad se convierte en una categoría necesaria del conocimiento social.

Álvarez-Gayou, apunta la idea que siempre nos ha perseguido es que la narrativa nos abre un camino para conocer “experiencias específicas de sus vidas, con frecuencia aquellas en las que se ha dado una separación o conflicto entre un ideal y la realidad, entre la persona y la sociedad” (2003, p. 128).

Quizá uno de los aspectos más importantes de la investigación narrativa y biográfica como apunta Boza *et al.* (2010), es que permite interpretar e indagar

el mundo subjetivo de las personas o grupos de personas, mostrando su modo de comprender y conocer, siendo protagonistas de su propia historia y permitiendo la expresión de sus propias experiencias, dándole un significado a las acciones y valores que la definen como grupo cultural.

Como apunta Flick (2007), se estudia desde la investigación cualitativa de la misma manera en la que se construye e interpreta en la vida cotidiana, es decir, como una narración. Eisner (1998) apunta seis rasgos que hacen cualitativo un estudio; como son su contextualización, la utilización del yo como instrumento, su carácter interpretativo, la utilización del lenguaje expresivo, su atención a lo concreto y su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Como podemos deducir la narración proporciona un marco en el que las experiencias pueden ser localizadas, presentadas y evaluadas, por lo tanto nos provee de un marco que permite vivirlas. La metodología narrativa nos posibilita un itinerario múltiple y, nos ofrece la posibilidad de comprender una realidad compleja sobre cómo es la educación, en la mirada y sentir de sus propios protagonista, como son el alumnado.

5. Resultados de un efecto

Nuestro análisis surge a partir de la comprensión de la realidad de nuestra informante, alumna de 4º curso de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Estamos frente a una futura maestra que durante su formación aprecia que no se le ha planteado el tema de la igualdad de género de ninguna forma ni específica ni transversalmente. Con sus propias palabras expresa “en una ocasión una buena maestra de innovación mencionó en clase el tema pero no hemos realizado ninguna actividad ni reflexionado a cerca de los roles ni de ningún aspecto relacionado con el género”. Como observamos en los datos que emanan de esta historia de vida en el Grado de Educación Primaria no existe ninguna asignatura específica de género ni se incluye en los Planes de Estudio de ninguna asignatura de ningún departamento.

Las facultades de Ciencias de la Educación deben de comprometerse con sus enseñantes porque serán los futuros docentes de una sociedad que será el reflejo de las escuelas. Es primordial que el alumnado adquiera responsabilidades en materia de género, para ello, se les debe de proporcionar una debida formación que parta de dialogar con las futuras maestras y maestros, ya que serán los protagonistas que marcarán las necesidades que observan en su propia formación. De esta forma, nuestro cuerpo de futuras personas comprometidas con el ejercicio del magisterio son clave para la transformación y mejora de la calidad educativa y su formación es decisiva en este proceso de mejora.

Esta alumna de cuarto curso que estudia esta carrera por vocación piensa está comenzando a tener una conciencia social y compromiso con la igualdad de género desde hace aproximadamente tres años. Desde entonces, está constantemente leyendo y reflexionando acerca de este tema. Colabora y asiste a

actos, ponencias, proyecciones, manifestaciones... por la igualdad de género y la visibilización de la mujer dentro de esta sociedad, rechazando los roles de género y la discriminación sexista. Con todo ello dice:

Pienso que el tema de la igualdad de género es muy complejo, ya que la discriminación y el papel de la mujer como el sexo débil, como dice la RAE, pertenece a la cultura de nuestra sociedad. Y somos todas las personas de la sociedad, las jóvenes y concretamente las maestras y maestros los que debemos de asumir el compromiso de cambiar esta realidad. Todas y cada una de las personas de esta sociedad debemos de luchar para acabar con las desigualdades partiendo de nuestra propia reflexión porque estamos socializados en la discriminación y hasta que no tengamos un punto de vista de género no cambiaremos nuestros comportamientos.

Nos apunta que durante su formación aprecia una gran carencia en género, piensa que puede ser debido a la falta de formación del propio profesorado, al vacío que hay en los Planes de Estudio o que este tema sigue siendo tabú. También, cuando piensa en el conjunto de las clases a las que ha asistido en la facultad reflexiona acerca de la función transformadora de la escuela, y en materia de género si no se incluye el tema en la formación de forma inmediata no se estará cumpliendo con dicha función que tantas veces se proclama para la construcción de una escuela democrática, igualitaria y equitativa. Y dice: “La discriminación de género, así como los roles que tenemos tan adquiridos son un constructo social que se perpetúa en las aulas de formación de magisterio y posteriormente en la escuela”.

Por otro lado, al plantearse si se siente preparada para intervenir con las niñas y niños dice que en las prácticas ha llevado a cabo alguna actividad relacionado con el género por iniciativa propia. Por ejemplo, en el área de música, la cual es su especialidad, trabajo con un ranking de los 100 mejores artistas según una prestigiosa revista musical, en el cual sólo se incluían 8 mujeres de 100, preguntó al alumnado sobre los motivos que ellos pensaban, puso un video de mujeres guitarristas y planteó alguna que otra actividad. Hizo una pequeña explicación relacionando el rol de la mujer con su poca presencia en el mundo del arte, entonces se dio cuenta de su déficit de formación. Afirma:

No me siento realmente preparada, no sé desde que punto partir ni de qué forma plantearlo al alumnado de primaria, me faltan investigaciones y prácticas llevadas a cabo para tener referencias. Y de esto me he dado cuenta cuando he querido llevar a cabo una secuencia didáctica completa sobre el género. Entonces, mis compañeras y compañeros, futuras maestras y maestros, que no se han planteado este tema y que tengo conocimiento de que no han realizado ninguna intervención en este sentido, me imagino que se sentirán menos capacitados aún si se plantean esta cuestión.

Asimismo, otro gran problema de la falta de formación en materia de género en las universidades es que las futuras maestras y maestros no son conscientes de su propio currículum oculto, el cual está lleno de prejuicios sexistas que posteriormente transmitirán a las niñas y niños mediante, como señala nuestra informante, comportamientos, actitudes... que acabarán definiendo la personalidad de nuestros pequeños.

Ella dice que hay que cuestionarse todo lo que decimos en el aula en cada momento. Por ejemplo, menciona que es sus prácticas la profesora a la que acompañaba todos los días decía a alguna niña que estaba muy guapa, resaltaba su peinado o conjunto, mientras que a los niños no les decía nada.

Le llama la atención que siendo la mayoría mujeres estudiando magisterio y luego ejerciendo la profesión, no se trate el tema de género en ninguna asignatura. Observa que ha tenido aproximadamente el mismo número de maestros que de maestras pero es consciente que en los puestos de poder de la facultad como decano, directores de departamento... son la gran mayoría hombres.

El currículum oculto del futuro profesorado es muy preocupante, ella nos dice que entre sus compañeras y compañeros el tema del género se relaciona directamente con el feminismo y este se entiende de una forma radical. Entonces, se rechaza por completo de forma inmediata y siguen manteniendo comportamientos y realizando comentarios machistas sin ningún cuestionamiento. Dice que ella constantemente se plantea sus propios prejuicios sexistas, porque sabe que es un proceso llegar a ser una persona libre de sexismo. Comprende que es totalmente necesario que desde su formación se plantee el tema de género y el alumnado empiece a cuestionarse y enfrentarse consigo mismo, con los roles, comportamientos y prejuicios asumidos.

Me preocupa muchísimo como se escucha muchas veces más a los hombres de mi clase que a las mujeres que somos la mayoría. También cuando he sacado el tema o ha surgido mis compañeras y compañeros se asustan y llevan a cabo comentarios que alejan las ganas de entrar en debate, sobre todo, teniendo en cuenta que serán futuros docentes que tratarán con niñas y niños que al final adquirirán comportamientos de lo que se dice y de lo que no se dice.

6. Discusión

A continuación, expresaremos el sentido de los datos intercambiados con nuestra informante para llegar a comprender totalmente los resultados. Se refleja una futura maestra comprometida con su propia formación en género pero que no ha trabajado concretamente este tema debido a que no se ha tratado durante los cuatro años de formación en ningún momento. Piensa que seguirá curtiéndose en este sentido para ser mejor persona y para proporcionar al alumnado un punto de vista sobre género que lo encamine a la construcción de una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres.

Nuestra informante proyecta una visión de la formación del profesorado alejada de la igualdad de género, tanto por parte de los profesores y profesoras universitarias como por parte de sus compañeros que tienen este tema como tabú, rechazando la reflexión sobre este. Considera que es importante la necesidad de que los docentes de las universidades se comprometan con el tema, ya que no tienen formación al respecto que los capacite para llevar a cabo una buena acción didáctica en este sentido.

Por otro lado, esta estudiante del Grado de Educación Primaria nos dice que es fundamental que se comience a hacer presión para que se incluya el género en los Planes de Estudio, mediante diferentes medios pero sobre todo piensa que es el alumnado mismo el que debe sentir esa necesidad. Se asombra del comportamiento de sus compañeras y compañeros que serán futuros docentes con un currículum oculto que sigue perpetuando las desigualdades de género, y no parecen estar dispuestos a cambiar su forma de entender los roles de género ni asumir los prejuicios de los que impregnarán su labor educativa.

Asimismo, plantea que el cuerpo de docentes de la facultad debe mejorar su metodología para incluir la perspectiva de género teniendo en cuenta el agente de cambio que es la educación. Piensa que deben corroborar que el alumnado que finaliza sus estudios y podrá optar a ser maestra o maestro en algún centro escolar de primaria tenga una buena formación en materia de género, mostrando una actitud comprometida con la construcción de una escuela que contribuya activamente a encaminar a la sociedad a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Conclusiones

Podemos llegar a la reflexión tras la presente investigación del déficit que se refleja en materia de formación de género en los planes de formación del profesorado del grado de educación primaria. Detectamos la existencia de un currículum oculto llenos de prejuicios sexistas y el hecho de reconocer la incapacidad de una futura intervención docente en materia de igualdad de género. Destacar que frente a la necesidad de una sociedad igualitaria los centros de formación del profesorado deben responder a esta demanda.

Postulamos que es clave que el propio futuro profesorado reconozca las desigualdades de género y las comprenda, para comenzar a desarticular desde las aulas universitarias la visión sexista en la enseñanza. Es fundamental que el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así llegar a lograr las competencias profesionales propuestas por las directrices de la educación en Europa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Es una pieza clave en la construcción de una escuela igualitaria que el profesorado asuma un papel protagonista en la autoreflexión y revisión de sus propios conceptos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado, libres de sexismo así como ha de servir de refe-

rencia cultural para la dinamización social del centro educativo generando espacios de diálogo y debate en el seno de la comunidad educativa, que permitan construir nuevas prácticas innovadoras para hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Consideramos de urgente necesidad la puesta en práctica de mecanismos efectivos para formar al profesorado desde la Educación Superior en un análisis crítico desde una perspectiva de género, favoreciendo la reflexión epistemológica del carácter androcéntrico de la construcción del discurso hegemónico heteronormativo, basados en metodologías innovadoras, para posteriormente educar en igualdad de género desde edades tempranas al alumnado de Educación Primaria y así favorecer la formación de ciudadanas y ciudadanos libres en espacios democráticos.

Necesitamos diseñar una formación del profesorado que contemple de manera transversal como de manera específica, contenidos en materia de género; desde la formación inicial y que continúe actualizándose cuando se ejerza la profesión docente. Como hemos podido detectar en la presente pesquicia, la invisibilización de la temática de género, unido a los múltiples prejuicios sexista, es el caldo de cultivo para seguir perpetuando una escuela desigual entre niñas y niños. Donde la figura del profesorado y su formación inicial son claves es la transformación de una verdadera escuela inclusiva, reto que debemos traspasar entre todos los componentes de la comunidad docente junto con las administraciones educativas.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Siglo XXI.
- Arnal J., Rincón D., La Torre A. (2006). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bolívar A., Segovia D., Fernández Cruz M. (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Granada: Memoria Final.
- Boza A., Méndez J.M., Monescillo M., Toscano M.O. (Coords.) (2010). *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Madrid: Narcea.
- Britton C., Baxter A. (1999). Becoming mature student gendered narratives of the self. *Gender and education*, 11 (2), pp. 179-193.
- Caballero A. (2000). *Metodología de la Investigación Científica: Diseños con Hipótesis Explicativas*. Lima: Udegraf S.A.
- Cabeza A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), pp. 39-45.
- Eisner E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª edición. Madrid: Morata.
- Flórez R., Tobón A. (2003). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá. Colombia: Mc Graw Hill.

- García A (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista Pb*, 89, pp. 147-149.
- García-Pérez R., Rebollo Catalán M^a Á., Vega Car, L., Barragán Sánchez R., Buzón García O., Piedra J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), pp. 385-397.
- Glaser B., Strauss A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Martín García A.V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. *Aula*, 7, pp. 41-60.
- Taylor S., Bodgan R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tra cura e educazione.

Intervista a un medico e due psicoterapeuti

Between care and education.

An interview with a surgeon and two psychotherapists

Cristian Simoni (a cura di)

Università degli Studi di Padova

What is 'care' and how does it interact with education in medical treatments and psychotherapy? What is 'pain'? These are the questions addressed to a surgeon and two psychotherapists. The aim was double: from one hand bringing to light educational elements working inside the practice of these professions and, on the other hand, trying to find eventual correspondences between the answers and a theoretical moral framework of educational action, composed by the couple wisdom-care. The results encourage researching further.

Keywords

practitioners, care, education, wisdom, pain

Qual è il rapporto tra cura ed educazione nell'ambito medico e in quello psicoterapeutico? Cos'è il dolore? Sono queste le domande rivolte ad un chirurgo ed a due psicoterapeuti. L'intento duplice è mettere in luce gli elementi educativi disseminati nell'esercizio di queste professioni; inoltre si vogliono individuare corrispondenze eventuali con un quadro dell'azione educativa definita come sollecitudine e come terreno fertile per le decisioni sagge e dunque di rilevanza morale. La lettura delle risposte dei professionisti incoraggia a proseguire nello studio di questo modello.

Parole chiave

professionisti, cura, educazione, saggezza, dolore

83

l'educativo nelle professioni

1. Finalità generale e quadro teorico

Lo scopo di questa intervista è duplice: da un lato si vuole proseguire la consuetudine di questa rivista di “dare voce alle professioni”, ovvero di interpellare professionisti che si trovano alle prese con questioni di ordine educativo nello svolgere il proprio lavoro; anche se costoro non sono necessariamente educatori nel senso stretto o insegnanti. L'altro intento affiora maggiormente al percorso di ricerca del curatore dell'articolo, il quale, dopo aver compiuto uno studio nell'ambito della filosofia dell'educazione sui concetti di saggezza educativa (buona prassi nel senso morale) e cura (Simoni, 2018), desidera altresì confrontare lo schema teorico sviluppato con il racconto di quei vissuti che entrano nel dominio delle relazioni educative in senso lato. Il modello di azione educativa cui si fa riferimento presuppone la possibilità di riuscire a descrivere elementi trasversali a qualsiasi tipologia di relazione educativa. In quest'ultima, entra la dimensione della cura come sollecitudine, ovvero ciò che non interviene necessariamente all'occorrere di uno stato individuale problematico o di malattia (o che vuole solo rispondere a questo), ma quella tipologia di cura che si traduce più precisamente nell'aver cura globalmente del soggetto che sia ha di fronte (Conte, 2006), per accompagnarlo verso nuovi traguardi formativi che investono la persona nella sua interezza. Interessante dunque è un primo confronto con chi è di fatto un professionista della cura nella più comune e diretta accezione terapeutica, ma può trovarsi giocoforza anche ad assumere il ruolo di educatore del soggetto.

2. Intervista al professor Gabriele Anania

1. Gentile professor Anania, lei è medico, doppiamente specializzato in Chirurgia generale e in chirurgia d'emergenza presso l'Università di Ferrara, nonché docente afferente al Dipartimento di Morfologia, Chirurgia e Medicina Sperimentale della medesima Università. Lei dunque non è certamente estraneo al mondo dell'insegnamento, nel suo caso universitario, ma le chiediamo in questa riflessione di fare capo proprio anche alla sua attività di medico e chirurgo. Le poniamo dunque la prima domanda: secondo lei, è utile o addirittura necessario educare i propri pazienti al di là del trattamento medico specifico?

Assolutamente sì.

La risposta va articolata su due livelli. Il primo è l'educazione sanitaria attraverso la quale le persone devono essere avvicinate e stimolate a seguire regimi di vita atti a prevenire le malattie: dieta, attività motoria, astensione dal fumo e alcool e tanti altri che rientrano nei piani di educazione sanitaria della popolazione intera.

Il secondo livello è più intimo, personale, e riguarda il rapporto diretto tra professionista e paziente. Oggi l'informazione è assolutamente indispensabile

quanto corretta, necessaria quanto giusta. Se con educare intendiamo informare la persona sulla malattia, sulle cure adatte, sui tempi di guarigione e sui percorsi che dovrà seguire, ritengo che educare i propri pazienti sia tappa fondamentale del mio lavoro. Il dialogo e il colloquio sono determinanti per l'adattamento alla cura e per il mantenimento e il rafforzamento del rapporto di fiducia necessario tra medico e paziente.

2. Nell'insegnamento universitario appare in primo piano, in virtù del curriculum di studio preposto, non esattamente l'educazione, ma la formazione professionale degli studenti e specializzandi di medicina e chirurgia. Tuttavia, ciò che ha vissuto stando a diretto contatto con i pazienti di varie età è entrato all'interno del suo insegnamento?

Le chiediamo di puntare l'attenzione soprattutto sugli aspetti relazionali sperimentati coi pazienti, che diventano di fatto conoscenze extracurricolari, tacite dimensioni da trasmettere eventualmente anche nella formazione dei giovani medici.

La mia professione, il mio lavoro quotidiano di medico ha influito tantissimo sulla mia attività di docente. Durante il mio corso di laurea non mi è stato mai insegnato a comunicare, non esistono crediti universitari a medicina dedicati alla buona maniera di comunicare. In realtà nella quotidianità non cambiano le malattie ma le persone che vengono da me ammalate per farsi curare. Non esistono esseri uguali per cultura, emotività, spirito di sacrificio, voglia di combattere. Le persone cambiano nel modo di recepire una malattia e quindi di affrontarla. Si va dal negare tutto per paura o per sensazione di onnipotenza alla disperazione di chi interpreta una diagnosi come sentenza di morte. Ecco: i linguaggi, le espressioni, i movimenti e i minuti dedicati vanno contestualizzati alla persona che si ha di fronte, non alla sua malattia. Questo cerco di trasmetterlo ai miei studenti.

3. Ora due domande brevi ma evocanti questioni chiaramente non liquidabili in poche parole, tuttavia ogni suggerimento a riguardo potrebbe essere prezioso per ricerche future: secondo lei professore, che cos'è il dolore?

Il dolore per chi fa il medico è un sintomo importante da studiare, valutare, uno dei primi segni semeiologici da conoscere. Per il paziente è un disagio, un forte disagio e anche campanello di allarme di un problema di salute che scatena una emotività importante che va comunque interpretata, considerata e indirizzata verso la positività che una cura realizza se passa il sintomo-dolore. Il dolore, quindi, è nella quasi totalità dei casi il legame, il cordone ombelicale che avvicina e lega un paziente al medico. Da un segno negativo di disagio come il dolore, occorre costruire quella sintonia tra medico e paziente necessaria per arrivare a un risultato positivo.

4. *Che cos'è la cura o la relazione medico-paziente?*

Nelle mie risposte precedenti si racchiude a mio avviso il pensiero che da sempre mi accompagna. Dare una definizione è difficile se non impossibile. Mi preme però ricordare che cura e relazione medico-paziente devono andare unite ed in maniera sincrona ed integrata. Quando con un paziente si instaurano un dialogo e un'intimità tali da mantenere l'equilibrio tra chi è in difficoltà perché malato e tra chi è in difficoltà perché deve garantirne la guarigione, in quel caso ritengo si possa parlare di giusta relazione medico-paziente.

5. *Professore, riprendo alcune parole da lei utilizzate che catturano immediatamente l'attenzione di un pedagogista: dialogo, comunicazione, cambiamento di visione sulla malattia, paura, senso di onnipotenza, legame. Questa premessa per una duplice domanda: esistono esperienze di un qualsivoglia collegamento, all'interno del vostro Dipartimento, tra le scienze mediche e i saperi umanistici, i quali, per definizione, si occupano del senso antropologico di ciò che accade e della potenziale trasformazione di visioni riguardo al mondo e all'esistenza? Infine, ha notato differenze nell'aver a che fare ora con adulti, ora con adolescenti e bambini in merito proprio alla dimensione comunicativo-relazionale e in merito alla necessità di accompagnare queste persone ad una nuova visione (faccio riferimento specifico qui ai termini senso di onnipotenza, paure e storture nel vedere la malattia)?*

86

Premetto che, purtroppo, nell'ambito della struttura nella quale lavoro, non ci sono esperienze di collegamento tra scienze mediche e saperi umanistici.

In merito alle differenze di comportamento di fronte alle tipologie di pazienti differenti, confermo che il linguaggio, non solo quello verbale ma anche quello corporeo, variano molto. Innanzitutto è buona regola porsi a livello della persona che si ha di fronte usando le sue parole, i suoi "dialetti", è lui che deve capire cosa gli viene detto e non il contrario. Magari occorre ripetere le cose soprattutto se sono presenti persone care al paziente che devono comprendere bene di cosa si parla. Saranno loro a condurre il malato verso le scelte giuste. Oltre che le parole, anche il linguaggio corporeo si modifica. I gesti con le mani, il contatto fisico al momento della visita, vanno contestualizzati con riferimento a chi si ha di fronte. L'espressione del viso, giocherellona con i bimbi, non deve mai perdere il velo di ottimismo che va trasmesso. La persona di fronte dona al medico la propria vita, e deve sentirsi protetta. Tutto questo, associato alla chiarezza espositiva e alla verità in merito alla malattia da affrontare, rende a mio avviso il rapporto fiduciario al punto giusto da consentire al paziente di affrontare con una certa serenità il percorso terapeutico ed al medico di essere a sua volta sereno nel curare il paziente.

3. Intervista agli psicologi-psicoterapeuti Giovanni e Dario Seghi

1. *A Giovanni e Dario Seghi, rispettivamente figlio e padre che condividete anche la medesima professione di psicologi e psicoterapeuti in provincia di Ferrara, desideriamo porre alcune domande, per completare il quadro della nostra esplorazione. Mentre Giovanni risponderà avendo come riferimento la fascia generazionale dei bambini e degli adolescenti, Dario farà riferimento soprattutto all'esperienza maturata con gli adulti. Prima delle domande, qualche informazione sulla vostra formazione e sull'attività scientifica: entrambi laureati in psicologia presso l'Università di Padova, tra le varie specializzazioni ricordiamo per entrambi il titolo di "Psicoterapeuta psicoanalitico ad orientamento intersoggettivo-costruttivista". Menzioniamo inoltre l'appartenenza di entrambi alla società SPAI (Società di Psicoterapia Analitica Integrata) di cui Dario è anche Vicepresidente. Infine, segnaliamo anche l'appartenenza di Giovanni alla IED-TA (International Experiential Dynamic Therapy Association).*

Vi chiedo inizialmente se, secondo voi, è utile o addirittura necessario educare i propri pazienti al di là del trattamento terapeutico specifico? Ovvero, si può distinguere l'elemento prettamente educativo da quello terapeutico?

(Giovanni Seghi) L'educare in psicoterapia infantile e psicologia dell'età evolutiva è fondamentale per aiutare il bambino e i suoi genitori a superare le problematiche che stanno vivendo. Da un lato la componente terapeutica permette di risolvere i conflitti interni più profondi, dall'altro la componente educativa permette di "tirar fuori", allevare, far crescere, sviluppare nuove competenze emotive-affettive, relazionali e comportamentali, che in precedenza, a causa del blocco emotivo o del disturbo mentale, non era possibile incrementare. Elemento educativo e terapeutico però non vanno intesi slegati o propedeutici, come se prima si attivasse la fase terapeutica e solo dopo quella educativa, ma vengono integrate e sviluppate insieme e in modo armonico, perché ad ogni piccolo sblocco degli elementi emotivo-affettivi interni è connessa contemporaneamente una conquista educativa immediata. Tale aspetto però non è spesso visibile fin da subito agli occhi della coppia terapeutica, ma viene consapevolizzato gradualmente nel tempo, ecco perché molte volte si riconoscono in terapia conquiste già avvenute, come a dire che la terapia "arriva sempre un po' dopo" rispetto alla capacità della coppia terapeutica di ottenere cambiamenti.

(Dario Seghi) Quando un paziente inizia una psicoterapia è motivato ad un cambiamento. Questo cambiamento lo porterà a superare le problematiche fisiche e/o psichiche e/o comportamentali. Se l'aspetto più psicoterapico è legato alla presa di consapevolezza dei motivi intrapsichici che hanno prodotto i sintomi, il cambiamento che porterà al superamento dei sintomi sarà preceduto da un diverso modo di pensare gli atteggiamenti o le relazioni mediante un processo rieducativo che noi chiamiamo "psicagogico". Tale aspetto è prettamente educativo, nel senso che fa emergere dal paziente i suoi veri bisogni e lo aiuta a realizzarli attraverso "passi" di cambiamento sempre più profondi.

2. Secondo lei, cosa significa educare nel suo contesto lavorativo?

(G. S.) Per educare intendo sviluppare nel bambino e nei suoi genitori nuove competenze emotive-affettive, relazionali e comportamentali. Nel mio contesto lavorativo l'aspetto educativo è fondamentale a 360°, nel senso che non posso pensare di aiutare un bambino e portarlo al cambiamento se non educo anche la "madre ambiente", cioè tutte quelle figure che ruotano attorno alla vita del bambino e che per lui diventano importanti come genitori, nonni, insegnanti, *baby sitter* ecc.... Pertanto, se con il bambino vi è un'iterazione costante e continua tra terapia ed educazione, con la "madre ambiente" si attiva in maniera sistematica la componente educativa che mira a sostenere le figure di riferimento per il bambino, aiutandole a modificare il clima relazionale che si è strutturato nel corso degli anni e che non ha permesso di sostenerlo adeguatamente di fronte alle proprie difficoltà. Così facendo, si crea quel triangolo operativo di sostegno e cura al bambino, dove ai vertici troviamo i genitori, le altre figure di riferimento e il terapeuta, mentre al centro viene inserito il bambino, il quale si sentirà protetto dal triangolo e percepirà che ogni vertice si muove sulla stessa linea educativa, trasmettendo forza, sicurezza e fiducia, che gli permetteranno di affidarsi ai tre vertici per superare le proprie difficoltà.

(D. S.) Educare in psicoterapia significa che, dopo aver fatto riaffiorare i significati più profondi, si progetta un piano di cambiamento comportamentale che presuppone allenamenti mentali o fisici o relazionali. Per una terapia di coppia, dopo aver preso consapevolezza che spesso proiettiamo sul nostro partner aspettative o difese costruite nella relazione con i nostri genitori, è necessario lavorare rieducando la comunicazione che spesso è imbrigliata in proiezioni che vengono dal passato, o in circuiti patogeni. Per fare questo si parte da una alfabetizzazione emotiva, per riuscire poi ad esprimere i propri bisogni profondi, di cui le emozioni sono sensori, senza che questi divengano pretese ma richieste, imparando a non giudicare le intenzioni del partner. Tutto questo è un lavoro educativo in psicoterapia, cioè psicagogico. In un attacco di panico si cerca di scoprire le cause legate alla costruzione infantile rispetto alle emozioni primarie (rabbia, paura, colpa, gioia, tristezza). Per i terapeuti del mio orientamento analitico intersoggettivo costruttivista, riconoscere le cause scatenanti attuali, imparare a esprimere le emozioni riconosciute, imparare un allenamento mentale alla calma per essere capaci nei momenti di ansia di rispondervi in modo diverso da quello patogeno, tutto ciò è anche educativo cioè psicagogico.

3. Infine, replichiamo queste domande che ci permettono di trovare possibili connessioni tra varie dimensioni culturali ed esistenziali (filosofia, pedagogia, letteratura, medicina e psicologia): che cos'è il dolore e/o la sofferenza psichica?

(G. S.) Il dolore per i bambini con cui lavoro, che sono per la maggior parte bambini con una famiglia, una scuola, degli amici, una buona intelligenza,

quindi bambini che non hanno veri e propri disturbi mentali ma che stanno vivendo una serie di difficoltà emotivo-affettive, relazionali e/o comportamentali, che se protratte nel tempo potrebbero dare origine a disturbi mentali conclamati, il dolore è l'impossibilità di "sentirsi visti" dall'altro, dove per "visto", intendiamo accolto, ascoltato, capito, amato, riconosciuto nel suo essere persona, nei bisogni e anche nelle sofferenze e/o fatiche. Il dolore del bambino sta principalmente nel sentire che l'adulto lo guarda, ma non lo vede. Possiamo aiutare un bambino a superare le proprie difficoltà scolastiche o anche quelle comportamentali, insegnandogli specifiche strategie risolutive, ma non riusciremo a permettergli di affrontare da solo la propria vita se non lo aiutiamo prima di tutto a "sentirsi visto" da noi. Questo non vale solo per i bambini, ma anche per noi adulti, perché nei momenti di dolore abbiamo bisogno di sentire che chi ci sta vicino possa sentire il nostro dolore, possa stare vicino al nostro dolore, senza ricorrere per forza a soluzioni immediate, a strategie che guardano il dolore da lontano per paura di sentirlo troppo forte e rimanerne coinvolti emotivamente. Un bambino che si sente visto dall'adulto, senza giudizio, senza pretese, senza preconcetti, è un bambino che sta costruendo dentro di sé le basi solide per iniziare a curare il proprio dolore.

(D. S.) Il dolore è una sensazione psichica che percepiamo anche a livello fisico con emozioni difensive di rabbia, quando uno dei nostri bisogni primari o secondari viene frustrato. Se tale frustrazione risale ai bisogni infantili di attaccamento, e questa viene ripetuta, produce traumi che lasciando tracce mnestiche di tipo emozionale che riemergeranno spesso nella vita della persona adulta come fuga dalla paura o tentativo di rincorsa verso il benessere.

4. *Che cos'è la cura o la relazione terapeuta-paziente?*

(G. S.) La relazione terapeuta-paziente, nel mio ambito lavorativo, è basata sulla possibilità di co-costruire assieme al bambino nuove esperienze relazionali partendo dalle esperienze nella relazione della coppia terapeutica. Per tale motivo potremo dire che la "cura" è la "relazione" e per i bambini la relazione passa attraverso il gioco. Nell'approccio psicoterapico, il gioco è la componente terapeutica che mi permette di entrare in relazione autentica con il bambino, perché consente di avvicinarmi più facilmente alle sue emozioni nel "qui ed ora", per poi aiutarlo nella loro comprensione, espressione e gestione. L'obiettivo finale, quello che viene definito "cura" o meglio ancora "processo di cambiamento", avviene ristrutturando i convincimenti emotivi del bambino. Questi si sono creati all'interno di una specifica matrice relazionale, quella familiare, pertanto è solo all'interno di un'altra matrice relazionale, quella del contesto terapeutico, che si potranno integrare i vecchi convincimenti emotivi, portatori di disagio, con nuovi convincimenti emotivi che diventeranno poi principi organizzatori dell'esperienza attraverso i quali il bambino leggerà e organizzerà l'esperienza passata, presente e futura.

(D. S.) Chi ha scelto un approccio psicoterapeutico analitico intersoggettivo costruttivista, vede la cura come il tentativo di risalire ai traumi dell'attaccamento del passato essendo la nostra personalità "costruita" da tutte le esperienze vissute, specie quelle infantili che hanno strutturato le basi della nostra fiducia psichica. Il cambiamento deve avvenire proprio anche grazie alla relazione terapeuta-paziente che ristrutturerà le basi ferite della capacità relazionale del paziente.

4. Osservazioni conclusive

Ritengo decisamente soddisfatta la domanda sulla possibilità di individuare la presenza contemporanea di un doppio livello d'azione di questi professionisti. Vi sono evidenti tracce di questo in alcune espressioni significative, e ciò costituisce l'avvio di una successiva riflessione. Si può già, a mio avviso, inquadrare ciò che raccontano i nostri intervistati, al netto di specifici interventi (ora medici, ora psicoterapici), nel quadro della cura intesa anche come sollecitudine e che ingloba anche l'esercizio della saggezza pratica (il complesso di scelte precipue, specifiche deliberazioni per il caso singolo). In alcune espressioni non emerge, infatti, solo l'esperto nel senso canonico di chi possiede scienza e tecnica, bensì la necessità d'essere educatori nel senso più alto del termine. Infatti, Anania riferisce chiaramente che la sua attività di educatore – e non solo di medico – si esplica nel considerare gli opportuni aggiustamenti, nel valutare le reattività, nell'inquadrare il rapporto dei pazienti col dolore, nel donare anche quella sana leggerezza che ha a che fare con quella speranza che genera ottimismo. Il condurre fuori ed oltre, l'accompagnare, si esprime nel far vivere un vissuto diverso, altro e possibile, rispetto a quello spontaneo che può avere il paziente. Le malattie sono le stesse ma le persone cambiano: queste possono cambiare in un senso migliorativo? Certo che sì, ecco allora le scelte opportune da farsi per il soggetto che si assiste. L'esperto, come diceva Aristotele (Aristotele, 2005), non è solo quello che ha scienza ma è definibile come colui che si è esercitato più volte nel deliberare sui casi singoli, immettendosi non solo in una logica strumentale ma anche morale.

Dario e Giovanni Seghi puntano decisamente l'accento sulla necessità di non scindere il momento terapeutico da quello educativo. Traspare quasi che sia il momento educativo quello decisamente ristrutturante la persona, mentre quello psicoterapico permette di attuare la destrutturazione di quanto appreso in precedenza, ma di fatto disfunzionale. Tutto ciò è attuabile all'interno di una relazione, di un tempo allungato, con pazienza, e favorendo l'insorgenza di nuovi modi di pensare ed atteggiamenti: raggiungiamo qui esattamente l'idea di cura educativa come sollecitudine. Ci sembra proprio che i due psicologi-psicoterapeuti ci stiano facendo vedere con chiarezza il rapporto educazione-aver cura dell'altro, necessitante tempi e un prendersi in carico dello stato formativo attuale del soggetto, per portarlo ad ulteriori traguardi forma-

tivi. Noto con una certa soddisfazione che, mentre Anania ha messo in luce (non solo ma soprattutto) la componente della deliberazione sul caso singolo, Dario e Giovanni Seghi hanno esplicitato molto visibilmente (anche se non solo questo) un concetto educativo molto vicino a quello di cura educativa del nostro quadro teorico. Una piacevole sorpresa questa che, assieme, le due interviste abbiano toccato sinergicamente i due temi della saggezza e della cura come sollecitudine.

Chiudo mettendo in evidenza questi ulteriori preziosi elementi, degni veramente d'essere menzionati al di là dello specifico dell'indagine: Aristotele ebbe come retroterra culturale non solo l'insegnamento platonico, ma ancor prima anche la medicina di allora, praticata da suo padre¹. Fu lui a descrivere mirabilmente il concetto di saggezza pratica che delibera sul caso singolo: Anania, mostra, come medico, una sensibilità particolare proprio in questo senso.

Giovanni Seghi, conoscendo più da vicino l'universo dei bambini e degli adolescenti ci avvisa di fatto di non liquidare come 'infantili' certi bisogni di tipo affettivo-emotivo (come 'l'esser visti'), ma anzi di recuperarli per il bene della nostra vita adulta sana. Dario Seghi ci fa riflettere sul metodo psicagogico, che in filigrana mi fa pensare alla necessità di revisione dei nostri pensieri ed atteggiamenti, in quanto proprio questi possibili fonti di sofferenza generata da noi stessi. Utile da ricordare, questo, specie quando si tende ad attribuire l'origine dei nostri mali solo a cause esterne.

Nota bibliografica

Aristotele (2005). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.

Cambiano G. (2004). *Storia della filosofia antica*. Roma-Bari: Laterza.

Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ellett Jr. F.S. (2012). Practical Rationality and a Recovery of Aristotle's 'Phronesis' for the Professions. In A. Kinsella, A. Pitman (eds.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Profession* (pp. 13-33). Boston: Sense Publisher.

Simoni C. (2018). *Saggezza e cura nell'azione educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

1 Lo riporta qualsiasi manuale di storia di filosofia, si può reperire l'informazione comunque in Cambiano (2004, p. 99).

SE

La riforma della scuola: un processo di deliceizzazione

School reform: how to pull down traditional academic secondary school

Giovanni Carosotti

Liceo Virgilio di Milano

All the reforms that have affected the Italian education system over the past 25 years have intentionally questioned the academic didactic method used in high schools as it has historically developed. The aim of the reform process has been the achievement of a more vocational didactic approach, considered more appropriate to increase competitiveness in the labour market. However, besides failing to guarantee greater competitiveness, such reforms are compromising the achievement of the main goal of the republican education system, which is to educate students to become valuable and responsible members of society through the analysis of cultural contents which allows for the interactions of humanistic and scientific subjects.

Keywords

**school reform, disciplines, culture, job market,
competence-based education**

L'insieme di riforme che ha investito la scuola italiana negli ultimi venticinque anni ha intenzionalmente messo in discussione l'impostazione didattica liceale, come storicamente si è configurata in Italia, a favore di un approccio didattico di carattere operativo, ritenuto più idoneo a favorire la competitività dei futuri lavoratori nel mondo produttivo. La "deliceizzazione", oltre a non garantire affatto una maggiore competitività, compromette la principale finalità della scuola repubblicana, quella di educare ai più autentici valori di cittadinanza, attraverso un approfondimento dei contenuti di cultura, capace di fare interagire discipline umanistiche e scientifiche.

Parole chiave

**riforma della scuola, sapere disciplinare,
cultura vs mercato del lavoro, didattica per competenze**

Il 14 gennaio 2019 nella newsletter della rivista *Tuttoscuola* (*Tuttoscuola-NEWS*, 2019), una testata sostanzialmente allineata con i processi di riforma della scuola concretizzatisi con la Legge 107, è stato pubblicato un articolo dal titolo particolarmente significativo: *Il liceo del futuro: sarà quello in cui gli alunni scelgono le materie?*. Questo titolo, al di là del merito specifico del contenuto, esprime per intero l'atteggiamento culturale alla base del processo riformatore, lasciando peraltro inavese tutte le problematiche e le contraddizioni che esso si porta dietro. Da una parte si prefigura un mutamento nell'organizzazione dei curricula che, in una dimensione così radicale, sino a oggi non era stata ancora immaginata. La prospettiva orientata al futuro che il titolo lascia intendere prova anche una capacità dei soggetti riformatori di immaginare strategie nel lungo periodo, capacità di cui non sembra sempre dotata la controparte, ovvero un larga maggioranza della classe docente, che non solo negli anni si è opposta all'attuazione dei progetti di riforma sopra citati, ma ha cercato di avversare in tutti i modi sia la ristrutturazione del tempo scuola imposta dal ministero Gelmini sia l'attuazione della "didattica per competenze" quale unica metodologia prevista dalla Legge 107.

Al di là di queste prime considerazioni, un altro elemento stupisce e in parte inquieta nel titolo con cui abbiamo scelto di aprire la presente riflessione, ovvero la parola "liceo", che compare al suo interno. Avrebbe senso parlare ancora di liceo in una scuola di quel tipo? E, tanto per non riferire la domanda a un futuro ancora lontano, ha ancora senso parlare di liceo se il progetto di trasformazione radicale della "Buona Scuola" dovesse concretamente realizzarsi? In effetti, in un titolo così concepito, l'espressione sembra fare riferimento a un significato, quanto mai generico, di studi secondari superiori, con un tono rassicurante, per cui l'espressione garantirebbe in ogni caso uno studio e una formazione di qualità. Ma la parola liceo non può limitarsi a questo significato generico, e il volerla utilizzare rispetto a un concetto in cui non trova più senso si rivela semmai operazione sottilmente ideologica.

1. Il proposito di "deliceizzazione"

La tesi che vorremmo qui sostenere è che l'intero impianto riformatore è per sua natura essenzialmente anti-liceale; che la tendenza propria di chi intende riformare la didattica secondo i criteri tecnocratici teorizzati dal nuovo pedagogismo sia in aperta contraddizione con la struttura dell'istituzione "liceo" e ne preveda di fatto lo smantellamento. E, va da sé, riteniamo che questo superamento non corrisponda affatto a una necessità storica, a un bisogno di adeguare la trasmissione del sapere tra le generazioni ai tempi nuovi, radicalmente trasformati e corrispondenti al passaggio da una fase "fordista" a una "post-fordista". Bensì pensiamo che rappresenti una trasformazione guidata da ben precisi interessi, la quale, piuttosto, ridurrà la capacità competitiva anche rispetto a quel contesto economico che sembra interessare in modo esclusivo i sostenitori della Buona Scuola.

Il presupposto del nostro ragionamento è che non sia coerente parlare di “liceo”, nel senso proprio che questa parola ha assunto nella storia della scuola italiana ed europea, al di fuori di una trasmissione della conoscenza costruita sul sapere disciplinare e che l'intero progetto riformatore si fondi su un ricercato processo di “delicizzazione”.

2. Il “liceo” secondo il suo “concetto”

Una prima difficoltà che incontra chi intende opporsi alla “delicizzazione” della scuola italiana è di natura ideologica. Il “liceo”, non solo nel suo percorso orientato verso gli studi classici, è stato la scuola concepita per permettere la formazione della futura classe dirigente; di conseguenza, è stato caratterizzato da un'impronta classista, che impediva una reale emancipazione, intellettuale e materiale, delle classi subordinate. In effetti, molti di coloro che intendono difendere l'attuale tentativo di radicale trasformazione della scuola italiana puntano proprio su questa delicata e imbarazzante argomentazione. Tale strategia difensiva consente, da una parte, di estendere ai progetti di riforma un alone di progressismo che non possiedono e, dall'altra, di negarne il deciso ed evidente legame con la volontà di imporre, anche al contesto formativo, i principi dell'ideologia neoliberista. Si tratta di una strategia comunicativa non nuova, tendente a convincere un'opinione pubblica progressista, evidentemente incredula, che il cedimento a un modo di intendere la relazione sociale – e dunque anche quella formativa – fondata sul privatismo e sulla competitività coincida con l'inveramento dei più autentici e libertari obiettivi della sinistra storica.

Il principio per cui l'educazione liceale sarebbe stata in qualche modo un'educazione “superiore” non stava tanto nel numero di nozioni e nella quantità di cultura generale che l'alunno vi avrebbe appreso, quanto nella possibilità, attraverso la riflessione approfondita su tali argomenti, di poter adoperare “bene o male la propria testa” (Gabelli, 1973, p. 680) e quindi di poter assumere in futuro un ruolo sociale non esclusivamente subordinato, ma capace di padroneggiare la logica del sistema e di condizionarla; se a proprio vantaggio o a quello della comunità poco importava, ma indubbiamente vi era la consapevolezza che tale mole di conoscenze consentisse all'individuo di determinare il proprio ruolo in modo più consapevole e, quindi, di mantenere una posizione sociale privilegiata. Risulta evidente come tale preoccupazione formativa abbia ampliato le proprie fasce sociali di riferimento a seconda delle congiunture storiche attraversate dalla storia nazionale, e che sia stata dettata dall'esigenza sempre più impellente di costituire una classe media¹.

¹ Scotto Di Luzio dà conto di questo processo storico, sempre tenendo presenti i “limiti democratici della legislazione scolastica in età liberale, la sottovalutazione che essa dimostrò del problema della scolarizzazione delle classi subalterne” (Scotto Di Luzio, 1999, p. 89). Nello stesso tempo egli ricorda che questo atteggiamento classista Gentile lo aveva in comune con l'intera

3. Il liceo nell'Italia repubblicana

Diventa quindi tutt'altro che superfluo porsi ancora la domanda sul perché i padri costituenti non rigettarono in blocco il modello gentiliano, ma sostennero invece che l'idea di un'istruzione strutturata per discipline conservasse una propria validità. Sicuramente influì la consapevolezza che la scuola gentiliana fosse stata tutt'altro che amata dal fascismo nel suo complesso² e ritenuta in linea con la propria visione di società. Ma incise anche la convinzione, difficilmente contestabile, che l'emancipazione del cittadino, la sua possibilità di realizzare la propria personalità nella nuova società democratica, approfittando di un positivo modello di crescita civile che avrebbe dovuto favorire la mobilità sociale, potesse realizzarsi soprattutto attraverso la cultura. Solamente una personalità colta, capace di leggere e motivare la dinamica sociale entro la quale acquistava senso la propria azione individuale e la propria partecipazione alle forme di vita collettiva, poteva immaginare una propria emancipazione, ovvero di poter occupare dei ruoli professionali superiori a quelli dei genitori o di poter partecipare al dibattito pubblico con la speranza di esercitare un efficace condizionamento. L'idea forte era che la finalità civica della scuola era più rilevante della sua funzione professionalizzante, secondo una concezione, validamente esplicitata nella carta costituzionale, in cui il lavoratore deve essere non solo efficiente, ma consapevole della sua funzione sociale e capace di innescare, in virtù di questa consapevolezza, anche proposte di trasformazione, di democratizzazione, di estensione dei diritti all'interno dello stesso contesto lavorativo.

Non sfuggiva ai costituenti che la negazione di tale diritto alla conoscenza e alla cultura era stata fatta propria dal fascismo, nel suo attacco più o meno esplicito alla scuola gentiliana, realizzatosi durante il lungo ministero Bottai, che si impegnò ad attuarne la "fascistizzazione integrale". Fu Bottai che derise di fatto la priorità assegnata dalla scuola gentiliana alla cultura³, dando rilevanza piuttosto a un'istruzione di carattere pratico-manuale, finalizzata a formare il lavoratore capace e obbediente, in vista delle esigenze di potenza e di crescita

cultura liberale ed era condiviso, peraltro, anche da Salvemini "nella convinzione [...] che 'non tutte le classi sociali sono fatte per tutte le idee'" (Scotto Di Luzio, 1999, p. 89).

- 2 L'affermazione può sembrare quanto meno anomala, dal momento che Mussolini si riferì alla riforma Gentile come "alla più fascista delle riforme". In realtà, già dall'anno successivo, con il ministro della pubblica istruzione Fedeli, la scuola gentiliana venne di fatto smantellata. Soprattutto, come si ricorderà più avanti, sotto il ministero Bottai. Cfr., in particolare, Carosotti 2011.
- 3 "Gli ordinamenti del '23 si rivelano, oggi, insufficienti e difettosi. C'è, infatti, una correlazione innegabile tra lo sforzo eccessivo, cui sono sottoposti gli alunni, e l'esiguità del profitto, documentata e documentabile da tutte le relazioni dei commissari d'esame. Il deprecato manualismo, che fu il bersaglio di tutti i partigiani della riforma Gentile, ha ceduto il passo ad un formalismo verbalistico filosofeggiante, che è la sofisticazione più pericolosa del pensiero, perché ne è la più inconscia caricatura" (Bottai, 1939, pp. 5-6). Da notare la caricatura proposta del sapere disciplinare, analoga a quella che compare in molti recenti documenti del MIUR.

della Nazione. Il lavoro al posto della cultura, ritenuta superflua per buona parte dei cittadini, e tutto sommato neanche così decisiva per la futura classe dirigente⁴. Un'istruzione per i lavoratori che di fatto negava agli stessi la possibilità di acquisire conoscenze in grado di far comprendere loro le effettive ragioni della loro condizione subordinata. Tale esigenza ricorda in modo inquietante l'enfasi con cui, all'interno della Legge 107, i contenuti di studio vengono umiliati rispetto alle attività – ritenute più utili – dell'“Alternanza scuola-lavoro”⁵.

I principi della scuola repubblicana sembrano oggi venire meno. Se si esamina con attenzione la *ratio* che ha guidato i progetti di riforma della scuola italiana, si nota come la finalità prima attribuita all'istruzione sia quella di garantire il più confortevole inserimento dell'alunno nel futuro mondo produttivo. La cultura diventa un lusso che non ci si può più permettere. L'urgenza epocale e storica dei tempi presenti, che prevede una notevole possibilità di essere esclusi dal mercato del lavoro e quindi di accedere a livelli di reddito adeguati per una vita caratterizzata dal benessere, obbligherebbe la scuola e il lavoro docente, modificandone la deontologia, al perseguimento di questo obiettivo di carattere eminentemente pratico. Non più quindi sapere, ma trasmissione di pratiche sociali (Fondazione Agnelli, 2018, p. 85)⁶, o capacità operative.

4. Il liceo linguistico: un esempio riuscito di “delicizzazione”

Un caso esemplare di come la nuova mentalità tecnocratica, tutta rivolta al sapere pratico, comporti un effettivo processo di “delicizzazione”, è quello del liceo linguistico, un indirizzo la cui crescita di iscritti dimostra un mutamento di sensibilità della cultura italiana verso questo fronte della conoscenza, certamente sottovalutato nei programmi della scuola novecentesca dove, per esempio, al liceo classico lo studio della lingua inglese cessava al secondo anno di

- 4 “Perché la Scuola è fuori della vita? L'unica risposta, che può essere data è questa: la vita è il lavoro. Il lavoro, nella sua accezione più convincente, e più diffusa, è lavoro delle mani. La Scuola non conosce, anzi misconosce questo lavoro delle mani. In un momento, in cui si sta creando una vera mistica del lavoro, la Scuola è assente” (Bottai, 1939, p. 10). Sarebbe singolare, in un suggestivo confronto con l'oggi, se alla nostra epoca, dominata da esclusivi principi economicisti, non potesse essere di nuovo associata l'espressione “mistica del lavoro”.
- 5 “Il lavoro deve entrare nella Scuola con la sua dignità e i suoi metodi. È necessario che, fin dalle classi elementari, si operi il passaggio dall'attività manuale del giuoco all'attività manuale del lavoro. Coloro che formeranno la classe dirigente debbono conoscere non intellettualisticamente, ma con i propri muscoli, le difficoltà, le gioie, le fatiche dei lavoratori” (Bottai, 1939, p. 12).
- 6 È da notare che anche la nuova disciplina di “Cittadinanza e Costituzione”, che non corrisponde – come tengono a dichiarare i riformatori – alla vecchia disciplina di “Educazione Civica”, si risolve non tanto nelle conoscenze delle regole comuni, quanto in pratiche attive da saper esercitare, sulla base delle personali responsabilità, “attese” in base al ruolo sociale che si ricopre. Non si può intendere in altro modo l'intenzione di differenziare la comunicazione dei principi fondanti i criteri di cittadinanza a seconda degli indirizzi di studio frequentati.

corso e lo stesso liceo linguistico era confinato a pochi istituti, spesso gestiti da organizzazioni private.

La logica del curriculum proprio dell'indirizzo linguistico rispondeva a un'esigenza tipicamente liceale: ovvero quella, all'interno di una preparazione generalista sempre concepita per fornire allo studente quel bagaglio culturale capace di fargli vivere nel modo più pieno e partecipato la propria cittadinanza, di favorire una riflessione sui fondamenti linguistici della comunicazione, attraverso la conoscenza di più codici e idiomi, e dell'impatto del problema della lingua sul mondo della cultura.

Ovviamente, nella nuova scuola tesa unicamente a definirsi in base alle esigenze del mercato del lavoro, quest'aspetto teorico-culturale è decisamente passato in secondo piano. La lingua diventa patrimonio conoscitivo e veicolo per poter accedere più facilmente (anzi un'effettiva condizione *sine qua non* per accedervi) al mercato del lavoro, per poter intrattenere peraltro le necessarie relazioni che un mondo ormai globalizzato comporta.

Fatta salva questa esigenza, che non contestiamo⁷, sottolineiamo che la conoscenza linguistica viene di fatto contrapposta al sapere disciplinare, e che la conoscenza della lingua viene considerata, da una parte, un'acquisizione di tipo tecnico finalizzata appunto a soddisfare esigenze operative che provengono dal contesto economico e, dall'altra, un pretesto per poter forzare la didattica nel senso delle "competenze"⁸. La lingua straniera acquisterebbe una priorità tale da invadere anche il campo delle discipline non linguistiche, in modo da piegarle a sé, da renderne il contenuto puramente strumentale all'acquisizione di una competenza comunicativa, mettendo in conto una minore profondità della riflessione.

Per corroborare tale affermazione, basti valutare il quadro orario e il monte ore di questo indirizzo liceale prima e dopo la cosiddetta "riforma Gelmini", ovvero la riduzione del monte ore complessivo – dovuto più a motivi economici che a un'approfondita riflessione sulla didattica⁹ – dell'orario settimanale per ogni indirizzo. Se prima di questa modifica il quadro orario del liceo linguistico, per quanto riguarda le materie non linguistiche, corrispondeva esattamente a quello degli altri indirizzi, con la decisione del ministro Gelmini esso venne drasticamente ridotto. Le ore dedicate a storia e filosofia, a mate-

7 "Ma l'unica via sensata che non si riduca a un corto circuito culturale pezzente, sta nell'accettare l'idea che il giovane studente europeo debba avere una conoscenza di due lingue base fondamentali, oltre la propria" (Israel, 2014).

8 "Il concetto di fondo è però capire che il CLIL deve essere sviluppato in base alle nuove linee di creazione di curricoli per competenze" (Langé, 2014).

9 In realtà questa fu la prima impressione dei docenti e sicuramente quel ministero fu sottoposto a una grande pressione da parte del dicastero dell'economia. Contemporaneamente però – e il fenomeno non rappresentava affatto una novità – la riduzione d'orario era congeniale al mutamento della didattica nel senso delle competenze e si intendeva operare in tal senso, come dimostra l'introduzione del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), allora sfuggita all'attenzione dei docenti, ma che cinque anni dopo avrebbe chiarito quali erano le intenzioni del legislatore sulla lunga distanza.

matica e scienze sono state diminuite, secondo un'idea che, in fondo, ciò che conta sia l'apprendimento della lingua e che, rispetto a questo fine, il quadro di approfondimento culturale permesso dalle discipline non linguistiche sia sostanzialmente accessorio. Non solo, ma di fatto nel liceo linguistico non viene più insegnato il latino, il che per questo indirizzo – che dovrebbe fornire ben più di un'infarinatura di conoscenza linguistica, valutandone anche le radici storiche – rappresenta un'assoluta contraddizione e un impoverimento.

Ma l'aspetto per certi versi più emblematico per configurare un effettivo processo di “delicizzazione” sta nello stesso paradossale ridimensionamento dell'insegnamento linguistico; in particolare nella nuova ripartizione delle ore della prima lingua (inglese) che vede sovradimensionate quelle nel biennio, per diminuire nei successivi tre anni, in un percorso inverso che riguarda la seconda e la terza lingua. Risulta abbastanza evidente il proposito di questa modifica: privilegiare innanzitutto lo studio della grammatica, riducendo drasticamente quello della letteratura, decisivo invece per un'acquisizione non banale della lingua stessa¹⁰.

Insomma, si profila un nuovo istituto tecnico-professionale, con uno scopo specifico, che sacrifica qualsiasi ragionamento approfondito sull'uso della lingua, senza il quale un adeguato sapere critico non può essere sviluppato. Tale situazione si configura come un assurdo anche rispetto alle prospettive universitarie, coerenti con l'indirizzo scelto, che si aprono per questi studenti: che non sono destinati solo a frequentare il Corso di Studio in “mediazione linguistica”, ma anche, per esempio, quelli in relazioni internazionali, scienze politiche, economia e commercio, per cui avrebbero bisogno di una base conoscitiva storico-filosofica e scientifico-matematica simile a quella degli altri indirizzi.

5. La falsa contrapposizione tra discipline umanistiche e scientifiche

Un'altra strumentale presa di posizione per giustificare l'inattualità della didattica liceale riguarda la presunta separazione tra discipline umanistiche e scientifiche nei curricula, erede del pregiudizio proprio dell'impostazione gentiliana che peraltro, come si è visto, venne sconfessato dalla scuola “fascistizzata” dal ministro Bottai.

Anche in questo caso ci troviamo di fronte a una strategia retorica destinata a essere smentita dai fatti, che fa leva sull'importanza sempre crescente del sapere tecnico scientifico, sottodimensionato in un quadro orario così dominato dalle discipline umanistiche.

In realtà, nonostante una certa sicumera gentiliana sul valore privilegiato di alcune discipline, che però non implicava affatto – come si dice – una sva-

10 Su quest'aspetto decisivo dell'insegnamento della letteratura cfr. Angelucci 2018.

lutazione del sapere scientifico¹¹, l'intento dell'architettura liceale è stato proprio quello di creare un ponte tra i due ambiti, affinché lo studente potesse avere un quadro d'insieme generale e sistemico nel quale offrire senso ai diversi approcci disciplinari, cioè comprendere come differenti metodi e saperi costituissero nel loro interagire reciproco ma anche nel loro inevitabile differenziarsi (nel loro diverso contributo veritativo alla conoscenza) l'orizzonte culturale all'interno del quale trova senso la propria collocazione nella comunità di appartenenza e la propria volontà di imprimere, attraverso il continuo confronto, ipotesi di trasformazione e miglioramento del sistema stesso.

Non a caso l'attacco alla filosofia, e la sua riduzione a sapere frammentato, finalizzato all'acquisizione di competenze operative singole, sganciate dal loro contesto¹², diventa presupposto paradigmatico per qualsiasi didattica disciplinare, che perde la sua specificità e finisce con l'essere una sorta di trattazione generalizzante (sarebbe assurdo chiamarla pluridisciplinare), in vista di obiettivi determinati e condizionati da fattori esterni alla disciplina stessa. L'obiettivo di valorizzare la dimensione logico-teorica, che la scuola repubblicana ha sempre perseguito, di far intendere come la scienza non sia solo concepita in vista di una sua trasformazione in operatività tecnologica, non costituisce solo un più profondo livello di riflessione, ma è indispensabile per l'acquisizione di sapere critico, per poter affrontare l'aspetto problematico della realtà da differenti punti di vista, per moltiplicare gli interrogativi e analizzarla in modo maggiormente approfondito, non accontentandosi delle soluzioni più immediate dei problemi, ma sapendo anzi rimetterle continuamente in discussione; per la formazione, dunque, di una personalità non dogmatica.

Lo strumento con cui realizzare ciò, e quindi dare un colpo mortale decisivo alla strutturazione del sapere liceale, è il riduzionismo delle scienze sociali a procedure matematizzanti e totalmente destoricizzate¹³. Tutta la "didattica per competenze" si fonda sostanzialmente sulla convinzione di poter ridurre il rapporto educativo a criteri quantitativi, di poter stabilire una relazione oggettiva – quasi fosse una reazione pavloviana – tra l'azione dell'educatore e la risposta dell'allunno. Tanto che il non ottenimento dei "risultati attesi" si configurerebbe come una responsabilità del docente, che non avrebbe saputo applicare con adeguata

11 Ci limitiamo a segnalare, a questo proposito: Galasso 2012; Ocone 2012; Angelucci 2018. Per quanto riguarda la cultura scientifica, cfr. Tarquini 2012.

12 Il Miur sostiene infatti che "l'insegnamento della filosofia non può consistere solo nella ricostruzione storica della formazione delle idee, ma richiede anche la predisposizione mirata di una 'cassetta degli attrezzi concettuali' da consegnare a ciascuno studente, in modo che egli abbia quegli strumenti che gli consentano di affrontare preparato e consapevole le varie materie di studio e la vita vera e propria" (Miur, 2017, p. 13); poco prima specifica che il docente non deve comunicare saperi ma "bussole" che, al contrario dell'insegnamento tradizionale, permetterebbero dei "processi di costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell'apprendimento" (Miur, 2017, p. 13).

13 La "didattica per competenze" esclude per sua essenza una valorizzazione dell'approccio storicistico al sapere e non può che prevedere una riduzione della storia a semplice sfondo contestuale di alcune tematiche. Cfr. il primo capitolo di Germinario (2018, pp. 9-43).

scientificità un metodo di per sé valido. Da qui ne deriverebbe una sorta di ottimismo pedagogico che, secondo i suoi sostenitori, sarebbe capace di garantire il successo educativo e di motivare nuovamente gli allievi nei confronti dell'esperienza scolastica. Tale ingenuità, che è già stata denunciata ormai più di vent'anni fa (Ferroni, 1997, p. 83), espelle, rispetto a diverse forme di disagio o di difficoltà che evidentemente si manifestano nel corso della vita scolastica, una pratica interpretativa del disagio stesso che va coltivata nel tempo e affrontata con modalità che non possono essere uniformi, e che molto spesso trova proprio nell'approfondimento disciplinare, nella capacità di coinvolgere nei contenuti di cultura, uno stimolo che permette all'alunno di trovare in sé risorse magari frustrate proprio nell'esperienza pratica. Perché l'entusiasmo degli alunni lo si crea ponendoli di fronte a esperienze di senso e di decodificazione linguistica che essi non conoscono, non appiattendoli tutti i contenuti per conformarli al loro linguaggio ordinario e ai loro abituali codici comunicativi.

Ovviamente, per far credere che un metodo statistico comunicativo sia con certezza efficace, bisogna ridurre la comunicazione didattica a schemi semplificati, ben poco coinvolgenti, dove semmai ad attirare l'apprezzamento dello studente è la sicurezza di un risultato positivo. In questo sta la logica del pensiero computazionale e del *problem solving*: un problema posto che prevede un'unica soluzione, una procedura guidata dalla quale non si deve deviare, un compito operativo portato a termine secondo le indicazioni decise da altri (o introiettate attraverso il precedente lavoro formativo). Ciò che sarà richiesto nella logica aziendale del lavoro di gruppo.

Rincuora come questa pretesa oggettivante, che ritiene di potersi sottrarre al pensiero critico in virtù di un'inesistente validazione sperimentale dei propri contenuti, sia invece profondamente contestata anche sul piano scientifico.

6. La didattica per competenze

Appurata dunque l'incompatibilità tra "didattica per competenze" e istituzione "liceo", concludiamo le nostre riflessioni con un'analisi del quadro orario del nuovo Liceo Steam, promosso da Confindustria e lodato da alcuni organi di stampa come il liceo del futuro (ovviamente con un uso improprio e astorico della parola "liceo"). A nostro avviso, esso non dovrebbe rientrare affatto in questa categoria, anche se vi è attenzione a far sì che siano presenti, sul piano formale, le discipline che ancora sono previste perché un liceo possa definirsi tale. Il quadro orario in questione viene presentato, a nostro parere un po' demagogicamente, tutto in lingua inglese, nonostante le lezioni in questa lingua costituiscano solo una percentuale, per quanto ampia, della comunicazione didattica¹⁴. Scompare, di fatto, la filosofia tra le materie del curriculum, sostituita

14 Cfr. https://liceosteam.it/wp-content/themes/liceosteam/files/LiceoSteam_QuadroOrario.pdf?fbclid=

con l'espressione *thinking skills* ed *Ethics*. Ci piace richiamare a questo proposito un recente intervento di Furedi, dell'Università del Kent, che, sollecitato da un'affermazione di chi scrive, ha denunciato come, sotto la dizione di *Ethics*, si nasconda solo la pratica del *problem solving*, che non ha nulla a che vedere con la filosofia (Furedi, 2019), anzi che la svuota, negando la sua capacità di interpretazione olistica dei fenomeni, in grado di guidare gli alunni verso la comprensione della costituzione del senso, per diventare pura operatività, cassetta degli attrezzi concettuali di una soggettività capace di pensare solamente attraverso percorsi guidati o "comodi 'prepensati'" (De Giorgi, 2014, p. 9), ben disposta a obbedire e a eseguire ciò che le è dettato da altri, ma priva di qualsiasi vera consapevolezza sui propri diritti e sulla possibilità di immaginare altre forme d'esistenza possibili.

Lottare per la sopravvivenza autentica del liceo significa lottare anche per la sopravvivenza della cultura come fondamento di qualsiasi comunità democratica, ad evitare possibili nuove forme di oscurantismo.

Nota bibliografica

- Angelucci A. (2018). Insegnare a leggere la letteratura è un atto oppositivo: a margine delle riflessioni di Emanuele Zinato. In <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/809-insegnare-a-leggere-la-letteratura-è-un-atto-oppositivo-a-margine-delle-riflessioni-di-emanuele-zinato.html> (ultima consultazione 14/01/2019).
- Bottai G. (1939). *La Carta della Scuola*. Milano: Mondadori.
- Carosotti G. (2011). L'insegnamento della storia in Italia dall'Unità alla scuola di massa. In F. Bocciola, G. Carosotti, V. Sgambati. *Per la didattica della storia* (pp. 198-204). Napoli: Guida.
- De Giorgi F. (2014). Introduzione. In H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica* (pp. 5-11). Brescia: La Scuola.
- Ferroni G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Fondazione Agnelli (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Furedi F. (2019). La Scuola delle skills secondo gli obiettivi di Lisbona: un bilancio critico. Intervento al Convegno *Fatica sprecata!*, Padova, 14 marzo.
- Gabelli A. (1973). L'istruzione classica. In D. Bertoni Jovine (ed.), *Positivismo pedagogico italiano* (Vol. I, pp. 663-692). Torino: Utet (Edizione originale pubblicata 1888).
- Galasso G. (2012). La vita è imparare. *La Lettura*, inserto del *Corriere della Sera*, 18 novembre.
- Germinario F. (2018). *Un mondo senza storia*. Trieste: Asterios.
- Giroux H. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 2012). https://liceosteam.it/wp-content/themes/liceosteam/files/LiceoSteam_QuadroOrario.pdf?fbclid= (ultima consultazione 14/01/2019).
- Israel G. (2014). La vana demagogia dei corsi globish. In <<http://gisrael.blog>

- spot.com/2014/07/la-vana-demagogia-dei-corsi-globish.html> (ultima consultazione 14/01/2019).
- Langé G. (2014). Il CLIL come strumento di innovazione nella scuola italiana. Intervento al Convegno “CLIL: dalla teoria alla pratica. Criticità e proposte per quest’anno scolastico e per la ‘buona scuola’ del futuro”, Venezia, 15 novembre.
- MIUR (2017). Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza. In <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti+per+l%27apprendimento+della+Filosofia/c48d277c-23e9-4832-8fb3-bae0d68390d6>> (ultima consultazione 14/01/2019).
- Ocone C. (2012). Né arretrato, né provinciale. Anticipò l’“Italian Theory”. *La Lettura*, inserto del *Corriere della Sera*, 18 novembre.
- Scotto di Luzio A. (1999). *Il liceo classico*. Bologna: Il Mulino.
- Tarquini A. (2012). Scienza debole? Non è colpa di Croce e Gentile. *l’Unità*, 17 marzo.
- TuttoscuolaNEWS (2019). Il liceo del futuro: sarà quello in cui gli alunni scelgono le materie? In <<https://www.tuttoscuola.com/il-liceo-del-futuro-sara-quello-in-cui-gli-alunni-scelgono-le-materie/>> (ultima consultazione 14/01/2019).

SE

Paideia 2.0: i licei nuovi laboratori di socio-emotional skills

Paideia 2.0: the Italian high schools (licei) as a laboratory of socio emotional skills

Rossella Latempa

Liceo Artistico di Verona

The landscape of Italian high schools (licei) has dramatically changed since the early 2000s. We have now eight different high school types, each one characterized by a common core curriculum, and various subjects depending on the chosen path: arts, foreign languages, music, human sciences ecc. We observe a gradual process of specialization of studies, which is diversifying students educational opportunities: on one hand, liceo classico and liceo scientifico – the “hard skills” high schools – have a strong cultural identity and tradition; on the other hand, the middle ground of the “soft skills” high schools, liceo artistico, musicale, delle scienze umane. Different kind of students are destined to different high school paths, as a consequence of deep contradictions and inequalities that characterize the society in which education takes shape today.

Keywords

high school, socio-emotional skills, standardized evaluation, skills, OECD

A partire dalle riforme in atto fin dai primi anni Duemila, il panorama liceale italiano è profondamente cambiato. Si contano, oggi, ben otto diversi indirizzi liceali, caratterizzati da un curriculum centrato su un nucleo di discipline culturali comuni, variamente articolate in termini orari, e da discipline tipiche dello specifico sotto-segmento (artistico, delle scienze umane, linguistico, musicale ecc.). È in corso un progressivo processo di specializzazione e irrigidimento dei percorsi di studio, che divarica le opportunità formativo-culturali tra licei: da una parte i licei a forte identità e tradizione, classici e scientifici (delle *hard skills*), dall'altra il coacervo delle “scuole di mezzo” (i licei delle *soft skills*), di impronta vagamente umanistica e variamente declinata. A ciascun percorso paiono avviati studenti i cui destini sono sempre più differenziati, a espressione delle contraddizioni e delle disuguaglianze che innervano la società in cui la scuola prende forma.

Parole chiave

licei, socio-emotional skills, valutazione standardizzata, competenze, OCSE

A cosa pensiamo oggi, quando pensiamo al liceo? A questo termine attualmente corrispondono almeno otto tipologie di scuole differenti, senza considerare i sotto-segmenti di ciascuna. Su di esse, in maniera più o meno dirompente a seconda dell'impianto e della solidità storico-culturale di ognuna, si sono abbattuti almeno quattro interventi legislativi, definiti di "riforma"¹, che hanno cambiato volto all'intera istruzione italiana, dall'infanzia alla secondaria, cui sono da aggiungere innumerevoli provvedimenti di più o meno piccola bottega: non solo decreti delegati o ministeriali, ma anche circolari o ordinanze, normativa di rango giuridicamente secondario, ma non per questo meno influente². Infine, la struttura liceale, in "perenne stato di ristrutturazione", è stata incorporata in quella "gabbia gestionale" rappresentata dall'impianto manageriale del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione, che ne ha condizionato e trasformato le prassi e i rapporti interni, come è accaduto per tutti gli istituti di istruzione italiani (Latempa, 2018b). Ma facciamo un passo indietro: oggi le scuole che continuiamo a chiamare "licei" sono l'esito di quella riforma della scuola secondaria italiana che, a partire dall'impianto gentiliano del 1923, è stata da sempre vagheggiata³, per essere poi attuata nel corso del tempo attraverso una successione di smottamenti di tipo amministrativo, da alcuni autori definiti "riforme striscianti" (Condello, 2018, pp. 52-64). I primi tentativi di intervento risalgono ai lavori della Commissione di indagine del 1962 del ministro Gui (Raicich, 1965), che parlava già all'epoca di "licealità differenziata", per poi passare attraverso il dibattito dei "Colloqui di Frascati" (Reguzzoni, 1970) promossi dal ministro Misasi negli anni 1969/70. Da questi presero le mosse i lavori della commissione Biasini (Alba, 2013, p. 15), che concluse i lavori nel 1972, intrecciando la sua attività con l'elaborazione parallela di un progetto di riforma del Partito Comunista, la "proposta Raicich" (Alba, 2013, pp. 13-23), che disegnava una scuola secondaria di carattere unitario, ma con discipline opzionali⁴, in controtuce analoghe alle articolazioni liceali che sarebbero nate successivamente. All'ampiezza politica e culturale della discussione degli anni Sessanta-Settanta non corrispose alcuna effettiva sistemazione legislativa, per una serie di ripetuti scacchi parlamentari. Tuttavia, un insieme di "cambiamenti senza riforma" si originarono a partire da una pletora di interventi indiretti⁵: da quello sull'esame di maturità

1 Per semplicità, le definiamo qui come: autonomia scolastica (1999), riforma Moratti (2003), riforma Gelmini (2008) e Giannini-Fedeli (2015), senza contare l'intervento di Fioroni (2007), che indirettamente ha inciso sul percorso di studi secondari. Nelle pagine che seguono si toccheranno brevemente le specificità di ciascuna di esse.

2 Basti pensare solo all'ultima ordinanza sull'esame di Stato del II ciclo di quest'anno (Ordinanza Ministeriale 11 marzo 2019, n. 205).

3 Per una ricostruzione storica dell'evoluzione dell'istruzione secondaria nel sistema italiano si rimanda ai seguenti testi specialistici: Dal Passo, Laurenti 2017; Galfré 2017; Scotto di Luzio, 2007; Gaudio 2000.

4 All'art. 7 della bozza di proposta, che non arrivò mai in discussione, si delineano quattro settori: "filologico-linguistico, tecnologico-scientifico, scienze sociali, artistico" (Reguzzoni, 1970, p. 749).

5 Primo tra tutti, la storica riforma della scuola media unica, Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, del ministro Gui, governo Fanfani, che ebbe un impatto fortissimo sull'istruzione secondaria.

del 1969, che doveva essere sperimentale, salvo poi durare fino al 1997 berlingueriano, fino all'epoca delle cosiddette sperimentazioni, inaugurata dalla stagione dei decreti delegati, con il D.P.R. n. 419 del 1974, dedicato alla "sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale". Proprio questo decreto, tra i tanti, fu ampiamente utilizzato dalle scuole, che attuarono "mini" e "maxi" sperimentazioni ordinamentali e strutturali, tradotte poi in percorsi di studio realizzati per via amministrativa e non legislativa. La ristrutturazione del sistema secondario, con curricoli approntati localmente sulla scorta di indicazioni provenienti dall'amministrazione centrale, culminò con i lavori della Commissione presieduta da Beniamino Brocca, sottosegretario alla pubblica istruzione negli anni 1987-1992⁶. Con gli anni Novanta, il destino della scuola secondaria andò sempre più intrecciandosi alle vicende politico-economiche anche internazionali. Da una parte, la riforma della pubblica amministrazione del 1993, varata nella profonda crisi valutaria del 1992, trasformava il profilo contrattuale degli insegnanti, i quali – come tutti i dipendenti pubblici – diventavano dipendenti inquadrati nella disciplina dei contratti di diritto privato; dall'altra, l'istruzione di massa si imponeva sulla scena internazionale come tema principale di studi di area economico-sociologica (teoria del Capitale Umano) inaugurando un nuovo modo di pensare e concepire l'istruzione e le sue finalità⁷, oltre che l'irruzione di nuovi attori e organismi internazionali nel discorso politico-educativo⁸. Così, mentre da un lato si preparava l'impianto della più radicale trasformazione del sistema di governo dell'istruzione statale – l'autonomia scolastica (Legge Bassanini 1997) – dall'altra le crescenti pressioni internazionali (OCSE, UE, UNESCO ecc.) spingevano verso una standardizzazione educativa fondata sui nuovi dogmi gestionali del *new public management* e del controllo di qualità basato sui dati⁹. A partire dagli anni Duemila, dopo l'adeguamento dell'obbligo di istruzione fino ai 16 anni, insieme all'obbligo formativo fino ai 18 (Legge 9/1999) e alla riforma del Titolo V della Costituzione (Legge Costituzionale 3/2001), cominciano le grandi trasformazioni. Dalla (mai attuata) riforma Berlinguer (Legge 30/2000), che prospettava circa una quarantina di indirizzi liceali (Condello, 2018, p. 67), si passa in poco tempo alle riforme Moratti-Gelmini: la prima, nel 2003, di vocazione tipicamente manageriale (parole d'ordine: portfolio, valutazione, alternanza scuola/lavoro, triade inglese-informatica-impre-

6 Cfr. Piani di Studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca 1991.

7 Due capisaldi del discorso educativo globale che si impone a partire degli anni Novanta sono la cosiddetta "società-economia della conoscenza" e l'"apprendimento per tutto il corso della vita" (*life-long learning*).

8 Nell'impossibilità di dare conto di una bibliografia esaustiva sulla trasformazione in senso neoliberista della nostra istruzione, si citano alcuni contributi recenti di studiosi italiani: Barone 2018; Bevilacqua 2018; Bonato 2013; Bonato 2015; Ciccarelli 2018; Conte 2017; Magaraggia 2018.

9 Cfr. Laval, Weber 2007; Laval 2011; Supiot 2015.

sa); la seconda, nel 2008, all'insegna della razionalizzazione del Ministro Tremonti, rispolverata e camuffata mediaticamente dalla mitologia di una *restauratio* di antichi valori: autorità-voti numerici-grembiulini-merito. L'ultimo tassello, la cosiddetta Buona Scuola (Legge 107/2015), non introduce elementi di novità ordinamentale all'impianto secondario (e liceale), pur rappresentando il compimento e l'apice di quel progressivo processo riduzionista delle finalità e dei contenuti educativi di marca economicistico-efficientista, che ha modificato profondamente le relazioni nell'universo scolastico¹⁰. Quanti e quali licei, dunque, oggi? Sull'impianto nato dalla riforma Moratti, che ne prevedeva ben otto (artistico, classico, economico, linguistico, musicale-coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane), si è innestata la produzione normativa gelminiana, che dal 2010¹¹ ha delineato i cosiddetti “*profili educativi culturali e professionali*” – nella neolingua ministerial-pedagoghese: i PECUP – dei liceali italiani, differenziati per ciascuno degli otto indirizzi, più o meno sotto-articolati¹². In sostanza si sono operati la riduzione e un *bricolage* degli orari (tagli e nascita di mostruosi coacervi, come “geostoria”), l'eliminazione di compresenze disciplinari e un irrigidimento delle fisionomie distintive dei vari percorsi; il tutto da coniugarsi velleitariamente con le nuove “Indicazioni Nazionali”, interamente ri-centrate sul concetto di “competenza”¹³, calate per decreto e senza alcun dibattito con i docenti¹⁴. Indicazioni tanto ambiziose e sconfiniate quanto vaghe, nei fatti inconciliabili con i tagli di organico e l'erosione progressiva del tempo-scuola, divenuto, quest'ultimo, ancora più allarmante in epoca di Buona Scuola, tutta “progetti e territorio”. Tali obiettivi formativi sono, a ben vedere, irraggiungibili, se non per un “certo tipo” di studente: prevedibilmente, quel tipo di studente attrezzato in maniera robusta sia dal punto di vista culturale che del vantaggio economico-sociale.

10 Studenti, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici, agenti del “territorio”: ciascun soggetto – in rapporto a se stesso e in relazioni con gli altri – è profondamente ridisegnato dall'impianto ideale della riforma Renzi-Giannini, la cui matrice culturale e ideologica è rinvenibile nel documento <https://labuonascuola.gov.it/>. Su questo tema, cfr. Latempa 2018a, oppure l'*Appello per la scuola pubblica* (<https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica>), promosso da otto docenti – tra cui l'autrice del presente contributo – e sottoscritto in breve tempo da oltre tredicimila cittadini nel dicembre 2017. Il testo dell'appello riesamina criticamente la condizione della scuola italiana a due anni dall'approvazione della Legge 107, proponendo una serie di moratorie a destinatari istituzionali e politici che mai hanno accolto le ripetute richieste di audizione e apertura di dibattito pubblico.

11 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 e Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211.

12 Il liceo artistico, ad esempio, presenta ben sei sotto-indirizzi.

13 Sulla nuova “ortodossia” delle competenze in campo educativo la letteratura critica è sconfinata: a titolo di esempio, tra i tanti contributi italiani, cfr. Bonato, 2013 o gli articoli di G. Carosotti, A. Angelucci e di chi scrive, scaricabili dal blog ROARS; tra i lavori della scuola francofona, cfr. quelli di N. Hirtt, di A. Del Rey e M. Benasayag o di C. Laval.

14 Per un approfondimento relativo alle discipline di Matematica e Fisica, cfr. Tomasi 2012.

1. I nuovi licei, “scuole di mezzo”

A cosa ha condotto la scelta politica, apparentemente progressista, di moltiplicare le opportunità di formazione liceale e dunque “formalmente aperta”? Quali sono i destini che attendono gli studenti liceali italiani? Dire *liceo* vuol dire spazio e tempo concessi alla crescita, alla maturazione, allo sviluppo di un'autonomia intellettuale; vuol dire slittamento in avanti dell'impellenza di dover lavorare, possibilità di scegliere più tardi la propria collocazione nella società. Una recente analisi¹⁵, che ha preso in considerazione i primi dati relativi alle sorti universitarie dei liceali post-riforma Gelmini¹⁶, consente di ipotizzare che alla maggiore crescita di iscrizioni progressivamente registrata¹⁷ non corrisponda alcun effetto di maggiore mobilità sociale. Tra i diplomati al liceo linguistico, oltre il 34% degli studenti non si immatricola o abbandona l'università nel corso del primo anno. La percentuale cresce di 10 punti (oltre 44%) se si guarda ai licei delle cosiddette scienze umane. La moltiplicazione dei percorsi di scelta liceali, in altri termini, sembrerebbe rafforzare un indirizzamento precoce (quello che il linguaggio ministeriale chiama, con metafora idraulica, “canalizzazione”) su base censitaria e socioculturale: le percentuali di immatricolati o studenti che non abbandonano gli studi universitari è più elevata solo per chi proviene dal liceo classico o scientifico. A un sistema come il nostro, che si dichiara non “duale”¹⁸ e che offre un variopinto *menu à la carte* di scelte aperte, sembra corrispondere in maniera camuffata un sistema genericamente formativo e più realisticamente “pseudo-terminale”¹⁹. Prendendo in prestito le parole del saggio di Carosotti, in questo stesso dossier, possiamo condividere l'idea che a una moltiplicazione delle opzioni liceali corrisponda, nei fatti, una “*delicizzazione*” complessiva, tanto più accentuata quanto meno

15 Cfr. Condello, 2018, pp. 30-41 e 222-246. Lo Studioso definisce l'attuale situazione “pre-gentiliana”.

16 Ricordiamo che i primi diplomati del nuovo sistema liceale post Gelmini risalgono all'anno scolastico 2014/2015, dunque non è ancora terminato il secondo quinquennio di applicazione della riforma.

17 Stando ai dati rinvenibili sul sito del MIUR relativi alle iscrizioni 2018 (<https://www.mieur.gov.it/-/iscrizioni-on-line-licei-ancora-in-crescita-li-sceglie-il-55-3-dei-ragazzi>) la percentuale di iscritti ai licei è di oltre il 55% del totale degli studenti. Di questi, lo scientifico ne attrae la maggior parte (circa il 25%), ma solo contando i nuovi percorsi “scienze applicate” e “sportivo”. Una percentuale di poco inferiore (circa il 23%) è quella degli studenti che si iscrivono in quelli che potremmo definire “nuovi” licei gelminiani.

18 Com'è, per esempio, quello precocemente selettivo della vicina Germania.

19 Con l'espressione “terminale” si intende, tecnicamente, un percorso di studi finalizzato all'inserimento diretto nel mondo produttivo e delle professioni. Il termine “pseudo-terminale” o, ancor meglio, “cripto-terminale”, utilizzato brillantemente da Condello (2019, p. 227), evidenzia il carattere illusorio della denominazione di “liceo” per tutti quei percorsi che più di altri non hanno retto l'impatto con le trasformazioni della scuola di massa contemporanea, stretta tra retorica del successo formativo, innovazione didattica e funzionalismo, in un regime di progressiva austerità e di sottofinanziamenti.

solide sono la tenuta del contesto economico-sociale e l'identità storico-politica dell'istituzione di riferimento. Proprio in quelle varietà di indirizzi nati da meno di dieci anni si condensano e si svelano, a parere dell'esperienza di chi scrive – insegnante da quasi dieci anni nei licei “né classici né scientifici” – alcune delle maggiori contraddizioni e incoerenze dell'attuale discorso politico sull'istruzione, oggi inserito in un contesto internazionale, europeo e globale (Magaraglia, 2016). I licei non scientifici né classici si presentano come delle “terre di mezzo”: né professionalizzanti né licei a tutti gli effetti, istituiti in “sofferenza formativa”, la cui azione, nelle condizioni fattuali generate da interventi politico-amministrativi rigorosamente senza oneri per lo Stato, non può che essere quella di una sommaria, seppur ospitale, scolarizzazione. Proprio le “scuole di mezzo”, più delle altre, sembrano strette nella morsa della difficoltà di coniugare, da una parte, il rispetto della promessa di “istruzione integrale” del patto liceale e, dall'altra, la complessità quotidiana generata da una maggiore vocazione all'inclusione e all'accoglienza²⁰. Senza entrare nei dovuti dettagli, per via dell'ampiezza del tema, che richiederebbe ben altri spazi e ricerche, vale comunque la pena di sottolineare qui, *en passant*, che oggi “inclusione” è tra le parole d'ordine dominanti nella retorica scolastica. Tra tutte, forse, quella che si fa più fatica a sopportare e fronteggiare. Essa, infatti, mentre si presenta demagogicamente garbata e untuosamente corretta nelle intenzioni, resta in tante realtà un mero contenitore amministrativo²¹ privo di sostanza educativa concretamente emancipante e aggregante. Basti pensare alle condizioni di insegnamento-apprendimento che quotidianamente si sperimentano in tante scuole statali: mancanza di spazi, arredi, edilizia adeguati, intermittenza – quando non assenza – di personale docente di sostegno, di compresenze e di tempi/percorsi di recupero continuativi; il tutto con la scure del risultato delle

20 Non è possibile, per ovvie ragioni legate alla sensibilità e alla delicatezza dei dati in questione, stimare quanto le “scuole di mezzo” accolgano più che altrove studenti con varie difficoltà o disturbi dell'apprendimento o del comportamento, spesso associati a situazioni di svantaggio di altra natura. Fa riflettere, tuttavia, l'episodio registrato nel febbraio 2018 in occasione della pubblicazione di una serie di Rapporti di Autovalutazione di alcuni licei classici italiani (ad es. il Liceo Visconti di Roma). In essi si sottolineava la presenza di una precisa e selezionata “clientela”: nessun disabile, pochi stranieri, altrettanto pochi allievi svantaggiati o con disturbi dell'apprendimento. Cfr. Coccoli 2018; Baccini 2018.

21 Sul tema dell'inclusione scolastica è intervenuto di recente il D.Lgs. 66/2017, concernente le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità; per un'analisi puntuale cfr. Puleo 2018.

Al recente decreto, si aggiunga, inoltre, la produzione normativa precedente, che accoglie la tutela dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Legge 170/2010) e la documentazione ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali, BES, del 2012/2013. Per ultima, a testimonianza della complessità della situazione attuale in cui operano gli istituti scolastici, è significativa la recente circolare del 17 Maggio 2018 dal titolo *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*. In essa si sottolinea, non a caso, la necessità di superare “la tendenza a distinguere in categorie le specificità di ognuno, con il rischio di attuare la personalizzazione prevalentemente mediante l'utilizzo di strumenti burocratici e di mero adempimento” e si conia addirittura il termine “bisogni educativi normali”, emblema semantico di quel corto-circuito amministrativo-burocratico che oggi inghiotte le relazioni educative.

valutazioni standardizzate INVALSI sullo sfondo (scandalosamente connesse alle valutazioni dei dirigenti scolastici²²), che la Buona Scuola ha direttamente associato alla certificazione delle competenze di ogni singolo studente, sia che abbia o non abbia “bisogni educativi speciali”. Tali valutazioni, basate su test tutti uguali – dunque, per questo, banalmente “eque” – vanno applicate indistintamente agli studenti, in barba ai tanto dichiarati slanci pedagogici di personalizzazione e cura delle differenze²³.

2. Paideia 2.0: le *socio-emotional skills*

Nel guardare al vasto panorama dei licei, all'ampiezza di possibilità offerte agli studenti, il sentir parlare oggi correntemente di “inclusione scolastica” o di “successo formativo” da garantire a tutti – successo verso quale meta, poi? – e il poter scegliere l’“offerta formativa” più desiderabile, magari in funzione dell’“innovazione didattica” –altro mantra sempre privo di contenuto – danno la sensazione di trovarsi di fronte a un’Altra Scuola: quella che il governo Renzi ha ribattezzato “Buona Scuola”, cristallizzando in una locuzione apparentemente definitiva almeno venticinque anni di riforme. Tuttavia, sotto la vernice dai colori internazionali di un linguaggio pseudo-manageriale e buonista (inclusione, centralità dell’allievo, rapporti con la famiglia), si celano le tensioni di sempre: quelle di un’istituzione divisa tra un’idea di educazione al servizio dell’ordine economico-sociale – la scuola che fa “crescere, competere, correre”²⁴ – e un’idea di educazione al servizio dell’Umano – la scuola della Bildung e della Paideia. Tra le evoluzioni recenti delle politiche internazionali in campo educativo sembra farsi strada un’ipotesi nuova e quanto mai preoccupante: la definizione di una sorta di “Paideia 2.0”, di cui proprio queste scuole “di mezzo” potrebbero rappresentare i luoghi di formazione più indicati, sia per la loro struttura curricolare aperta e variegata sia per la maggiore capacità di includere le diversità. I nuovi licei (dall’artistico all’economico sociale, passando per il coreutico) appaiono come perfetti laboratori in cui sperimentare la nuova formazione “integrale” all’epoca dei Big Data (Grimaldi, Landri, Taglietti, 2019): non più solo competenze di tipo cognitivo, le cosiddette *hard skills*, ma anche

22 Si scorrono, per capire la situazione paradossale in cui operano le scuole oggi, gli incarichi che l’Ufficio Scolastico Regionale del Veneto assegna ai dirigenti scolastici delle varie province (<http://www.istruzioneveneto.it/wpusti/trasparenza/dirigenti-scolastici-incarichi-2>). Anche scegliendo a caso, si troverà, ad esempio (liceo in provincia di Padova): “diminuire del 10% il numero di studenti che si attestano sui livelli 1 e 2 di Italiano e Matematica [ai test INVALSI]”.

23 Come si può misurare in maniera standardizzata ciò che si dovrebbe curare con attenzione specifica e singolare? È chiaro che gli insegnanti oggi devono imparare a non farsi troppe domande.

24 Questi sono, dichiaratamente, gli “obiettivi formativi” del documento *La Buona Scuola: facciamo crescere il paese*, vero e proprio manifesto culturale alla base della legge 107/2015. Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri, MIUR, 2014, p. 35.

attenzione agli aspetti socio-emotivi, a valori morali quali la collaborazione, l'apertura verso gli altri, la consapevolezza di sé, vale a dire alle nuove competenze che le scuole, in un futuro non lontano, dovranno suscitare e "allevare": le *socio-emotional skills*. Come sempre, per avere contezza delle prospettive nazionali, è utile prendere le mosse dalla numerosa e incalzante produzione internazionale in ambito educativo. Di recente, quella comunità transnazionale fatta di organizzazioni governative e non, agenzie pubbliche e private, *think tanks* e gruppi accademici di varie aree disciplinari, capace di incidere e dettare indirizzi economico-politici fin su scala nazionale, sta investendo risorse e producendo analisi nel campo delle *soft skills*²⁵. Con i termini *soft skills*, *non cognitive skills*, *life skills* o *socio-emotional skills*²⁶ si indica comunemente quella gamma di qualità personali, spesso descritte come dimensioni non accademiche e non cognitive dell'apprendimento (Williamson, 2017, p. 273), ossia categorie come auto-controllo, benessere, perseveranza, felicità, resilienza, mentalità aperta, grinta, intelligenza sociale, "carattere" e tutto ciò che deriva dalla fusione "psico economica" della psicologia positiva con l'economia comportamentale.

In particolare, l'OCSE ha svolto negli ultimi anni un poderoso lavoro di raccolta e sistematizzazione di un gran corpo di ricerche di tipo psicometrico (Latempa, 2018c) sulle competenze trasversali, contribuendo alla costruzione sulla scena internazionale di un vero e proprio "apparato" di oggettività e di consenso attorno all'idea che un certo insieme di tratti psicologici, atteggiamenti o elementi del carattere degli studenti possa essere tradotto in categorie standardizzabili e misurabili. Le *soft skills*, in altre parole – esattamente come è accaduto nel tempo per le *hard skills* (le competenze base in lingua, matematica e scienze misurate dai test OCSE-PISA, *Programme for International Student Assessment*) – vanno inquadrate in una nuova metrica collegata alle *performances* di apprendimento degli studenti, sistematizzate in tassonomie e referenziali che permettano confronti e comparazioni anche tra contesti diversi; questo in ossequio alla nuova idea di "scienza dell'educazione basata sui dati", "sulle evidenze". "Misurare le competenze sociali ed emozionali è arduo, ma possibile e affidabile" (OECD, 2015, p. 36), ci assicurano gli economisti dell'educazione, concordando sulla "necessità di sviluppare/promuovere un bambino completo, con un set equilibrato di competenze cognitive, sociali ed

25 Oltre ai documenti dell'OCSE (in inglese OECD), di cui si parlerà diffusamente più avanti, si leggano, ad esempio, i progetti dell'UNESCO sulle *Skills for work and life* (<https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life>), il recente rapporto della Commissione Europea dal titolo *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU* (Cefalai 2018), il rapporto del World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, del 2016, e tutte le attività dell'Associazione americana CASEL (Collaboration for Academic Social and Emotional learning), attiva già dagli anni Novanta negli Stati Uniti, oltre che ripetutamente citata sia nelle ricerche OCSE che UE.

26 La letteratura internazionale utilizza una terminologia variegata per riferirsi all'insieme delle competenze non cognitive. Qui, per semplicità si utilizzeranno le varie accezioni in maniera equivalente. Per una sistematizzazione dei diversi quadri di riferimento cfr. Stringher 2018.

emozionali”. Un bambino “talentuoso, motivato, determinato e socievole”, che “affronterà meglio le tempeste dell’esistenza, avrà prestazioni lavorative migliori e, di conseguenza, una vita di successo” (OECD, 2015, p. 13). “La personalità conta” (Kankaraš, 2017): è per questo che va studiata, misurata e messa a valore. Non esiste alcun set cristallizzato di attitudini o inclinazioni, anzi. Alcune *soft skills* sono duttili specie nei primi anni di vita. “Le competenze generano competenze” (OECD, 2015, p. 43): sono un prezioso capitale individuale e sociale, psicologico e cognitivo, da accumulare e far crescere in maniera “virtuosa”, intervenendo tempestivamente e indirizzando lo sviluppo di quei “tratti” che meglio interpretino la nuova idea di cittadinanza e convivenza civile nella società della conoscenza. Nello scorrere le centinaia di pagine dei lavori dell’OCSE, si ha una misura non solo della portata e dell’entità delle ricerche sviluppate, quanto soprattutto dell’impatto che esse avrebbero dal punto di vista dell’istruzione, se applicate in maniera standardizzata su scala mondiale. I primi progetti-pilota OCSE sulla misurazione delle *socio-emotional skills*, attualmente in atto in diversi paesi – tra cui proprio il nostro (Latempa, 2018c) – sono iniziati nella primavera 2018 in forma campionaria e non obbligatoria, coinvolgendo studenti *dai 6 ai 15 anni*. I macro-domini attitudinali e psicologici “misurati”²⁷ sono quelli del cosiddetto modello *Big Five*²⁸, presentato in occasione di un recente seminario riservato (a invito), organizzato dall’INVALSI: performatività, regolazione delle emozioni, collaborazione, apertura mentale, impegno con gli altri (Stringher, 2018, p. 16). Anche la recente politica nazionale sembra convergere sul tema delle *soft skills*. Sono d’attualità le parole della presidente dell’Istituto Nazionale di Valutazione INVALSI, Ajello, che in un recente editoriale ha dichiarato: “non è forse arrivato il momento di esigere ben altro dai sistemi educativi? Imparare a vivere, imparare a imparare”, aggiungendo proprio che sarebbe auspicabile “misurare il grado di acquisizione di questa [...] competenza” (Ajello, 2018). La stessa Ajello ha assicurato che sono in cantiere, elaborati dall’Istituto Nazionale di Valutazione INVALSI, nuovi test per la misura delle *soft skills* (Cerini, 2018) e anche il Ministro Bussetti ha ribadito che “bisogna pensare ad altre forme di valutazione non solo degli apprendimenti ma delle *soft skills* (...) come fanno molti Paesi dell’Ocse” (Loiacono, 2018). Giorgio Vittadini, nome noto a chi conosce le vicende che hanno condotto alla nascita del nostro Sistema Nazionale di Valutazione (Checchi, Ichino, Vittadini, 2008), sta lavorando alacremente al tema delle *soft skills* (Latempa, 2018d). Di recente, ha esposto il suo punto di vista in una relazione presentata in occasione di un seminario organizzato dal MIUR e dall’INVALSI nel marzo 2018. Il punto di partenza è un presupposto nobile: “lo

27 Per approfondire l’origine, la metodologia e le fasi del progetto si veda <http://www.oecd.org/education/cei/study-on-social-and-emotional-skills-the-study.htm>.

28 Il Modello delle Big Five, o Five Factor Model, si basa su cinque dimensioni che propongono una descrizione della personalità, replicabile nelle diverse culture e particolarmente utilizzata nella pratica psicologica, specie a seguito degli studi condotti dagli studiosi McCrae e Costa negli anni Ottanta. Su questi ultimi cfr. Mc Crae, Costa 1987.

sviluppo del carattere, della socialità [...] delle doti morali” (Vittadini, 2018, p. 3). I *non cognitive skills* secondo Vittadini sono misurabili: basta fare altri test (sic!). Questi potrebbero rivelarsi fondamentali per “diagnosticare problemi di carattere” (Vittadini, 2018, p. 12). Certo, bisognerebbe trovare un accordo sulle “dimensioni ‘utili’ del carattere, [da] diagnosticare (per calibrarle) in funzione di: malleabilità [...], sintomi clinici [...], cause (eziologia) [...] o in funzione dell’utilità presunta ai fini di: apprendimento [o] specifici obiettivi da raggiungere nel lavoro o nella vita” (Vittadini, 2018, p. 12).

A ben vedere sembrerebbe proprio questa la chiave di lettura più interessante per un insegnante: lavorare sulle competenze trasversali degli studenti si rivelerebbe fondamentale nella gestione di gruppi compositi, eterogenei e complessi, quali sono sempre più le classi attuali, specie in quelle che abbiamo ribattezzato “scuole di mezzo”. La “scienza delle *soft skills*”, coi suoi test diagnostici – se interpretiamo bene il senso delle affermazioni riportate ai tavoli MIUR-INVALSI – permetterebbe di osservare, quantificare, misurare, “*diagnosticare*” e “*calibrare*” i tratti della personalità degli studenti, eventualmente, intervenendo su quelli ritenuti meno “utili”, con opportuni “interventi educativi”. Ciò che abbiamo di fronte, per quanto possa apparire sconcertante a una prima lettura, non è altro che la naturale ed estrema deriva di un percorso su cui ci siamo incamminati da tempo: quello del meccanicismo delle moderne neuroscienze (Benasayag, 2016), che dopo aver “formattato” le abilità umane di tipo cognitivo – le *hard skills*, ma solo le più utili in senso spiccio al Mercato (matematica, comprensione linguistica, inglese e, ultimamente, educazione finanziaria²⁹) – si accinge ora a discretizzare anche l’Umano. Ciò a cui assistiamo, quindi, è né più né meno che un’ulteriore “modellizzazione” della singolarità umana, che pretende di matematizzare comportamenti, attitudini e atteggiamenti del soggetto osservato in ogni sua fase di sviluppo – dall’infanzia all’adolescenza – nell’illusione di poter intervenire precocemente per correggerne e calibrarne le eccedenze, le difformità, i tratti divergenti dall’idealtipo oggi ritenuto vincente. È l’estrema fase dell’“antropotecnica” neoliberista (De Carolis, 2017, pp. 165-177), che mostra qui il suo apparente “lato buono”, richiamando l’attenzione sugli aspetti interiori, sulle emozioni, sulla capacità di relazione, ma solo per inghiottirli, codificarli e ottimizzarli. È questa la nuova Paideia 2.0: l’educazione del nuovo “uomo cartesiano”, perfettamente dislocato – senza corpo, senza storia, senza legami, senza passioni, dunque perfettamente estrapolabile dal contesto e confrontabile con realtà differenti – che funziona, ma non “esiste”; un uomo modulare, le cui componenti, proprietà “estensive” da assemblare – competenze, *hard and soft* – vanno perfezionate in vista dell’obiettivo sociale comune: costruire quel benessere frutto della concorrenza competitiva di ogni individuo, educato a vivere e agire solo in funzione del proprio tornaconto. Nel silenzio assordante di un mancato dibattito democra-

29 Si veda PISA 2015, la prima indagine sulla financial literacy (<https://www.oecd.org/pisa/PI-SA-2105-Financial-Literacy-Italy-Italian.pdf>).

tico e pubblico (Latempa, 2018c), la deriva tecno-scientista da più voci denunciata a livello internazionale³⁰ fa un passo ulteriore nella riconfigurazione della relazione di insegnamento-apprendimento, con la misurazione delle *socio-emotional skills*. Nello scenario della Paideia 2.0, in cui addirittura la personalità umana appare perfettamente codificabile, la funzione della scuola – e del liceo come metafora dell’educazione – si separa dal suo terreno storicamente fondante, quello politico-civile, per spostarsi definitivamente su quello di una formazione sociale secondaria funzionale alla riproduzione tecnico-culturale della società, in termini sia di valori sia di professioni. In quest’ottica, la decodifica avanzata dei “profili” e il posizionamento precoce degli individui all’interno di determinati segmenti sociali e percorsi lavorativi rispondono a un preciso progetto di stratificazione, legittimato socialmente dalla legge morale della meritocrazia. Non pare uno scenario troppo fantasioso quello che vede sempre più distanti, da una parte, i “licei forti nelle *hard skills*”, classico e scientifico, a consolidare sempre più il primato del reddito, della famiglia, del dato di partenza; dall’altra, i “licei forti nelle *soft skills*”, quelle “terre di mezzo” in cui convive un’umanità varia e composita, laboratori di “progettazione” e integrazione dei diversi tipi umani, dalle differenti abilità trasversali, proiettati verso un destino di medio-bassa precarietà culturale ed economica. I licei artistici, socioeconomici, coreutici e pedagogici saranno perfetti “*atelier creativi*” di pratiche sociali, in cui si coltiveranno e si alleviranno individui destinati a integrarsi sempre più docilmente nel sistema.

Nota bibliografica

- Ajello A.M. (2018). L’imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, 7.
- Alba L. (2013). *La rivista Riforma della scuola nel decennio delle riforme mancate 1968-1980*. Tesi di Laurea in Scienze Statistiche. Firenze: Università degli Studi.
- Baccini A (2018). I frutti avvelenati del marketing scolastico. In <https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4250> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Barone E. *et alii* (2018). *Per una scuola vera e buona*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Benasayag M. (2016). *Cerveau augmenté, homme diminué*. Paris: La Découverte.
- Bevilacqua P. (a cura di) (2018). *Aprire le porte. Per una scuola democratica e cooperativa*. Roma: Castelvecchi.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Routledge.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.

30 Si leggano, ad esempio, le pagine del blog di Ravitch, ex responsabile del Dipartimento Educazione americana all’epoca di G. W. Bush (<https://www.dianeravitch.net/>); Duckworth 2016; Biesta 2010; Biesta 2017; le ricerche di Williamson, sull’impatto dei Big Data sulle politiche educative (https://www.researchgate.net/profile/Ben_Williamson3); Bradbury, Roberts-Holmes 2018.

- Bonato B. (2015). *Sospendere la competizione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Bonato B. (a cura di) (2013). La scuola impossibile. *Aut Aut*, 358.
- Bradbury A., Roberts-Holmes G. (2018). *The Datafication of Primary and Early Years Education. Playing with Numbers*. London: Routledge.
- Cefai C. et alii (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cerini G. (a cura di) (2018). Il ruolo delle prove INVALSI: ne parliamo con Anna Maria Ajello, Presidente dell'INVALSI. *Scuola7*, 105.
- Checchi D., Ichino A., Vittadini G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. Proposta preparata per l'INVALSI. In <[http://lascuolachefunziona.pbworks.com/w/file/etch/54-662509/La supposta meritocratica.pdf](http://lascuolachefunziona.pbworks.com/w/file/etch/54-662509/La%20supposta%20meritocratica.pdf)> (ultima consultazione 15/05/2019).
- Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*. Roma: Manifestolibri.
- Coccoli D. (2018). Il liceo che si vanta di non avere studenti stranieri: un fallimento culturale. *Left*, 8 febbraio. In <<https://left.it/2018/02/08/il-liceo-che-si-vanta-di-non-avere-studenti-poveri-o-stranieri-un-fallimento-culturale/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Condello F. (2018). *La scuola giusta*. Milano: Mondadori.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Dal Passo F., Laurenti A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Apulia: Novalogos.
- De Carolis M. (2017). *Il rovescio delle libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*. Macerata: Quodlibet.
- Duckworth A. (2016). Don't Grade Schools on Grit. *New York Times*, 26 marzo (<https://www.nytimes.com/2016/03/27/opinion/sunday/dont-grade-schools-on-grit.html>).
- Galfré M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gaudio A. (2000). La storia della scuola italiana e delle sue riforme. *Nuova Secondaria*, 8, pp. 55-58.
- Grimaldi E., Landri P., Taglietti D. (2019). Migliorare la Scuola grazie ai big data (evitando gli effetti collaterali): come fare. *Agenda Digitale*, 28 febbraio. In <<https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/big-data-cosi-possano-aiutarci-a-costruire-una-scuola-migliore/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Kankaraš M. (2017). Personality Matters: Relevance and Assessment of Personality Characteristics. *OECD Education Working Papers*, 157.
- Latempa R. (2018a). Insegnare nell'era dell'innovazione didattica. In P. Bevilacqua (a cura di), *Aprire le porte. Per una scuola democratica e cooperativa* (pp. 74-83). Roma: Castelveccchi.
- Latempa R. (2018b). L'ossessione quantitativa. In E. Barone et alii. *Per una scuola vera e buona* (pp. 209-220). Pistoia: Petite Plaisance.
- Latempa R. (2018c). Psico-Ocse: arrivano le misure del carattere dei bambini. E Invalsi collabora in segreto. In <<https://www.roars.it/online/psico-ocse-arrivano-le-misure-del-carattere-dei-bambini-e-invalsi-collabora-in-segreto/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Latempa R. (2018d). *Mega-Laboratorio INVALSI: la schedatura psicologica di massa dei minori italiani*. In <https://www.roars.it/online/mega-laboratorio-invalsi-la-schedatura-psicologica-di-massa-dei-minori-italiani/#_ftn13> (ultima consultazione 12/04/2019).

- Laval C. *et alii* (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Decouverte.
- Laval C., Weber L. (coord.) (2007). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Syllepse (Edizione originale pubblicata 2002).
- Loiacono L. (2018). Scuola, intervista al ministro Bussetti: “L’Invalsi non basta, cambiamo le prove per valutare i ragazzi”. In <https://www.ilmessaggero.it/primopiano/scuola_e_universita/busetti_scuola_invalsi-3961073.html> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Magaraggia S. (2016). Il discorso educativo europeo. Un esercizio di smascheramenti. In M. Conte (a cura di), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione* (pp. 93-123). Padova: libreriauniversitaria.it.
- Magaraggia S. (2018). *Sul presente delle nostre scuole*. Tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione. Padova: Università degli Studi.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 81-90.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- Puleo R. (2018). Democrazia, partecipazione e altre bagatelle. In <<https://genitoreattivo.wordpress.com/2018/06/26/democrazia-partecipazione-e-altre-bagatelle/>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Raicich M. (1965). Dalla Commissione di indagine al piano Gui. *Belfagor*, 1, pp. 92-98.
- Reguzzoni M. (1970). La riforma della scuola secondaria superiore – Parte II. *Aggiornamenti Sociali*, 12, pp. 743-758.
- Scotto di Luzio A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Stringher C. (2018). *Il glossario del progetto L2L. Comparazione dei principali quadri teorici delle organizzazioni internazionali*. In <http://www.istruzione.it/snv/allegati/2018/SlideStringher23_05_2018_v3.pdf> (ultima consultazione 12/04/2019)
- Supiot A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Paris: Fayard.
- Tomasi L. (2012). La matematica nella Scuola secondaria di II grado, dalle sperimentazioni degli anni Ottanta al riordino del 2010. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 4, pp. 203-227.
- Vittadini G. (2018). Intervento al 13° seminario tematico a invito sulla valutazione “Il Questionario studente”, 13 marzo. In <<http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/slide%20Vittadini%2013032018.pptx>> (ultima consultazione 12/04/2019).
- Williamson B. (2017). Moulding student emotions through computational psychology: affective learning technologies and algorithmic governance. *Educational Media International*, 4, pp.267-288.
- World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Cologne: World Economic Forum.

Documentazione istituzionale/normativa

- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 – *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 – *Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge*

25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto Interministeriale 7 ottobre 2010, n. 211 – *Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859 – *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59 – *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Legge 20 gennaio 1999, n. 9 – *Disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione.*

Legge 10 febbraio 2000, n. 30 – *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione.*

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 – *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 – *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Ordinanza Ministeriale 11 marzo 2019, n. 205 – *Istruzioni e modalità organizzative e operative per lo svolgimento dell’esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie - anno scolastico 2018/2019.*

Piani di Studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca (1991). *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 56.

Presidenza del Consiglio dei Ministri, MIUR (2014). *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*. Roma: MIUR.

Protocollo MIUR 17 maggio 2018, n. 1143 – *L’autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno.*

L'educazione liceale ai tempi dell'Alternanza Scuola-Lavoro

Gymnasium education in times of School-Work Alternance

Sara Magaraggia

Istituto Omnicomprensivo Val Boite di Cortina d'Ampezzo

The article describes the assumptions, the phases and the initial results of a pilot study on the implementation and the power effects of the last Italian school reform (L. 107/2015), focusing on the compulsory introduction of "School-Work Alternance" (ASL) projects in Gymnasium schools. The study is structured in three phases: a) the genealogical reconstruction of the normative frame in which compulsory ASL finds place b) a quality investigation that aims to map its ways of implementation and reception c) a critical reflection on the compulsory ASL implications upon the "pedagogical form" of the Gymnasium schools.

Keywords

gymnasium, School-Work Alternance, competence-based education, neoliberal subject, scholé

L'articolo presenta i presupposti, le fasi e i primi risultati di uno studio pilota teso a indagare le modalità di applicazione e gli effetti di potere della L. 107/2015, concentrandosi sull'introduzione obbligatoria dei percorsi di "Alternanza Scuola-Lavoro" nei licei. Lo studio si è articolato in tre fasi: a) ricostruzione genealogica del quadro normativo entro cui si inserisce l'ASL obbligatoria; b) indagine qualitativa tesa a mappare le forme della sua realizzazione e la sua accoglienza presso i soggetti coinvolti; c) riflessione critica sulle implicazioni dell'ASL obbligatoria sulla forma pedagogica dell'istruzione liceale.

Parole chiave

liceo, Alternanza Scuola-Lavoro, didattica per competenze, soggetto neoliberale, scholé

Lo studio che andiamo a presentare si colloca all'interno di un programma di ricerca più ampio, intitolato "La scuola italiana e la razionalità dell'ultimo processo di riforma" e promosso dall'Università degli Studi di Padova durante l'Anno Accademico 2016-2017. Assumendo come oggetto di indagine l'iniziativa di riforma comunemente nota come *Buona Scuola* (L. 107/2015), il programma ha inteso investigare la razionalità e le cornici di senso d'ordine economico-politico che hanno determinato il processo di trasformazione del sistema scolastico, legandosi a un filone di ricerca presente nell'ambito di studi della filosofia dell'educazione denominato "le istituzioni giudicate" (Cambi, 2008). In modo più specifico, in questa sede si intende presentare uno *studio pilota* dedicato ai percorsi di "Alternanza Scuola-Lavoro" (ASL) previsti dalla legge, avviato per realizzare una mappatura preliminare del fenomeno, raccogliendo una documentazione empirica che possa offrirsi come materiale preparatorio per una indagine condotta in modo sistematico. A guidare lo studio è l'ipotesi che l'obbligatorietà dell'ASL rappresenti il perno di una riconfigurazione dell'istituzione scolastica, in particolar modo di quella liceale, inserendosi in un processo che, dai primi anni Novanta, ha progressivamente trasformato il modo di intendere il senso dell'educazione formale. Dopo aver precisato i presupposti che hanno sostenuto il percorso di studio e averne illustrato le fasi di conduzione, accanto ai risultati si offriranno alcune riflessioni preliminari, nella volontà di alimentare un più ampio dibattito pubblico e di procedere in seguito con una indagine strutturata.

1. "Alternanza Scuola-Lavoro": uno studio pilota

Il lavoro preparatorio si è concentrato sul quadro normativo entro cui l'obbligatorietà dei percorsi di ASL è venuta a inserirsi, nel tentativo di offrirne una schematica ricostruzione genealogica e di comprendere gli elementi di discontinuità introdotti dalla L. 107/2015. Una volta chiariti i confini giuridici determinanti l'avvicinamento tra scuola e mondo del lavoro, si è inteso indagare come le singole scuole stessero recependo le nuove indicazioni ministeriali: sia in termini pratici (come sono organizzati i percorsi di ASL sul territorio?) sia in termini ideologici (cosa pensano i soggetti coinvolti dell'impatto di questi percorsi sull'esperienza educativa liceale?).

1.1 *Uno sguardo diacronico*

Nella produzione documentale del MIUR l'espressione "Alternanza Scuola-Lavoro" indica "un'esperienza formativa che unisce sapere e saper fare, orienta le aspirazioni dei giovani e apre la didattica al mondo esterno"¹. Se l'ASL assume

1 <www.istruzione.it/alternanza/> (ultima consultazione 14/04/2019).

un carattere obbligatorio per tutte le scuole secondarie di secondo grado nel 2015, la sua gestazione ha però una durata ventennale ed è da collocare all'interno di un processo riformistico nazionale che, indipendentemente dal colore politico del ministro in carica, ha alimentato una tendenza unitaria: l'istituzione di un legame solido tra il mondo lavorativo e quello scolastico, seguendo la direzione raccomandata dall'Unione Europea, ossia la riconfigurazione dei sistemi di istruzione e formazione secondo il paradigma dell'apprendimento permanente (Alberici, 2002; Pavan, 2008), al fine di adattare il *capitale umano* degli stati membri per fare dell'Europa l'"economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" (Consiglio Europeo "Strategia di Lisbona", 2000). Si tratta di un progetto politico esplicitato già nel lontano 1995, all'interno del Libro Bianco a cura di E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (COM(95) 590), nel quale troviamo attribuiti dei nuovi compiti alle istituzioni scolastiche: la promozione di "una formazione polivalente basata su conoscenze ampliate che sviluppino l'autonomia e incitino ad 'imparare ad apprendere' nell'arco di tutta la vita" (COM(95) 590, p. 13); lo sviluppo di abilità tecniche e di attitudini sociali acquisibili sul posto di lavoro.

Nel contesto italiano, è il D. Lgs. 77/2005, attuativo della riforma Moratti (L. 53/2003), a presentare per la prima volta all'interno dell'ordinamento scolastico la realtà lavorativa come "ambiente di apprendimento", offrendo l'ASL come opzione didattica volontaria, per promuovere l'acquisizione di specifiche competenze. Questo orientamento è ribadito dalla riforma Gelmini (L. 133/2008 e D.P.R. del 15 marzo 2010), che estende questa possibilità anche agli studenti dei licei. Tra questi due interventi si trova il contributo decisivo del ministro Fioroni, il quale rielabora in chiave nazionale e di cittadinanza le competenze per l'apprendimento permanente indicate dall'Unione Europea (D.M. n.139/2007). Tra queste vi sono le competenze trasversali (*soft skills*), attinenti il rapporto del sé con la realtà fisica e sociale, ritenute necessarie al futuro professionale: risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione. Nell'atto di indirizzo del suo ministero, Fioroni dichiara la necessità di sviluppare l'ASL "soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni" (Fioroni, 2008).

Il portato "innovativo" della *Buona Scuola* appare quindi nella sistematicità con cui sviluppa e attualizza i precedenti interventi, inserendo *organicamente* i progetti di ASL nell'offerta formativa di *tutti* gli indirizzi di studio: la riforma Giannini stabilisce che essi siano attuati "negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio" (L. 107/2015, art. 1, comma 33). All'obbligatorietà del percorso, la legge delega ha affiancato un ulteriore vincolo istituzionale: lo svolgimento dell'ASL è condizione di accesso all'esame di maturità e il colloquio d'esame dovrà iniziare con l'esposizione della sua esperienza (D. Lgs 62/2017, artt. 12-17). Ciò che appare chiaramente è la volontà della *Buona Scuola* di essere "fondata sul lavoro", ossia di "raccordare più strettamente scopi e metodi della scuola con il mondo del lavoro e dell'impresa"

(MIUR, 2014, pp. 104-105), nella previsione di diminuire la disoccupazione giovanile. A tal fine, si comprende il tentativo di

coinvolgere più attivamente le aziende, affinché si sentano fin dall'inizio parte integrante della filiera istruzione-orientamento-lavoro. Non si parlerà più di alternanza, ma di "formazione congiunta" tra la classe e il luogo di lavoro, tra la scuola e l'impresa. Le imprese e la scuola co-progettano, in coerenza con lo sviluppo delle filiere produttive (MIUR, 2014, p. 109).

Agli stessi docenti è richiesta "una profonda e convinta revisione delle proprie modalità di insegnamento il proprio stile di insegnamento" (MIUR, 2016, p. 30), promuovendo l'acquisizione "delle competenze necessarie all'agire con piena e immediata operatività" (MIUR, 2016, p. 48).

Compiuta una prima ricostruzione genealogica, individuate le radici di senso e i processi di costruzione del dispositivo normativo dell'ASL, si è cercato di comprendere come le indicazioni documentali siano state recepite dai vivi soggetti dell'istituzione scolastica.

1.2 *La voce dei protagonisti*

Che cosa sta accadendo nelle scuole italiane? In che modo i percorsi di ASL incidono sull'organizzazione e sul senso educativo dell'esperienza scolastica? Cosa ne pensano gli insegnanti referenti e gli studenti coinvolti? Per rispondere a queste domande il metodo scelto è stato quello dell'intervista qualitativa, non statistica, ispirata al lavoro di inchiesta (Masi, 2009). Trattandosi di uno studio pilota condotto in un arco di tempo piuttosto ridotto (febbraio-maggio 2017), si è ritenuto utile limitare il campo di osservazione al solo territorio padovano, invitando tutti gli istituti della provincia a partecipare e raccogliendo l'adesione volontaria delle sole scuole interessate. In totale sono state effettuate quasi cinquanta interviste, testimonianze capaci di offrire una cartografia preliminare del fenomeno in corso, evidenziando una serie di nodi e di problematiche che meriterebbero un maggiore approfondimento. Per chiarezza espositiva, presenteremo i risultati seguendo le domande a cui gli stessi intervistati sono stati chiamati a rispondere, limitando le nostre osservazioni alla sola realtà liceale.

1.3 *Quali sono i percorsi di ASL avviati per gli studenti liceali?*

Frequentando scuole prive di un immediato fine professionalizzante, gli studenti dei licei non hanno trovato facile accoglienza nel tessuto produttivo locale, prevalentemente perché sprovvisti di una preparazione tecnica specifica. I docenti intervistati hanno reagito in modo diametralmente opposto a questa difficoltà: alcuni hanno tenacemente cercato delle realtà imprenditoriali in cui

inserire gli studenti perché imparassero “cosa vuol dire lavorare” (ossia interiorizzassero la disciplina lavorativa: imparassero il rigoroso rispetto degli orari, delle consegne, dei ruoli gerarchici); altri insegnanti hanno interpretato la norma in senso ampio, cercando delle “esperienze significative” attraverso le quali far acquisire delle competenze trasversali ai propri studenti (cooperazione, lavoro in *équipe*, *problem-solving*, flessibilità...). Così, se ASL può essere ogni attività che incrementa e sviluppa *soft skills*, allora può essere tendenzialmente qualsiasi cosa, non solo ciò che è comunemente considerato lavoro. Come sottolinea il referente ASL di un liceo cittadino, nella normativa del 2015 vi è la difficoltà di individuare un criterio di demarcazione per stabilire cosa possa considerarsi “Alternanza Scuola-Lavoro”:

una qualsiasi attività, a meno che non sia soffiarsi il naso, mette in campo competenze trasversali, socio-relazionali, tutto quello che vogliamo. Quindi il confine non è onestamente molto chiaro, ma d'altro canto non credo che il ministero potrà mai dare delle norme che siano prescrittive (Referente ASL, liceo cittadino padovano).

In questo modo molti licei, costretti ad avviare percorsi ASL per tutti gli studenti del triennio senza alcuna tradizione alle spalle, hanno potuto mettere gli alunni nelle condizioni di svolgere le ore necessarie anche grazie al contributo, non sempre disinteressato, di enti pubblici e del cosiddetto “Terzo Settore”. Considerando quest'ultimo, ad esempio, il Centro Servizi per il Volontariato si è attrezzato per fungere da mediatore fra gli studenti e la rete delle diverse forme associative che innervano il territorio. Molte associazioni hanno risposto alla chiamata, così da fornire agli studenti la possibilità di impiegare le proprie ore in attività socialmente utili di vario genere, ad esempio i centri estivi pubblici, laici o religiosi. Da segnalare, tuttavia, come il confine fra volontariato coatto, lavoro ed eventualmente sfruttamento, in questi casi non sia sempre del tutto netto. L'ambiguità si fa problematica anche nei casi in cui gli studenti siano stati impiegati nel settore privato, ad esempio dai *Campioni dell'Alternanza*, sintagma coniato dal MIUR per identificare le aziende che avessero aperto il maggior numero di posti per alternanti (tra cui McDonald, FCA, COOP, Zara, ENI, Poste Italiane); oppure, nei molti casi in cui gli studenti alternanti senza alcuna qualifica (e senza reti familiari di appoggio) sono stati inseriti come camerieri non specializzati in autogrill o come addetti alle pulizie.

Un ultimo caso, forse il più comune, è stato quello degli studenti che hanno raggiunto il monte ore obbligatorio svolgendo una molteplicità di attività, in gran parte dentro le mura scolastiche. Tra queste vi sono le attività di *alternanza simulata*: simulazioni di impresa, creazione di *startup*, attività di *fundraising* e rendicontazione, modalità didattiche laboratoriali tese a sviluppare le competenze chiave dell'Agenda Europa 2020, *in primis* quella di imprenditorialità.

1.4 Qual è la tua opinione sull'obbligatorietà dei percorsi di ASL?

Le interpretazioni dell'ASL da parte dei docenti intervistati sono apparse polarizzate su posizioni favorevoli e avverse: da un lato gli entusiasti, in ruoli di primo piano nella realizzazione dei percorsi, convinti che la scuola abbia fatto “un passo avanti” adattandosi alle richieste di trasformazione che le vengono dal mondo esterno; dall'altro lato vi sono i docenti contrari, spaventati dal mutamento in atto e dal furto di ore scolastiche. Questi insegnanti, spesso accusati di arroccarsi su posizioni conservative perché non disposti alla fatica del cambiamento, motivano le proprie preoccupazioni mettendo in discussione la *ratio* del processo riformistico, appellandosi a una prospettiva pedagogica altra rispetto a quella della scuola delle competenze: il senso educativo dell'istituzione liceale è attribuito alla sua capacità di offrire a tutti gli studenti un tempo liberato dalle esigenze del *negotium*, per destinarlo ad attività di crescita culturale-etico-politica, mettendo le esigenze del mondo tra parentesi per poterle meglio studiare. Un'idea di scuola (da *scholè*, tempo libero dal lavoro), che il discorso ministeriale sembra aver completamente rimosso.

Fra le posizioni degli studenti, invece, sono emerse minori differenze. A prevalere è soprattutto l'incertezza, composta in parti variabili da atteggiamenti incuriositi e infastiditi. Le interpretazioni degli studenti si fondano sulla consapevolezza che ogni percorso di ASL è un'esperienza singolare: in alcuni casi un semplice modo per raggiungere il monte ore richiesto per accedere alla maturità, in altri casi – più rari e fortunati – delle occasioni formative, per allargare gli orizzonti e interrogarsi rispetto al futuro. La maggioranza degli intervistati si è dichiarato a favore dell'alternanza obbligatoria, considerandola necessaria per combattere lo spettro della disoccupazione e iniziare a competere nel mondo del lavoro (“fa curriculum”), ma ritiene vada migliorata su molti fronti, condividendo la posizione dal sindacato studentesco ReDS, promotore di un'inchiesta quantitativa sull'ASL e di un “Alternanza Giusta”.

Considerando le risposte raccolte, qui richiamate in termini riassuntivi, ciò che colpisce è l'assenza di una riflessione che colleghi l'obbligatorietà dell'ASL al più ampio contesto socio-economico e agli effetti che questo dispositivo normativo ha sulla forma antropologica che gli studenti sono chiamati a sviluppare. In particolar modo, sorprende la naturalezza con cui: si attribuisce un ruolo formativo alle agenzie interinali alle quali spesso – paradossalmente – sono affidati percorsi di “diritto e etica del lavoro”; si accoglie la convinzione che i percorsi di alternanza favoriscano un ingresso stabile nel mondo del lavoro, assunzione smentita da molti studi²; si sostiene la promozione di una forma di auto-governo fondata sull'investimento economico di sé, portando gli studenti a interiorizzare la morale dell'*homo aeconomicus*, del soggetto neo-

2 Al riguardo, si veda, in particolare, Cillo 2017. <<http://www.alternanzagiusta.it/guida/>> (ultima consultazione 14/04/2019).

liberale (Foucault, 2012; Dardot e Laval, 2013): ciascuno studente è invitato a guardare a se stesso come a un insieme di capacità e attitudini che devono essere investite (*capitale umano*) e, al tempo stesso, come colui che gestisce, investe, tale capitale (*imprenditore di se stesso*). Quest'ultimo aspetto si trova da decenni al centro di un'ampia discussione nella letteratura internazionale (Edwards, 1997; Peters, 2001; Fejes, 2008; Fejes, Nicoll, 2008; Pongratz, 2009; Hodgson, 2017), ma ha attraversato solo marginalmente il dibattito pedagogico e culturale italiano (Maltese, 2015; Conte, 2017; Ciccarelli, 2018). Nel desiderio di contribuire a una riflessione critica in tal senso, vorremmo concludere introducendo alcune questioni di ordine pedagogico, considerando gli effetti di potere che l'ASL obbligatoria ha sul senso educativo delle istituzioni scolastiche e, in particolar modo, di quella liceale.

2. Alcune considerazioni di ordine pedagogico

Come emerge dall'indagine realizzata, promuovendo un'unità tra gli interessi di scuola-società-lavoro, l'ASL costituisce un dispositivo strategico finalizzato alla produzione del capitale umano e sociale, in rapporto al quale gli studenti sono chiamati ad assumere un *ethos* di resilienza "iper-adattiva". Nei documenti e nei percorsi analizzati, il valore educativo della scuola è ridefinito in *business terms* (come investimento) e in *ecological terms* (come ambiente – di apprendimento – per la crescita europea): lo studente è spinto a un'indifferenziata identità con la società che, depoliticizzata e destoricizzata, diviene essa stessa natura. L'affermazione del capitalismo cognitivo (e del lavoro precario) è percepita come inevitabile: in questo "ecosistema" l'unica soluzione ai problemi è collaborare per "crescere, competere, correre" (MIUR, 2014), individualmente responsabili del proprio successo. Riconfigurata secondo una didattica per competenze, la formazione liceale assume i tratti dell'*Halbbildung* descritta da Adorno: assistiamo al prevalere dell'"adattamento, come primato universale organizzato, [...] su ogni ragionevole fine della totalità sociale" e alla "mutazione di tutti i contenuti spirituali in beni di consumo" (Adorno, 2010). Il rapporto con il sapere non è motivato dal riconoscimento del suo valore d'uso (come lo sviluppo di un giudizio sul mondo o di una forma di vita inedita), ma dal suo valore di scambio (il favorire l'inserimento nel modello socio-economico esistente). Uno scenario simile è quello descritto da Hannah Arendt (1999), la quale – dinnanzi alla radicalizzazione del pragmatismo nel sistema scolastico americano degli anni Sessanta – denuncia la sostituzione dell'insegnante di materia con il facilitatore di apprendimenti, favorendo un rapporto di immediatezza (di assenza di mediazione) con la realtà:

L'imparare viene per quanto possibile sostituito dal fare. [...] L'intenzione consapevole non è d'insegnare una conoscenza bensì d'inculcare una tecnica: come risultato, *gli istituti per l'istruzione divengono una sorta di istituzioni professionali*, altrettanto capaci di insegnare a guidare un'au-

tomobile e a servirsi di una macchina da scrivere (oppure – cosa ancor più importante per l’“arte” di vivere – ad andare d’accordo con gli altri e riuscire simpatici) (Arendt, 1999, pp. 238-239).

Si dimentica così che “la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l’istituzione che abbiamo inserito tra l’ambito privato, domestico, e il mondo” (Arendt, 1999, p. 246), in cui fare un’esperienza di attenzione-studio (Masschelein, Simons, 2013), di interesse-cura (Conte, 2006) e di profanazione-discussione del mondo (Lewis, 2013), così da comprendere cosa preservare e cosa rivoluzionare. Una possibilità che il colloquio di maturità, a partire da un percorso culturale personale, tutelava e che ora appare pressoché neutralizzata. L’obbligatorietà dell’ASL – oggi rinominata “PCTO – Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (L. 145/2018) – sembra diffondere e legittimare lo spirito dell’*ascholia*: la ragione e la qualità del tempo scolastico sono oggi associate alla capacità di sviluppare competenze utili a soddisfare i supposti bisogni del XXI secolo. A prevalere è il tempo del *negotium*, in cui apprendere a utilizzare il mondo, per soddisfare gli interessi economici, familiari, sociali. In questo senso, si intravede una riconfigurazione del senso educativo dell’istituzione liceale contemporanea, la quale danneggia la forma pedagogica che dovrebbe invece contraddistinguerla: la scuola, come ebbe a scrivere Massa, se è tale non è “la bottega dell’istruzione [l’erogatore di competenze], ma neppure il supermercato delle agenzie di socializzazione [la scuola aperta per la coesione sociale]” (Massa, 2000, pp. 176-177); fare scuola significa materializzare la possibilità di un spazio e un tempo altri, istituire un’eterotopia e un’eterocronia, che consentono di andare al di là della razionalità vigente senza fissare, in anticipo, la destinazione finale (Masschelein e Simons, 2013; Cappa, 2009).

Nel tempo del nostro presente, come evidenziava Arendt (1999), sembra ridursi la distinzione tra la scuola e gli istituti di formazione professionale: il liceo assomiglia sempre più al *pedagogium*, l’istituzione romana che istruiva gli schiavi delle famiglie di ceto sociale più elevato, insegnando loro a leggere e a scrivere. Così facendo,

il sistema ha prodotto ciò che gli era necessario: una mano d’opera a buon mercato [...] formata a un compito ben preciso, e soprattutto sgombra dalla cultura globale che gli consentiva, una volta, d’analizzare il sistema, di potersi rappresentare al suo interno e, infine, di criticarlo (Brighelli 2005, pp. 20-22).

Nota bibliografica

- Adorno T. W. (1994). *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1951).
- Adorno T. W. (2010). *Teoria dell’Halbbildung*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1960).

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Arendt H. (1999). La crisi dell'istruzione. In *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti.
- Bajani A. (2014). *La scuola non serve a niente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G. M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brighelli J. P. (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Paris: J. C. Gawsewitch Éditeur.
- Cresson E. (ed.) (1995). *Istruire e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Libro Bianco dell'Unione Europea (COM(95) 590).
- Caldelli A., Giovannini D. (2016). Breve storia dell'Alternanza. *Quaderno per le competenze*, 30, pp. 23-38.
- Cambi F. (2008). *Introduzione alla Filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio Europeo (2000). "Strategia di Lisbona". Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona 2000, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/buon-giorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: Libreriauniversitaria.it
- Cillo R. (ed.) (2017). *Nuove frontiere della precarietà del lavoro. Stage, tirocini e lavoro degli studenti universitari*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Edwards R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Dardot J., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neo-liberista*. Roma: Derive Approdi.
- Fejes A. (2008a). European citizens under construction: the Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 4, pp. 515-530.
- Fejes A., Nicoll K. (eds.) (2008b). *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge.
- Fioroni G. (2008). *Atto di Indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008*, <http://www.marche.istruzione.it/news/2007/072007/allegati/attoindirizoMPI2008_testo.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Foucault M. (2012). *Nascita della Biopolitica*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 2004).
- Hodgson N. (2016). *Citizenship for the learning society. Europe, subjectivity, and educational research*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lewis T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York: Routledge.
- Maltese P. (2015). Foucault e la teoria del capitale umano. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, IV, 2, pp. 27-48.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Masi E. (2009). Per una nuova analisi di classe. Il significato dell'inchiesta. *L'ospite ingrato*, 1 febbraio 2009. Rivista online del Centro Studi Franco Fortini, Università degli Studi di Siena.

- MIUR (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*. <https://labuona-scuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=756d80f> (ultimo accesso 14/04/2019).
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016 – 2019*. <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Pavan A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando.
- Peters M. A. (2001). Foucault and governmentality: understanding the neoliberal paradigm of education policy. *The School Field*, 12, 5-6, pp. 61-72.
- Pongratz L. (2009). Tantalus' Torment. Notes on the Regime of Lifelong Learning. In M. Simons, M. Olssen, M. A. Peters (eds.), *Re-reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 404-417). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.

L'anacronismo del liceo come possibilità

Thinking about Italian Lyceum as a possibility

Andrea Cengia

Università degli Studi di Padova

The first part of the paper describes the relations between the school and multidimensional characteristics of the contemporary times. From a theoretical point of view I suggest to analyze the general social contexts using Weberian categories. Thanks to his category of performative rationality, Max Weber's thought is a necessary tool for understanding the connections between sociological and economical dimension of the current society.

Moving from this analysis, I argue that 'Liceo' can be thought as an anachronism in order to maintain an educational and cultural space, otherwise Liceo risks to direct the attention only to market system's contents and languages in a school space. This is a danger for the development of a richer way of thinking and also a risks for the growth of democratic values.

Keywords

liceo, high school, progress, democracy, rationality, Weber

L'obiettivo principale di questo lavoro è di pensare in modo diverso rispetto a quello gentiliano lo spazio sociale del liceo. Nella prima parte si descrivono le relazioni tra la scuola e le caratteristiche multidimensionali dei tempi contemporanei. Da un punto di vista teorico vengono impiegate alcune categorie weberiane, in particolare quella di azione razionale, che permette di comprendere le connessioni tra le dimensioni sociologica ed economica dell'agire.

A partire da tale analisi si evidenzia che il liceo può essere pensato come un anacronismo, al fine di mantenere aperto uno spazio educativo e culturale che, altrimenti, rischierebbe di diventare un altro luogo appiattito sulle lingue e sui contenuti del sistema di mercato. Questo è un pericolo per lo sviluppo di un modo di pensare più ricco e creativo, e per la crescita dei valori democratici.

Parole chiave

liceo, scuola, progresso, democrazia, razionalità, Weber

È più facile immaginare la fine del mondo che la fine del capitalismo.

(Fisher, 2018, p. 26)

In questo contributo si sviluppa un discorso sull'istituzione scolastica 'liceo' da una prospettiva non gentiliana. Lo sguardo proposto non assume chiavi interpretative prevalentemente pedagogiche, ma si concentra su un'analisi sociale e politica dal punto di vista di una articolazione del tempo storico-sociale inteso come plurale e multiforme. Questa prima affermazione va intesa come un atto di delimitazione di un campo di indagine in cui l'oggetto di studio, il liceo, non viene collocato all'interno di una prospettiva temporale lineare. Non si vuole quindi argomentare a favore della tipicità del corso di studi liceale a partire da qualche forma di dogmatismo romantico di matrice idealista. In questo senso si tratterebbe di perorare nostalgicamente le ragioni di un modello di scuola collocato in una contingenza temporale ben definita e conclusa. Si vuole piuttosto provare a intendere il liceo con uno sguardo radicato, senza rimpianti, in una precisa determinazione storica. Senza richiamare nostalgicamente il passato, il liceo può configurarsi come una forma di *anacronismo* da intendersi come possibilità di esperienza sociale 'altra', non meccanicamente allineata, rispetto a quella del contesto performativo neoliberale (Conte, 2017). Questo implica l'assunzione di un punto di vista articolato secondo una relazione tra temporalità (passato, presente, futuro) in cui il richiamo alla contingenza non appare così pressante. Si tratta quindi di assumere uno schema interpretativo slegato dalle dimensioni della contingenza, intendendo individuare così nella forma 'liceo' il luogo in cui la relazione tra cultura ed economia di mercato non assuma la forma del dominio della seconda sulla prima. Pensare al liceo come a un anacronismo significa inoltre poter considerarne la funzione culturale, ossia formativa e educativa, al di fuori di paradigmi temporali rigidi e, quindi, allontanandone le sorti dalla verticalizzazione sociale che faceva da sfondo all'Italia fascista, terreno politico e culturale che aveva dato i natali alla Legge Gentile.

Si tratta di una premessa necessaria, al fine di non cadere nella semplicistica collocazione di un discorso sul liceo nel quadro di un'analisi ancorata nel passato e quindi costitutivamente incapace di intendere il presente e il futuro della trasmissione di conoscenza. Ed è infatti pensando alle società contemporanee, in cui i modelli di produzione e di consumo si determinano secondo il metro della incessante trasformazione accelerata delle tecnologie – sia hardware sia software – che si vuole rimarcare il ruolo del liceo. La dimensione dell'accelerazione non è tuttavia l'unica caratteristica sociale che qui interessa rimarcare. Le società occidentali di oggi non si distinguono solo per il moto accelerato di trasformazione tecnologica. Quest'ultima infatti appare come un elemento di una più ampia realtà. In essa ciò che si verifica sono articolati processi di interscambio e di concorrenza economica che avvengono a livello planetario, producendo continue trasformazioni, polarizzazioni della ricchezza, ma anche periodiche crisi. Osservando l'istituzione scolastica 'liceo' attraverso il filtro

delle crisi di un sistema sociale legato al modo di produzione e di scambio, nasce il quesito che orienta la riflessione di questo contributo. Nella tensione tra passato e futuro 'prossimo', tra le radici del liceo e le prospettive del mercato, è possibile pensare all'istituzione 'liceo' senza che essa venga forzosamente ancorata a una visione lineare della storia in cui, di volta in volta, possono affiorare affettuosi rimandi all'elitaria tradizione liceale o a prosaiche insofferenze per universi culturali che non siano l'emergente cultura d'impresa¹?

Va rimarcato che, nella società del XXI secolo, tra le due polarizzazioni, la spinta più forte appare proprio quest'ultima. La sua centralità richiede quindi di essere brevemente esplorata anche sul piano teorico.

Nelle brillanti pagine di *Economia e società* dedicate alle *Categorie sociologiche fondamentali dell'agire economico*, il grande sociologo tedesco Max Weber produce una rappresentazione straordinaria della società moderna e contemporanea, caratterizzata dall'affermazione e dalla diffusione su vasta scala del modo di produzione capitalistico. Dal punto di vista delle azioni e delle relazioni sociali, a caratterizzare quest'epoca è senza dubbio la dimensione dell'azione tecnica. Weber, per il quale la tecnica appare come lo strumento dell'agire economico razionale degli individui, afferma che "l'orientamento economico dell'odierno sviluppo tecnologico in vista di possibilità di guadagno costituisce un fatto fondamentale nella storia della tecnica" (Weber, 1995, p. 61). Egli descrive una modalità di azione sociale che è "razionale rispetto allo scopo [Zweckrational]", (Weber, 1995, pp. 21-22) all'interno di un intreccio in cui la razionalità agente e calcolante si fonde con i fattori e le condizioni esterni del fluire del processo economico.

La cornice del discorso weberiano permette di inquadrare con grande efficacia la condizione sociale contemporanea all'interno della quale si misurano le tensioni tra passato e futuro. È in questo particolare contesto che occorre indagare la collocazione e la funzione del liceo². Il discorso weberiano apre almeno un ordine di considerazioni rispetto al suo ruolo nel più generale *Zeitgeist* contemporaneo, con particolare riferimento alla possibilità che esso si ponga come il luogo di messa alla prova per un sapere non meramente legato alla contingenza/emergenza economica. Da questo punto di vista appare secondario concentrare l'attenzione sulla genesi del liceo nel senso della sua origine classista (Ricuperati, 2015) alle cui spalle si è posto un fallimentare e antidemocratico modello di stato, di società e quindi di scuola. Dal punto di vista della condizione contemporanea, diviene più interessante riflettere sul fatto che, nel quadro didattico-educativo gentiliano, il liceo fosse chiaramente la scuola più curata (Ricuperati, 2015). La finalità del liceo, ossia la formazione della futura classe dirigente italiana, ne determinava la forma, ossia la tipologia di *cura*.

- 1 L'espressione *Educazione all'imprenditorialità* si può trovare, tra l'altro, quale traduzione dell'inglese *Entrepreneurship Education*, in Commissione europea 2014.
- 2 Si ritiene tuttavia che le considerazioni che seguiranno, pur essendo centrate prevalentemente sulla situazione liceale, potrebbero costituire una base di partenza per una riflessione più ampia sull'intero ambito dell'istruzione secondaria di secondo grado.

Perciò il confronto deve essere svolto a partire dalle condizioni materiali correnti, lasciando ai margini possibili modificazioni radicali delle strutture della suddivisione scolastica tra istruzione professionale, istruzione tecnica e istruzione liceale. Senza voler proporre sterili dicotomie (cultura umanistica *vs* cultura scientifica, sapere della tradizione classica *vs* ruolo della tecnologia) oggetto di questo ragionamento è la specificità del liceo nella società tecnologicamente avanzata, il cui imminente approdo è la cornice dell'*Industria 4.0*. La questione politica e teorica determinante, ai tempi di Giovanni Gentile come oggi, è costituita dal rapporto tra *Bildung* e contesto economico-sociale. Pur subendo le forti pressioni sociali a sincronizzare anche le attività didattiche del liceo su parametri legati al mondo del lavoro (paradigmatica, a oggi, è la presenza di un consistente spazio di alternanza tra scuola e lavoro)³, il liceo sembra, ancora, poter mantenere spazi per la riflessione culturale disancorata dalla sua immediata spendibilità economica. È bene precisare che lo spazio educativo e culturale che si apre tra liceo ed economia non vuole significare che non dovrebbero esservi contaminazioni tra scuola e società. Ciò che si vuole rimarcare, partendo da Weber, è la possibilità di istituire spazi non immediatamente performativi all'interno del percorso liceale. Questo giudizio ci sembra possa essere sostenuto *nonostante* il generale spirito del tempo (Boltanski, Chiapello, 2014). L'anacronismo del liceo può configurarsi nonostante la spinta di lungo periodo che ha portato alla istituzione di "parole d'ordine via via divenute 'non-senso comune' e coazione a procedere secondo la logica dell'inevitabilità" (Conte, Tomba, 2011, p. 211).

Intendere quale significato possa avere oggi l'istituzione scolastica liceale richiede quindi un'operazione che sia in grado di cogliere possibili spazi in cui affrontare contenuti, programmi e progetti didattici non immediatamente spendibili sul piano della collocazione sociale nella rete delle azioni legate alla domanda e all'offerta di beni. Chiedersi quali possibilità possa riservare oggi il liceo nel quadro socio-economico nazionale e sovranazionale appare non solo legittimo, ma doveroso. Senza questa interrogazione critica sulla specificità del liceo come luogo di formazione e cultura, si ritiene che il suo destino non possa che consistere nell'esaurimento della sua funzione. E l'esaurimento di questa funzione assume la forma di pratiche di formazione eterodirette da agenti esterni che rispondono a precisi referenti e interessi sociali.

Ma la definizione della specificità del liceo non può avvenire in astratto, così come non può appiattirsi su forme deduttive di sola natura empirica. Seguendo questo ordine di ragioni, il punto di osservazione da assumere necessita di essere generale, ossia volto a cogliere le dinamiche di trasformazione sociale

3 Non sembri irrilevante notare che la recente diminuzione oraria del tempo scolastico destinato all'alternanza scuola-lavoro sia stata giustificata dai vertici del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca affermando che la generale riduzione oraria prevista configuri la possibilità di una maggiore 'qualità' della proposta, indirettamente aprendo spazi di discussione sulla qualità e sulla quantità della cosiddetta 'alternanza scuola-lavoro' nonché sulla problematica relazione tra queste due categorie. Si veda Carlino 2019.

che avvengono su piani nazionali e, più di tutto, sovranazionali. Il tempo nel quale l'istituzione 'liceo' si trova a operare è quello della rivoluzione digitale e dell'avvento della robotizzazione, elementi che promettono di stravolgere nei prossimi anni il contesto sociale di riferimento delle odierne relazioni sociali⁴, dispiegando in maniera ancora più capillare forme di razionalità performativa e calcolante. Ne consegue che la temporalità dominante – essendosi affievolita, almeno in Occidente, la presenza della fabbrica fordista – rimane quella delle transazioni economiche secondo il ritmo dettato da qualche campanella di borsa o da qualche agenzia di rating (Wolin, 1997). Il discorso pubblico ha fatto propria questa spinta ideologica⁵ al punto da considerare che scuola e liceo debbano uniformarsi quanto prima alle regole sociali di produzione e scambio. Tuttavia questa operazione di meccanico assorbimento della scuola nell'ambito dell'economia di mercato merita di essere posta in discussione nelle sue finalità più generali, in particolare per quanto riguarda il liceo. Essa è frutto di una precisa condizione storica e non di un dato di natura; in quanto tale, può non essere assunta come incontestabile. La rilevanza di quest'ultima considerazione affonda le sue radici nella constatazione che, negli ultimi anni in particolare, la società italiana ha chiesto alla scuola di offrire risposte efficaci alle questioni legate alle trasformazioni socio-economiche nonché, in senso lato, a quelle di natura culturale. Tuttavia, risulta sempre più evidente che l'elemento costitutivo e discriminante di ogni analisi sulla scuola, in particolare sul liceo, necessita di affrontare il nodo teorico e politico della propria collocazione all'interno di uno o più orizzonti temporali. Il confronto, obbligatorio, deve avvenire con il passaggio epocale del 1989. La fine della guerra fredda è da considerarsi una data dirimente, anche se non esaustiva, di un processo di trasformazione dell'economia occidentale, nello specifico italiana, che almeno dal secondo dopoguerra in avanti non si è mai esaurito⁶. Con la caduta del muro di Berlino, quella che avrebbe dovuto essere l'età della fine della storia (Fukuyama, 1992) e della fine del lavoro (Rifkin, Canton, 2012), ci ha consegnato un sistema di relazioni internazionali in cui i destini di intere comunità sono dipendenti da volontà di politica economica dislocate e articolate su spazi e tempi che sembrano sfuggire a ogni carattere predittivo⁷. È a questo livello che si pone il problema della definizione del ruolo che deve essere riservato alla scuola e in particolare al liceo. Secondo alcune autorevolissime figure del mondo econo-

4 Solo per citare alcuni testi si vedano su questa linea le indicazioni di Brynjolfsson, McAfee 2015 e di Ford 2015.

5 Si tratta di quello che viene definito "patriottismo economico" (Cesarale, 2019, p. 88). Per l'analisi di questa dimensione imprescindibile dell'agire sociale, si veda Brown 2015.

6 Non vi è qui lo spazio per tentare di costruire una intersezione tra le trasformazioni avvenute nella scuola e quelle prodotte dal sistema economico italiano. Va notato che, tra l'avvento del cosiddetto *neocapitalismo* e l'odierna economia digitale delle piattaforme, è venuta radicalmente modificandosi la stessa prospettiva della formazione secondaria.

7 Si veda il recente monito lanciato da Mario Draghi, attuale presidente della Banca Centrale Europea (BCE), sintetizzato in Beda 2019.

mico internazionale, l'obiettivo strategico delle trasformazioni sociali degli anni a venire dovrà derivare da *un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale* (Stiglitz, Greenwald, 2018). Ora, al di là della problematicità di questa affermazione, ciò che occorre definire riguarda il ruolo riservato al percorso scolastico liceale il quale, giocoforza, si dipana con cadenze temporali che non sono quelle delle cosiddette rivoluzioni tecnologiche. Lasciando in secondo piano la questione dell'istruzione tecnica e professionale presente nel nostro paese, in quanto costitutivamente orientata a soddisfare le esigenze del mercato del lavoro, il problema dell'assunzione di questo punto di vista appare evidente nel caso del liceo. Quest'ultimo può mantenere una propria specifica temporalità senza essere assorbito dalla temporalità dominante delle trasformazioni tecnologico-economiche? Se queste ultime sono orientate secondo obiettivi razionali e performativi, la loro assunzione al liceo non rischia di trasformare un corso di studi che non dovrebbe avere tra le proprie finalità l'immediata spendibilità del titolo conseguito nel meccanismo delle relazioni economiche? Il problema che si pone non prevede soluzioni binarie: o si assumono le richieste dei mercati o si torna a Gentile. La grande questione consiste piuttosto nel provare a ipotizzare i profili scolastici in grado di intercettare le trasformazioni prossime venture, non attraverso categorie derivate dalla forma di razionalità indicata da Weber. Occorre quindi, attraverso la contaminazione tra la più ampia dimensione culturale e la messa in azione della razionalità critica, nel senso illuministico-kantiano del termine, affrontare il percorso costituito dalla pluralità di modi di esistenza delle relazioni sociali. Il richiamo alla cultura, alla cultura per come è stata trasmessa storicamente al liceo, non deve stupire né indurre a concludere che si stia tentando di rinvigorire, ripiegando il tempo storico, forme di cultura elitaria e autoreferenziale. Diversamente da ciò, l'assunzione della prospettiva qui proposta tenta di istituire una forma di temporalità altra a partire da una sorta di *aufhebung* della tradizione liceale, proiettandola negli anni a venire. In questo contesto l'intreccio delle discipline di studio, a partire da quelle che caratterizzano il percorso liceale, con la lettura critica dei processi di sovrapposizione dell'ordine del mercato sull'ordine del discorso scolastico, costituisce l'indispensabile punto di svolta per la ricostituzione del ruolo sociale e culturale del liceo. Si tratta di una mossa teorica che porta ad "agire sulle (e a partire dalle) retrovie, [ossia] sui punti nevralgici che costituiscono l'ordine del discorso formativo" (Conte, Tomba, 2011, p. 211).

Operando in questo senso, appare immediatamente evidente come una politica della scuola, intesa come luogo della ricerca della massima performatività razionale in vista della crescita economica, incontri nodi problematici sia sul piano funzionale sia sul piano della società civile. In gioco, come si è accennato precedentemente, è l'intreccio tra economia-tecnologia-società al quale corrisponde una relazione tra società dell'apprendimento-sviluppo-crisi. Nella formulazione di Stiglitz lo sviluppo comporta l'imparare a imparare all'interno di una società in cui l'immanenza del ruolo della tecnologia va percepita come endogena (Stiglitz, McFadden, Peltzman, 1987; Stiglitz, Greenwald, 2018). Nell'illuminato discorso dell'economista statunitense sembra tuttavia mancare

un elemento non marginale. L'aspetto fondamentale, che anche da una prospettiva sbilanciata sulla dimensione economicista sembra latitare, riguarda la considerazione che l'economia globalizzata del post 1989 è giocoforza costretta a dover fare i conti, periodicamente, con momenti di crisi. Le crisi economiche contemporanee, come quella scoppiata nel 2007/8, manifestano, tra l'altro, due caratteristiche. Da un lato esse si sviluppano a partire da elementi di estrema volatilità (fiducia di borsa, investimenti sul mercato immobiliare, energetico ecc.) che rendono difficilmente prevedibile sia l'esatto momento del loro innesco sia l'avvio del processo del loro esaurimento. Dall'altro lato la seconda caratteristica è ricavabile dalla crescente porzione di processo produttivo, materiale o immateriale, che viene demandato, almeno in Occidente, a sistemi robotizzati o algoritmici. Dal punto di vista delle trasformazioni tecnologiche, che saranno centrali nei prossimi anni su scala internazionale, non si aprono certo prospettive di sviluppo chiare e prive di rilievi problematici⁸. Assunti questi aspetti generali, ciò che occorre osservare è che i vettori economici e tecnologici, pur se non sempre coerenti tra loro, producono una spinta combinata il cui effetto sociale è quello della produzione di una tensione tra porzioni più o meno estese di relazioni sociali (regionali, nazionali, continentali) rispetto alla spinta verso quello che si potrebbe definire come il movimento ineffabile dell'accelerazione/sincronizzazione. È questo in fondo ciò che riguarda il tema della competizione internazionale all'interno del quale le varie istituzioni statali cercano di operare, al fine di poter vincere la guerra di tutti contro tutti che si indica con l'espressione competizione economica globale. Insomma, per parafrasare von Clausewitz⁹: la competizione è la guerra combattuta con altri mezzi. La tensione consiste nel tentativo continuo di proporre accelerazioni sociali, economiche, produttive e scolastiche al fine di raggiungere e, auspicabilmente, superare il livello di competitività di altre realtà sociali. Ma nel quadro dinamico della competizione, l'accelerazione, che ha raggiunto il proprio obiettivo performativo, produce a sua volta altri moti reattivi di accelerazione in altri contesti sociali al fine di ristabilire, su altre basi, la propria posizione nel mercato mondiale. In questo quadro operano su più livelli nazioni, regioni, corporation ecc. In particolare le singole istituzioni nazionali sono mobilitate al fine di facilitare la collocazione del proprio sistema produttivo e commerciale all'interno delle dinamiche della concorrenza internazionale. Si tratta di un processo che viene tendenzialmente subito più che gestito in autonomia. Le

- 8 È possibile qui solo accennare all'enorme portata del problema dello sviluppo dell'economia globale mediante automazione e robotizzazione. Di fronte alle prospettive di fiducia quasi incondizionata dei già citati Brynjolfsson e McAfee (2015) e di Ford (2015), vanno ricordate altre proposte contenenti maggiore problematicità politica (Pasquinelli, 2014). Va osservato che, secondo un'ottica differente, alcuni interessanti studi di impostazione economico-politica cominciano a emergere. Si veda l'analisi di Moody 2018.
- 9 È difficile non declinare secondo la chiave della polemicità la condizione economica contemporanea; in questo senso tale condizione è accostabile alla nota espressione secondo cui "la guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi" (Clausewitz, 1997, p. 38).

questioni della formazione e dell'educazione devono partire dall'ambizione di esperire possibilità di riflettere su queste dinamiche esternamente ai processi in corso, ossia seguendo criteri di valutazione dell'esistente che non siano succubi del vettore economico e tecnologico. Assumere questo sguardo significa impostare le condizioni per la collocazione del discorso sulla scuola all'interno di una temporalità differente rispetto a quella del mercato. È evidente che questo non configura una sorta di *epochè* dalle condizioni economico-sociali. Al contrario l'intero ragionamento, in particolare sul profilo scolastico liceale, dimostra di avere vitale necessità di alimentarsi con un'analisi degli elementi costitutivi delle trasformazioni sociali in corso. Questo significa studiare e analizzare il contesto generale senza che esso sia 'pantografato' nella scuola. Allo stesso tempo ne consegue che la dimensione temporale dell'accelerazione-sincronizzazione non può essere pensata come la cornice naturale dei processi scolastici.

Il liceo, all'interno dell'attuale panorama, si configura come il luogo anacronistico in cui queste premesse possono divenire discorso scolastico. Ciò non significa tuttavia che a partire da una riflessione su questi temi in relazione al liceo non possa configurarsi una speculare azione di ripensamento delle forme di istruzione secondaria di secondo grado che abbiano lo scopo non di sottrarre tempo scuola, ma di arricchirlo in termini quantitativi e qualitativi passando per una costante intersezione critica del rapporto tra scuola e società.

L'anacronismo del liceo appare perciò un elemento che merita di essere ripreso e valorizzato proprio nella condizione generale in cui due criticità si ripresentano ciclicamente: la periodicità delle crisi/trasformazioni economiche e la questione del confronto con la forma di conoscenza che contraddistingue le trasformazioni tecnologico-scientifiche¹⁰. In questo quadro l'istituzione scolastica 'liceo', nonostante i già citati e tutt'ora in corso tentativi di sincronizzazione con le forme di azione guidate dal calcolo razionale, può ancora fungere da luogo particolare, atipico e di rottura virtuosa di questo schema. Senza farne un nostalgico feticcio dei gloriosi tempi passati e, al tempo stesso, senza preenderne l'attrazione definitiva nell'orbita delle sole forme calcolanti già richiamate, il liceo può essere visto come un'occasione, una possibilità, da cui far ripartire un discorso più generale che coinvolga anche gli altri indirizzi di studio. Il liceo può divenire quindi il luogo scolastico di una più ampia forma di anticipazione di un necessario ripensamento dei rapporti tra scuola, cultura, società ed economia. In breve si tratta di un processo volto a "cogliere esperienze di soggettivazione che si mostrano non contemporanee perché *oltre-contemporanee*" (Farnesi Camellone, 2017, p. 33). Questa non contemporaneità

10 Grande importanza dovrebbero avere nella riflessione politica e scientifica sulla scuola alcune considerazioni di Kuhn. In particolare si potrebbe ricavarne che non solo forme di razionalità cumulativa, oggi paradigmaticamente rappresentata dai Big data, assumono un ruolo rilevante nel cosiddetto progresso sociale, ma che anche la creatività della ricerca può giocare un ruolo di primo piano. Per questa ragione si può affermare, secondo la tesi di Kuhn (1969), che il risultato del lavoro creativo riuscito è il progresso.

rispetto alle temporalità economiche e tecnologiche appare in particolare se si ricorre alla combinazione di prospettive storiche, in grado di collocare gli eventi nel tempo e di letture critiche, da intendersi come capacità di mettere sotto indagine il nesso performativo della razionalità economica dominante. Qui 'anticipazione' ha il significato di un'operazione di enfattizzazione delle caratteristiche peculiari del liceo in vista della messa in discussione della sua collocazione nella forma binaria del tempo storico in cui è inserito. Il liceo, nonostante tutto, rimane per il sistema scolastico italiano un'opportunità a partire dalla quale il nesso educazione-cultura-società si configura secondo una temporalità specifica. Nel quadro politico e sociale degli anni a venire esso dovrebbe assumere uno sguardo non miope e quindi non legato agli effimeri elementi della contingenza. Si tratta quindi, a mio parere, di lasciare sullo sfondo, la spinta sociale generale favorevole a una meccanica sedimentazione della cultura d'impresa, pensando, piuttosto, alla costruzione di un'impresa culturale.

Nota bibliografica

- Beda R. (2019). *Draghi: un Paese perde sovranità se il debito è troppo alto*. In <<https://www.ilsole24ore.com/art/mondo/2019-01-28/draghi-reagire-criasi-servono-anche-misure-sostegno-livello-ue-144916.shtml?uuid=AFxEKE>> (ultima consultazione: 09/05/2019).
- Boltanski L., Chiapello E. (2014). *Il nuovo spirito del capitalismo*. Milano: Mimesis (Edizione originale pubblicata 1999).
- Brown W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 2014).
- Carlino A. (2019). *Alternanza scuola/lavoro, Bussetti: "Riduzione delle ore per migliorare la qualità del servizio"*. In <<https://www.tecnicadellascuola.it/alternanza-scuola-lavoro-bussetti-riduzione-delle-ore-per-migliorare-la-qualita-del-servizio>> (ultima consultazione: 09/05/2019).
- Cesarale G. (2019). *A sinistra. Il pensiero critico dopo il 1989*. Roma-Bari: Laterza.
- Clausewitz K. von (1997). *Della guerra*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1832).
- Commissione europea (2014). *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*. Bruxelles: Unione europea.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Conte M., Tomba M. (2011). Eclissi dell'Università? Un resto di fiducia per la formazione. *Archivio di studi urbani regionali*, 101-102, pp. 210-221.
- Farnesi Camellone M. (2017). Anticipazione. *Filosofia politica*, 1, pp. 25-34.
- Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero (Edizione originale pubblicata 2009).
- Ford M. (2009). *The Lights in the Tunnel. Automation, Accelerating Technology and the Economy of the Future*. U.S.: Acculant Publishing.

- Ford M. (2015). *Rise of the robots. Technology and the threat of a jobless future*. New York: Basic Books.
- Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Kuhn T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1962).
- Moody K. (2018). High Tech, Low Growth: Robots and the Future of Work. *Historical Materialism*, 4, pp. 3-34.
- Pasquinelli M. (2014). *Gli algoritmi del capitale: accelerazionismo, macchine della conoscenza e autonomia del comune*. Verona: ombre corte.
- Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Rifkin J., Canton P. (2012). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1995).
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2014).
- Stiglitz J.E., McFadden D., Peltzman S. (1987). Technological change, sunk costs, and competition. *Brookings papers on economic activity*, 3, pp. 883-947.
- Weber M. (1995). *Economia e società. Vol. 1: Teoria delle categorie sociologiche*. Milano: Edizioni di Comunità (Edizione originale pubblicata 1922).
- Wolin S.S. (1997). What Time Is It?. *Theory & Event*, 1. In <<https://muse.jhu.edu/article/32440>> (ultima consultazione: 09/05/2019).

Marcello Tempesta

Università del Salento

Per *Studio*, in un'accezione generale e sufficientemente condivisibile nell'ambito della cultura pedagogica, possiamo intendere l'applicazione personale alla conoscenza, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento insegnato e quindi di contesti intenzionalmente finalizzati.

Un primo approccio al tema può essere quello storico, rivolgendo la nostra attenzione verso la *paideia* dell'Occidente per rintracciare le forme che l'educazione allo studio ha assunto nel corso del tempo. Nel contesto culturale della Grecia classica emerge l'ideale del *bios theoretikos* (emblematicamente legittimato dall'affermazione di Aristotele secondo la quale "tutti gli uomini, per natura, tendono alla conoscenza"), il cui carattere universalistico, pur attraverso limitazioni di carattere storico, economico e sociale, segnerà la visione occidentale dell'educazione e dell'istruzione, dando allo studio la dignità di partecipazione libera e personale al processo di umanizzazione che esse realizzano. Il mondo romano condividerà la convinzione (si pensi a Quintiliano o a Seneca) che lo studio non risponda solo a esigenze di carattere pragmatico, sociale o politico: così è per Cicerone, la cui definizione di studio ("*animi assidua et vehementer ad aliquam rem adplicata magna cum voluptate occupatio*") sarà ripresa da Tommaso d'Aquino ("*vehemens applicatio mentis*") e da Dante (che la tradurrà come "applicazione de l'animo innamorato"), esprimendo per secoli l'ideale condiviso degli uomini di scuola e di cultura (Tempesta, 2008).

La tarda antichità e il medioevo si pongono in una linea di sostanziale continuità con il mondo classico riguardo al significato dello studio: il monacismo e le scuole palatine, quelle abbaziali e quelle episcopali, insieme a quella peculiare creazione dello spirito medievale che furono le università, secondo modalità loro proprie e con esiti differenti, ereditano e sviluppano il senso dello studio come amore alla verità e affinano la preoccupazione metodologica (Mazzeo, 2005). Estremamente interessante, in questo senso, è il *Didascalicon*, trattato scritto intorno al 1128 da Ugo, priore dell'abbazia di San Vittore di Parigi: esso reca come sottotitolo *De studio legendi*, ha come obiettivo quello di inse-

gnare come studiare attraverso una lettura intelligente, e per secoli venne usato come guida per gli studenti. Limitatamente allo studio del testo scritto, possiamo considerarlo il primo libro sul metodo di studio: le dimensioni fondamentali dello studio sono per Ugo la *natura*, fatta di ingegno che scopre e memoria che trattiene, l'*exercitium* e la *disciplina*, che è la coltivazione delle disposizioni necessarie per imparare ed esige umiltà, passione nella ricerca, tranquillità, capacità di discernimento, essenzialità, distacco, disponibilità ad imparare da tutti, senza disprezzare il sapere di nessuno: è la proposta di un'etica dell'intelligenza che diventa stile di lavoro (Ugo di San Vittore, 1987).

I profondi cambiamenti che intervengono nella cultura europea in epoca moderna non mancano di influenzare in profondità anche la "pedagogia dello studio" dell'Occidente. Essa si era fino ad allora nutrita di una idea di ragione che tendeva a riflettere il carattere originariamente "plurale" della conoscenza umana, e si era sostanzialmente ritrovata attorno ad una idea di educazione come esercizio "sapienziale" mediato dall'incontro con il maestro, aperto all'imprevisto ed all'artisticità creativa, ispirato da criteri orientativi e non rigidamente normativi. Il "metodo di studio", che ancora in Erasmo era concepito come insieme ordinato di ammonimenti e precetti, comincia ad assumere una connotazione di tipo scientifico e una forma che oggi definiremmo in termini di individuazione di regole certe e di predisposizione organica di ambienti di apprendimento.

A metà del secolo scorso, nel clima pedagogico comportamentista, si situa la comparsa, soprattutto nella letteratura in lingua inglese, di numerose ricerche sul metodo di studio, che presentano generalmente programmi altamente strutturati. La nascita del metodo di studio nell'accezione contemporanea può essere fatta risalire ad un testo di F.P. Robinson, *Effective study*, rivolto agli studenti universitari, la cui impostazione viene poi riproposta attraverso programmi indirizzati anche alla scuola. Robinson ha fissato nel tempo il suo programma attraverso una serie di acronimi che indicano le operazioni che lo studente dovrebbe compiere quando ha tra le mani un testo di studio: SQ3R (*Survey, Questions, Read, Recall, Review*), poi successivamente trasformato in PQ4R (*Preview, Questions, Read, Reflect, Recite, Review*). Il senso resta sostanzialmente simile: osservare in maniera generale il testo per cogliere gli argomenti e le parti che lo compongono, porsi delle domande di tipo *wh* sui contenuti (*What?, Who?, When?, Why?, Which?*), leggere analiticamente il testo cercando le risposte, riflettere per cercare di comprendere, di esemplificare e di cogliere le relazioni, cercare di ripetere senza guardare il testo, compiere un ripasso generale cercando di individuare i concetti principali (Robinson, 1946).

Le ricerche sullo studio di ultima generazione, e le proposte operative connesse, recepiscono molte delle sollecitazioni della psicopedagogia contemporanea, che sulla scorta di E. Morin, di J.S. Bruner, di H. Gardner ha complessificato e pluralizzato in maniera profonda la visione dei processi di apprendimento. Lo testimoniano, tra gli altri, C. Cornoldi e R. De Beni: essi, commentando le ricerche nordamericane del dopoguerra sul metodo di studio (alle quali hanno fatto seguito in Italia analoghe pubblicazioni) e i programmi

di studio che esse presentavano, osservano che non si è tenuto conto di alcune difficoltà che si incontrano nell'attività di studio: la scarsa propensione dei ragazzi ad usare un metodo di studio che pure hanno appreso; il peso aggiuntivo che talvolta comporta il far riferimento ad un metodo di studio; il pericolo dell'eccessiva rigidità che un metodo organizzato ed univoco necessariamente comporta:

Questi tre problemi, insieme ad altri connessi, hanno suggerito un approccio al problema di 'insegnare a studiare' alternativo a quello classico del metodo di studio. Questo approccio rifiuta l'insegnamento di un metodo strutturato valido per tutte le stagioni, ma cerca di rendere lo studente più sensibile ai propri problemi di studio (metacognizione) [...] e padrone di un repertorio adeguato di strategie integrabili o alternative (strategie di apprendimento e di studio), con un positivo e motivato atteggiamento verso il contesto scolastico e lo studio (atteggiamento verso la scuola e lo studio). L'approccio invita inoltre lo studente a tenere conto delle modalità particolari con cui egli affronta il compito di apprendimento (cioè dei suoi stili cognitivi) e a meglio adattarle ai compiti che incontrerà nella sua vita di studente (Cornoldi, De Beni, 2015, p. 12).

Passando ad una seconda prospettiva e cercando di indicare in modo organico e aggiornato le dimensioni costitutive di una "pedagogia dell'esperienza studiosa", è possibile rintracciare anzitutto la diffusa convinzione che essa debba cercare di valorizzare tutta la complessità fenomenologica implicata nei processi di studio. In essi, infatti, emerge la presenza integrale di tutto l'*humanum*: razionalità e affettività, radicamento socio-culturale e libertà, individualità e relazionalità, creatività e organizzazione. Ciò porta a pensare lo studio "in quanto problema di educazione" (Tempesta, 2008), cioè ad ipotizzare che il piacere nell'apprendere e il successo scolastico non siano da ricondurre principalmente al possesso di disposizioni e capacità innate o di tecniche, ma alla promozione e allo sviluppo di motivazioni chiare, di relazioni che accompagnino in modo adeguato l'esercizio della ragione, di competenze metodologiche solide e articolate (Weiner, 2010; Ausubel, 1993; Novak, Gowin, 1989).

Le dinamiche relazionali, quelle motivazionali, quelle cognitivo-mnestiche e quelle metodologico-comportamentali costituiscono, pertanto, le dimensioni fondamentali di un approccio educativo alle pratiche di studio, competenza fondamentale nell'ambito della *Teacher Education* iniziale e in servizio (Tempesta, 2018). Un compito non semplice, quello di educare allo studio in un contesto socio-culturale interessato da processi e trasformazioni imponenti, che non mancano di influire sui processi di apprendimento: forme conclamate o striscianti di descolarizzazione, sviluppo massivo delle nuove tecnologie, diffusione di modelli di apprendimento "immersivo" e *light* che sembrerebbero rendere irrimediabilmente obsoleta l'applicazione personale, sistematica, impegnata tradizionalmente necessaria per studiare (Castoldi, Chiosso, 2017).

Tutto ciò richiede di ripensare i percorsi della conoscenza nel contesto di un generale rinnovamento della proposta formativa della scuola, cercando di rispondere alle sfide educative poste dal disagio giovanile e dalla disaffezione scolastica, di aprirsi alle metodologie attive e collaborative, di utilizzare secondo intenzionalità pedagogica le *Information and Communication Technologies*, di costruire autentiche Comunità di Apprendimento, per riappropriarsi in forme nuove dell'esperienza dello studio come insostituibile e umanizzante esercizio di desiderio, di ragione, di metodo.

Nota bibliografica

- Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Cornoldi C., De Beni R. (2015). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Mazzeo R. (2005). *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*. Trento: Erickson.
- Robinson F.P. (1946). *Effective Study*. New York: Harper and Row.
- Tempesta M. (2008). *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*. Roma: Armando.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: Morcelliana - ELS La Scuola.
- Ugo di San Vittore (1987). *Didascalicon. De studio legendi*. Milano: Rusconi.
- Ausubel D.P. (1993). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Weiner B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation. *Education Psychologist*, 45, pp. 28-36.

L'OPINIONE

Le riviste scientifiche oggi: a quale Scopus?

di Mino Conte

Università degli Studi di Padova

In un'epoca di grandi trasformazioni che attraversano ogni segmento della prassi sociale, anche per le Riviste è tempo di ristrutturazioni e cambiamenti, già peraltro iniziati da almeno un decennio. Esse, tradizionale luogo di espressione del pensiero nelle sue diverse e molteplici articolazioni, di elaborazione culturale e scientifica, di speculazione e d'indagine sul campo, sono, non da oggi, chiamate a ripensare le forme e i modi del proprio lavoro editoriale. Sia la forma di un articolo, oggi chiamato anche "prodotto", sia le modalità di organizzazione e conduzione del processo editoriale in tutti i suoi passaggi adottano ormai modelli standard prestabiliti. Il percorso di adeguamento formale (che ha le sue buone ragioni) non è certo cosa di poco conto, se non altro per il tempo che gli organi direttivi e redazionali sottraggono al lavoro editoriale vero e proprio per mettersi "a norma" seguendo i cangianti panorami normativi. Sembra anche abbastanza probabile che la forma prestabilita, mai di per sé neutrale, retroagisca sui contenuti indirizzandoli con lieve gradualità in un modo piuttosto che in un altro, producendo anche una certa "forma mentis". Il processo di adeguamento ha lo scopo di rendere uguali nella forma, e dunque comparabili, i prodotti-articoli al fine di poter stilare periodicamente classifiche o fasce di merito. Il merito così inteso, talvolta detto o inteso anche come "qualità", sembra essere più un indice di conformità che di scientificità, la quale riguarda, o dovrebbe riguardare, la coerenza argomentativa, lo stile espositivo, il rigore metodologico, la qualità e la completezza delle fonti richiamate, il grado d'avanzamento conoscitivo creato dai contenuti. Ossia ciò che è depositato nella forma stabilita, ciò per cui si fa ricerca. Da queste considerazioni ne viene che ai vertici della qualità formale non corrisponde necessariamente il vertice della qualità sostanziale, ossia la

143

qualità scientifica del prodotto o *paper*, altrimenti detto articolo o saggio. Ne viene anche che la qualità formale può senza dubbio essere vettore anche di qualità sostanziale ma, appunto, non necessariamente. Va anche da sé che, dato l'attuale sistema di governo delle Riviste e della Ricerca e le conseguenze che da esso derivano, è senza ombra di dubbio preferibile per una Rivista essere riconosciuta di fascia A.

Non pare dunque ragionevole sottrarre una Rivista a questi processi di ristrutturazione periodica se non continua, pena il mancato riconoscimento certificativo da parte dell'Agenzia preposta, la qual cosa comporterebbe la perdita di cittadinanza e di agibilità nella comunità scientifica di riferimento. Una Rivista "*sans papier*" è una Rivista a rischio di marginalità e irrilevanza. Qualora dovesse scegliere la via solitaria alla conquista della propria reputazione culturale e scientifica, senza interposte Agenzie di certificazione statali o (in futuro?) private, perderebbe in tempi rapidi una rilevante quota d'interesse e d'utilità date le regole del gioco in vigore.

Come sempre, occorre pensare a una mediazione positiva. Un punto d'equilibrio tra le esigenze di conformità e di "cittadinanza" per un verso, esigenze che possiamo anche definire "di servizio" e di accreditamento con tutte le loro buone ragioni, e le esigenze culturali e scientifiche per l'altro. Esigenze alle quali va attribuita almeno pari dignità. Le esigenze seconde, quelle sostanziali, riguardano anche, specie per le Riviste che hanno una storia alle loro spalle (come *Studium Educationis*), il rispetto e il rilancio in prospettiva nazionale e internazionale delle proprie ragioni fondative, delle motivazioni che hanno condotto alla loro genesi. Una certa idea di pedagogia e di cultura educativa, una certa idea del rapporto tra teoria e prassi, una certa idea di ricerca pedagogica e del rapporto tra ricerca pedagogica e mondo delle professioni educative. Una certa idea del lavoro editoriale e della diffusione culturale. Elementi, questi, necessariamente differenziali e non sottoponibili a standardizzazione e uniformazione. Elementi che riguardano la differenza specifica di una Rivista rispetto alle altre della medesima area disciplinare. Tutti fattori, questi, che possono certamente trovare accoglienza entro le forme e i modi prestabiliti, senza però poter risolvere compiutamente in essi la propria eccedenza e qualità. La diversità, ovunque essa si manifesti, come ben sappiamo e quotidianamente insegniamo, è fonte inesauribile di arricchimento e di stimolo culturale oltre che segno di libertà. Libertà di pensiero e di ricerca, nel nostro caso. Una Rivista, pertanto, potrebbe assumersi il compito aggiuntivo di ideare e realizzare in parallelo anche una propria forma differenziale in grado di manifestare la propria qualità, senza che ciò minimamente escluda l'adeguamento alle forme prestabilite attuali e a quelle che verranno.

Nulla da eccepire, allora, sull'"accesso aperto" e sul sistema OJS, sul

fatto che dal primo gennaio 2020 le Riviste che accedono a finanziamenti pubblici dovranno essere conformi a questa modalità di funzionamento. Ciò che preme sottolineare, anche come testimonianza attiva di valore pedagogico rivolta ai più giovani, è la capacità di coltivare uno spazio editoriale che affianchi e integri in modo virtuoso e dialogante quello “a norma”, dove poter coltivare una forma inedita di autogoverno editoriale, sottratto alle esigenze di servizio, qualificazione e accreditamento, ma di pari valore e necessità. Un contro-tempo editoriale, con proprie cadenze, formati e processi di revisione, che sappia tenere viva la necessità culturale e pedagogica dell’anacronismo.

SE

PESGB'S Annual Conference, Annual Meeting 2019

Annachiara Gobbi

Università degli Studi di Padova

Dal 29 al 31 marzo 2019 si è tenuta ad Oxford, presieduta da Amanda Fulford, la 55esima edizione della Conferenza annuale della PESGB (*Philosophy of Education Society of Great Britain*).

La Società, nata nel 1964, promuove lo studio e l'insegnamento della filosofia dell'educazione, come orizzonte teorico in cui esercitare uno sguardo critico e problematizzante sulla pratica educativa. La prima Conferenza Annuale si è tenuta nel 1965 seguita, nell'anno successivo, dal primo numero della rivista *Philosophy of Education Society of Great Britain*, che diventerà successivamente il *Journal of Philosophy of Education*.

Tenutasi, come di consueto, nei suggestivi spazi del New College, la conferenza ha visto la partecipazione di studenti, dottorandi, ricercatori e professori di oltre 15 differenti nazionalità, che si sono dati appuntamento per condividere un tempo e uno spazio privilegiati per allenare il pensiero e la riflessione sul pedagogico e sulle sue implicazioni sociali e valoriali.

Il ritmo intenso con cui si sono susseguiti gli incontri e le relazioni durante i tre giorni non ha, tuttavia, impedito la possibilità di dedicare un tempo ampio al dibattito e alla discussione dopo ciascuna presentazione. La condivisione dei pasti e degli altri momenti informali hanno, inoltre, contribuito a creare un clima di serrato e stimolante confronto, in cui poter proseguire i dialoghi già avviati durante le sessioni, rendendo ogni istante momento proficuo di riflessione personale e collettiva.

Le giornate sono state scandite da tre relazioni in plenaria e da sessioni parallele che hanno visto la presentazione di lavori da parte di dottorandi o professori.

I tre *keynote speakers* che si sono susseguiti hanno posto l'attenzione su temi che trasversalmente riguardano la potenzialità trasformatrice dell'agire educativo.

È stato David T. Hansen, professore al Teachers College della Columbia University, ad aprire ufficialmente la conferenza, con una lezione dal titolo: “*Invoking Vocation: Why the Call to Teach Matters*” in cui ha proposto una riflessione sulla concezione di insegnamento come “chiamata” (*calling*), in virtù della quale l’insegnante assumerebbe la forma di testimone morale nei confronti dell’educando.

Jan Derry, professoressa a UCL Institute of Education di Londra, è invece intervenuta durante la giornata di sabato; con la presentazione del suo *paper* “*A Problem for Cognitive Load Theory – the Distinctively Human Life-Form*”, partendo da una ricognizione del modello di conoscenza cognitivista e di quello inferenziale, si è soffermata sulla centralità che assume la relazione, necessariamente attiva e dinamica, tra il soggetto e le norme che guidano i rapporti umani e la costruzione dei significati, mai intesi come risultati di processi meramente individuali.

A concludere la conferenza è stato Michael Bonnett, *Visiting Research Fellow* all’Università di Bath, con una lezione dal titolo “*Transcendent nature, sustainability, and ecologizing education*”, durante la quale ha proposto una riflessione sul concetto di educazione ecologica e sostenibile, intesa non tanto come materia ipoteticamente aggiuntiva al curriculum, ma come possibilità di concepire fenomenologicamente la natura come ciò che, nel suo essere radicalmente qualcosa d’altro dall’essere umano, vive con quest’ultimo un’intima armonia che la rende ad esso intrinsecamente legato.

Durante le sessioni parallele, dottorandi e professori hanno presentato le proprie ricerche, proponendo uno sguardo filosofico su diversi aspetti della dimensione educativa. I contributi proposti hanno avuto per oggetto, tra gli altri, la questione epistemologica, le possibili relazioni tra educazione e politica, il problema morale connesso all’agire educativo, il tema del linguaggio caratterizzante il discorso pedagogico attuale.

Al termine della conferenza, Paul Standish, attuale presidente della PESGB, ha rilanciato l’invito a partecipare all’*International Conference*, altro appuntamento proposto dalla società, che si terrà ad Amsterdam il 5 e il 6 aprile e avrà come tema “*Wonder, education, and human flourishing*”.

Padova “Capitale Europea del Volontariato 2020”

Tiziana Maglione

Università degli Studi di Padova

Il 5 dicembre 2018 Padova ha ricevuto la nomina a capitale europea del volontariato per il 2020.

Il sindaco, Sergio Giordani, ha subito espresso la soddisfazione dell'Amministrazione Comunale sottolineando che questa nomina rende “onore allo straordinario mondo di associazioni e volontari che da sempre operano a Padova con iniziative a livello locale, nazionale e internazionale. Un riconoscimento che faremo di tutto per valorizzare, certi che senza la forza e la spinta del mondo del volontariato la nostra città non sarebbe il punto di riferimento della solidarietà e della partecipazione che è oggi”. La candidatura di Padova, fortemente voluta dal Centro Servizi Volontariato della città, era stata presentata il 10 luglio 2018 a Bruxelles nel corso di un evento organizzato nella sede istituzionale della Regione Veneto. Per sostenere questa candidatura dimostrando quali e quante energie potessero essere mobilitate si era poi svolta a Padova, dal 24 al 30 settembre, *Solidaria*, “la festa provinciale del volontariato e della solidarietà”. L'evento aveva coinvolto l'intera città non solo a livello di associazioni ma anche di istituzioni, unendo, attorno alla realtà del volontariato e alla pubblica amministrazione, università, aziende, ordini professionali, associazioni. Una intera settimana di tavole rotonde, spettacoli teatrali, musica, visite guidate, conferenze, sport, laboratori per le scuole, tutte iniziative tenute insieme da un progetto di animazione culturale declinato per ogni fascia d'età. L'intento è stato quello di creare legami solidali in nome di una cittadinanza attiva intesa come modalità d'agire che ci consente di sentirci responsabili l'uno dell'altro. L'intenzione è stata presente già a partire dal nome della manifestazione, dove “solidarietà” e “aria” si sono fuse per portare un nuovo clima in città con l'obiettivo di non avere *più* volontari, ma cittadini *più* solidali. Sono stati molteplici i temi di fondo, dalla percezione che oggi si ha del terzo settore – un mondo a parte, a volte circondato da diffidenza – alla reale necessità di un tale ambito

149

notiziario

in un contesto nazionale in cui le situazioni di disagio economico e sociale sono in continuo aumento. Per uno sguardo più consapevole del presente è stato inevitabile prendere ad esempio la lezione di alcune delle voci del passato che più hanno stimolato lo sviluppo del volontariato, monsignor Giovanni Nervo e Luciano Tavazza personaggi dai quali trarre ispirazione oggi per rinnovare la progettualità. In tal senso si è sviluppato ad esempio il Convegno del 24 settembre “Una Repubblica fondata sull’impegno” chiaro riferimento all’art. 1 della Costituzione e richiamo a monsignor Nervo il quale affermava che per fare volontariato bisogna partire proprio dalla Costituzione. La giurista Lorenza Carlassare ha accompagnato i partecipanti in una lettura della Costituzione italiana in termini di solidarietà. La premessa è stata che nella Costituzione la solidarietà appare nei termini della concezione cristiana laddove la chiave è l’universalità. Il riferimento è al cattolicesimo sociale che si sviluppò in Italia a partire dal 1870 e che trovò la sua affermazione nel 1891 con l’enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII dove la centralità della persona, la solidarietà collettiva, la necessità di eliminare gli squilibri furono i temi fondamentali. Carlassare ha inoltre sottolineato come “solidarietà” sia un termine antico che si lega in maniera inscindibile a fraternità e quindi il riferimento alla Rivoluzione francese è stato un passaggio obbligato per precisare come il termine abbia anche una valenza politica ed economica. Il Convegno di mercoledì 26 settembre dal titolo “Riscoprire le radici del volontariato con uno sguardo orientato al futuro” è stato l’occasione per ricordare Luciano Tavazza, l’altra grande figura alla quale si è richiamata questa coinvolgente manifestazione, colui per il quale il volontariato doveva essere primariamente educazione ad una solidarietà diffusa intriso di *fare e pensare*, in cui tutti non dovevano essere d’accordo, ma *in ricerca*. L’esempio dal passato dunque, non come sguardo nostalgico, ma come stimolo per creare nuove proposte che attualmente appaiono arenate in un contesto in cui sembra dominare il centralismo burocratico del volontariato. Per il suo rilancio viene auspicato il doveroso ricambio generazionale, ma anche e soprattutto la formazione; da sempre volano del cambiamento, capace di infondere non solo conoscenza e competenza, ma anche la riflessione e la consapevolezza necessarie allo sviluppo della capacità d’agire. Alcuni appuntamenti sono stati riservati all’arte e quindi alla musica, a visite guidate a tema, al teatro; questo per non dimenticare che il volontariato è anche un mondo creativo e che il bello aiuta a pensare meglio. Sicuramente il concerto di Stefano Bollani (25 settembre) ha agito in tal senso, e senza dubbio anche l’interessante percorso fra le opere d’arte della Basilica di Sant’Antonio (26 settembre) in cui un piccolo gruppo di ‘pellegrini’ ha avuto la fortuna di avere a disposizione la chiesa per un viaggio alla scoperta solidale di ‘Frate Antonio’ in un clima di pace e silenzio. Di particolare interesse è stata la prima nazionale dello spettacolo teatrale “Cena con l’apocalisse” (27 settembre) con Andrea Pennacchi e Francesca Sartore su testo di Natalino Balasso e Andrea Pennacchi; le musiche originali sono state eseguite dal vivo dai Tajaf. Il filo conduttore della pièce è il cambiamento climatico; da questo tema centrale si dipanano i malumori e i rancori di due personaggi in antitesi: una vegana convinta (sembra più da motivi eco-

nomici che etici) e un onnivoro. Tali malumori che hanno la possibilità di manifestarsi nel momento in cui i due accidentalmente si incontrano, o sarebbe meglio dire, si scontrano, in un duello senza esclusione di colpi dimenticando che fuori dal locale dove si svolge il diverbio infuria una tempesta e che sarebbe opportuno collaborare per salvarsi. È una commedia in cui si ride, ma spesso lo si fa a denti stretti riconoscendo in alcuni estremismi una similitudine con qualche nostro usuale atteggiamento. Questo spettacolo fa riflettere su molte tematiche, qui accennate solo in parte, e potrebbe senz'altro entrare nel circuito teatrale dedicato alle scuole animando un dibattito su una grande varietà di temi sociali. La manifestazione si è conclusa domenica 30 settembre in Prato della Valle dove sono stati installati stand informativi di oltre 300 associazioni di volontariato di Padova e provincia a dimostrazione che, nonostante le difficoltà del settore, ci sono persone che continuano strenuamente ad operare per il bene comune. In questa settimana nulla è stato dato per scontato, su un argomento che invece sembrerebbe esserlo a causa di una radicata convinzione per cui 'solidarietà' è sinonimo di 'volontariato' e quindi di *brave persone*. Loro. Quelle lì... che in questi sette giorni hanno voluto spiegarci in che modo siamo tutti potenzialmente volontari perché, come ricorda Emanuele Alecci, presidente del CSV, "il volontariato non è una cosa straordinaria".

SE

Emanuela Toffano Martini, Paolo De Stefani (a cura di)
**«Ho fiducia in loro». Il diritto di bambini e adolescenti
di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni**
Roma, Carocci, 2017, pp. 497

Il denso e articolato volume *«Ho fiducia in loro». Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, curato con precisione e rigorosità da Emanuela Toffano e Paolo De Stefani, si presenta suddiviso in due parti reciprocamente integrantesi.

La prima raccoglie gli Atti di un Convegno svoltosi presso l'Università degli Studi di Padova, nel maggio 2011; nella seconda si trovano contributi specifici, a carattere sia teorico, ma più spesso operativo/applicativo, in tema di ascolto e partecipazione riferiti ai bambini e agli adolescenti.

La qualità che accomuna i diversi apporti si potrebbe appropriatamente rendere con l'espressione 'accorata eleganza clinica', ovvero in ogni parte del volume si avverte la piena e saggia consapevolezza che per tenere al centro i soggetti in giovane età, ossia per garantire loro quello spazio e quell'attenzione, nonché quella possibilità di scelta e di azione di cui vengono sovente privati, è necessario aderire alle piccole/grandi persone che essi incarnano con la dedizione più assoluta,

una dedizione sorretta da discernimento di mente e di cuore. Nel contempo si rende imprescindibile una sapienza – del tutto pedagogica – relazionale, basata sul rispetto profondo, ma anche sulla capacità di approcci, alle nuove giovanissime generazioni, delicati ed esteticamente calibrati, e perciò autentici e non invasivi. In terzo luogo appare chiaro, leggendo le pagine di ciascuno dei pregevoli saggi, come all'adulto generativo sia richiesta la capacità di curvarsi, sia intellettualmente sia affettivamente, ponendosi all'altezza dei suoi più piccoli – ma solo per l'età – interlocutori, delle sue interlocutrici.

Il messaggio prezioso che si ricava dalla lettura del volume è che i bambini e le bambine vanno certamente educati, ma che essi stessi sono capaci di inviare all'adulto segnali educativi, facendosi maestri nei loro confronti. Il riferimento a Maria Montessori appare qui doveroso.

Per quanto asserito, l'opera, dal punto di vista pedagogico, si presenta solidamente impostata; tra l'altro altri due nomi illustri vengono esplicita-

mente richiamati: quelli delle luminose figure di Janusz Korczak e di Pavel Aleksandrovi Florenskij.

I diversi contributi corrispondono ad altrettanti punti di vista dai quali viene considerato il tema del volume, sicché esso risulta ben integrato e il tema ben lumeggiato da più punti di luce. Ciascuno dei saggi si distingue per originalità d'impostazione, ricchezza di contenuto e precisione metodologica.

I presupposti teorici sono accompagnati da risvolti applicativi, sicché il testo non si limita alle cornici di premessa, ricche e precise, bensì si spinge a indicare vie pratiche possibili, affinché quanto enunciato non sia destinato a rimanere a livello di appello inascoltato: il discorso teorico è denso e accurato, e quindi con una sua au-

tonoma ragione di sussistere come proposta intellettuale, ma è un discorso che chiede poi l'azione educativa congruente.

Nel suo insieme il volume si distingue, è il caso di specificarlo chiaramente, per lo stile linguistico, eccellente, e per l'accuratezza dell'apparato critico. Le note e i riferimenti, nonché la bibliografia si presentano come ineccepibili.

Sono quindi ben apprezzabili la qualità degli apporti dei singoli autori, ma anche l'impegnato e competente lavoro di curatela, che garantiscono una lettura ricca di utili suggestioni, a misura di bambini e adolescenti, vero tesoro in loro stessi e dell'umanità di oggi e di domani.

[di Alberto Agosti]

Elena Madrussan
Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa
Como-Pavia, Ibis, 2017, pp. 301

Elena Madrussan riesce in maniera più che mai fruttuosa a unire il rigore scientifico, tipico di chi intende indagare il proprio oggetto con occhio cristallino, all'esigenza di rifuggire da un approccio descrittivo-analitico che difficilmente sa sostare su ciò che è ignoto senza ricondurlo immediatamente al noto. Questo duplice sforzo le permette di abitare quei frammenti della realtà educativa, che rappresentano dei veri e propri non-detti della pedagogia; le consente, quindi, di collocarsi in quegli spazi che sfuggono ai

costanti sforzi di classificazione e adomesticamento.

Ciò che l'Autrice indaga è la relazione che intercorre tra educazione e inquietudine. Quest'ultima, strappata dalle banalizzazioni del discorso comune che la vorrebbe oggetto di psicologizzazioni superficiali o di esaltazioni estetizzanti (p. 30), viene, invece, intesa come condizione esistenziale tipicamente umana, che caratterizza sia il rapporto del soggetto con se stesso sia la relazione io-mondo. L'inquietudine diviene infatti modo di stare nella

realtà, coincide con una postura instancabilmente interrogante, con una costante tensione all'ulteriorità; l'uomo inquieto è colui che sa abitare la mancanza e il negativo come condizioni essenziali per la propria esistenza e per l'esercizio della propria libertà. L'inquietudine è intesa, quindi, come forma di rapporto con se stessi e con la propria formatività esistenziale e come caratteristica del rapporto con il proprio tempo, che permette di rifuggire il mero adattamento, vivendo l'impossibilità di corrispondere alla cultura dominante.

La prima sezione del libro, convocando una fiorente costellazione di autori, si muove sugli itinerari dell'inquieto, stando su quei luoghi in cui l'inquietudine si manifesta con il proprio potere destabilizzante e con la propria potenzialità formativa; e lo fa partendo dal luogo dalla soggettività, caratterizzata appunto da quella kierkegaardiana "coscienza inquieta" che risulta essere condizione universale dell'uomo (p. 42). Il soggetto che vive il proprio Io inquieto come qualcosa che ogni volta è da scegliere e da riscegliere è colui che è esposto più di altri al perturbante, inteso come condizione, riprendendo Freud e Lacan, che espone il soggetto alla soglia dell'inatteso e dell'estraneo. Il perturbante, manifestandosi come esperienza del "tradimento spaesante di un'attesa" (p. 67), diventa, perciò, una vera e propria situazione-limite, quella condizione che spinge il soggetto "alla soglia del sopportabile" (p. 88), e alimenta l'esperienza dell'incertezza e dello smarrimento radicale che permette di fare i conti, citando Jasper, con la tragicità costitutiva dell'esistenza.

La coscienza interiore, il perturbante e la situazione-limite diventano, quindi, luoghi non tanto da educare affinché assumano dei contorni più familiari e confortanti, quanto piuttosto da abitare per educare e educarsi all'inquietudine, a una *forma mentis* in grado di sostare in quelle soglie dell'esistenza dove l'ordinarietà viene interrotta e dove alberga l'esperienza della crisi e dell'inatteso. Imparare a collocarsi all'interno di questi interstizi senza la preoccupazione di sanare lo spaesamento che comporta significa imparare a vivere il sentimento costante di non appropriatezza, caratterizzante l'esperienza della crisi contemporanea; significa starci assumendo come propria una progettualità esistenziale che rifiuti risposte emergenziali e che privilegi, invece, la costruzione di spazi di riflessività in cui poter imparare a guardare sé e la realtà con sguardo mai semplificatorio.

Educarsi all'inquietudine vuol dire anche imparare a stare nei luoghi della formazione, costantemente orientati a un'intenzionalità etica che non accetti di sottomettere la pratica educativa alla logica organizzativa, ma che, piuttosto, la pensi e la immagini come evento sempre inattuale, dai tratti avventurosi. Lunghi dall'essere ridotta a ornamentale fuga borghese, l'avventura, infatti, secondo l'Autrice rappresenta ciò "che altera l'esistenza ordinaria in maniera incontrollabile e inattesa" (p. 180) e che permette di ritornare al quotidiano, tentando nuove significazioni di sé e del mondo.

La terza e ultima parte del testo si sofferma sull'esigenza di sollecitare una tensione pedagogica che guardi al soggetto come essere mancante, sempre alla ricerca della propria

forma, e che sappia trasformare la gettatezza dell'esistenza in progetto. L'operatività educativa tenterà perciò di far propria la pratica della negazione come sospensione dell'ovvietà, dell'emersione come esercizio di disvelamento e della decostruzione come educazione alla problematicità: tre esercizi indispensabili per "re-imparare a vedere e sentire" (p. 215), per educarsi a "fronteggiare l'esistenza con il coraggio dell'inquietudine" (p. 215), attraverso una manovra formativa che educi all'esercizio di un'intelligenza instancabilmente interrogante. Detto

altrimenti, si tratta di educare all'inquietudine per educare a vedere di nuovo, a pensare oltre il consueto e il comune, con una postura in grado di stare di fronte all'incertezza e allo spaesamento; per allenarsi a vedere oltre il già-noto, con sguardo straniero e metaforico, che dimora prima di ogni concettualizzazione, lì dove è possibile intravedere il residuale, il marginale, il quasi niente, lì dove, utilizzando le parole di Sartre citate nel testo, "il possibile si possibilizza" (p. 264).

[di Annachiara Gobbi]

Mario Gennari
Filosofia del discorso
Genova, Il Melangolo, 2018, pp.136

156

Nel recente volume intitolato *Filosofia del discorso*, Mario Gennari propone al lettore un "silente esercizio di riflessione sulla parola e i suoi linguaggi", delineando un percorso di indagine che torna a esplorare il rapporto tra pensiero, discorso e libertà. Che cos'è il discorso? Qual è la sua relazione con il potere? Come influenza le condotte umane? Quali sono i dispositivi che ne insidiano la libertà? Nel rispondere a queste domande il pedagogista genovese entra in dialogo con la grande tradizione filosofica (attingendo all'occorrenza ai campi dell'ermeneutica, della linguistica, della semiotica e della filologia), muovendo da quesiti di ordine generale per poi analizzare la specificità del tempo presente, in particolar modo la condizione in cui

versa oggi la formazione dell'uomo. Le forme linguistiche, spiega l'Autore, riflettono le forme della formazione umana: "il processo di costruzione di se stessi – ossia di formazione dell'uomo così come avviene nella concretezza della vita – si esplica attraverso il discorso e si fonda nel pensiero" (p. 91). Pensiero e discorso sono così definiti come l'*axis mundi*, ossia l'asse attorno al quale ogni uomo fa ruotare il proprio darsi forma nella vita. L'analisi dei discorsi, dei loro effetti sulla *Weltanschauung* e sugli abiti comportamentali dei soggetti, si presenta allora come un ambito di studio proprio della pedagogia.

Il testo si apre denunciando la logofilia mediatica della società neoliberista, dove la pratica ininterrotta della

connessione digitale anziché arricchire la portata semantica del discorso sull'uomo ne causa la reificazione, contribuendo alla "riduzione ontologica del *Dasein* all'essere dell'esserci" (p. 11), attraverso processi di inclusione nell'economia di scambio della discorsività confinata. L'integrazione degli individui, dichiara Gennari, è opera della *clinica sociale*, la quale promuove la normalizzazione delle condotte attraverso la regolazione dei discorsi, esercitando una funzione terapeutica di valutazione validativa, "perseguendo il *telos* della costrizione prescrittiva e l'*ethos* della sanzione correttiva" (p. 22). Con la rivoluzione informatica, precisa l'Autore, le procedure e i valori della clinica sociale si riversano nel tessuto connettivo della rete: la connessione comunicativa assume una funzione legittimante e un potere conformativo, grazie all'espulsione dal mercato dei discorsi dei linguaggi eretici, portatori di rischio entropico.

La riflessione prosegue analizzando il discorso formale e scientifico, osservando da vicino le politiche della ricerca e i meccanismi di organizzazione dell'attuale sistema accademico, *in primis* i dispositivi di valutazione e di selezione concorsuale. Il giudizio di Gennari è netto: "il compito spirituale dell'Università – non a caso detta 'degli studi' – è minato da un declino progressivo" (p. 43), dovuto al *funzionariato accademico* e alla *tecnologizzazione discorsiva*. A dominare il mondo universitario sono le clientele vassallatiche, il carrierismo, la retorica ipocrita della condivisione (per cui tutto va solidalmente condiviso, eccetto il denaro e il potere), il provincialismo psichico, la *reductio ad unum* degli stili discorsivi (dalla forma al *format*) e la contrazione

del tempo per la parola pensata. Nel discorso accademico lo "studio" è stato sostituito con la "ricerca" e questa con la "disponibilità al servizio"; l'"insegnamento universitario" è stato ridotto a "didattica" e questa a "lettura di *slide*". Il professore non deve apparire come un intellettuale, bensì integrarsi obbediente nel sistema gerarchico-disciplinare e, così facendo, "il compito di critica della conoscenza proprio dell'università subisce un effetto di sedazione" (p. 62). Di conseguenza, conclude l'Autore, "la formazione (dell'uomo) è proposta quale addestramento professionale (del lavoratore); l'educazione è presentata come apprendimento (dello studente)" (p. 79).

Dinnanzi alla crisi della formazione umana, alla nebbia linguistica della società *depedagogizzata*, Gennari indica una linea di fuga, la cui forza si radica nella speranza nel discorso. Come rispondere al mono-discorso della clinica sociale? Come reagire alla narcosi del senso critico? La proposta dell'Autore è duplice. Da un lato è necessario recuperare l'*habitus* della *sképsis*: un esercizio di controllo critico incessante a proposito delle realtà a cui i discorsi alludono, l'*ethos* del sospetto (lo *spostamento parallattico della ricezione*) di fronte a ciò che è presentato nei termini perentori della certezza. Dall'altro vi è la promozione di una pluralità discorsiva: la parola *Zweifel* – che in tedesco significa dubbio – ha la propria radice nello *Zwei*, il due. "La libertà dell'uomo è inscritta nella condizione plurale dei suoi pensieri, dei suoi discorsi, delle sue dotazioni culturali" (p. 82). Intraprendere questo percorso significa opporsi alla *Bildungsvergessenheit*, alla rimozione del pensiero e del discorso

della *Bildung*, e alla sua riduzione ad apprendimento, allenamento o apprendistato. Come ricorda Gennari, la *Bildung* rimanda costitutivamente al darsi “forma d’uomini”, cercando l’autenticità della propria costituzione d’essere, posti davanti a se stessi e messi al cospetto del mondo.

In conclusione, il saggio di Gennari testimonia l’urgenza di coltivare un discorso sulla formazione umana che sia libero dalle procedure che regolano gli ambienti istituzionali extrapedagogici, svincolandosi dal *principium individuationis* del profitto (la cui forma è la

tecnologia) e recuperando una condizione distonica rispetto all’ordine del discorso sociale. Solo sottraendosi ai compiti di normalizzazione, sviluppando una filosofia del pensiero e del discorso, la riflessione pedagogica può ritrovare una funzione di critica sociale, esercitando un’azione di critica del e sul discorso, e recuperare un rapporto di verità con la realtà educativa, impegnandosi nella creazione e organizzazione delle proprie categorie.

[di Sara Magaraggia]