

# STUDIUM EDUCATIONIS

1'

Anno XXII n. 1  
June 2021

Direttore responsabile  
**Mino Conte**

Dibattere con gli altri e con se stessi

a cura di  
**Emma Gasperi**



**Pensa**  
MULTIMEDIA

### Direttore Responsabile

Mino Conte

### Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian  
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato  
Sira Serenella Macchiotti  
Gino Dalle Fratte

### Segreteria Editoriale

Lisa Bugno  
Margherita Cestaro  
Federico Rovea

### Numero a cura di

Emma Gasperi

Autorizzazione del Tribunale  
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996  
ISSN 1722-8395 (print)  
ISSN 2035-844X (on line)  
Finito di stampare Giugno 2021

### Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)  
Emma Gasperi (*Università di Padova*)  
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)  
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)  
Elena Madrussan (*Università di Torino*)  
Marco Milella (*Università di Perugia*)  
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)  
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)  
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

### Comitato Editoriale

Marco Ius (*Università di Padova*) - Responsabile del processo di revisione  
Mirca Benetton (*Università di Padova*)  
Carla Callegari (*Università di Padova*)  
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)  
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)  
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)  
Valeria Friso (*Università di Bologna*)  
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)  
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)  
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)

### Comitato Scientifico

Giuseppe Milan (*Università di Padova*)  
Paola Milani (*Università di Padova*)  
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)  
Chiara Biasin (*Università di Padova*)  
Sergio Angori (*Università di Siena*)  
Antonio Bellingreri (*Università di Palermo*)  
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)  
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)  
Loredana Perla (*Università di Bari*)  
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)  
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)  
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)  
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)  
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)  
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)  
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)  
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)  
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)  
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)  
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)  
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

### Editore

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

- 4 **Editoriale**  
Emma Gasperi  
Non sono solo parole | *They are not only words*

## STUDI E RICERCHE

- 6 **Damiano Felini**  
Educazione morale scolastica: l'approccio della *Character education* | *Moral Education at School: The Character Education Approach*
- 17 **Vasco d'Agnese**  
Listen, Execute and Deliver. PISA's Assignment for Teachers | *Ascolta, esegui e consegna. Le istruzioni di PISA per gli insegnanti*

## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 28 **Stefano Benini**  
L'educazione nelle rappresentazioni, nei saperi e nelle esperienze degli operatori sanitari | *Education in the representations, knowledge and experiences of healthcare professionals*
- 39 **Simona Finetti**  
Poveri ma ricchi. L'esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa | *Poor but rich. Father Lorenzo Milani's experience and the current debate on educational poverty*

## FOCUS – DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

- 49 **Marco Milella**  
Dibattere con gli altri e con se stessi | *Debating with others and with oneself*
- 58 **Giuseppina D'Addelfio**  
Dibattere del bene: una difesa fenomenologica della ragion pratica | *Debating the Goodness: for a Phenomenological Defense of Practical reason*
- 68 **Furio Pesci**  
Dialogo e discussione nella prospettiva della "reciprocità delle coscienze" | *Dialogue and discussion in the perspective of the reciprocity of consciences*
- 77 **Donatella Donato, Adrián García Folgado**  
La "Tertulia Critica Dialogica": una proposta metodologica per promuovere il pensiero critico e la trasformazione sociale | *Critical Dialogical Tertulia: a methodological proposal to promote critical thinking and social transformation*
- 85 **Emanuela Guarcello**  
Il *disputandum* come pratica educativa nella scuola primaria | *The Disputandum as Educational Practice in Primary School*
- 94 **Rita Casadei**  
Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione | *The transformative power of silence as a matrix for dialogue between thought, word and action*
- 102 **Michele Flammia**  
Affascinare e stordire: riflessioni sull'uso della brachilogia socratica nell'insegnamento della filosofia | *To fascinate and to stun: reflections on the use of Socratic brachylogy in the teaching of philosophy*

## LESSICO PEDAGOGICO

- 111 **Mino Conte**  
Presenza | *Presence*

## RECENSIONI

- 114 (a cura di)  
**Paolo Bonafede**  
Luca Agostinetto, Lisa Bugno  
Chiara Venturelli



## EDITORIALE

### Non sono solo parole

---

#### **Emma Gasperi**

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | [emma.gasperi@unipd.it](mailto:emma.gasperi@unipd.it)

Corresponding Author

---

### They are not only words

---

Quando solo una minoranza della popolazione mondiale era alfabetizzata gli scambi interumani, per attraversare il tempo e lo spazio, si affidavano soprattutto alla scrittura e alla lettura. La scolarizzazione di massa – sempre con grandi sperequazioni tra territori ricchi e poveri – ci ha introdotto in un “esperimento” mai vissuto prima dall’umanità: quello di far interagire i pensieri, i sentimenti, le emozioni e le narrazioni di un numero di persone mai coinvolto in una dimensione così ampia di comunicazioni. Le interazioni, d’altro canto, sono uno degli strumenti più potenti con i quali e attraverso i quali agiamo sul nostro ambiente sociale, mentre quest’ultimo ci plasma a sua volta.

Gli ultimi cento anni sono stati caratterizzati, tra l’altro, da un aumento esponenziale della velocità e, quindi, della quantità degli scambi di messaggi tra la popolazione mondiale. Questa accelerazione ha comportato uno stravolgimento delle modalità di espressione che avevano “regolato”, dalla classicità in poi, la “grammatica” dell’espressione verbale e scritta. Inoltre, le conseguenze della rivoluzione informatica hanno capovolto in poco tempo la carenza di interazioni nel suo opposto: un eccesso di scambi sempre più veloci, tali da mettere alla prova i nostri limiti e poteri percettivi, con conseguenze ancora inesplorate.

In questa situazione, imparare ad argomentare ha un significato formativo “classico”, che troppo spesso, però, appare inattuale e superato dalla pressione enorme delle modalità comunicative dei “social networks”, della pubblicità e della propaganda. Tale apprendimento, quindi, se rimane astratto, non garantisce che si attivi una dimensione di ricerca e di desiderio di cambiamento o, meglio, di auto-cambiamento. Sembra prevalere la dimensione della contrapposizione violenta, nella quale le armi e le parole diventano, purtroppo, intercambiabili. Del resto, nelle etimologie dei verbi “dibattere” e “discutere” c’è una linea comune che può rimandare a un’azione forte, quasi rabbiosa: nel dibattere s’intravede la stessa radice presente nel termine “battaglia” e nel discutere emerge uno “staccare” attraverso uno “scuotimento”. Solo nel sinonimo “disputare” compare il significato legato all’idea di distinguere, per pensare. E solo all’argomentare soggiace la stimolazione ad andare verso una chiarezza, una lucentezza etimologicamente forse argentea, ma sicuramente arguta.

---

L'anelito formativo delle persone alla dinamicità, quindi, necessita che la dimensione di *polemos* con gli altri sia preceduta e accompagnata sempre da quella di uno scambio, di una discussione con se stessi, al cospetto degli altri, in interazione con altri. In questa prospettiva, il dibattito si manifesta come una lotta contro la negazione sistematica della dignità e dell'umanità dell'altro e di se stessi. Il dibattito esprime la pluralità della vita umana e della sua intrinseca relazionalità. Si dibatte sempre insieme con altri, in presenza, e con altri, dentro di noi. Ciò avviene, in particolare, quando si dà loro voce, mettendoci "teatralmente" nei loro panni per sostenere, oltre che le nostre, anche le loro "ragioni". Tali ragioni – pascalianamente, sia del cuore sia della ragione stessa – vanno prima di tutto immaginate, riposizionando l'immaginazione come risposta e conseguenza prioritaria della nostra condizione umana di fragilità e di interdipendenza. Possiamo essere creativi perché ci incontriamo e ci scontriamo con le immaginazioni altrui: le possiamo condividere o rifiutare; però, per capirle, per "crederle", le dobbiamo sempre "sperimentare", immaginare dentro di noi.

Dibattere è un esercizio di umanità che si affida alla forza della parola per la costruzione della nostra storia, consapevoli che la vera minaccia alla qualità della formazione relazionale è l'idea di un'essenza separata dagli altri, è l'idea della purezza, il credere in una (in)civiltà esente da qualsiasi contributo degli altri e che proprio per questo rischia sempre di diventare inumana.

È a questa tematica, così stimolante e vitale, che è dedicato il *focus* del presente numero di *Studium Educationis*, in cui trovano collocazione le relazioni, debitamente rielaborate, di un "Seminario di studio" svoltosi tramite piattaforma Zoom il 18 marzo 2021.

Con tale iniziativa si è inteso riprendere, rinnovandola, una consuetudine della Rivista, che sul finire del secolo scorso, attraverso incontri di rilevanza nazionale tenuti presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Padova, aveva condotto alla realizzazione di una serie di numeri monografici intorno a diversi argomenti, tesi a offrire una sistemazione strutturalmente e formalmente unitaria di varie impostazioni teoriche, con l'intento di stimolare nel lettore il desiderio del confronto, dell'approfondimento e della riflessione critica.



## STUDI E RICERCHE

### Educazione morale scolastica: l'approccio della *Character education*

**Damiano Felini**

Associate Professor of Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries – Education Unit | University of Parma (Italy) | [damiano.felini@unipr.it](mailto:damiano.felini@unipr.it)  
Corresponding Author

### Moral Education at School: The Character Education Approach

#### Abstract

*From the twin perspectives of pedagogy and didactics, the article presents the Anglo-American movement of Character education. Following some lexical and conceptual clarifications on the term “character”, the ethical, axiological, anthropological, and educational assumptions of this movement are critically discussed, and several experiences of curricular design and school implementation are analysed. From this examination some elements of reflection emerge regarding the possibilities and perspectives of moral education in contemporary schools.*

#### Keywords

moral education, Character education, virtue education, British-American education

L'articolo presenta, sul doppio versante della pedagogia e delle didattiche, il movimento angloamericano della Character education. Dopo alcune chiarificazioni lessicali e concettuali sul termine “character”, si discutono criticamente i presupposti etici, assiologici, antropologici e pedagogici di tale movimento e si analizzano alcune esperienze di progettazione curricolare e implementazione didattica. Da questa ricognizione emergono alcuni elementi di riflessione sulle possibilità e prospettive dell'educazione morale nella scuola contemporanea.

#### Parole chiave

educazione morale, *Character education*, educazione delle virtù, pedagogia angloamericana

Non è facile, oggi, parlare di educazione morale. Il tema, infatti, solleva le resistenze di coloro che temono forme di indottrinamento e le perplessità di chi vede la difficoltà di individuare, in un'epoca di conclamato relativismo assiologico, un set di valori condivisi che possa essere proposto alle giovani generazioni senza imbarazzanti moralismi. Se poi ci si sposta da un piano di riflessione generale a quello più specifico dell'educazione morale nella scuola, ai dubbi anzidetti se ne aggiungono di ulteriori e non meno profondi, circa il ruolo e i compiti degli insegnanti, la collocazione dell'educazione morale all'interno dei curricula scolastici espliciti (ed eventualmente impliciti) e i metodi che, concretamente, dovrebbero consentire la realizzazione di attività formative di educazione morale con bambini e adolescenti.

Anche l'educazione del carattere suona oggi come qualcosa di ampiamente desueto. Rimasta in auge, sostanzialmente, fino all'ultimo dopoguerra, accompagnata da trattazioni divenute classiche come quella di Foerster (1957), e con largo seguito non solo nella scuola ma anche in ampi settori dell'educazione non formale, soprattutto legati all'associazionismo giovanile, l'educazione del carattere è oggi di fatto scomparsa, a torto o a ragione, sia dal lessico sia dalle pratiche dell'educazione, anche se poi riemerge sotterranea dentro ad altre tipologie di discorso, come quelle sull'educazione delle emozioni o sulla formazione delle soft skill.

Cos'è questo articolo, allora? La trattazione congiunta di due reperti storici, fossero anche reliquie di un qualche pregio? Il punto è che, dietro il sentore stantio che l'educazione morale e l'educazione del carattere possono emanare, si rivela il bisogno sociale, anche espresso, di proporre ai soggetti in crescita stili di vita pieni di integra moralità e, dall'altra parte, di costruire giovani robusti, resilienti, proattivi, capaci di progettualità esistenziale e di intessere relazioni positive. Per questo, solo guardando un poco al di fuori della nostra pedagogia nazionale, si rinviene un movimento di studiosi, insegnanti e istituti scolastici che, sotto il nome di *Character education*, hanno provato, e stanno provando, ad affrontare i dilemmi dell'educazione morale oggi, con risultati che non sono – anticipo le mie conclusioni – da sposare *in toto*, ma che ci possono aiutare a inquadrare diversamente i problemi, a verificare i risultati di strade già percorse e a discutere ulteriori, possibili soluzioni<sup>1</sup>.

Questo articolo, pertanto, intende descrivere i fondamenti, il percorso e le esperienze della *Character education* angloamericana, per riflettere criticamente su cosa se ne può ricavare per l'educazione morale di oggi, bilanciando e integrando le prospettive dell'analisi critica pedagogica e di quella didattica, nella consapevolezza che il piano dei presupposti teoretici (antropologici, teleologici, assiologici) e quello delle pratiche educative e d'insegnamento non sono che i due versanti di un medesimo fenomeno e che sarebbe improprio e controproducente scomporli.

## 1. Il concetto di “character”: scivolamenti lessicali tra italiano e inglese

Per ragioni di spazio, non è possibile, in questa sede ripercorrere compiutamente tutte le stratificazioni e valenze del termine “carattere” nei diversi contesti culturali, ma ci limiteremo a quello angloamericano, che qui intendiamo mettere a fuoco. Preliminarmente, però, come spesso accade in questo genere di operazioni culturali a cavallo tra differenti contesti linguistici, è necessaria una rapida chiarificazione lessicale e concettuale relativa alle differenze che i termini “carattere” e “character” presentano nei due ambiti. In italiano, la parola “carattere” (Treccani, 2017, s.v.) designa principalmente una struttura stabile della persona umana, un suo stile di pensiero e di azione che la distingue dalle altre. Nel linguaggio comune, pertanto, viene a essere un sinonimo di “personalità”. Così non è, invece, nel linguaggio scientifico, per esempio della psicologia, dove i termini “carattere” e “temperamento” sono stati impiegati – ma in maniera tutt'altro che univoca da parte di diversi autori e correnti – per indicare solo alcune delle componenti della personalità, in genere gli aspetti innati degli stili individuali di pensiero e comportamento piuttosto che quelli dipendenti dalle esperienze e dalle relazioni (Allport, 1977, pp. 19-29; Dogana, 2002, pp. 66-68; Molina, 2009; Lombardo, Foschi, 2009). Rispetto a “carattere”, poi, non si può non ricordare una tradi-

1 In questo articolo, si useranno le espressioni “character” e “Character education”, in inglese, per riferirsi al movimento angloamericano qui trattato e al suo concetto cardine, evitando i fraintendimenti che potrebbero ingenerarsi se si utilizzassero gli italiani “carattere” e “educazione del carattere”, che non li equivalgono.



zione specifica, quella della caratterologia europea, soprattutto franco-tedesca, che, sebbene considerata superata dalla psicologia della personalità (prevalentemente americana), ha segnato una stagione importante degli studi in materia, grazie ai lavori della cosiddetta Scuola di Groningen, con E. Wiersma e G. Heymans, di René Le Senne, di Eduard Spranger ed Emmanuel Mounier, ma con ritorni anche nel nostro paese, per esempio con G.M. Bertin. In questa prospettiva, l'educazione del carattere è stata definita come una sorta di concetto-ombrello, sotto cui far rientrare tutte quelle preoccupazioni educative legate alle sfere non cognitive del soggetto: la costruzione di una personalità integrata, l'educazione degli affetti, della socialità o di tratti quali il coraggio, la sicurezza di sé, la capacità di prendere decisioni, la laboriosità o la forza di volontà.

Diversi, però, sono la storia e il significato del termine "character" in contesto angloamericano. Una pagina della *Psicologia della personalità* di G.W. Allport, per esempio, ci aiuta a spostare il fuoco nella distinzione personalità-carattere dai due punti appena esaminati (innato/acquisito, cognitivo/non cognitivo) a un ulteriore elemento che ci avvicina al significato che, di "carattere", si dà oggi nella filosofia, nella psicologia e nella pedagogia angloamericana. Sostiene Allport, infatti, che

il termine *carattere* ha acquisito ora un significato più particolare, oltre quello originario di incisione [cioè di tratto che "marca" un individuo]. Quando diciamo che un uomo ha "buon carattere" ci riferiamo alle sue qualità morali. Se diciamo che ha "una buona personalità" intendiamo dire soltanto che egli è positivo per la società. In tal modo, ogni volta che parliamo di carattere ci rappresentiamo un modello morale di cui diamo una valutazione. Questa specificazione non è gradita a quegli psicologi che vorrebbero mantenere liberi da giudizi di accettabilità morale la reale struttura e il funzionamento della "personalità" (Allport, 1977, pp. 26-27).

In sostanza, Allport mostra la strada che il termine "character" ha imboccato nel contesto anglofono rispetto a quello di "personalità", precisando che la sua differenza specifica si colloca sul piano della valutatività morale implicata nel primo e non nel secondo e dunque nella, epistemologicamente corretta, preferenza della psicologia per quest'ultimo. Tuttavia, se Allport e i suoi epigoni, ovvero, più o meno, tutti gli studiosi contemporanei di psicologia della personalità, intendevano congedare il termine (e il costruito di) "carattere", di fatto questo si è ritagliato un significato più specifico, basato proprio sulla connotazione morale che Allport gli attribuiva. Un significato, peraltro, che sta alla base dell'espressione "Character education".

In questo modo, "character" è venuto a significare l'insieme dei tratti della personalità legati al pensiero, alle decisioni e al comportamento morale, cioè qualcosa di più specifico rispetto a "personalità", che rimane un costruito dall'estensione più ampia e comprendente. Su questa definizione si ritrovano tutti gli autori a partire dagli anni Venti del Novecento, in una tradizione che continua ad avere un seguito, pur tra alterne vicende. Per esempio, Fleeson e coll. (2014, p. 42), in una definizione ritenuta valida sia nell'ambito filosofico sia in quello psicologico, parlano del character come delle «characteristics that are descriptive of actions, cognitions, emotions, and motivations that are considered to be relevant to right and wrong according to a relevant moral standard». Dal punto di vista pedagogico, invece, l'autore che più rappresenta il movimento della Character education statunitense, Thomas Lickona, scrive:

Character consists of operative values, values in action. We progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way. Character so conceived has three interrelated parts: moral knowing, moral feeling, and moral behavior. Good character consists of knowing the good, desiring the good, and doing the good (Lickona, 1991, p. 51).

In questa definizione, sostanzialmente ripresa anche da Ryan e Bohlin (1999, p. 5), si noti ancora lo scivolamento segnalato da Allport tra *character* e *good character*, qui parzialmente comprensibile perché, per lo specifico punto di vista epistemico della pedagogia, vi è la necessità di coniugare l'intento descrittivo e quello teleologico-progettuale del perseguire il "meglio" per l'educando (Felini, 2020, pp. 134-138).

La medesima significazione del termine "character", infine, è confermata in anni recentissimi da Christian Miller, un filosofo i cui lavori segnalano perché fondati su un'operazione epistemologicamente particolare, di costruzione di una teoria filosofica relativa alle componenti del character sulla base di un'indagine



empirica, di taglio psicologico, che ha previsto una meticolosa operazionalizzazione di tali componenti (Miller, 2013; 2014; 2015). Per quanto qui ci interessa confermare, riprendiamo da Miller uno schema molto chiaro (v. Figura 1), il quale fa comprendere come il soggetto umano sia descrivibile attraverso i suoi tratti, come alcuni di essi siano riferibili alla personalità (generosità, introversione, conformismo...) e altri no (statura, capigliatura, colore della pelle...), e come, fra quelli riferibili alla personalità, solo alcuni, definiti “character”, siano legati alla sfera morale (onestà, giustizia, sincerità ...). In questo modo, “character” diventa un sinonimo, non di “personalità”, ma di “coscienza morale”, “senso morale”, “ragion pratica” (Reichlin, 2019).

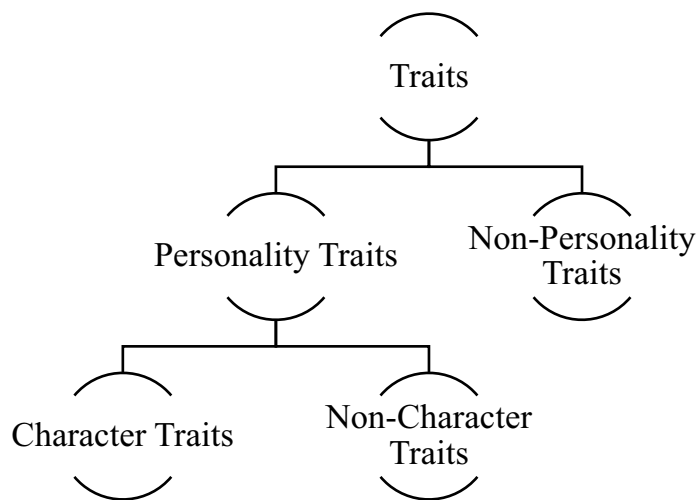


Fig. 1: Tratti della personalità e tratti del character secondo C.B. Miller (2014, p. 9)

## 2. Character education: temi e visioni

Se questa è la definizione accettata di “character” nel contesto angloamericano, è facile comprendere che la Character education corrisponde all’educazione morale o, quanto meno, a una sua peculiare forma. Sarebbe scorretto, infatti, assimilare del tutto le due espressioni, anche se la loro distinzione non è così facile da stabilire. Alan Lockwood (2009, p. xxi), per esempio, sostiene che, sempre in detto contesto, la Moral education ha una base religiosa, evidentemente cristiana, mentre la Character education ha una base laica. Ciò era vero, probabilmente, alle origini di questo movimento quando, già alla fine del XIX secolo, esponenti dell’agnostica Ethical Union e della Moral Instruction League iniziarono a impiegare l’espressione “Character education” proprio per distinguersi dall’insegnamento morale fornito ai bambini attraverso la lettura della Bibbia nelle scuole di catechismo (Arthur, 2014).

Se ciò sia vero ancora oggi, tuttavia, avremmo probabilmente qualche dubbio ad affermarlo, perché, sì, il movimento della Character education non fa forse esplicito riferimento all’etica cristiana, almeno nelle sue giustificazioni teologiche, ma, di fatto, propone gli stessi valori della tradizione classica che dalla grecità sono transitati nel cristianesimo. Personalmente, nella situazione attuale, ci sentiremmo di avanzare una diversa ipotesi per distinguere la Moral e la Character education, in modo, anche, da recuperare un elemento specifico di quest’ultima, che rende esplicito e giustificabile l’utilizzo della parola “carattere”: a nostro modo di vedere, si potrebbe sostenere che la Character education è “del carattere” perché si riferisce alla formazione di *virtù*, cioè di tratti inerenti alla personalità dei soggetti in crescita, mentre l’educazione morale riguarda la trasmissione di valori, o lo sviluppo del ragionamento morale, ma non i tratti psicologici del soggetto.

L’impiego del concetto di “virtù” è tutt’altro che casuale. Intanto, esso rimanda a una sua ripresa anche in ambito filosofico, avvenuta a partire dal 1958 grazie a Elizabeth Anscombe. Tale ripresa traeva giustificazione dalla necessità di rileggere l’azione morale alla luce dell’etica aristotelica, ritenuta più capace di evitare le secche delle fondazioni metafisico-teologiche che caratterizzavano tutta la riflessione morale occidentale medioevale e moderna (De Anna *et alii*, 2019, pp. 105-142), nonché dal fatto, significativo sul

piano che qui ci importa, che l'etica delle virtù prevede l'educabilità di una competenza morale generale (Masala, 2016). Sul piano pedagogico, poi, la preferenza della Character education per la formazione di virtù, rispetto alla trasmissione di visioni del mondo o di valori, è al centro della riflessione più recente e si giustifica sulla base delle diverse concezioni morali che si ritiene accompagnino, appunto, le virtù, le visioni del mondo e i valori. Sono Ryan e Bohlin a sostenere questo punto con maggior chiarezza, identificando in questi i tre possibili contenuti dell'educazione morale o del carattere. Infatti, concentrare quest'ultima sulle diverse *visioni del mondo*, da loro identificate come i diversi punti di vista sulle questioni morali, porta ad alimentare le dispute tra differenti posizioni, senza giungere a sintesi e, soprattutto, senza esaminare in profondità i principi etici che vi stanno alla base. Concentrarsi sullo studio e l'approfondimento di *valori*, poi, conduce al relativismo, perché non si riesce a definire previamente e univocamente quali valori meritino davvero di essere perseguiti, quanto meno in una società come quella attuale. Concentrarsi sulle *virtù*, invece, porta a favorire l'assunzione di abiti buoni, perché formare virtù nei soggetti significa costruire in loro delle disposizioni positive e rivolte al bene, che non devono essere giustificate dall'esterno perché, nel momento in cui si propone una virtù, a differenza di un valore o di una visione del mondo, se ne dichiara già la sua bontà (Ryan, Bohlin, 1999, pp. 25-52). La connotazione positiva – che sia fondata sull'accettabilità o la ragionevolezza, a questi autori poco importa – è implicita nel concetto di virtù e si potrebbe allora sostenere che, al di là delle ragioni filosofiche di una Anscombe, o anzi proprio rivoltandole, la preferenza dei pedagogisti della Character education per le virtù sia uno stratagemma tattico per evitare di affrontare una difficile fondazione univoca dei valori, grazie all'affidamento a costrutti che paiono in sé autogiustificati. È chiaro, però, che alla fine lo stratagemma è più retorico che sostanziale perché, anche nel momento in cui si proponesse una Character education basata sulla formazione di virtù che si autogiustificano, resterebbe da chiarire il motivo per cui, nella costruzione di un curriculum formativo, si scelgono determinate virtù e non altre. E questo spiega anche il perché molti autori – tra cui appunto Ryan e Bohlin – ricorrono alla tradizione: le quattro (greco-cristiane) virtù cardinali della prudenza, giustizia, forza e temperanza, riportate alla vita quotidiana d'oggi o semplificate a orecchio di bambino (Pike et alii, 2015).

Il tratto conservatore della Character education angloamericana, così, è pienamente rivelato. Lo conferma, peraltro, anche un ulteriore elemento ampiamente diffuso negli scritti dei suoi esponenti, ovvero l'affermazione della sua necessità sociale sulla base della percezione della decadenza della società contemporanea e, nello specifico, della gioventù. Lickona (1991, p. 12) fa un elenco preciso di quali siano i mali che la Character education deve contrastare: violenza diffusa, vandalismo, furti, imbrogli, rifiuto dell'autorità (sic), crudeltà nei confronti dei pari, intolleranza, sessualità precoce, volgarità, egocentrismo, declino dei valori civili, comportamenti autolesivi. Molti programmi di Character education, peraltro, sembrano proprio sfociare in, o spesso si associano a, interventi di prevenzione rispetto all'abuso di sostanze stupefacenti, gravidanze precoci, malattie a trasmissione sessuale. Come spesso in educazione e nella teoria pedagogica, anche in questo caso le ragioni per cui si postula la necessità o l'opportunità di un intervento diventano poi i suoi scopi, di modo che, motivata dal decadimento della moralità giovanile – Arthur (2014) la chiama «litany of alarm» –, la Character education assume il ruolo dell'ancora di salvataggio per una società che si sente alla deriva e che chiede di tornare a un passato luminoso o, semplicemente, rassicurante.

Poco sopra abbiamo ricordato come l'elenco delle virtù sia, per alcuni Autori, ricalcato su quello della tradizione più antica. Non è sempre così, tuttavia. La scelta delle virtù da promuovere, infatti, ha dato esiti anche differenti, sulla base delle considerazioni legate, come si è visto, alla necessità di giustificare le scelte assiologiche o di quelle relative ai principi da proporre nei diversi contesti scolastici, cosa più facile se si tratta di scuole private e più difficile per quelle pubbliche. Thomas Lickona, per esempio, pensando proprio a queste ultime, sintetizza le virtù da coltivare in due soltanto, rispetto e responsabilità, che egli considera universali e che propone come la quarta e la quinta "R" dopo le tre canoniche della scolarità anglosassone (*reading, writing e 'rithmetics*). Il rispetto è definito come il mostrare considerazione per il valore di sé stessi, di altre persone, di ogni forma di vita e dell'ambiente; la responsabilità, invece, è vista come il farsi carico dei nostri doveri al massimo delle nostre possibilità, affinché nessuno subisca danni dalle nostre azioni od omissioni. Lickona dichiara una visione integrata di cosa sia il carattere di una persona, includendo la sfera conoscitiva (conoscenza dei valori, ragionamento morale, conoscenza di sé...), quella emo-

tiva (autostima, empatia, autocontrollo, dedizione al bene...) e quella pratica (volontà, abitudini...) (Lic-kona, 1991, pp. 43-53).

Significativa, infine, la più recente elaborazione di un centro di ricerca britannico, il Jubilee Centre for Character and Virtues dell'Università di Birmingham. Anche gli studiosi che vi lavorano propongono una visione integrata delle virtù che compongono il character, ma la loro prospettiva va nella direzione di una società liberale in cui l'uomo ideale ha fatto proprie le caratteristiche dell'uomo morale e del buon cittadino, associando in questo costrutto anche ciò che, in altri contesti, si chiamerebbero competenze trasversali o soft skill. È interessante, comunque, almeno prender visione dell'articolazione del concetto di "character" da questi avanzato, così come riportiamo nella Figura 2, anche perché vi si può vedere un'ulteriore reminiscenza aristotelica, ovvero la presenza della "saggezza pratica" (*phrónesis*) nel ruolo di metavirtù che integra tutte le altre e consente all'uomo di orientare rettamente le proprie scelte.

<i>Virtù intellettive</i>	<i>Virtù morali</i>	<i>Virtù civiche</i>	<i>Virtù prestazionali</i>
Tratti del carattere necessari per discernere il bene, agire rettamente e ricercare conoscenza, verità e comprensione.	Tratti del carattere che rendono capaci di agire bene nelle situazioni che richiedono una risposta etica.	Tratti del carattere necessari per una cittadinanza attiva e responsabile, nonché per contribuire al bene comune.	Tratti del carattere aventi un valore strumentale: rendono capaci di mettere in atto le virtù intellettive, morali e civiche.
Esempi: autonomia, pensiero critico, curiosità, capacità di ragionamento...	Esempi: compassione, coraggio, gratitudine, onestà, umiltà, rispetto...	Esempi: senso civico, cortesia, volontariato, buon vicinato...	Esempi: determinazione, perseveranza, resilienza, capacità di lavorare in gruppo...
Saggezza pratica (come virtù integrativa)			

Fig. 2: Le componenti del character (University of Birmingham – The Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017, p. 5)

Questo abbinamento di più tradizionali virtù morali e più moderne virtù prestazionali, addirittura neo-liberiste, si ritrova ancor più esplicito nel quadro teorico sotteso alle proposte curricolari di un centro americano tra i più attivi sul fronte della Character education, cioè il progetto Character Counts. Secondo tale progetto, infatti, la Character education deve concentrarsi su sei virtù, denominate i "six pillars of character" (affidabilità, rispetto, responsabilità, correttezza, premura e senso civico), più "six success skills", ovvero autodisciplina, resilienza, coscienziosità, perseveranza, ottimismo e istruzione (Character Counts, 2020). Ciò mostra che la Character education non si è del tutto sclerotizzata nelle formule del passato ma riesce a dimostrare una discreta capacità di evoluzione, pur rimanendo ancorata a una visione (neo)conservatrice dell'uomo e della società.

### 3. Le didattiche della *Character education*

Se, sul piano delle idee, il movimento angloamericano della Character education pare legato a una visione pedagogica conservatrice, è sul piano delle pratiche, invece, che esso ha sprigionato una ricchezza di proposte che merita di essere osservata perché, anche se non sempre trasferibili in un contesto come quello italiano, tali proposte rivelano una creatività didattica capace di interessare i diversi piani della vita scolastica. Non è possibile, in questa sede, offrire una disamina particolareggiata e puntuale ma, sulla base di un'indagine compiuta attraverso fonti di prima mano reperite in rete, ci limiteremo ad alcuni temi ed esempi che possono risultare significativi anche per noi<sup>2</sup>.

2 In particolare, abbiamo lavorato sulle seguenti realtà, tutte ancora attive alla data del 29/06/2021 (a questa data sono aggiornati tutti gli indirizzi web riportati nell'articolo):

- Core Virtues Foundation: [www.corevirtues.net](http://www.corevirtues.net)
- Jubilee Centre for Character and Virtues, Università di Birmingham: [www.jubileecentre.ac.uk](http://www.jubileecentre.ac.uk)
- Character Counts Project, Drake University: <https://charactercounts.org/>
- Narnian Virtues Project, Università di Leeds: <https://narnianvirtues.leeds.ac.uk/>

La didattica ispirata dal movimento della Character education ha preso in considerazione sia l'ambito formale sia quello informale dell'educazione morale. Su questo secondo versante, se è esplicita l'affermazione per cui «la scuola deve diventare una comunità di virtù» (Ryan, Bohlin, 1999, p. 191), le sperimentazioni realizzate hanno messo in luce l'efficacia di pratiche che abbracciano tutti i momenti della vita scolastica, anche quelli relegati ai luoghi “minori” (il corridoio, la mensa, lo scuolabus, il cortile, la sala insegnanti...), la cura di tutti i livelli di relazione e del clima scolastico, il controllo degli atteggiamenti competitivi e i momenti della partecipazione democratica, fino alla promozione di attività di volontariato attraverso la metodologia del *service learning*. Particolare riguardo è stato riservato al collegamento tra gli obiettivi della Character education a scuola e l'atmosfera morale che bambini e adolescenti respirano tra le mura domestiche, nella piena consapevolezza che le famiglie giocano, nel campo dell'educazione morale, un ruolo primario. Molte scuole che fanno della Character education una delle loro priorità educative e uno dei segni distinguenti hanno avviato esperienze interessanti di coinvolgimento dei genitori, tra cui segnalo quella, documentata, della Cravens Middle School di Atlanta, Georgia, che ha risolto in maniera originale il problema della decisione di quali siano le virtù da proporre ai propri allievi: il progetto d'istituto sulla Character education, infatti, era iniziato con un'inchiesta svolta tra i genitori per chiedere loro quali tratti sentissero come più meritevoli di essere coltivati nei loro figli. In questo modo, l'azione della scuola poté insistere su un sottofondo valoriale condiviso, lavorando anche sulla costruzione di una cultura comunitaria (Milson, 2000).

La costruzione di una cultura di gruppo, infatti, è elemento determinante, ma delicato, di ogni educazione morale, perché si sa che è grande, specie con bambini e adolescenti, la forza dell'identificazione con il gruppo e dell'imitazione dei pari nel modellare i comportamenti. Per questo, molti percorsi e progetti di Character education suggeriscono di organizzare momenti specifici, quotidiani o plurisettimanali, talvolta anche un po' ritualizzati, in cui gli insegnanti possano promuovere le virtù e condurre gli alunni a rifletterci e discuterne: esempi ne sono le idee, proposte da diverse fonti, di scegliere per l'intero istituto una virtù del mese su cui insistere con ogni mezzo (nelle lezioni, sui pannelli nei corridoi, nelle assemblee, sul giornalino scolastico...), oppure di realizzare un momento giornaliero di Character education collocato all'inizio della mattinata, il “Character education Time”. Per esempio, la scuola di Atlanta citata sopra aveva distribuito le virtù prescelte dai genitori entro un ciclo annuale, una per ogni settimana dell'anno scolastico. In ciascuna settimana, poi, dedicava dieci minuti al giorno a una certa virtù, secondo uno schema fisso: il lunedì si lavorava sul comprendere il significato della virtù in questione, il martedì lo si discuteva in classe, il mercoledì si leggeva un fatto di cronaca o un esempio storico che mostrava un personaggio dotato di quella virtù, il giovedì si leggeva un brano letterario e il venerdì si chiudeva la settimana con un'attività di revisione, sintesi o rinforzo.

A fianco di queste attenzioni alle dinamiche informali e all'organizzazione di momenti non formali, è sul piano dell'educazione formale del carattere che la Character education ha prodotto gli sforzi per noi più appariscenti, analogamente a quanto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna è stato fatto in altri campi, per esempio quello della media literacy (Felini, 2004). E non tanto perché la Character education è stata inserita nei Curricula Standard (grosso modo equivalenti alle nostre Indicazioni nazionali) della maggior parte degli stati della Federazione Americana e delle quattro nazioni del Regno Unito, talvolta come elemento obbligatorio e talaltra come elemento raccomandato<sup>3</sup>, ma perché essa si integra direttamente all'interno della didattica, sia nella forma del curriculum trasversale sia in quella dell'attività di progetto.

Nel primo caso (il curriculum trasversale), vi è un fiorire di *lesson plan* che aiutano gli insegnanti dei

- Loving Well Project, Boston University: [www.bu.edu/education/lovingwell/index.html](http://www.bu.edu/education/lovingwell/index.html)
- progetto Learning for Life: [www.learningforlife.org](http://www.learningforlife.org)
- Giraffe Heroes Project: [www.giraffe.org](http://www.giraffe.org)
- progetto Clip Shout – Film clips for character education: [www.clipshout.com/fcce](http://www.clipshout.com/fcce)
- Heartwood Character Curriculum: [www.cmu.edu/dietrich/psychology/cs/heartwood/index.html](http://www.cmu.edu/dietrich/psychology/cs/heartwood/index.html)
- Character Education Partnership: [www.character.org](http://www.character.org)
- Good Character Center: [www.goodcharacter.com](http://www.goodcharacter.com).

3 Sulla situazione legislativa nei diversi stati della federazione americana, si veda il sito della Education Commission of the States, in particolare alla pagina web: <https://b5.caspio.com/dp.asp?AppKey=b7f93000695b3d0d5abb4b68bd14&id=a0y7-0000000C2BQAA0>.

diversi gradi e delle diverse materie a inserire elementi di Character education dentro le loro lezioni, in modo tale da poter insegnare le virtù attraverso la geografia, la musica o le scienze naturali: ciò, naturalmente, è possibile proprio perché molti programmi scolastici nazionali prevedono obiettivi di Character education a fianco di quelli disciplinari (Stiff-Williams, 2010; Fink, Geller, 2016). In quest'ambito, la fonte più interessante per questo tipo di guide didattiche a supporto degli insegnanti è il Jubilee Centre for Character and Virtues dell'Università di Birmingham<sup>4</sup>.

Nel caso delle attività di progetto, invece, si assiste a una sorta di disciplinarizzazione della Character education, con la proposta di veri e propri curricula da mettere in atto in momenti dedicati dell'anno scolastico. Normalmente, essi si presentano ancora nella forma dei *lesson plan*, ma qui la logica che li guida non è quella del collegamento agli obiettivi didattici disciplinari, bensì quella della costruzione di un ideale di "buon carattere", variamente strutturato, le cui diverse componenti – come quelle di cui si è detto nel par. 2 – diventano in genere i capitoli: in questo modo, se, per esempio, ci riferiamo ai «six pillars of character» e ai «six success skills» del progetto Character Counts, queste dodici virtù costituiscono il cuore delle dodici unità didattiche di cui il curriculum è composto, in maniera differenziata per le classi dalla 1<sup>a</sup> alla 5<sup>a</sup> e dalla 6<sup>a</sup> alla 12<sup>a</sup>. Per ciascuna virtù e ciascuna unità didattica si forniscono esempi di lezioni, materiali e risorse di vario genere (esercizi, testi da leggere, video da guardare online, schede da compilare, schede di valutazione, cartelloni da appendere a scuola... persino veri e propri gadget che dovrebbero ricordare agli allievi questa o quella virtù)<sup>5</sup>. Sul piano delle risorse didattiche messe a disposizione, segnaliamo un esempio particolare, quello dell'organizzazione Clip Shout, che ha selezionato e messo a disposizione decine di clip filmiche organizzate attorno a molteplici virtù, per ciascuna delle quali si fornisce una guida operativa rivolta agli insegnanti delle classi dalla 4<sup>a</sup> alla 12<sup>a</sup><sup>6</sup>.

Infine, un ultimo elemento che attraversa la gran parte delle proposte didattiche della Character education è il ricorso al momento narrativo, grazie al quale si possono proporre a bambini e adolescenti in cerca di modelli esemplari le storie di personaggi e situazioni che possono mostrare la realizzazione concreta di una certa virtù, non diversamente da quanto ha fatto più anticamente anche l'agiografia cattolica. A questo scopo, tutta la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è stata scandagliata alla ricerca di pagine dal contenuto edificante più o meno esplicito, onde costruire interi curricula di Character education espressamente basati su testi letterari, scelti in forma antologica (Core Virtues Foundation, 2018; Leming, 2000; O'Sullivan, 2004) o addirittura in quella monografica, come il curriculum di Character education interamente costruito sulle *Cronache di Narnia* di C.S. Lewis e rivolto alle classi dalla 5<sup>a</sup> all'8<sup>a</sup> (Pike *et alii*, 2015). Sempre fondato sul principio dell'esemplarità di figure individuali che rappresentino vite virtuose è il Giraffe Heroes Project, che mette in rete un ricco database di biografie, però non di personaggi letterari inventati, bensì di personaggi reali per lo più tratti dalla cronaca contemporanea rappresentativa dell'intero pianeta e, quindi, utili anche in chiave interculturale<sup>7</sup>.

L'indicazione degli archi d'età per cui sono pensati i vari materiali didattici qui menzionati conferma un elemento di debolezza che, a proposito della Character education, anche la letteratura scientifica ha messo in luce, ovvero la scarsa capacità di adeguare le sue proposte didattiche all'effettivo grado di sviluppo, generale e morale, degli allievi (Lockwood, 2009, pp. 31-32). D'altra parte, però, la ricerca empirica che ha abbondantemente accompagnato la Character education negli ultimi decenni – e di cui vi è larga traccia in riviste scientifiche specializzate, come il "Journal of Character Education", il "Journal of Moral Education" e il "Journal of Research on Character Education" (quest'ultimo non più attivo) – è arrivata a sostenere l'efficacia della Character education nella formazione morale degli individui e delle comunità, a condizione, però, di agire su tutti i livelli anzidetti: formali e non formali, interni e (per quanto possibile) esterni all'ambiente scolastico (Lickona, 1991, pp. 67-70; Berkowitz *et alii*, 2007, 2017).

4 In particolare, si veda l'apposita pagina web, dove sono offerte le guide didattiche per introdurre la Character education in ben 14 discipline differenti: [www.jubileecentre.ac.uk/1676/character-education/teacher-resources/teaching-character-through-subjects](http://www.jubileecentre.ac.uk/1676/character-education/teacher-resources/teaching-character-through-subjects).

5 Cfr. la pagina web: <https://raycenter.wp.drake.edu/category/lessonplans/>.

6 Cfr. la pagina web: [www.clipshout.com/fcce](http://www.clipshout.com/fcce).

7 Cfr. il sito web: [www.giraffe.org](http://www.giraffe.org).



#### 4. Spunti di analisi critica e teorizzazione

Questa ricerca esplorativa sul movimento della Character education anglofona ci ha permesso di esaminare, sul piano teorico e su quello delle pratiche educative, una modalità precisa e ben definita di pensare e realizzare l'educazione morale.

A livello delle didattiche, sono due gli elementi che maggiormente preme evidenziare. Da un lato colpisce – ma in chiaroscuro – la grande creatività degli educatori e insegnanti che hanno aderito e aderiscono alle idee della Character education e la prolificità con cui sono riusciti a diffondere le loro guide e i materiali didattici, al punto da aver quasi l'impressione che quello della Character education sia diventato un *brand* sul mercato dell'istruzione. Chi ha idee le vende, e questo, soprattutto negli Stati Uniti, significa proporre un intero bouquet di prodotti, che non si limita ai libri, ma comprende anche corsi di formazione o percorsi di accreditamento per le scuole che, volendosi caratterizzare su questo tema, ne fanno un marchio legato all'appartenenza a una particolare associazione, come quella delle “Schools of Character” o dei “Districts of Character”<sup>8</sup>. Non è un caso che molte di queste scuole siano *charter school*, ovvero scuole private accreditate che necessitano di un'immagine forte da presentare all'esterno, per conquistarsi iscritti e donazioni private. Dall'altro lato, colpisce – e stavolta interamente in positivo – l'aver pensato all'implementazione della Character education in maniera globale e integrata, su tutti i piani, formali e informali, espliciti e impliciti, su cui può esplicarsi la potenzialità educativa di un'idea. È davvero vincente la scelta di fare dell'educazione morale, in questa chiave, l'elemento centrale di tutta la vita scolastica, sia essa di una classe o di un intero istituto: in questo modo, l'atmosfera scolastica (Zobbi, 2021) ne è permeata e ricorrenti sono le attività che si possono rinforzare reciprocamente.

Il rischio, però, è che una tale pervasività della progettazione educativa produca livelli non più accettabili di indottrinamento morale, dai quali sarebbe bene guardarsi. Se i sospetti nei confronti del relativismo morale e la scelta di proporre i valori tradizionali dell'occidente cristiano possono anche essere compresi, affermazioni molto forti circa l'«irrazionalità delle paure nei confronti dell'indottrinamento» (Ryan, Bohlin, 1999, p. 14) non possono che esser guardate con sospetto e aprono a un nodo teoreticamente tutt'altro che secondario, ovvero quello del legame tra teleologie e metodologie pedagogiche. La Character education, infatti, ne mostra la potenza, nel momento in cui si assommano visioni assiologiche e teleologiche forti a metodologie altrettanto forti. Una visione più laica dell'educazione, invece, raccomanderebbe, quanto meno, che, in presenza di una visione valoriale così peculiare e risoluta, i metodi impiegati consentissero agli educandi spazi di confronto aperto, di esperienza diretta, di messa alla prova di quanto ascoltato, di riflessione e decisionalità autonome. Infatti, il limite della Character education anglofona è quello di presentarsi con tavole precostituite di virtù, individuate a tavolino sulla base della sensibilità degli autori delle proposte curriculari o dagli insegnanti stessi. Rarissimamente si è trovata traccia di proposte “dal basso”, che individuassero le virtù morali (che sono poi terminalità dell'educare) insieme ai soggetti educandi e alle comunità di riferimento, oppure che si preoccupassero, non di trasmettere virtù scelte in precedenza in quanto degne di essere perseguite (ma abbiamo detto che la preferenza per il concetto di “virtù” rispetto a quello “valore” ha proprio questo vantaggio, almeno nell'ottica dei sostenitori della Character education), ma di coltivare capacità di discernimento, di riflessione, di pensiero critico autonomo. Insomma, la Character education anglofona sembra avere più i tratti della trasmissione di set valoriali e comportamentali predeterminati, piuttosto che quelli dello sviluppo di un pensiero morale autonomamente capace di porsi in ascolto delle diverse situazioni della vita e di rispondervi in maniera eticamente sensibile.

Si tratta, a questo punto, di tirare le fila su questo movimento e sulle sue proposte, ricordando, però, che nel campo dell'educazione morale ci sono molteplici possibilità di elaborazione teorica e di messa in atto<sup>9</sup>, e almeno due tensioni difficilmente scioglibili: la prima è quella tra una maggiore o minore impo-

8 Cfr. la pagina web: [www.character.org/schools-of-character](http://www.character.org/schools-of-character).

9 Anche solo fra quelle emerse all'interno della letteratura sulla Character education, le forme di educazione morale sono molteplici. A puro titolo di esempio, ne presentiamo una rapida ma significativa rassegna, mantenendo le denominazioni inglesi (cfr. anche Lockwood, 2009, pp. x-xi):

– *inculcation* – corrisponde all'ammaestramento morale, attraverso cui le virtù e i valori vengono presentati, spiegati e proposti agli educandi, affinché siano portati a condividerli e a mettere in atto i comportamenti corrispondenti. Essa può anche assumere il nome di *virtues education*;

sività/condivisibilità dei valori morali da insegnare, poiché ci sono, di questi ultimi, visioni universaliste, comunitariste o individualiste; la seconda è quella dalla prevalente centratura o sulla trasmissione di norme, valori, comportamenti da attuare, o sulla coltivazione delle capacità di giudizio morale (Baldacci, 2020). Appare chiaro che il movimento angloamericano della Character education si collochi prevalentemente entro una visione universalista (rispetto alla prima tensione) ed entro la preferenza per la trasmissione di modelli di comportamento (rispetto alla seconda).

È tenendo conto di questi elementi che si può formulare un giudizio, a nostro parere di sostanziale problematicità sul piano dei presupposti etici e pedagogici, ma di un qualche interesse su quello delle proposte didattiche, la cui ricchezza e originalità – ripetiamo – potrebbe suscitare riprese e aggiustamenti anche all'interno di un quadro teorico differente.

Tutto questo, però, necessita di ulteriori approfondimenti, che in questa sede non sono possibili ma che ci riserviamo di condurre in futuro. In particolare, portando avanti la chiave del confronto tra pedagogie e didattiche, che si è rivelata feconda, sarà interessante studiare l'applicazione (o l'applicabilità) delle più recenti teorie del character, come quelle di Miller, alla Character education, analizzare più approfonditamente i diversi curricula di Character education che sono stati elaborati per i diversi gradi di scuola, nonché verificare l'efficacia delle soluzioni didattiche adottate e la loro trasferibilità, non solo in un contesto geografico e politico-culturale differente, ma anche entro un *frame* etico più laico e tollerante.

In tal modo, la Character education potrebbe forse sprigionare nuove e inaspettate potenzialità, come del resto ci aspetteremmo da una cosa “di carattere”.

## Nota bibliografica

- Allport G.W. (1977<sup>2</sup>). *Psicologia della personalità*. Roma: Las (Edizione originale pubblicata 1965).
- Arthur J. (2014<sup>2</sup>). Traditional Approaches to Character Education in Britain and America. In Nucci L., Narvaez D., Krettenauer T. (2014<sup>2</sup>) (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 43-60). New York: Routledge.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Berkowitz M.W., Bier M.C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, 1, pp. 29-48.
- Berkowitz M.W., Bier M.C., McCauley B. (2017). Toward a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 1, pp. 33-51.
- Character Counts (2020). *Curriculum Theory: Overview*. In <<https://charactercounts.org/program-overview/>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- Core Virtues Foundation (2018). *Program Overview*. In <<https://www.corevirtues.net/program-overview.html>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- De Anna G., Donatelli P., Mordacci R. (2019). *Filosofia morale. Fondamenti, metodi, sfide pratiche*. Firenze: Le Monnier.

- *moral development* – è il nome che assume lo sviluppo guidato del pensiero morale. Esso si realizza attraverso attività didattiche basate sulla discussione di temi etici, grazie alle quali gli alunni possono sviluppare forme più complesse, argomentate e giustificate di ragionamento morale. Anche la *philosophy for children* può essere utilizzata a questo scopo;
- *values analysis* – è il nome che assumono le pratiche didattiche grazie a cui gli studenti analizzano problemi di rilevanza etica (per esempio: fu lecito usare la bomba atomica durante la Seconda guerra mondiale?) e, soprattutto con gli strumenti delle scienze sociali, come interviste o questionari, ne analizzano i presupposti, le implicazioni e le conseguenze, cercando prove (questa volta di carattere empirico, a differenza che nella modalità precedente del moral development) che supportino le diverse tesi;
- *values clarification* – gli studenti, in questo caso, sono portati a guardare dentro di sé e a riflettere su quali sono i loro propri valori, i principi in cui credono o a cui vogliono improntare le loro azioni, andando così a cercare le ragioni delle loro scelte piccole e grandi;
- *action learning* – è una metodologia che si sposa con il diffuso metodo della didattica per progetti (*learning by doing*) e che prevede il coinvolgimento degli studenti in questioni pubbliche di interesse locale, nazionale o internazionale (dal volere un semaforo vicino alla scuola all'inquinamento globale). Così facendo, essi sono portati a interrogarsi sui valori propri e delle comunità, ma anche a impegnarsi in cause di interesse generale;
- *service learning* – è il coinvolgimento in attività di volontariato che un gruppo di studenti svolge insieme in un qualunque tipo di contesto grazie all'accompagnamento di un insegnante (sostegno agli anziani del quartiere o in una casa di riposo, aiuto a bambini in difficoltà, raccolte di generi alimentari e così via).



- Dogana F. (2002). *Uguali e diversi. Teorie e strumenti per conoscere se stessi e gli altri*. Firenze: Giunti.
- Felini D. (2004). L'educazione ai media negli Stati Uniti: l'approccio della media literacy. In Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi* (pp. 97-142). Brescia: La Scuola.
- Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Fink K., Geller K. (2016). Integrating Common Core and Character Education. Why It Is Essential and How It Can Be Done, *Journal of Character Education*, 1, pp. 55-68.
- Fleeson W. et alii (2014). Character: The Prospects for a Personality-Based Perspective on Morality. *Social and Personal Psychology Compass*, 4, pp. 178-191.
- Foerster F.W. (1957). *Scuola e carattere. Problemi pedagogico-morali della vita scolastica*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1907, 1953<sup>15</sup>).
- Leming J.S. (2000). Tell Me a Story: An Evaluation of a Literature-Based Character Education Programme. *Journal of Moral Education*, 4, pp. 413-427.
- Lickona T. (1991). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lockwood A.L. (2009). *The Case for Character Education. A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.
- Lombardo G.P., Foschi R. (2009<sup>2</sup>), Carattere. In Barale F. et alii. *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze* (Vol. 1, pp. 189-194). Torino: Einaudi.
- Masala A. (2016), Mastering Wisdom. In Masala A., Webber J. (Eds.), *From Personality to Virtue* (pp. 229-253). Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. (2013). *Moral Character. An Empirical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. (2014). *Character & Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. et alii (2015) (Eds.). *Character. New Directions from Philosophy, Psychology, and Theology*. Oxford: Oxford University Press.
- Milson A. (2000). Creating a Curriculum for Character Development: A Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2, pp. 89-93.
- Molina P. (2009<sup>2</sup>). Temperamento. In Barale F. et alii. *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze* (Vol. 2, pp. 1082-1086). Torino: Einaudi.
- Nucci L., Narvaez D., Krettenauer T. (2014<sup>2</sup>) (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- O'Sullivan S. (2004). Books to Live By: Using Children's Literature for Character Education. *The Reading Teacher*, 7, pp. 640-645.
- Pike M., Lickona T., Nesfield V. (2015). Narnian Virtues. C.S. Lewis as Character Educator. *Journal of Character Education*, 2, pp. 71-86.
- Reichlin M. (2019). *La coscienza morale*. Bologna: Il Mulino.
- Ryan K., Bohlin K.E. (1999). *Building Character in Schools. Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stiff-Williams H.R. (2010). Widening the Lens to Teach Character Education Alongside Standards Curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 4, pp. 115-120.
- Treccani (2017). *Il Vocabolario Treccani*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- University of Birmingham – The Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. In <<https://www.jubileecentre.ac.uk/1606/character-education/publications>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- Zobbi E. (2021). School moral atmosphere as a set of norms. An exploratory research on theoretical conceptions and intervention programs. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, pp. 123-135.



## STUDI E RICERCHE

### Listen, Execute and Deliver. PISA's Assignment for Teachers

**Vasco d'Agnese**

Full Professor of Education | Department of Psychology | University of Campania "Luigi Vanvitelli" (Italy) | [vasco.dagnese@unicampania.it](mailto:vasco.dagnese@unicampania.it)  
Corresponding Author

### Ascolta, esegui e consegna. Le istruzioni di PISA per gli insegnanti

#### Abstract

*In this paper, I analyse the consequences that PISA (Programme for International Students Assessment) and the OECD's educational agenda have had on schooling, as well as the conception of teaching that the OECD nurtures. I shall make my point conceptually by analysing the OECD's public documents – publications, videos, webpages, and brochures – thus unravelling the OECD's educational gesture and its underlying ethical framework. Specifically, I argue that the OECD's explicit gesture of shaping the educational arena from above risks producing a picture of schooling in which both teachers and students merely have to listen to the OECD's educational discourse, executing the related dictates, thus delivering OECD's educational provision worldwide. In the final part of the paper, drawing from Heidegger and Arendt, I attempt to lay out a different way of conceiving educational relationships if freed from the OECD's educational order.*

#### Keywords

PISA, OECD, teaching, Heidegger, Arendt

In questo contributo vengono esaminate le conseguenze che il test PISA e l'agenda educativa dell'OCSE hanno sul modo di fare scuola, e l'idea dell'insegnamento che l'OCSE contribuisce a diffondere. Il contributo è un'analisi concettuale e procede attraverso la disamina di documenti, pubblicazioni, video, pagine web dell'OCSE, rivelando così l'atteggiamento educativo dell'Organizzazione e il suo implicito etico. Più specificamente, viene argomentato come l'atteggiamento dell'OCSE di volere costruire un unico framework per il modo di educare e fare scuola nel mondo rischi di produrre una classe docente unicamente esecutrice dei suoi dettami. Nella parte finale del contributo, partendo dall'opera di Hannah Arendt e di Martin Heidegger, viene delineato un diverso modo di intendere l'educazione e l'insegnamento.

#### Parole chiave

PISA, OCSE, insegnare, Heidegger, Arendt

## Introduction

In this paper, I analyse the consequences that PISA (Programme for International Students Assessment) and OECD's educational agenda have on schooling, and which is the conception of teaching that OECD feeds. I shall make my point conceptually, by analysing OECD's public documents – publications, videos, webpages, and brochures – thus unraveling OECD's educational gesture, and its underlying ethical framework. My attempt, then, is a theoretical one and its focus is, in a sense, narrow: I limit my analysis to OECD's own words about PISA, teaching, and education. Additionally, given that OECD's language is direct and clear one could well argue that OECD's documents do not need extensive analysis to be understood and interpreted; in a sense, they speak for themselves.

However, despite such limitations, it is my contention that such an attempt is required. This is so for, despite a huge number of publications about both the specific role played by OECD in educational arena, and PISA Programme, we lack a thorough understanding of OECD's overall ethical gesture and, moreover, of the consequences such a gesture may have over the very idea of schooling and teaching. If we wish to unravel the problematic mix of rhetorical seduction, scientific authority, and ethical disengagement put in place by the Organization, a close scrutiny of OECD's own words is due.

In what follows, then, I wish to argue that OECD does not conceal its goal of shaping educational arena from above, thus establishing both aims, and means of schooling and education. In a sense, OECD aims to saturate the time and space of schooling with its own totalizing politics. Such a gesture, in turn, feeds a picture of schooling in which both teachers and policy makers just have to listen to OECD's educational discourse, executing the related dictate, thus delivering OECD's educational provision worldwide – and “deliver” is indeed a recurrent term in OECD's documents about schooling and teaching (OECD, 2012b, p. 11; Gurría, 2016a). In this way OECD narrows down schooling to a mere reproductive process, one in which aims and means of education are predetermined. Students' ethical and imaginative engagement is severely impoverished, and little space remains to teachers and students to articulate their own discourse and way of framing living and knowledge.

In this way we run the risk of losing sight of newness and surprise in education: OECD seems to know in advance the whole students' living track, from school desk to workplace (OECD, 2016a; OECD, 2016b). In this way, the new is totally contained within the boundaries of OECD's forecasting – thus losing its meaning as new – and students' uniqueness is levelled down to an abstract image of what girls and boys may want, desire, strive for. In this way, schooling is reduced to a perpetual training activity aimed at strengthening students' position in life. Remarkably, OECD's narrative enacts what we may call the loss of gratuitousness: the time and space of schooling is totally occupied by a rewarding logic, one in which everything is valued and benchmarked in terms of profit/benefit for the subject being taught or even in explicit monetary terms – and providing the “best value for money” seems to be a major concern of OECD's authoritative members (OECD, 2012b; Gurría, 2016b). Such a logic instills in students the conviction that both in education and living we perpetually dwell in a market arena, one in which everything is, in a sense, for sale.

In my paper, I also attempt to furnish a different educational conception than that depicted by OECD. I shall make my point against the background of two notions: the Heideggerian understanding of projecting, and the Arendtian question of “startling unexpectedness” (Arendt, 1998/1958, pp. 177-178) expressed in *The Human Condition*. Drawing from these issues, I wish to give a hint of what educational relationships may be when freed from the ethical cage OECD puts in place. The paper is framed into three sections, respectively committed to analysing OECD's educational stance – section one – providing examples of how OECD's rhetoric works – section two – and developing an outlook of a different educational gesture – section three.

### 1. Ethical disengagement and the impoverishment of schooling in OECD's educational framework

Over the last couples of decades, extensive analysis has been provided about both role and influence OECD has in the international educational landscape. Such reflections have focused on a substantial amount of

features, such as the connection OECD has with neoliberal discourse (Rutkowski, 2007; Hogan, Sellar, Lingard, 2016), and OECD's totalizing gesture and colonialist stance (Grek, 2007; Gorur, 2011; Shahjahan, 2013; d'Agnese, 2017). Scholars have also analyzed PISA's efficacy – or, we should say, inefficacy – in maintaining its promises (Bonderup Dohn, 2007), and its alleged detachment and objectivity (Grek, 2009). Contributions have also unraveled the seduction tools such as PISA exerts (Biesta, 2015) and the problematic public-private bond OECD enhances in global “edu-business” (Cutler, 2008; Ball, 2009).

However, what remains to be analysed are the effects OECD's educational discourse may have on schooling and teaching according to OECD's own vision. Otherwise stated, rather than discussing OECD's methodological choices, the relationship PISA has with various assessment theories and methods, or what reception PISA may have in different countries, I believe may be fruitful listening to OECD's own words, for such words are the most helpful tool to comprehend OECD's educational stance and its consequences. Then, let me begin by quoting OECD at length. In an OECD's 2014 publication we read the following:

‘What is important for citizens to know and be able to do?’ That is the question that underlies the world's global metric for quality, equity and efficiency in school education known as [...] PISA. PISA assesses the extent to which 15-year-old students have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. [...] This approach reflects the fact that modern societies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know. PISA results reveal what is possible in education by showing what students in the highest-performing and most rapidly improving education systems can do. The findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other education systems, and learn from policies and practices applied elsewhere [...] PISA is not only an accurate indicator of students' abilities to participate fully in society after compulsory school, but also a powerful tool that countries and economies can use to fine-tune their education policies (OECD, 2014a, pp. 3-4).

It is my argument that in passages like the one quoted above, behind a plain, optimistic and reassuring language, and an apparent detachment and objectivity, we find we find a huge, all-encompassing project, which aims to shape what, when and how is to be taught, what, when and how it is to be learned, what the aims and purposes of boys and girls worldwide should be, what diverse societies worldwide should look like, and even which desires and aspirations the new generations should nurture. Then, let us begin by examining the first two sentences. Here we learn that PISA is able to assess “what is important for citizens to know and be able to do”. This is true for “PISA assesses the extent to which 15-year-old students have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies.” The concept is reinforced in the end of the passage, where we are told that “PISA is [...] an accurate indicator of students' abilities to participate fully in society after compulsory school”. Here, it is worth noting that knowing what the skills are that allow 15-year-old students to participate in modern societies, entails knowing what such a society is. Moreover: given OECD's commitment to “global metric” and a “globalized education” (Schleicher, 2016a), we may well affirm that “modern societies” in OECD's educational picture actually reduce to one society – I will return to this further. One society in which, in turn, we just need one set of skills – that assessed by PISA and provided by OECD's educational programs and politics.

The belief of providing an all-encompassing framework for education is reinforced in the remaining part of the passage, where we learn that “PISA results reveal what is possible in education”. That is, the open and unpredictable terrain of educational possibilities is fully captured by OECD's all-encompassing eye: not just actual societies, with all of its features, complexity, paradoxes, contradictions, differences are comprehended by PISA; even the future of such societies is known in advance by PISA. Even OECD's recent interest about “cultural diversity and tolerance” (OECD, 2016c) is just apparent, for PISA's logic, by providing a unique metric and set of skills to be learned worldwide neither engages critically and ethically with differences within society, nor recognizes or engages with students' individual differences and diversity. PISA, in fact, appears to be ignorant of what students – and teachers as well – may feel, know and even desire before they are required to enter OECD's logic. In this sense, what OECD enhances is a kind of individualism without individuals.

Then, given such a wide and deep power to fully capture both the present and the future of education



and societies, we could ask what the role of teachers, educators and policy makers is in OECD's vision. Such a question is required for, consistently to OECD's words, such a role cannot lie in envisioning, imagining such a future, which is predicted by OECD. Here, I would highlight that we are not facing an occasional passage. In several places OECD and its authoritative members carefully emphasise the power PISA has of being "a mirror" of education "demonstrating to all countries what is possible" (Gurrià, 2016a). Moreover: in Gurrià authoritative words, "PISA tests the readiness for an active role in today's high-tech society; it tests how they think and how they work... But first of all PISA shows what achievements are possible in education" (Gurrià, 2016b). Then, OECD words lead us to believe the – paradoxical – affirmation that the present and the future of education are envisioned by a two-hour test.

And indeed, the role policy makers should have in OECD's vision is clearly explicated by the Organization: "[PISA's] findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other education systems, and learn from policies and practices applied elsewhere". That is, policy makers – just – have to look at PISA results, thus fine-tuning educational policies against OECD's data. PISA is, in fact, "a powerful tool that countries and economies can use to fine-tune their education policies" (OECD, 2014a, p. 4).

The problems with such an understanding are not just that data, as we all know, are anything but innocent. The very problem is that there is a great difference between data about educational systems, on the one hand, and the measurable – and not measurable – goals such systems aim to achieve. This is so for the former entity – namely, data – refers to *the attempt* to capture what one has already made, while the latter – the goals – refers to what one aims to achieve in the future. Otherwise stated, OECD implicitly equates the educational status quo as it is measured by PISA and the general aims and purposes of education as a society may wish to realize.

In this way, OECD fails to recognize teachers', policy makers', students' and even people's capacity to autonomously set which goals to pursue, measurable and not measurable, too, thus reducing schooling to a perpetual training activity. OECD, otherwise stated, displays a conception in which "the register of possible human action is already fixed" (Vlieghe, 2011, p. 191). This, of course, is not to say that any and every teacher or policy maker should have the power to establish her own aims and goals detached from national curriculum, school's guidelines, and social context or that international assessment tools should not have a place in educational research. Rather, this is to say that establishing the aims and goals of schooling and education is something which pertains to ongoing democratic discussion, one involving experts, researchers teachers, policy makers, students and civil society at large (Biesta, 2004). Otherwise stated, international assessment tools such as PISA are just one option within manifold possibilities.

Related to this is the fact that along with "data" and "measurable goals" OECD furnishes a whole ideology of learning, being ideology that set of ethical and theoretical assumptions which necessarily ground methods and means – and, in turn, data. Otherwise stated, a whole educational framework is implicitly delivered along with OECD analysis. Drawing from Masschelein critique of learning regime, we may say that through PISA OECD "increasingly expresses the way in which we 'read' our experiences, relationships and attitudes. It increasingly determines the way in which we understand and organize ourselves" (Masschelein, 2001b, p. 2).

And such an understanding and organization passes through what we may call a kind of rewarding logic. As OECD states, "modern societies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know" (OECD, 2014a, pp. 3-4). Here, I wish to highlight that the aim of schooling is not just that of furnishing students with such rewarding skills. The aim of schooling should also be that of furnishing a time and space where a discussion about aims and means of society is possible. Again, my concern is not so much with the rewarding logic in itself; my concern is that of taking one logic as *the* logic.

That is why PISA works as a kind of ongoing subtraction of responsibility and capacity for decisions from teachers and policy makers. OECD, in fact, appears ignorant of the fact that teachers' and educationalists' work consists above all in engaging with societies, cultures, and diverse forms of living, and, against such a manifold world, imagine and identify viable paths putting them in ongoing democratic discussion. Such a lack of acknowledgment comes to undermine on of the pillars of both schooling and society, namely, democratic engagement with the projection of the future.

## 2. "What is there left for me to do?" Teaching as delivering

Thus far, I have attempted to analyse OECD's picture of education as related to society. In this section, I attempt to provide some instances of how OECD's rhetoric works to empty teachers' role and teachers-students relationships, putting both under the aegis of the Organization. I begin by analysing PISA-based Test for School.

PISA-based Test for School test was piloted in 2012 in the USA, Canada, and the UK on a voluntary basis, funded by the OECD, local school districts, and a number of US-based organizations (Rutkowski, 2015). Such a tool was designed "to meet the demand, from teachers and school leaders, for a tool that provides internationally comparable performance results as well as tangible insights on how to leverage improvements" (OECD, 2016b).

As for PISA, OECD is keen to provide a lot of indications about the importance and the relevance of such a test. Particularly, what is striking is the largeness of issues assessed by PISA-based Test for School, and the variety of indications emerging from it according to OECD's opinion. According to OECD's own words, in fact, "similar to the international PISA assessment, the OECD Test for Schools measures 15-year-old students' applied knowledge and competencies in reading, mathematics and science as well as their attitudes to learning and school" (OECD, 2012a, p. 3). In OECD's reports and recommendations related to this tool teachers may find "examples of strategies, policies and practices from education systems around the world to support critical reflection and encourage school staff and local educators to look beyond their classrooms in search of national and global excellence" (OECD, 2012a, p. 3). OECD's Test for Schools, however, also has wider aims. Its performing nature does not limit to competencies in reading, mathematics, and science. In line with PISA test, it allows teachers to know whether students are able to communicate, reason, and to be successful:

Are 15-year-old students at your school prepared to meet the challenges of the future? Can they analyse, reason and communicate their ideas effectively? Have they developed the knowledge and skills that are essential for their successful participation in societies of the 21st century? The OECD Test for Schools seeks to answer these questions through a student assessment that is directly linked to the knowledge base of the internationally recognised Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2012a, p. 22).

If we take for granted OECD's words, that is, if we believe that OECD test for schools maintains its promises, which is the role deserved to teachers doing their work and what happens to students' capacity to responsibly choose? Simply put, how we have to understand schooling, teaching and learning based on OECD Test for Schools? The question, so I hope, is anything but trivial, for such a test comes to substitute both teachers' and students' agency with OECD's measurement, purposes, and indications, thus defusing schooling and teaching projective dimension. Then, by such a severe reduction of capacity to decide and choose, ethical and imaginative engagement in acting and thinking come to be reduced as well. We should note, in fact, that OECD Test for Schools can measure "15-year-old students' applied knowledge and competencies in reading, mathematics and science", that is, more than seventy percent of the curriculum and its applications. It may also provide effective knowledge about students' "attitudes to learning and school", that is, knowledge about that complex and fragile work that caring teachers put in place throughout the year, through ongoing dialogue and evaluations of students' ways of behaving. Such attitudes, I wish to highlight, come to be revealed in diverse ways, some manifest, some hidden. A student may suddenly change her or his attitude toward schooling, knowledge and peers as well, and attentive teachers have to carefully read hidden signs of such changes, which, more often than not, show themselves by means of indirect clues. Moreover: something as delicate as important as students' attitude toward schooling hardly can be assessed once and for all. Rather, it is a matter of ongoing work of empathy, dialogic interaction, and interpretation. Such a work, additionally, does not guarantee its own success, in that it seeks to interpret what, to some extent, is invisible (English 2016).

However, OECD Test for Schools, according to OECD's words, goes far beyond. Such a test, in fact, may assess whether "students [are] prepared to meet the challenges of the future", whether they can "analyse, reason and communicate their ideas effectively" and whether they are able to develop "the knowl-

edge and skills that are essential for their successful participation in societies of the 21st century". Given such a largeness of functions, one may reasonably ask which role remains for teachers. I think it is clear enough that the role for teachers – and policy makers as well – OECD has in mind is that of mere providers of the learning order disposed by OECD. When teachers are superseded in their work of designing and envisioning purposes and values of teaching practices, a good part of their role comes to be erased, and they are just agents of a preconceived learning package. Students, as a consequence, lose their role as well, for they have to just learn and apply what they are being taught, according to OECD's indications. OECD's model, in fact, does not incite students to seek ideas that challenge their own. Students, following Freire's critique of "banking education", have no possibility to say their critical discourse, or cultivating their aims, ambitions and desires. In this way OECD narrows down students' capacity for autonomously projecting and desiring. Even the courage to pursue one's own goals is ossified by OECD's educational logic. OECD seems to forget that learning is just a part – although an important part – of education, which is the overall framework in which learning takes place (Baldacci, 2007, pp. 53-54). Moreover: both students' and teachers' attitude to concretely recognize plurality and differences is erased beforehand by PISA's mould.

Then, we may note that the picture of schooling emerging from this brief overview is one involving a secondary – if not residual – role for teachers, who must always refer their action to OECD's results and narrative, which provides aims, goals, and means of schooling and education. That is why OECD's model for schooling ends in producing ethical disengagement in whoever has a stake in education. Being ethically involved, in fact, entails being concerned with aims and goals of education. When discourse about educational ends is all resolved in advance, we are within what may well be called an authoritarian model of teaching, authoritarianism being understood as any and every way of educating in which educational goals and overall vision of living is pre-established.

For authoritarian teaching to be enacted you do not necessarily need students repeating sentences and ideas over and over again. For authoritarian teaching to be enacted it is sufficient to cut the cord which binds values, aims and purposes to the concrete practice of education. When aims, values and purposes are conceived and enacted from above, by institutions or people that give them for granted without further discussion and without the necessary degree of uncertainty, authoritarian teaching is put in place.

Moreover, despite the OECD's emphasis on equity and equality, OECD powerfully suggests a sharp division in education, that is, the division between who is able to set the stage, as it were, thus assigning roles and defining the overall script, and who is able to only perform and enact such a script. Here, I do not wish to deny the different educational responsibility of individuals involved in educational processes and practices, thus praising for an erroneous and inconsistent model of teaching in which 'everything goes', nor do I want to underestimate that education also requires that different individuals and professionals – e.g., policy makers, teachers, and, of course, students – play different roles. Rather, my concern regards OECD's twofold role, as both the institution evaluating educational effectiveness worldwide, and the institution setting educational aims and purposes. In this sense, OECD places itself both at the beginning, and at the end of the educational process: OECD sets the goals of education, the means by which such goals have to be pursued and, finally, measures who has made a good job and who has not.

This gesture is clear in statement such as those we find in the webpage devoted to explaining aims and structure of the PISA-based Test for Schools, where OECD states that "It is expected that the PISA-Based Test for Schools will provide [...] the opportunity [...] to improve learning and build better skills for better lives." And "In addition to assessing students' ability to apply the knowledge they have acquired, the PISA-based Test for Schools also benchmarks how students [...] are prepared to become members of an increasingly global society" (OECD, 2016b).

When reading these two statements we find two problems, which, in a sense, weaken the pillars of any sound and consistent approach to education, namely, scientific consistency and democratic gesture. A problem with scientific consistency is entailed in the former statement. Here, we learn that OECD builds "better skills for better lives". Such a statement is not an isolated case. In several places OECD affirms to be able to identify which the way for a "better life" is. We find such a gesture in a OECD's 2012 publication with the meaningful title *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*. We find it, again, in a 2014 publication, where OECD speaks about "convert[ing] better jobs into better lives" (OECD, 2014, p. 3). We find it,



moreover, in the claim stating OECD's own mission, namely, "developing better policies for better life" (OECD, 2016b). And in a 2016 video, Andreas Schleicher – OECD's Director for Education and Skills – seems to go even further when stating that "we have laid the foundations for better policies and better lives" (OECD, 2016). The problem with such a language is that it seems more in line with advertisement language than with scientific commitment. The whole string, which should conduct from "better skills" to a "better life" is unfounded. Particularly, the last passage – that converting better jobs into better lives – is a leap between incommensurable entities. Of course, one could argue that Schleicher, in that video, did not present a scientific report and that a good dose of advertisement is not a pity when presenting one's own product. However, I argue that this is not the case, for scientific role and authority and advertisement fascination are not separate strategy in OECD's gesture. Rather, OECD seems to benefit from the union of these two features, which generate a mix of rhetorical fascination and scientific authority difficult to debunk. After all, who could be against the goal of conducting students to "better lives"?

Such a twofold gesture made up of scientific authority and advertisement fascination is highly problematic, in that, when listening to an advertisement, one is aware that languages and images are intended and prepared in order to capture listeners' attention, thus persuading people to buy the product advertised rather than the concurrent one; features and benefits of products are, then, intentionally overestimated. The question is that people are well aware about the amount of pretense contained in advertisement and, in turn, such a pretense, due to the nature of the message and people's awareness, does not work as a deceit; rather, it is an explicit rule of the commercial game. However, this is not the case when listening to institutions claiming scientific authority – as in the case of OECD. When playing the game of research, as it were, we have to abide by quite a different rule. Here, one would expect a kind of inclusive approach, and the possibility to fairly take into account different and even opposite opinions, gestures and options. So, OECD, through such a twofold gesture and language, one that speaks at the very same time and with respect to the same contents through scientific publications and brochures, books and videos, enacts a politic that is, in my opinion, ambiguous. If one would stress the question, one could say that OECD misuses its reputation as a scientific authority, thus making claims that hardly may be found in a scientific publication, but that, due to their captivating nature, aim to convince people about the goodness of its own products – PISA, in this case.

While this question comes to undermine the scientific pillar upon which OECD grounds its authority, we find, as stated above, also a problem with a democratic view education. Such a problem emerges when reading claims such as "PISA-based Test for Schools also benchmarks how students... are prepared to become members of an increasingly global society". Such a statement is double problematic for, on the one hand, being a member of a society is not something which could and should be benchmarked; on the other hand, a democratic society should include its members regardless their skills and knowledge. Otherwise stated, inclusion, in a democratic vision, should *precede* skills and competencies, not being grounded on them. We see that the purpose of enhancing, creating, making room for opposition or critique to society as it stands is wholly outside OECD's view. In perpetuating the educational status quo OECD comes to full circle: it defuses the potential of the new, narrows down teachers' and students' agency, and, importantly, renders difficult even to conceive of an alternative to its own model. Nonetheless, if we believe that schooling is not just about training and reproduction, such an alternative space is required – a purpose I undertake in the following section.

### 3. Making room for projecting, caring for students' "startling unexpectedness"

In this section, drawing from Arendt and Heidegger, I attempt to hint at a different educational gesture than that emerging from OECD's narrative. First to begin, let me make a brief remark about my choice to discuss such a gesture through the lens of Heidegger's and Arendt's philosophy. Although many authors could be used to challenge OECD's learning agenda<sup>1</sup>, I believe that a reading based on Heidegger and

1 See, for instance, Ball and Olmedo, who use a Foucauldian framework to highlight risks and failures of such an agenda (Ball and Olmedo, 2013), or Subedi's (2013) and Shahjahan's (2013) reference to the decolonial perspective as essential for understanding the neoliberal curriculum and agenda.

Arendt may unfold educational features and phenomena that would remain concealed when framed in terms of effectiveness and learning outcomes. Specifically, I am referring to students' autonomous capacity for projecting, on the one hand, and the importance for women and men of "taking initiative" (Arendt, 1998/1958, p. 177), thus disclosing one's own being. Such themes, far from being just 'philosophical concerns', are the very heart of educating and teaching (Mortari, 2009; Orlando Cian, 1989), since without initiative and projecting there is no education at all. Then, let me begin with Heideggerian analysis of projecting.

The issue of projecting is one of the leit-motif of one of Heidegger's most productive periods, namely, the late 1920s. Specifically, Heidegger speaks of this issue in *Being and Time* (1996/1927), *The Metaphysical Foundations of Logic* (1992/1928), and *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. (1992/1929-1930). Through these works, we learn that "the essence of man, the Dasein in him, is determined by this projective character" (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 362) and that "Project belongs to the constitution of being of Da-sein" (ibid., p. 203). Project, then, "is the existential constitution of being in the realm of factual potentiality of being. And, as thrown, Dasein is thrown into the mode of being of projecting [...] Dasein [...] is, as long as it is, projecting." (Heidegger, 1996/1927, p. 136) and is "thrown project" (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 205) from its very beginning. Moreover: "Only from the height of this high projection does [Dasein] glimpse its true depths" (Heidegger, 1992/1928, p. 17).

These passages powerfully convey that women and men are projecting beings all the way down. In Heideggerian understanding, it is not that Dasein exists and, then, occasionally, projects itself. Existing means projecting, and existence itself, as being-by and being-with, stands on projecting. Importantly, Dasein, as projecting, "is its possibilities as possibilities." (Heidegger, 1996/1927, p. 136) Moreover: understanding one's projecting – and one's possibilities as well – as something we have, namely, something we should master, is misleading, for we always-already dwell and, in a sense, are our projecting and possibilities. Being projecting and making projections are in fact very different things, for the former locution refers to an existential condition, something we are thrown into, while the latter emphasises a supposed power of the subject of mastering its existential conditions. The problem with such an understanding is that thinking of possibilities and projecting as something at our disposal fails to acknowledge that the condition of projecting always dominates woman and men, whatever they think or makes. This is not to say that we are at the mercy of any possibility we are thrown into. Rather, this is to say that human beings cannot escape from the very condition of being projecting beings. In Agambenian language, we are creature of possibilities, rather than creatures of necessity (Vlieghe, 2011; Lewis, 2013).

Educationally, such an understanding conveys an ethics of humility and openness, one in which teachers take care of students' becoming and being possible, helping them in exploring the open – and, to some extent, unknown and unknowable – terrain of their own possibilities. This is so for, in Heideggerian understanding, Dasein "does not thematically grasp that upon which it projects, the possibilities themselves". Possibility, then, is something transcending Dasein. Such a transcending character of possibility allows a conception of education as something that always-already transcends both teachers and students: whatever the subject being taught, whatever the activity put in place, there is always much more to education than we may capture at a given time.

And a clear sense of openness – one we rarely find in Heideggerian work – pervades a passage we find in *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. Here we are told that,

Every projection raises us away into the possible, and in so doing brings us back into the expanded breadth of whatever has been made possible by it [...] This expansion that raises us away and binds us [...] also shows, however, its intrinsic character of opening. Yet [...] it is not some mere or fixed remaining open for something: neither for what is possible, nor even for what is actual. [...] The object of the projection is neither the possibility nor the actuality - the projection has no object at all, but is an opening for making-possible. In making-possible the originary relatedness of the possible and the actual, of possibility and actuality in general and as such, is revealed [...] For this reason it is, as we may say in borrowing a word from Schelling, the look into the light of a possible making-possible [...] The projection raises us away into and thus unveils the dimension of the possible in general (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 364).

This passage strikes me as highly significant to education by both indicating the necessity of actualizing the possibilities that are generated by projecting and considering the open territory in which this actualizing appears. In fact, we observe that the expansion that is generated by projecting has a twofold function: it “binds us” and carries us away “into the expanded breadth of whatever has been made possible by it”. That is, the projection is, on the one hand, a production of bindings by which we concretely engage with the environment, thus allowing for the actualization of possibilities; on the other hand, this production does not erase its own source, and the “expanded breadth” of the possible always remains open for new bindings.

Educationally, it is not that teachers and educators should not define and establish boundaries and concrete objectives in educational practices, which would transform educational settings into “a free-floating potentiality of being in the sense of the ‘liberty of indifference’” (Heidegger, 1996/1927, p. 135). Rather, in establishing contents and frameworks of educational settings and situations, educationalists must also continually consider the open space where these concrete and necessary boundaries appear, namely, the “possible making-possible [...] the dimension of the possible in general” (Heidegger 1992/1929-1930, 364).

The “expanded breadth” of pure possibility and the attunement of Heideggerian words echoes in Arendtian call for the “character of startling unexpectedness... inherent in all beginnings and in all origins” (Arendt, 1998/1958, p. 178). Several scholars have highlighted the educational relevance and bearings of Arendtian notion of action and speech, and Arendtian questions of “beginning” and “beginners” are, in a sense, classical issues of educational philosophy and theory (Biesta, 2001; Levinson, 2001). Here, I wish to linger on some underestimated nuances of Arendtian insights, contrasting them to PISA’s model. Arendt’s discussion of such a “startling unexpectedness” takes place in Chapter V of *The Human Condition*, in the section titled *The Disclosure of the Agent in Speech and Action*. Here we are told that the meaning of action is to be found in “tak[ing] initiative, setting “something into motion”. Such taking initiative renders human beings a “beginning” and “beginners”. This beginning, Arendt writes, “is not the same as the beginning of the world; it is not the beginning of something but of somebody, who is a beginner himself”. As I understand Arendt’s point, it is not that we may or may not “take initiative”. Taking initiative is necessary in order to be “somebody”. Taking initiative is, in a sense, human beings’s *principium individuationis* and, reversely, human beings are the condition for beginning – and, importantly, for freedom - to exist: “With the creation of man, the principle of beginning came into the world itself, which, of course, is only another way of saying that the principle of freedom was created when man was created but not before” (Arendt, 1998/1958, p. 177).

Interestingly, the subsequent passage strictly connects both freedom and “the principle of beginning” to the “character of startling unexpectedness” we find “in all beginnings and in all origins” (Arendt, 1998/1958, p. 177). As Arendt states, “It is in the nature of beginning that something new is started which cannot be expected from whatever may have happened before. This character of startling unexpectedness is inherent in all beginnings and in all origins” (Arendt, 1998/1958, pp. 177-178). And, as we read further, “The new always happens against the overwhelming odds of statistical laws and their probability, which for all practical, everyday purposes amounts to certainty; the new therefore always appears in the guise of a miracle” (Arendt, 1998/1958, pp. 177-178). By framing the new and the beginning as the condition of being human, and, in turn, by disclosing such newness and beginning in guise of a “miracle”, one which happens against all odds, Arendt powerfully conveys the very fragility of human nature. Being human relies upon something which happens “against the overwhelming odds of statistical laws”. Nonetheless, being human is something which happens everytime a human being is “prompted to action”, everytime woman and men take initiative in speech and action. Now, it is my contention that preserve, nurture such a fragility, creating occasions for such a “startling unexpectedness” to grow up, is what is at stake in teachers’ everyday work in classrooms.

This is not to deny teachers’ and students’ everyday engagement with curriculum, abilities and knowledge. Quite the opposite: this is to say that when detached from the “character of startling unexpectedness” which any student brings with herself, curriculum, knowledge and diverse abilities are dead things. And it is enough clear that PISA’s model not just denies the “miracle” of freedom and, thus, of the new. PISA’s model also works to confirm “the overwhelming odds of statistical laws and their probability”, thus erasing,

in Heideggerian language, the “possible making-possible... the dimension of the possible in general” (Heidegger, 1992/1929-1930, pp. 364). Following Masschelein critique of learning society, we may say that OECD fulfils “a situation in which education seems to be conflated with facilitating (individual) learning processes and schools are being transforming from public institutions into privatized learning environments” (Masschelein, 2001, pp. 530). OECD, as a major actor within such a process of transformation, acts over schooling as a worldwide mould, containing and resolving such a dimension in its neo-liberal narrative, disempowering teachers and stifling students’ projecting.

And it is exactly such a dimension of the pure possibility, of “the possible in general” that teachers, in order to preserve the very possibility for freedom to occur, should nurture in their everyday engagement. Learning, then, in its broadest meaning, should also be a call towards the possibility to think, act and be otherwise in the first place, and students should also learn that whoever they are, whatever they are living through, another order of possibilities may be thought of.

## References

- Arendt H. (1998/1958). *The Human Condition*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Ball S.J., Olmedo A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 1, pp. 85-96.
- Biesta G.J.J. (2001). How Difficult Should Education Be? *Educational Theory*, 4, pp. 385-400.
- Cambi F. (2006). Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni. *Studi sulla formazione*, 2, pp. 7-15.
- d'Agnese V. (2017). *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*. London: Routledge.
- English A. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and ‘Blind Spots’. *Journal of Philosophy of Education*, 2, pp. 160-176.
- Gorur R. (2011). ANT on the PISA trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 41, pp. 76-93.
- Grek S. (2007). ‘And the Winner Is . . .’: PISA and the Construction of the European Education Space. Paper presented at the ‘Advancing the European Education Agenda’, European Education Policy Network Conference.
- Grek S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 1, pp. 23-37.
- Gurrià A. (2016a). Webpage. Strong performers and Successful Performers. A video series profiling policies and practices of education systems that demonstrate high or improving performance in the PISA tests. Available at <http://learningisopen.org/oced/>. Accessed September 11, 2019.
- Gurrià A. (2016b). Video *Strong performers and Successful Performers. A video series profiling policies and practices of education systems that demonstrate high or improving performance in the PISA tests*. Available at <http://learningisopen.org/oced/>. Accessed September 11, 2019.
- Heidegger M. (1992/1928). *The Metaphysical Foundation of Logic*. Indiana: Indiana University Press.
- Heidegger M. (1992/1929-1930). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.
- Heidegger M. (1996/1927). *Being and Time*. Albany: State University of New York Press.
- Hogan A., Sellar S., Lingard B. (2016). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*, 3, pp. 243-258.
- Levinson N. (2001). Hannah Arendt on the Relationship Between Education and Political Action. In Rice S. (Ed.), *PES Yearbook 2001* (pp. 56-59). Illinois: Urbana.
- Lewis T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York: Routledge.
- Masschelein J. (2000). Can Education Still Be Critical? *Journal of Philosophy of Education*, 4, pp. 603-616.
- Masschelein J. (2001a). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 1, pp. 1-20.
- Masschelein J. (2001b). Experimentum Scholae: The World Once More . . . But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, pp. 529-535.
- Mortari L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris: OECD Publishing. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. Accessed September 11, 2019.



- OECD (2012a). *How Your School Compares Internationally. OECD Test for Schools - Based on PISA – Pilot Trial. Herndon High School*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012b). *Education Today 2013: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing. Available at [http://dx.doi.org/10.1787/edu\\_today-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en). Accessed September 11, 2019.
- OECD (2012c). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Available at <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Accessed September 11, 2019.
- OECD (2014b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition) Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>. Accessed September 11, 2019.
- OECD (2016a). *PISA trifold brochure*. Available at <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA-trifold-brochure-2014.pdf>. Accessed September 11, 2019.
- OECD (2016b). *PISA homepage. Video PISA – Measuring Student success around the World*. Available at <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>. Accessed September 11, 2019.
- OECD (2016c). *PISA Webpage PISA based test for school*. Available at <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm>. Accessed March 11, 2019.
- Orlando Cian D. (1989). *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Rutkowski D.J. (2007). Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 2, pp. 229-247.
- Rutkowski D. (2015). The OECD and the local: PISA-based Test for Schools in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 5, pp. 683-699.
- Schleicher A. (2016a). Webpage Pearson Foundation *Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD*. Available at <https://www.pearson.com/news/announcements/2014/december/pearson-to-develop-pisa-2018-student-assessment-21st-century-fra.html>. Accessed September 11, 2019.
- Schleicher, A. (2016b). Video *Andreas Schleicher, Director of the OECD Directorate for Education and Skills, on the PISA-based Test for Schools*. Available at <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm>. Accessed September 11, 2019.
- Schleicher A. (2016c). Video *Use data to build better schools*. Available at [https://www.ted.com/talks/andreas\\_schleicher\\_use\\_data\\_to\\_build\\_better\\_schools/transcript?language=en#t-984031](https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?language=en#t-984031). Accessed September 11, 2019.
- Shahjahan A.R. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: Unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 5, pp. 676-694.
- Subedi B. (2013). Decolonizing the curriculum for global perspectives. *Educational Theory*, 6, pp. 621-638.
- Vlieghe J. (2011). The Experience of Childhood and the Learning Society: Allowing the Child to be Philosophical and Philosophy to be Childish. *Journal of Philosophy of Education*, 2, pp. 83-198.



## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

### L'educazione nelle rappresentazioni, nei saperi e nelle esperienze degli operatori sanitari

**Stefano Benini**

Adjunct professor | Department of Medical and Surgical Sciences | University of Bologna (Italy) | [stefano.benini@unibo.it](mailto:stefano.benini@unibo.it)  
Corresponding Author

### Education in the representations, knowledge, and experiences of healthcare professionals

#### Abstract

*The new paradigms of health care require to develop the educational function to meet emerging health needs. The paper shows the results of a qualitative study that involved physicians, nurses, physiotherapists and midwives to understand representations, knowledge and experiences in the field of education. Through the analysis of the professionals' words, it was possible to analyse the elements of implicit epistemology on education regarding its general aspect and the more specific one related to health practice. The multiplicity of educational interventions emerging from the operators' stories and reflections finds full correspondence with their professional descriptions. The survey reveals a complex health educational syntax that promotes the self-determination of the patient and his/her existence. According to the testimonies, the pedagogical intervention underpinning the educational practices, starting with the basic training of healthcare professionals, is somewhat lacking.*

#### Keywords

education, healthcare professionals, implicit epistemology, representations, educational practices in healthcare

I nuovi paradigmi della cura sanitaria chiedono di sviluppare sempre più la funzione educativa per rispondere ai bisogni emergenti di salute. Il lavoro presenta i risultati di uno studio qualitativo che ha coinvolto medici, infermieri, fisioterapisti e ostetriche per comprendere le loro rappresentazioni, conoscenze ed esperienze in tema di educazione. Attraverso l'analisi delle parole degli operatori è stato possibile decifrare gli elementi dell'epistemologia implicita sull'educazione, sia per quanto concerne il suo aspetto generale, sia per quello più specifico legato all'esercizio sanitario. L'indagine svela una sintassi educativa sanitaria complessa, che vuole riconoscere la persona curata e la sua esistenza, promuovendone l'autodeterminazione. Dalle testimonianze risulta alquanto carente l'intervento pedagogico a sostegno delle pratiche educative, a partire dalla formazione di base degli operatori.

#### Parole chiave

educazione, operatori sanitari, epistemologia implicita, rappresentazioni, pratiche educative in sanità

## 1. La tensione educativa delle professioni sanitarie

L'aumento delle patologie cronico degenerative, l'invecchiamento della popolazione e le molteplici forme di fragilità stanno portando a rivedere i modelli e i luoghi in cui la cura sanitaria è stata tradizionalmente pensata e agita. Le competenze degli operatori si stanno sempre più spostando verso il modello della *sanità di iniziativa* e/o della *medicina di prossimità*, impostato sulla logica dell'andare verso il cittadino attraverso reti multiprofessionali di presa in carico e di continuità delle cure (Maciocco, 2019). Lo testimoniano gli orientamenti politico-organizzativi degli ultimi anni, protesi allo sviluppo dell'assistenza domiciliare, alla costituzione delle case della salute e degli ospedali di comunità. In questo scenario cambia anche il ruolo del paziente, che da una visione passivizzante e poco valorizzata diventa esperto (Borgonovi, 2017).

Questo orientamento si nota in modo particolare nella gestione della malattia cronica, dove l'approccio terapeutico non può più essere considerato sufficiente. C'è bisogno anche di altro. La persona affetta da malattia cronica necessita di acquisire e mantenere quelle competenze che l'aiutano a vivere in maniera ottimale con la sua malattia (WHO, 1998). Perché ciò accada è necessario proporre interventi educativi strutturati volti a sensibilizzare, a informare e a facilitare l'apprendimento all'autogestione della malattia.

Significa, per dirla con D'Ivernois e Gagnayre (2009), aiutare la persona e la sua famiglia a comprendere la malattia, il trattamento e i comportamenti in una prospettiva di cooperazione con i curanti.

La dimensione educativa, seppur variabile e articolata, è ben presente all'interno dei profili sanitari. Si tratta di una dimensione che trova la sua collocazione al centro delle tante pratiche che si compiono ogni giorno nei contesti della cura sanitaria e che è possibile sintetizzare nelle seguenti categorie: *educare per prevenire*, con riferimento agli interventi di educazione e promozione alla salute e di educazione sanitaria; *educare per curare*, richiamando le pratiche di educazione terapeutica rivolte alle persone affette da malattie croniche; *educare per incontrare*, in relazione al vasto e complesso sistema delle posture educative che in forma più o meno intenzionale hanno effetti sulla progettazione esistenziale di coloro che vivono la malattia (Benini, 2016).

C'è però un problema che permane nei contesti di pratica: il concetto di educazione quasi mai viene letto nella prospettiva pedagogica e dell'educazione degli adulti; esso rimane connotato da un linguaggio esclusivamente medico, che troppo spesso tende ad appiattire la complessità educativa sulla dimensione informativa-prescrittiva (Castiglioni, 2016). Per superare tale impasse, si rende necessario interrogare la pratica educativa sanitaria, così da capire realmente e realisticamente come venga intenzionata e quale assunzione semantica – e conseguentemente operativa – assuma per gli operatori.

Sulla base di queste premesse è stata avviata un'indagine volta a decifrare l'esperienza di alcuni operatori sanitari, per comprendere il loro livello di confidenza con le tematiche pedagogiche e per capire come viene rappresentata ed espressa la funzione educativa.

## 2. Il progetto di ricerca sulla fisionomia dell'educativo sanitario

L'indagine è nata dal desiderio di avviare un percorso volto a integrare la teoria con la prassi per dar vita a un movimento circolare capace di consegnare un assetto epistemologico alla lettura pedagogica in sanità.

In letteratura si trovano molti studi che trattano l'efficacia degli interventi educativi dal punto di vista clinico, con focus specifici sulle metodologie utilizzate dagli operatori (prevalentemente medici e infermieri) per promuovere l'aderenza ai programmi di educazione terapeutica nella malattia cronica (Farley, 2020). Il fenomeno educativo non è stato però indagato in termini di vissuti e di rappresentazione negli operatori sanitari. Allo stato attuale non si riscontrano studi che mettano in evidenza matrici e modelli della formazione (e/o educazione) nei professionisti che operano nei contesti sanitari; modelli che in maniera più o meno intenzionale sorreggono gli atteggiamenti e le modalità comunicativo-relazionali e educative nel quotidiano sanitario. In questo caso si è sentita la necessità di completare i risultati di efficacia delle azioni educative con la comprensione di quelle latenze cognitive, affettive e pedagogiche (Massa, 1992) che accompagnano gli operatori sanitari.

Il disegno di ricerca che ha sorretto lo studio è quello fenomenologico-descrittivo (Giorgi, Giorgi, 2003), per arrivare a comprendere, da un lato, i fattori di significato dell'esperienza vissuta dai partecipanti



e, dall'altro, a tracciare una mappa dei principali interventi educativi che vengono realizzati nei contesti sanitari analizzati.

Per il reclutamento è stato utilizzato il metodo del “campionamento a palla di neve” (Noy, 2008; Marshall, 1996), cioè si sono interpellati alcuni operatori appartenenti ai diversi profili professionali sanitari – medici, infermieri, fisioterapisti, ostetriche – cui è stato chiesto di coinvolgere altri colleghi nello studio. Sono stati realizzati 7 focus group organizzati tenendo conto dell'appartenenza dei partecipanti alla stessa professione e al medesimo setting. Tutti i focus group sono stati audio registrati, per consentire l'analisi testuale della trascrizione parola per parola dei contenuti. L'indagine è stata realizzata nel pieno rispetto della riservatezza e delle normative vigenti nell'ambito della ricerca educativa. Hanno partecipato 39 operatori sanitari, 16 uomini e 23 donne, con un'età mediana di 43 anni e un'esperienza lavorativa media di circa 15 anni, operanti in alcune strutture sanitarie pubbliche della provincia di Bologna.

In apertura di ciascun focus group è stato chiesto di associare tre parole al concetto di educazione e di scriverle in un post-it. Questo mandato, proposto come gioco rompighiaccio per creare un clima disteso (Albanesi, 2004), ha permesso di entrare nel vivo dell'indagine e di far emergere opinioni, riflessioni ed esperienze sulle trame educative legate alla pratica sanitaria.

### 3. I risultati

#### 3.1 *Le rappresentazioni dell'educazione*

Il confronto tra le parole scritte nei post-it, prese nei loro significati e tratti attributivi, mette in luce la presenza di numerose unità semantiche tra loro anche divergenti, mostrando la sussistenza di rappresentazioni differenti dell'educazione. Si ricava un ricco lessico sull'educazione che richiama la pluralità di sguardi e di esperienze che raccontano, in modo parziale, una tradizione e una cultura diffusa sull'educazione, delineate nelle seguenti categorie associative:

- educazione e immaginari della *scuola*: insegnare, conoscenza, scuola, formare, addestramento, libro, maestra, materia, studio, trasposizione didattica;
- educazione e *condotta sociale*: rispetto, buon esempio, galateo, buone maniere, disciplina, coercizione educazione, società;
- educazione e fenomeno per la *crescita*: sviluppo, evoluzione, crescere, diventare autonomi;
- educazione in relazione ai *soggetti dell'educazione*: famiglia, genitori, bambino, adulto, guida;
- educazione come espressione delle *sue finalità e azioni*: accompagnare, tirare fuori, trasmissione, ascoltare, comunicazione, informare, trasmettere, incanalare, aiutare.

Queste categorie aprono indubbiamente ai diversi modi di intendere e, molto probabilmente, di agire l'educativo. Ciascuna rappresentazione progetta e presuppone un mondo di riferimento carico di simbolismi e significati dei quali forse non sempre si è consapevoli. Spesso, infatti, sono tacite o, ancor più, latenti, pur proiettando il modo di intendere e vivere l'educazione che, come in questo caso, passa attraverso l'uso di una parola. Le rappresentazioni, infatti, servono a interpretare, a «rendere familiare» (Moscovici, 1984) e socialmente condivisibile ciò che percepiamo e che appare ancora poco noto.

Le rappresentazioni che gli operatori hanno fatto emergere si insinuano come punti di vista, opinioni personali, convinzioni che trovano il loro volto nella materialità educativa.

Come ricorda Angelo Franza (2018), c'è un immaginario pedagogico dentro ciascuno di noi che guida i modelli di educazione che spesso vengono agiti in modo arbitrario e inconsapevole.

Se è tanto a livello generale, stando alle dinamiche educative che ciascuno vive quotidianamente nelle vesti di genitore, figlio o anche educatore (sportivo, di gruppi, di parrocchie o di associazioni), lo sarà anche quando si è chiamati ad esprimere una competenza professionale che si connota per la sua alta complessità pedagogica, come avviene nei contesti sanitari.

### 3.2 L'educazione nella pratica sanitaria: tra analogie e corrispondenze

Molti dei partecipanti hanno indicato piena corrispondenza con quanto scritto sui post-it riportando il discorso al proprio specifico professionale, con esempi concreti che hanno svelato alcuni frammenti dell'educativo sanitario. Ad esempio:

*Educazione è insegnamento di regole, a prescindere che siano positive o meno. Nel nostro lavoro effettivamente di regole noi cerchiamo di trasmetterne molte, come medici... (medico).*

*Anche insegnare... ai nostri pazienti che sono anziani dobbiamo reinsegnare a camminare, dopo che un evento ha cambiato la loro vita, dobbiamo insegnare loro cose che prima erano naturali (fisioterapista).*

*Siamo anche un po' maestri perché con il tempo e gradualmente facciamo comprendere a chi ancora non si è calato nel ruolo di genitore cosa accade dopo il parto (ostetrica).*

Sono testimonianze che rimandano a un pensare e a un fare educazione legati alle attività dell'insegnamento e dell'apprendimento, con riferimenti più o meno velati al mondo della scuola. Lo vediamo quando l'ostetrica afferma che per educare i neogenitori diventa *un po' maestra*, oppure quando il medico e il fisioterapista si fanno insegnanti di regole e promotori dell'autonomia.

Ma l'educazione non è solo sinonimo di didattica. Per sostenere l'ammalato l'educazione diventa un intervento sanitario vero e proprio, legato al mandato professionale, come è stato affermato da chi ha preso come riferimento la frase *aiuto per gli altri* scritta sopra a un post-it:

*Certo, educazione è anche aiuto per gli altri, nel senso che noi non ci limitiamo solo a eseguire delle tecniche, ma interagiamo, coinvolgiamo, educiamo (infermiera).*

Emerge la nitida consapevolezza di quanto l'atto sanitario non possa esaurirsi nella sola riparazione del danno biologico: è qualche cosa in più. L'aiuto non è finalizzato alla sola malattia, ma la trascende, coinvolge la vita della persona, come ha detto un operatore nel commentare la parola *cambiamento*.

*Cambiamento, nel senso che noi portiamo il paziente a cambiare i comportamenti. Ad esempio, li educiamo a modificare stili di vita o a usare strategie per problemi contingenti per far raggiungere una buona qualità di vita (fisioterapista).*

La qualità della vita diventa un obiettivo implicito dell'educazione in sanità, ribaltando il paradigma biomedico che vedeva gli sforzi sanitari finalizzati a contrastare la malattia e ad allontanare la morte.

Si educa per promuovere un cambiamento, tirando fuori dalla persona le sue risorse – dice un infermiere che lavora in ambito riabilitativo – affinché possa agire una tras-formazione e raggiungere una qualità della vita accettabile. Perché ciò avvenga è auspicabile che operatore e assistito entrino in relazione e si alleino cercando di percorrere un itinerario che li accomuna, anche se solo per il breve periodo di tempo limitato alla cura. In questo modo l'educazione in sanità si presenta, per analogia, come un cammino:

*Cammino... nel senso che bisogna percorrere un cammino insieme per raggiungere gli obiettivi di una buona qualità di vita in seguito all'evento patologico (fisioterapista).*

Nel corso dei focus group sono state molte le parole commentate che, partendo da un'idea generale di educazione, sono state declinate per analogia alla pratica sanitaria, senza tuttavia entrare nello specifico dell'educativo. Prendiamo come esempio i commenti dati alle parole *rispetto e famiglia*:

*Ci vuole rispetto, non mi piace il tu confidenziale. Il tu si dà in base al contesto, all'età, al rapporto intimo che si crea, per questo ci sta anche rispetto per educare (infermiera).*

*Famiglia, perché è il fulcro del nostro lavoro (ostetrica).*

Pur non riportando a una materialità educativa propriamente intesa, queste parole evocano, rimandano e presentano sfumature che consentono di stabilire dei nessi con il contesto sanitario. Questa prima parte dell'indagine, che fa da ponte tra la sponda educativa nella sua accezione generale e quella sanitaria, fa emergere una certa facilità e confidenza degli operatori nel rintracciare analogie e corrispondenze. Complessivamente è un dato importante, che fa presagire quanto il fenomeno educativo non solo sia riconosciuto, ma anche legittimato e per certi versi tesaurizzato.

Pur in assenza di costanti riferimenti concreti e pertinenti agli operatori, prendendo spunto da alcuni concetti generali, hanno avuto la possibilità di rendere dicibili le assonanze, i frammenti, le immagini e i ricordi che entrano in relazione con l'educativo sanitario.

Le parole hanno certamente lasciato delle tracce di un modo di pensare e di agire la pratica educativa in sanità.

### 3.3 Tra direzioni e mete dell'educativo sanitario

Nel corso della discussione sono emersi diversi concetti e punti di vista che svelano le forme, le finalità e le direzioni degli interventi educativi. Tali figure si diversificano in base al profilo professionale dell'operatore e al contesto di cura in cui esercita, come di seguito riportato:

*Noi educiamo a tante cose: dall'assunzione del farmaco agli stili di vita, ma anche alle scelte sanitarie; ad esempio, quando ci chiedono: "dottore, vado privatamente a fare la risonanza oppure aspetto? Faccio una Tac oppure no?" Anche in questi casi siamo chiamati a educare (medico di medicina generale).*

In alcuni casi il riferimento viene fatto al proprio profilo professionale:

*Noi educiamo ad accettare la malattia: ad esempio, nei confronti degli anziani dobbiamo aiutarli a trovare un significato per accettare meglio la condizione. Un anziano sa che è sul finire della vita e per questo lo si aiuta a vedere delle cose là dove non vede; l'educazione diventa una competenza trasversale che stimola a trovare una motivazione nonostante la malattia (fisioterapista).*

Risponde una partecipante a un focus group:

*La nostra funzione educativa non si esprime solo nelle cure pratiche come insegnare a cambiare il pannolino, a gestire il moncone ombelicale o nell'allattamento, ma interveniamo per rendere autonome le coppie soprattutto nelle cure di sostegno e di crescita nei diversi ambiti, come nei corsi di accompagnamento alla nascita, nella degenza, oppure sostenendo le coppie quando hanno molti timori (ostetrica).*

Mentre chi lavora in un servizio di post acuti afferma:

*Dal momento che qui prepariamo alla dimissione, noi educiamo a far riprendere le attività di vita che avevano precedentemente, nei limiti del possibile. Ad esempio, li stimoliamo a stare alzati, ad andare in bagno a ripristinare la continenza, è tutto un'educazione su tutto (infermiere).*

Pur succinte ed estrapolate da discorsi più organici, queste testimonianze delineano diverse facce dell'educativo le cui espressioni possono ricondurre a due grandi categorie.

La prima considera l'educazione come insieme di fatti concreti collegati alla materialità della cura sanitaria sulla base degli obiettivi specifici di salute. È il caso degli interventi educativi proposti per l'assunzione di un farmaco, per la cura del cordone ombelicale o per insegnare le strategie per ripristinare la mobilitazione. Sono interventi educativi concreti, con una valenza anche formativa nei confronti della persona, per la gestione della cura e della terapia. Essi mirano a facilitare l'apprendimento di nuovi comportamenti, dettagliando le conoscenze, le azioni e gli accorgimenti da adottare in certe situazioni, per rendere l'ammalato competente nella gestione della terapia.

La seconda vede l'educazione come fondamento per promuovere l'adattamento alla nuova condizione di vita. È l'educazione rivolta alla sfera esistenziale della persona, che si manifesta, ad esempio, nel sostenere

le coppie a sviluppare la propria funzione neogenitoriale, nel promuovere l'autonomia in preparazione della dimissione ospedaliera e, ancor più, nel cercare di stimolare quella *motivazione al vivere*, nonostante la malattia, cercando di far *vedere quello che non si riesce a vedere*, come ha dichiarato una fisioterapista. La coscienza da parte degli operatori che gli interventi educativi non sono diretti alla sola gestione della malattia è un dato che non può passare inosservato. In questo caso l'educazione viene considerata un processo che integra la malattia nella storia di vita della persona. Al centro degli interventi educativi non c'è tanto la malattia, quanto la persona e il suo vivere, come di seguito raccontato:

*Certe volte, è vero, si educa alla malattia, ma il più delle volte noi aiutiamo a far accettare la malattia, accompagnando la persona lungo il suo percorso di vita. Come fisioterapisti facciamo fare degli esercizi per la malattia, sosteniamo la persona ad alzarsi per andare incontro ai suoi parenti o per vedere il sole che sorge. Il fisioterapista in questo caso dà il suo contributo aiutando all'accettazione di una condizione di vita (fisioterapista).*

Ma anche in chi non ha prevalentemente a che fare con situazioni patologiche, negli interventi educativi, si palesa il riferimento alla centralità della persona. Leggiamo:

*Oltre a educare alle cure materiali, noi ci riferiamo ad aspetti più sostanziali... quando una mamma ci chiede: "Come comportarmi quando il bambino non smette di piangere?", non significa da parte nostra insegnarle solo come lo deve prendere in braccio, ma soprattutto come deve entrare in relazione con lui, come rispondere ai bisogni del bambino per rafforzare quella che è e sarà la competenza del genitore (ostetrica).*

Si tratta di interventi educativi che sanno andare al di là di ciò che appare, per comprendere il bisogno implicito celato dietro a una richiesta di aiuto, frutto della capacità – ma ancor più della disponibilità – dell'operatore di decentrarsi per poter *pensare i pensieri altrui*. In questo modo si spiega la ragione per cui, dietro a un intervento riabilitativo per ripristinare una funzionalità persa, ci sia quell'intenzione di aiutare la persona ad *andare incontro ai parenti* oppure *a vedere il sole che sorge*.

Sono certamente intenzioni e orientamenti o, meglio, "tasselli silenziosi" che compongono l'architettura delle rappresentazioni che costituiscono le menti di molti operatori guidando la direzione dei loro gesti di cura. Raramente però questi tasselli prendono voce sulle scene sanitarie.

Questa analisi ci consente di intravedere un territorio assiologico nitido, centrato prevalentemente sul *rispetto* (ricordiamo essere una parola con un maggior indice di frequenza sull'educazione, stando all'analisi dei post-it) assunto come premessa affinché gli interventi educativi siano mossi nella direzione della persona e del suo esistere, come ha enunciato con molta fermezza un'operatrice che presta servizio presso un centro riabilitativo:

*Per educare è necessario innanzitutto aiutare le persone a non sentirsi delle cose in mano ad altre persone. Dobbiamo far sentire loro che sono presenti nella cura e fanno parte della cura stessa e non devono subire nulla. Dobbiamo renderle consapevoli e responsabili aiutandole a tirare fuori le proprie risorse per scegliere il proprio progetto di cura (infermiera).*

La direzione dell'educazione protende verso la creazione di spazi aperti per l'autodeterminazione del malato, facendolo sentire parte attiva nella cura.

La rappresentazione dell'ammalato non è più quella di una *cosa in mano di altre persone*, ma di un soggetto libero che può scegliere il proprio progetto terapeutico.

*Certo, educare significa stimolare l'autocura – risponde un partecipante all'indagine – e per questo noi dobbiamo cercare di tirare fuori tutte le potenzialità possibili, che non sempre si vedono, e questo non è facile (infermiere).*

Le testimonianze degli operatori si muovono nella direzione di un'idea di educazione che comprende in primo luogo la persona e la sua esistenza, un'educazione che tenta di decifrare l'implicito e che stimola all'autonomia. Ma non solo. Si palesa l'idea di un'educazione aperta al futuro e alle possibilità e che sappia, quindi, promuovere speranza, come è stato testualmente riportato:

*Più che donarla noi manteniamo viva la speranza, perché non va mai spenta. In modo onesto siamo chiamati a mantenere la speranza della qualità della vita, senza false illusioni... (fisioterapista).*

Nell'insieme emerge una rappresentazione di educazione che non si discosta più di tanto dagli orientamenti e dalle finalità che la pedagogia introduce per le figure professionali con profili formalmente educativi. Viene da domandarsi quindi se medici, infermieri, fisioterapisti e ostetriche possano essere ritenuti veri e propri educatori, stando alle funzioni professionali che esprimono.

### 3.4 Essere o fare l'educatore?

Alla domanda "Vi sentite educatori quando svolgete la vostra funzione professionale?" si palesa fin da subito un velo di titubanza con la messa in campo di opinioni divergenti tra chi si ritiene, seppur inconsapevolmente, educatore e chi invece no, come dichiarato:

*Mah! Educatori è una parola grossa (medico).*

Se all'unanimità viene riconosciuta la funzione educativa come ambito legittimo dell'esercizio sanitario, per quanto riguarda il sentirsi e/o il fare l'educatore non vi è accordo.

Una spiegazione la possiamo attribuire al significato della parola educatore, che nella lingua italiana viene utilizzata sia per indicare i professionisti dell'educazione con un profilo specifico – insegnanti, educatori dell'infanzia – sia per coloro che esercitano una funzione educativa senza alcun titolo, come nel caso dei genitori, degli animatori e via dicendo.

Il sentirsi educatori si legherebbe più che altro alla disposizione interna, che non è connessa al solo ruolo professionale propriamente detto, in quanto coinvolge l'assetto personale di ciascun operatore, come notiamo dalla risposta incisiva di un intervistato:

*Sì, hai voglia! Mi sento educatore qui al lavoro, come in famiglia (infermiera).*

Il fatto di percepirsi educatore risente anche della possibilità di giungere alla consapevolezza più approfondita della propria funzione professionale. Si tratta di un processo graduale che richiede la piena disponibilità a una pratica riflessiva centrata sull'esercizio professionale, come di seguito dichiarato:

*Sì mi sento educatore, ma è una cosa che si scopre negli anni. Anche perché la formazione è centrata sugli aspetti tecnici e solo nel tempo impari che la tecnica è meno importante della relazione. Dico questo perché non ho seguito corsi di pedagogia, ma sul campo ho imparato tutto (fisioterapista).*

La consapevolezza del proprio ruolo e della funzione educativa si dà nella capacità di sviluppare forme di conoscenza non ancorate alla routine, ma aperte alla scoperta e all'apprendimento che deriva in primo luogo dall'esperienza. In questo modo si promuove riflessività che consente di dettagliare i confini e mettere in luce gli inediti che fino a quel momento non erano emersi, poiché latenti:

*Allora è chiaro, siamo educatori! Siamo educatori di regole di vita, siamo educatori di come si prende una pillola, siamo educatori di come dovresti comportarti, educatori di modelli di stili e abitudini di vita, come il non fumare. Sei educatore nel momento in cui la famiglia vuole un parere. Tu vai a casa e ti trovi i tuoi pazienti e vedi come vivono e si comportano, sono occasioni importantissime nelle quali hai come strumento l'educazione e tu diventi un educatore (medico).*

### 3.5 Le trappole e gli inceppi dell'educativo

In merito alle difficoltà che gli operatori vivono nei confronti degli interventi educativi, emergono due tipologie di fatiche: la prima rimanda agli apparati burocratico-amministrativi delle organizzazioni sanitarie;



la seconda fa riferimento alle resistenze che l'assistito mette e in campo e alle difficoltà relazionali incontrate durante gli interventi.

Per quanto concerne le trappole burocratico-amministrative, gli operatori fanno riferimento alla mancanza di tempo, a una cultura sanitaria incapace di valorizzare gli aspetti educativi e a una eccessiva burocratizzazione.

La personalità e lo stato emozionale dell'assistito, uniti alle condizioni cliniche e ai vissuti di malattia sono le cause maggiormente riconducibili alle resistenze e dinamiche interpersonali che rendono difficoltoso l'intervento educativo in sanità.

Se la letteratura, ma ancor più le pratiche, riconosce il familiare come una risorsa del processo di cura, questo non significa che l'entrare in relazione con lui non sia per gli operatori anche una fonte di fatica, come emerso nel corso delle discussioni:

*Una delle nostre fatiche è il confronto con i familiari poiché dobbiamo spiegare che siamo noi il loro punto di riferimento, infatti la figura del medico è prevista solo per consulenze settimanali, manca il ruolo autorevole del dottore (infermiera).*

Pretendere che un familiare debba cambiare prospettiva sul sistema di cura, chiedendogli di abbandonare la consuetudine che lo vedeva chiedere al medico le informazioni sullo stato di salute del suo congiunto al termine della visita, certamente non è facile. La fatica dei familiari ricade poi inevitabilmente sul vissuto degli infermieri per via del mancato riconoscimento della loro funzione professionale.

Il parente diventa ostacolante anche quando le sue aspettative di cura non coincidono né con l'organizzazione in generale né con il piano assistenziale proposto dagli operatori, come accade nello sviluppo delle autonomie, su cui spesso ci sono visioni e attese diverse, che generano non pochi malumori; ad esempio:

*È faticoso quando i pazienti non collaborano e i parenti non li stimolano, anzi li assecondano, perché secondo loro chi è ammalato deve stare a letto, mentre noi sappiamo che è importante alzarli (infermiera).*

### 3.6 Per una formazione alla cura educativa: tra assenze, esperienze e alleanze

La formazione sembra non privilegiare la trasmissione dei contenuti pedagogici. I saperi utili per la pratica educativa in sanità pare vengano acquisiti al di fuori del percorso di studi e, solo con il tempo, si arriva a riconoscerne l'importanza.

La maggior parte degli operatori riconosce l'assenza di una formazione attenta e, dunque, dedicata alla trasmissione di teorie e pratiche educative. D'altro canto, si identifica l'esperienza sul campo quale ambito privilegiato per l'acquisizione degli elementi utili alla competenza educativa.

Sulla formazione è stato avviato un dibattito acceso che ha tenuto conto di diverse tematiche, che vanno dalle politiche sulla formazione in generale al sistema universitario e regionale, fino ad arrivare a considerare il ricorso ad alleanze interdisciplinari, permettendoci di raccogliere prospettive interessanti di chi vive in prima persona i limiti formativi legati alla pratica sanitaria. La formazione sanitaria sembra non corrispondere adeguatamente allo sviluppo della competenza educativa.

Formare allo sviluppo della competenza educativa è un bisogno riconosciuto dagli operatori stessi e come tale chiede di essere soddisfatto per adempiere adeguatamente al proprio mandato educativo, riducendo la fatica e aumentando l'efficacia e, di conseguenza, il grado di soddisfazione. Dichiara a tal proposito un intervistato:

*I bisogni formativi sull'educazione sicuramente ci sono e sono tanti. Io penso che se qualcuno ci avesse aiutato a interpretare alcune delle tante problematiche del malato riusciremmo a educarlo meglio. Riuscire a far passare dei messaggi di un certo tipo è certamente un aiuto per noi medici, in quanto ti fa fare meno fatica e ti permette di educare meglio (medico).*

#### 4. Brevi considerazioni conclusive

L'indagine ha mostrato le diverse forme dell'educativo sanitario: si educa per promuovere l'adesione al piano terapeutico-assistenziale; si educa per prevenire le malattie e promuovere stili di vita salutari; si educa anche per sostenere la persona nel processo di integrazione della malattia nella sua storia di vita. Si profila una sintassi educativa che comprende la persona e la sua esistenza per promuoverne l'autodeterminazione a partire dal riconoscimento della sua biografia e del suo sentire per diventare via via competente rispetto alla malattia, alla sua cura e alla capacità di collaborare con i curanti. Il costrutto che ne deriva è quello di un'educazione aperta al futuro, al possibile e alla speranza.

Tuttavia, dalla voce degli operatori emergono anche numerosi lati oscuri connessi all'educazione e alle sue pratiche. Si ricordano: la mancanza di tempo per educare l'assistito; l'eccessiva burocratizzazione delle cure; le resistenze della persona, dei familiari e talvolta degli operatori; l'assenza di una formazione dedicata alla trasmissione di teorie e pratiche educative che ha portato la maggior parte degli operatori a imparare sul campo.

L'indagine mette in luce un'epistemologia educativa implicita che necessita di essere definita da uno statuto pedagogico sanitario, già avviato da pedagogisti italiani quali Anna Maria Di Giorgio (1981, 1990), Piero Bertolini (1994, 2005), Lucia Zannini (2003, 2004, 2008), Patrizia de Mennato (2011), Luigina Mortari (2006, 2013), Micaela Castiglioni (2016, 2017); tale statuto chiede di essere riconosciuto a pieno titolo dai professionisti della salute, dal mondo accademico e dalle comunità scientifiche.

Per promuovere l'educazione in sanità non è sufficiente trasferire solide fondamenta pedagogiche, come Bobbo ha saputo riportare nel suo manuale (Bobbo, 2012), ma richiede anche un sostegno agli operatori per aiutarli a lavorare sulla propria esperienza, sugli impliciti e sulle latenze. Su questa linea è possibile affermare senza ombra di dubbio che i focus group a cui gli operatori hanno preso parte hanno avuto, al loro interno, anche una forte tensione pedagogica.

L'indagine, infatti, si è spinta ben oltre il suo itinerario euristico: le opinioni espresse dagli operatori non sono state depositate solo per produrre dati; non vi è stata alcuna riproduzione tout court delle esperienze, dal momento che i partecipanti non si sono limitati al solo registro cognitivo e riproduttivo dei fatti educativi. Nel corso dell'indagine più volte sono state chiamate in causa le emozioni, i vissuti e i progetti, non solo con le parole, ma anche nel clima che ha accompagnato gli accesi dibattiti che si sono realizzati in alcuni focus group.

La dicibilità della propria esperienza, la condivisione dei vissuti e la possibilità di ritagliarsi un tempo per sé, dal momento che la riflessione individuale e di gruppo è avvenuta fuori dal contesto lavorativo, ha permesso che i fatti rivelati prendessero anche una direzione trasformativa. L'interazione e la discussione di gruppo hanno promosso un aumento della consapevolezza innescando, per certi versi, anche dei processi di empowerment grazie a una razionalità critica che ha permesso ai professionisti di agire riflessivamente (Schön, 1999) entrando in dialogo con il contesto in cui quotidianamente esercitano.

In più, gli operatori sanitari che hanno preso parte allo studio hanno avuto la possibilità di essere ascoltati e di esprimere le proprie riflessioni senza particolari remore e in totale assenza di giudizi. L'apprezzamento che molti hanno manifestato non è stato rivolto solo al tema dell'indagine, ma all'esperienza vissuta all'interno dei focus group, come espresso di seguito:

*Sono stato molto soddisfatto di questa esperienza. È perché per una volta siamo stati ascoltati, ed è un gran piacere. È stato terapeutico, anzi no, direi che è stato pedagogico (ride) per tutti. È stato più interessante una cosa del genere piuttosto che quel corso che ho dovuto seguire l'altro giorno per l'ECM (medico).*

La tensione pedagogica dei focus group che si è venuta a creare si deve, con ogni probabilità, alla risposta al bisogno che gli operatori hanno di riflettere sulla propria esperienza, ma ancor più di ascoltarsi, confrontarsi e conoscersi.

I tempi e la tipologia della cura sanitaria tendono a privilegiare il fare e l'azione, oscurando tutto ciò che è immateriale come il pensare, il parlare e il sentire, creando spesso dei profili di solitudine. L'indagine



indirettamente ha contrastato tale fenomeno e, seppur per poco, ha permesso agli operatori di abitare uno spazio di presenza a sé e agli altri. Ed è solcando la direzione della presenza a sé e agli altri – per dirla con Cristina Palmieri (2014) – che i professionisti della cura potranno diventare quella “presenza” curante necessaria a promuovere le persone lungo il loro cammino esistenziale.

## Nota bibliografica

- Albanesi C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Benini S. (2016). *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario) incontro tra la pedagogia e la medicina. In Bertoli G. (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico* (pp. 55-78). Milano: Guerini.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Bobbo N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: Cleup.
- Borgonovi E. (2017). Cambia il ruolo del paziente nei sistemi di tutela della salute. *MECOSAN*, 103, pp. 3-7.
- Castiglioni M. (2016). Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari. *Metis*, 1, pp.1-13.
- Castiglioni M. (2017). Pedagogia delle professioni della salute e della cura. In Bertagna G., Ulivieri S. (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (pp. 329-332). Roma: Studium.
- D'Ivernois J.F., Gagnayre R. (2009). *Educare il paziente*. Milano: McGraw-Hill Education (Edizione originale pubblicata 1995).
- de Mennato P., Orefice C., Branchi S. (2011). *Educarsi alla “cura”. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Giorgio A.M. (1981). *Pedagogia e medicina*. Bologna: Cappelli.
- Di Giorgio A.M. (1990). *L'uomo paziente: riflessioni di una pedagogista su malattia e crescita della persona*. Bologna: EDB.
- Farley H. (2020). Promoting self-efficacy in patients with chronic disease beyond traditional education: A literature review. *Nursing Open*, 7, pp. 30-41.
- Franza A. (2018). *Teoria della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2016). *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giorgi A.P., Giorgi B.M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In Camic P.M., Rhodes J.E., Yardley L. (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). Washington DC: American Psychological Association.
- Graffigna B.R. et alii (2017). Promozione del patient engagement in ambito clinico-assistenziale per le malattie croniche: raccomandazioni dalla prima conferenza di consenso italiana. *Recenti Progressi in Medicina*, 11, pp. 455-475.
- Maciocco G. (2019). *Cure primarie e servizi territoriali. Esperienze nazionali e internazionali*. Roma: Carocci.
- Marshall M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 6, pp. 522-525.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In Farr R., Moscovici S. (Eds.), *Social representations* (pp. 289-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Noy C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling. *Qualitative Research. International Journal of Social Research Methodology*, 4, pp. 327-344.
- Palmieri C. (2014). Essere “presenza” curante: aver cura dell'esperienza della cura. *Encyclopaideia*, 39, pp. 55-63.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica*. Milano: Guerini.
- Schön D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Roma: Dedalo (Edizione originale pubblicata 1983).
- Weil A.R. (2016). The Patient Engagement Imperative. *Health Affairs*, 4, p. 563.
- WHO (1998). *Therapeutic Patient Education Continuing Education Programmes for Health Care Providers in the*

- Field of Prevention of Chronic Diseases. Report of a WHO Working Group.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Zannini L. (2003). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari.* Milano: FrancoAngeli.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (Ed.) (2004). *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica.* Milano: FrancoAngeli.
- Zannini L. *et alii* (2016). Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura. *Metis*, 1, pp. 388-399.



## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

### Poveri ma ricchi. L'esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa

**Simona Finetti**

PhD Student in Sciences of the Person and Education | [Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy) | [simona.finetti@unicatt.it](mailto:simona.finetti@unicatt.it)

Corresponding Author

### Poor but rich. Father Lorenzo Milani's experience and the current debate on educational poverty

#### Abstract

*Attention to the theme of educational poverty has grown in Italy over the last few years, mainly thanks to the advocacy of Save the Children and to the establishment of the Child Educational Poverty Fund, put in place for the first time by the Italian Government in the 2016 stability law. But what is educational poverty? Can it be considered a recent concept or have we already seen some signs of it in the history of pedagogy, even if such syntagma were not used? Taking these questions as a starting point, this article explores the thoughts and work of Father Lorenzo Milani. We can find intuitions that precede the construction of educational poverty and ideas which are able to withstand the passing of time and still today offer valid tools for its prevention.*

#### Keywords

father Lorenzo Milani, word, educational poverty, new forms of poverty, non-material poverty

L'attenzione al tema della *povertà educativa* è andata crescendo in Italia negli ultimi anni, grazie soprattutto all'*advocacy* di Save the Children e all'istituzione del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*, inserito per la prima volta dal Governo italiano nella legge di stabilità 2016. Ma che cos'è la *povertà educativa*? Può essere considerata un concetto recente o nella storia della pedagogia se ne incontrano prodromi, anche se non si utilizzava tale sintagma? A partire da queste domande, il presente articolo esplora il pensiero e l'operato di don Lorenzo Milani. Vi si ritrovano intuizioni che precorrono il costrutto di *povertà educativa* e spunti in grado di resistere al passare del tempo e di offrire ancora oggi validi strumenti per il suo contrasto.

#### Parole chiave

don Lorenzo Milani, parola, povertà educativa, nuove povertà, povertà immateriale

## 1. La definizione di *povertà educativa* e le sue dimensioni

Il tema della *povertà educativa* suscita in Italia sempre maggiore interesse, soprattutto da quando il costrutto ha superato il limite di concetto astratto, diventando realtà concreta con cui misurarsi e confrontarsi quotidianamente nell'ambito del lavoro educativo, area semantica attorno alla quale sono stati stanziati fondi e finanziamenti, pensati e realizzati progetti. Ma che cos'è la *povertà educativa*? Può essere considerata un concetto recente o nella storia della pedagogia e dell'educazione se ne possono incontrare prodromi, perché grandi educatori del passato, pur non utilizzando questo costrutto, avevano già intuito alcuni tratti ed elaborato strategie per contrastarla?

L'educazione appartiene da sempre all'umano e si è evoluta attraversando la storia. Se si denomina una deprivazione di istruzione o formazione, a qualsiasi livello, *povertà educativa*, allora anche quest'ultima è antica come l'uomo e la sua definizione si modifica parallelamente al mutamento dell'educazione, nel dispiegarsi del tempo e nell'incarnarsi dell'essere-in-crescita nella storia. Non esiste un "bambino-in-sé", oggetto di studio delle scienze umane, separato dal mondo degli adulti" e

ogni società storica tende, di conseguenza, a elaborare una propria immagine di infanzia, che è al tempo stesso una sua descrizione reale e un suo modello ideale, e a farla agire come un principio normativo nell'ambito della vita della comunità; le infanzie quindi sono tante quante sono le culture (Gecchele, Polenghi, 2017, pp. 438-439).

Non esiste parimenti un concetto statico di educazione e questo "quadro in divenire, mai dato una volta per sempre" (Gecchele, Polenghi, 2017, p. 449), rende la *povertà* (o deprivazione) *educativa* non imbrigliabile in una singola visione, men che meno etno- o eurocentrica. Il costrutto si rivela non solo multidimensionale in sé, dal momento che le aree di deprivazione incluse nella definizione possono essere molteplici, ma anche declinabile in vari modi a livello culturale.

Una prima definizione esplicita di *povertà educativa* è stata proposta in Italia da Save the Children (2014) nel rapporto *La Lampada di Aladino*, nell'ambito della campagna *Illuminiamo Il Futuro 2030*, ispirata all'agenda di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite: "per *povertà educativa* si intende la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (p. 4). Le immagini che tale definizione suscita rievocano l'articolo 29 (lettera a) della *Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia* del 1989, che invita a "favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità".

L'UNESCO, con il rapporto curato da Edgar Faure nel 1972, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, e il successivo Rapporto Internazionale del 1986, *Learning: the treasure within* (Delors, 1996, chapter 4), aveva individuato i quattro pilastri dell'educazione (*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*) e così preparato la via per un ampliamento del concetto di *educational poverty*, sintagma che nel suo uso internazionale è perlopiù traducibile con *povertà di istruzione*. Il campo semantico della *deprivazione educativa* si è progressivamente esteso considerando come ideale quell'educazione integrale della persona, già cara a Maritain (1959) e alla tradizione del personalismo pedagogico, invocata nel rapporto del 1972 e oggi al centro del *Patto Educativo Globale* proposto da Papa Francesco (2020).

Save the Children Italia (2014), per individuare e contrastare la *povertà educativa*, ha identificato quattro dimensioni fondamentali del fenomeno, in parte sovrapponibili ai quattro pilastri dell'educazione:

- comprendere: competenze cognitive e problem solving
- essere: sviluppo della dimensione psicologica ed emotiva
- vivere assieme: vita sociale e interpersonale
- conoscere il mondo: la comunità educante oltre la scuola<sup>1</sup>.

1 Dimensione successivamente riproposta come "condurre una vita autonoma e attiva". Cfr. Save the Children Italia ONLUS, 2017, p. 4.

Se le origini del costrutto di *povertà educativa* sono riconducibili a studi di matrice socio-economica degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ci sono visioni antropologiche e pedagogiche che precorrono la maturazione del concetto e offrono spunti per riflettere su come la mancanza di un'educazione adeguata ed equa non permetta al soggetto di arrivare alla sua completa fioritura.

Tra le figure che si sono misurate con una povertà non solo materiale, che oggi definiremmo anche *educativa*, spicca senz'altro don Lorenzo Milani. La sua concretezza pedagogica offre ancora indicazioni utili per prevenire e contrastare il fenomeno in tutte le sue dimensioni, mettendo a disposizione esempi di buone pratiche.

## 2. Don Milani e la sfida della “povertà in alfabeti”

Don Lorenzo Milani getta luce sull'importanza della dimensione socio-educativa nella crescita della persona. Sin dai tempi del seminario si interessa alla questione sociale e a temi che affliggono l'Italia del dopoguerra, come la disoccupazione, il lavoro a cottimo o senza libretto, l'usanza di trovare lavoro attraverso le raccomandazioni e la questione morale connessa a questa pratica, la carenza degli alloggi e i problemi legati alla promiscuità nella coabitazione (L. Milani, 1957, 2017). I ragazzi poveri, figli di operai, contadini e allevatori, in cerca di lavoro tra la pianura dell'Arno e la montagna del Mugello, nei pressi dell'area delle fabbriche di Sesto Fiorentino, in assenza di obbligo scolastico trascurano la scuola e tendono a disertare gli incontri in parrocchia o a partecipare senza profonda motivazione, anche se invogliati attraverso pratiche ricreative. Da qui in don Lorenzo matura l'idea di perfezionarsi “nell'arte di fare scoprire ai giovani le gioie intrinseche della cultura e del pensiero” (L. Milani, 1957, p. 128).

Il paradosso apparente, che don Milani si trova a incarnare nella sua vita, è altamente simbolico: il vero amico dei poveri è nella realtà ricco, materialmente e soprattutto culturalmente, e di questa sua ricchezza fa tesoro, spogliandosi della dimensione materiale e investendo tutto su quella immateriale. Come noto, la famiglia di don Milani è agiata e appartiene “a quella particolare élite che dalla cultura italiana e mitteleuropea trae le proprie inconfondibili radici. La letteratura, l'arte e la musica costituiscono gli interessi prevalenti di questo ambiente alto-borghese” (Gennari, 2008, p. 19). Immerso in un tale fermento culturale, Lorenzo ha la possibilità di sperimentarsi e vivere una fioritura del sé così ricca che lo porta ad avere intuizioni visionarie, non ben comprese ai suoi tempi, ma in grado di oltrepassarli e permanere, rendendolo *uomo del futuro* (Affinati, 2016). Molto amato da alcuni, molto scomodo per altri, viene inviato dalla Curia a Barbiana (Melloni, 2017). Salito umilmente in questo sperduto paese dell'Appennino sul versante nord del monte Giovi, dove non c'è acqua corrente, luce elettrica, riscaldamento e manca persino una strada per raggiungerlo (A. Milani, 2019, p. 74), scrive alla madre: “E neanche c'è motivo di considerarmi tarpatto se sono quassù. La grandezza di una vita non si misura dalla grandezza del luogo in cui s'è svolta, ma da tutt'altre cose. E neanche le possibilità di far del bene si misurano sul numero dei parrocchiani” (L. Milani, 2017, tomo II, p. 326). Don Milani ha capito che la povertà peggiore non è quella materiale. C'è una “povertà in spirito”, “una povertà in alfabeti” (Lucangeli, 2020), che compromette lo sviluppo psicologico e affettivo-emotivo, la coscienza morale, le abilità di pensiero e di parola che consentono di esprimersi autenticamente con ricchezza di sfumature; esiste una deprivazione che affligge la possibilità di far germogliare e fiorire pienamente la propria essenza, limitando altresì lo sviluppo di quella altrui. Questa povertà subdola può riscontrarsi anche tra persone ricche, istruite e persino tra i religiosi. Ecco allora che scrivere, parlare al mondo di temi inusuali, così come alfabetizzare i suoi ragazzi, permettendo loro di vivere appieno la propria esistenza, diventa per don Milani un compito prioritario.

A Barbiana, ma non solo a Barbiana, c'è una povertà potenzialmente presente in ogni uomo, in ogni donna, in ogni bambino. “Tutto questo mondo che pare così diverso da quello degli analfabeti di montagna è invece secondo me tutt'uno e soffre del medesimo male: vacuità intellettuale e culturale. Si crogiola in cose inutili solo perché non ha gustato pasto migliore” (L. Milani, 1957, p. 203). Su questo riflette don Lorenzo, che incontra, osserva, riceve, risponde; accoglie l'altro-intero, nella sua integralità. L'essere umano, pur nella sua finitudine, ha l'immagine e la somiglianza di Dio e dai bisogni che questa umanità manifesta si deve partire: soddisfare quelli materiali di base per dare spazio e ascolto a tutte le forme di fame immateriale che, nell'uomo, il richiamo alla trascendenza di sé implica.



## 2.1 *Ricco, povero, basta che parli*

*Comprendere ed essere* sono dimensioni strettamente correlate nella pedagogia di don Milani. Il priore le riconduce, soprattutto, all'uso consapevole della *parola*. La lingua, infatti, travalica la sfera del cognitivo, è strumento concreto per l'essere integrale, "la chiave fatata che apre ogni porta" (L. Milani, 2019, p. 53). La sua padronanza consente di cambiare il mondo iniziando dalle parole, di operare per la crescita del bene comune, per una giustizia vissuta, rompendo un silenzio complice di disuguaglianza e iniquità. Non avere parole può generare stati di invisibilità e anonimato (Augelli, 2020, p. 66). "Il pane che bisogna dare ai poveri è la cultura che a loro manca, è la parola che può permettere loro di diventare protagonisti e di cambiare questo mondo ingiusto" (Simeone, 1996, p. 129). Per don Milani non si tratta di "fare di ogni operaio un ingegnere e d'ogni ingegnere un operaio. Ma solo di far sì che l'essere ingegnere non implichi automaticamente anche l'essere più uomo" (L. Milani, 1957, p. 221). Avere a disposizione un numero limitato di parole vuol dire essere meno liberi e avere limitazioni nel pensiero critico e nell'autodeterminazione. La propria maturazione psicologica, identitaria e affettivo-emotiva viene inevitabilmente influenzata (Lucangeli, Vicari, 2019).

Don Milani sa come i totalitarismi riducano il vocabolario intenzionalmente e, già dai tempi di San Donato di Calenzano e della scuola popolare, matura "il suo concetto dell'uomo dalle mille parole che domina l'uomo dalle cento parole" (Simeone, 1996, p. 200).

Per superare una condizione di povertà *cognitiva* il ragazzo deve capire o, meglio, deve essere messo nella condizione di poter capire, avere a disposizione gli strumenti per autocorreggersi ed essere in grado di utilizzarli. Indispensabile è "un minimo di preparazione linguistica e logica" (L. Milani, 1957, p. 51). Don Milani critica la scuola del suo tempo perché non ha nel programma una materia che ritiene fondamentale a questo scopo: l'arte dello scrivere. Una società equa condivide un linguaggio, "perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 96). Per questo don Milani rimprovera i suoi colleghi insegnanti quando esprimono giudizi che "sono constatazioni, non strumenti di lavoro" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 124) capaci di emancipare.

## 2.2 *Tutti diversi, ma "il problema degli altri è uguale al mio"*

Don Milani sa che i ragazzi desiderano "conoscere la realtà della vita di tutti i giorni" (Pecorini, 2001, p. 309) e poter prendere parte a questa vita in modo attivo. Non accolgono di buon grado lezioni teoriche avulse dal contesto esperibile o che non propongano significati in grado di scavare nella loro interiorità. Per maturare una buona capacità di comprendere, sviluppare abilità di *problem solving* e formarsi a livello psicologico ed emotivo-affettivo serve il rapporto con l'altro-sé e l'altro-mondo.

A Barbiana si parte dal *vivere assieme*. Si condivide tutto, si sperimenta la socialità nel quotidiano, si fa tesoro del mutuo aiuto anche tra ragazzi di età differenti (Affinati, 2016, p. 165). Don Lorenzo insegna ai ragazzi più grandi e tutti, esclusi i più piccoli, insegnano a quelli che sono minori di età (L. Milani, 2017, tomo II, p. 951). Ci sono tanti maestri e si vive consapevolmente lo spazio, che, anche nella sua essenzialità, ha l'enorme valore di essere spazio vissuto. I ragazzi crescono come figli e fratelli, e grazie a questo legame, a questa comunanza, all'esperienza viva condivisa, don Milani instilla in loro il senso di una giustizia che esige capacità di pensiero, coscienza critica e discernimento morale, valori che difende per tutta la vita e che sono ancora oggi al centro del dibattito sulle deprivazioni educative.

A Barbiana si pratica la cooperazione e si ritiene diseducativa la competizione. "Io non riesco a vedere nell'agonismo altro fascino che la gioia del vincitore di aver umiliato gli altri, oppure quella di stimarsi qualcosa", scrive il priore in *Esperienze Pastorali* (L. Milani, 1957, p. 142). Occorre accompagnare lo sviluppo affettivo-emotivo in modo che non si necessiti di schiacciare l'altro per scoprire il valore del sé. I ragazzi di Barbiana comprendono l'importanza del lavoro collettivo e il *plus* di apprendimento che questa pratica matura in tutto il gruppo.

Alla fine, se tutti hanno dato tutto quello che potevano nel migliore dei modi di cui erano capaci, e se tutti hanno ugualmente preso tutto quello che gli altri avevano da offrire, ognuno si trova molto più ricco di prima e nessuno può distinguere il proprio contributo da quello degli altri (Pecorini, 2001, p. 309).

Per don Milani essere consapevoli della comune appartenenza e possedere la competenza della parola è fondamento della responsabilità personale, del sentirsi responsabili di tutto, perché “il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l’avarizia” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 14). Vivere e condividere il quotidiano insegna il valore della responsabilità nella doppia accezione di *responsibility* e *responsiveness*, latente in italiano. Responsabilità a Barbiana è abilità di rispondere di sé, delle proprie azioni e delle loro conseguenze nel limite del bene proprio e altrui; è responsabilità (Giaccardi, 2020) nel legame con gli altri e con il mondo.

Nelle scelte pedagogiche di don Milani trapela la consapevolezza che non è il caso di fare confronti con il passato. La povertà materiale e quella educativa si trasformano nel tempo. “I ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 119). Se le forme della povertà mutano, resta però necessario affrontarle in modo adeguato. Lo stesso spazio può essere potenzialmente educativo o luogo di frustrazione, fallimento, fuga. Evitare la frammentazione delle proposte è prerequisito che consente di fare un’esperienza formativa e di senso, e permette ai ragazzi di scorgere un filo rosso nella continuità dell’offerta educativa. I ragazzi di Barbiana vivono esperienze quotidiane e opportunità estemporanee su cui riflettono, si confrontano, costruiscono narrazioni che li accompagnano nel mondo.

### 2.3 Sovrani? Sì, alla scuola dell’I care

Nel 1967, quando ormai il suo tempo terreno si conclude, don Lorenzo Milani scrive con i suoi ragazzi *Lettera a una professoressa* (1967/1975), per denunciare un sistema scolastico e un metodo che ritengono fatto per i ricchi. I *pierini*, “nati e cresciuti in un ambiente intellettuale” (Pecorini, 2001, p. 303), e i *gianni*, figli del popolo che devono apprendere tutto dalla scuola e necessitano del doposcuola, diventano l’emblema e la denuncia incarnata di un sistema iniquo che va rivoluzionato.

La comunità educante e la scuola devono essere inclusive e accogliere i ragazzi ritenuti problematici, perché “se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 20).

Perché la scuola è una cosa meravigliosa quando eleva gli uomini tutti insieme, cioè quando l’hanno tutti. E una cosa orribile quando è privilegio di pochi, cioè aumenta il dislivello di classe. Allora succede che solo i privilegiati riescono a scrivere libri. Solo i privilegiati li leggono in una catena di allontanamento sempre più grande dai poveri e dalla realtà (Pecorini, 2001, p. 109).

Includere, nella continuità, permette di prendere il tempo necessario per veder sbocciare il fiore che ciascun ragazzo potrà diventare, mentre “bocciare è come sparare in un cespuglio. Forse era un ragazzo, forse era una lepre” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 39). Lo si scopre solo durante l’anno scolastico successivo. Le perplessità sono tante: “è andato a lavorare o ripete? E se ripete gli farà bene o male? Si farà le basi per seguitare meglio o invecchierà malamente su programmi non adatti a lui?” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 39).

I ragazzi vanno aiutati a scoprire le proprie capacità, talenti e aspirazioni ad ampio spettro. A questo scopo è importante una interdisciplinarietà che mostri l’utilità concreta del sapere e l’interconnessione del tutto. Per don Milani le materie andrebbero organizzate a livello sistemico, “in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 123) e dovrebbero ospitare un’educazione civica trasversale. La selezione e una certa severità diventano necessarie con i ragazzi più grandi, quando si entra nel mondo delle specializzazioni che, in autonomia – dopo aver scoperto i propri talenti e le proprie aspirazioni – questi ultimi hanno scelto (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 111).

Fiorire in pienezza è un diritto e un dovere del singolo, che deve essere tutelato, perché i propri doni vanno a vantaggio anche della comunità. Secondo don Milani la vocazione di fondo, al di là della fede religiosa, è uguale per tutti: “fare il bene là dove siamo” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 112), mettendo a disposizione le capacità maturate. Questo permette di realizzare se stessi senza tormentarsi nel pensare continuamente a un'autorealizzazione individualistica: insegnamento che andrebbe trasmesso sin dalla scuola elementare.

Per don Milani la responsabilità della povertà, materiale o educativa, non è dei singoli, e nemmeno solo delle famiglie. La società e la cultura hanno plasmato abitudini, atteggiamenti mentali e affettivo-emotivi, mode, circoli viziosi che mantengono una deprivazione immateriale persistente, a volte connessa e altre volte indipendente dalla povertà economica. Si sono portati i poveri a “perdere la testa” nella ricerca di un “benessere che non raggiungeranno mai perché la pubblicità commerciale riesce a creare in loro nuovi bisogni all'infinito” (Pecorini, 2001, p. 105). Molte persone “si lasciano addormentare dai divertimenti” (Pecorini, 2001, p. 112). La povertà educativa dei minori è favorita dagli adulti, perché

i ricchi hanno costituito questo sistema di piramide e i poveri si buttano a scalarla dimenticando quelli che restano indietro e le mamme per loro paura a spingerli a scalare [...]. Tutti gli altri cioè la gran maggioranza sono ognuno nello stesso tempo oppressi e oppressori (Pecorini, 2001, p. 107).

Don Milani mira a liberare i suoi ragazzi da queste oppressioni e, pre-correndo i tempi, invita al protagonismo di una vita dignitosa e attiva anche le ragazze, cui dedica lezioni specifiche. Vuole offrire a tutte l'opportunità di una vita *nobile*.

L'elevato livello è: studiare, pensare, discutere, leggere, agire nel sindacato, scioperare quando è l'ora, essere attivista sindacale, far della politica di ogni genere, dedicarsi completamente al prossimo, imparare i problemi dell'educazione, dedicarsi a tutti i bambini intorno a casa per vedere di educarli, di capirli eccetera (L. Milani, 2017, tomo I, p. 1269).

Nella scuola e nella comunità educante giace una risorsa potente. Don Milani coglie che la cifra della differenza si colloca nella relazione e ammonisce i colleghi insegnanti: “l'unica difesa dei poveri contro le mode potreste essere voi” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 66).

Le punizioni corporali in educazione erano usanza comune, ma don Milani le abolisce, intuendo che la sacralità della soggettività non può in quel modo prendere forma autentica nell'identità, nella personalità, nella dimensione psicologica ed emotiva dell'essere umano.

Chiunque si voglia chiamare *educatore* e voglia prevenire il rischio di generare, anche involontariamente, *povertà educativa* deve assumere la prospettiva di sguardo dell'*I care*, motto difficilmente traducibile, che nella *Lettera ai giudici* viene reso come “me ne importa, mi sta a cuore”, il contrario esatto del “me ne frego” (L. Milani, 2019, p. 160). Questo è il messaggio che trasmette lo sguardo di don Milani ai suoi ragazzi, amorevole e autorevole nel presente, e al tempo stesso lungimirante, capace di proiettarli nel futuro. “Il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i «segni dei tempi», indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso” (L. Milani, 2019, p. 162). Se si vuole il bene dell'altro, se sta a cuore che l'altro stia bene, tutto il suo sviluppo corporeo, psicologico, affettivo-emotivo, coscienziale ri-guarda: si agisce per renderlo autonomo, capace di separarsi e vivere una vita buona camminando sulle sue gambe. Nell'inutilità dell'educatore come fine ultimo, c'è un messaggio di speranza. “Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l'umanità va avanti” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 112). Come afferma Piero Bertolini, “il compito precipuo dell'educazione consiste nel saper giungere e nel saper condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità” (Bertolini, 1988, p. 11).

Per crescere ragazzi capaci di *condurre una vita autonoma e attiva*, in grado di contribuire al progresso del mondo, don Milani ritiene importante stimolare una sana ambizione. Per questo insegna a non accontentarsi delle mode e dei modelli proposti dal contesto socio-culturale, ma ad approfondire la conoscenza di sé e del mondo, per diventare finalmente sovrani (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 96). Non si tratta del bambino re (Korff Sausse, 2007), vittima esso stesso di *povertà educativa*, potenzialmente tiranno e di certo non libero, in quanto condizionato dai modelli di successo e di potere circolanti,

dalle debolezze e dalle proiezioni degli adulti. Don Milani invoca per il soggetto-uomo una sovranità sulla propria intenzionalità, sul senso attribuito a se stesso e al mondo, una sovranità che, una volta acquisita, sancisce la fine e il fine dell'educazione, poiché rende la persona centro della sua stessa auto-formazione e l'avvia a una "cultura autonoma" (Simeone, 1996, p. 198). Occorre

avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini, né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto (L. Milani, 2019, p. 173).

Don Milani non vuole incitare alla trasgressione delle regole; per lui l'obbedienza "non è più una virtù, se non viene compresa da chi la deve esercitare, e non è sufficiente il fatto che chi la richieda sia un parente, un educatore, un adulto, ma occorre spiegarla, chiarificarla e soprattutto deve essere condivisa" (Aceti, Morán, 2019, p. 116).

Per realizzare la sovranità di tutti serve una giusta educazione per tutti e "non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti eguali fra disuguali" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 55). La giustizia nell'istruzione e nell'educazione non è raggiunta dando a ognuno ciò che si dà all'altro, ma differenziando, in modo che a ciascuno sia dato il migliore supporto possibile, "tagliato su misura sua" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 82), per permettergli di esprimere il massimo delle sue funzioni. Ecco il fondamento della vera inclusione.

Legata alla passione educativa, c'è un'urgenza politica che spinge all'azione, perché, per esempio, "conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt'uno. Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 93). Per questo don Milani scrive e si batte con i suoi ragazzi. Solo una scuola inclusiva può essere fonte di ricchezza educativa, invece "una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 105), diventando complice di povertà molteplici.

#### 2.4 *Al di là delle frontiere per superar-si*

Don Milani sa che per far fronte a una povertà complessa e multifattoriale le discipline non possono essere trattate in modo astratto, rinchiuso in un'aula "come se non appartenessero a un mondo più vasto che non quel metro quadro tra la lavagna e la cattedra" (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 132). Per questo cerca di tessere alleanze orizzontali e di integrare i suoi alunni in un ambiente più ampio, dilatandone il campo esperienziale.

A partire da Barbiana è possibile accendere il desiderio di *conoscere il mondo* e iniziare a esplorarlo. Quelle stesse arti, simbolo della cultura borghese da cui proveniva e che aveva abbandonato facendosi prete, tornano nella vita di don Milani per i suoi ragazzi. A loro

insegnò ad ascoltare e a capire la musica classica, con loro lesse e rappresentò importanti opere teatrali e letterarie, non mancò di far visitare opere d'arte e ne discusse durante le sue lezioni, ma lo studio dell'opera d'arte rimase sempre finalizzato ad aumentare la conoscenza e la possibilità di espressione e non rappresentò mai un godimento fine a se stesso (Simeone, 1996, p. 134).

Don Lorenzo accompagna i suoi ragazzi alla ricerca del bello. A Milano, ospiti di Giorgio Pecorini, assistono alla replica de *La Bohème* diretta da Antonino Votto al Teatro alla Scala (Melloni, 2017, p. LIII). Vanno in pellegrinaggio a Roma (Melloni, 2017, p. LVII), al mare, a visitare altre città italiane e straniere. I laboratori di economia, astronomia, musica, le lezioni all'aperto (L. Milani, 2017, tomo II, p. 950), l'officina, il corso di taglio, altri corsi pratici per ragazzi, ragazze e qualche adulto (Simeone, 1996, p. 157; L. Milani, 2017, tomo II, p. 700), le conferenze (Simeone, 1996, pp. 101-105), la lettura del quotidiano sono tutti strumenti di emancipazione (Simeone, 2003, p. 11). Don Milani stimola anche i suoi alunni più grandi a fare esperienze all'estero, dove lavorano per pagarsi gli studi (Simeone, 1996, p. 159). Studiare



le lingue è fondamentale, perché per intendere e farsi intendere nel mondo “non basta certo l'italiano [...]. Gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, pp. 94-95)<sup>2</sup>. Lo scopo ultimo è sempre “ampliare le possibilità di comunicazione con gli altri, conoscere paesi nuovi, superare la timidezza affrontando gli ostacoli e le novità di un viaggio in un paese straniero” (Simeone, 1996, p. 159). C'è spazio per diverse intelligenze nella proposta educativa di don Milani, tutte considerate di pari dignità. Il priore ritiene fondamentale anche la dimensione corporea e, con i suoi piccoli montanari e qualche genitore, costruisce una piscina, considerando l'esperienza del nuoto e l'attività fisica un valore per la formazione integrale della persona.

Contro la comune mentalità dell'egoismo, del disimpegno sociale e culturale, don Milani coinvolge i suoi ragazzi in diverse attività extrascolastiche pensate per aiutare le famiglie in difficoltà. Vuole avvicinarli ai “problemi grossi della vita” (Simeone, 1996, p. 178) e invitarli a rispondere ai “problemi dei più deboli, di quelli che non avevano voce” (Simeone, 1996, p. 180). Gli ultimi sono i suoi preferiti, con cui allenarsi a tenere a bada quella propensione all'egoismo che compare sin dall'infanzia, quando il poppante pronuncia “mio!” (L. Milani, 2017, tomo I, p. 999).

### 3. Conclusioni

A oltre mezzo secolo dalla morte di don Milani, la disegualianza contro cui lottava – sia in ambito materiale che educativo – comporta ancora gravi conseguenze esistenziali e sociali a lungo termine e una delle questioni irrisolte della scuola continua a essere “i ragazzi che perde” (L. Milani, Scuola di Barbiana, 1967/1975, p. 35). Anche don Lorenzo dovette affrontare la difficoltà di fare rete con le famiglie, che contattava una a una per spiegare il valore delle sue iniziative (Simeone, 1996, p. 96), e si trovò a fronteggiare la fatica di agganciare in percorsi educativi chi era abbandonato al suo destino o allo sfruttamento.

Don Milani ha incarnato un educare che “equivale a problematizzare, ad essere scomodi per trasformarsi e trasformare” (Simeone, 1996, p. 166). Con questa sua peculiare attitudine pedagogica, non è stato soltanto un precursore del presente. Nel suo insegnamento ci sono valori che sono ancora utopia e a oggi non risultano attuati in un mondo che ha esasperato l'apparire, la competizione, l'affermarsi del singolo a ogni costo e con ogni mezzo, seguendo logiche individualistiche incentivate dal mercato. Questa tendenza post-moderna e post-globale ostacola il superamento della *povertà educativa* a livello transgenerazionale, perché mette a rischio quella tutela del rapporto con l'altro che è fondamentale per la fioritura del sé, nella dimensione collettiva, comunitaria e in una logica di servizio per il bene comune.

La testimonianza e il messaggio di don Milani risultano pertanto più che mai illuminanti come guida nell'epoca attuale. Il priore ha infatti efficacemente contrapposto solidi valori al mito – anche oggi diffuso e trasversale alle fasce di età – di una pseudo-libertà che denota invece la schiavitù dell'inconsapevolezza. Nella sua pedagogia possiamo trovare ispirazione e forme, molteplici ma unitarie, per un'educazione alla libertà vera e generativa della responsabilità.

Tutto l'operato di don Milani è finalizzato ad aiutare l'altro a uscire dallo stigma della povertà e a considerare o ri-considerare le risorse di chi è apparentemente povero. La radicalità e la coerenza con cui l'uomo Lorenzo Milani è uscito da una logica deprivativa, per entrare in una dimensione promozionale e pedagogica, è in grado di “interrogare anche oggi la nostra coscienza” (Simeone, 1996, p. 20). Per uscire da una *povertà educativa* dilagante occorre acutizzare lo sguardo, cambiare visuale, per riconoscere e potenziare le risorse più nascoste in se stessi e nell'altro, educare e al tempo stesso apprendere, assumere un'ottica generativa ed evolvere come società in reciproca progressiva umanizzazione. Don Milani ci insegna che l'esperienza educativa va affrontata

non come un dono da fare ai poveri, ma come un debito da pagare e un dono da ricevere. Non per insegnare, ma solo per dare i mezzi tecnici necessari (cioè la lingua) ai poveri per poter insegnare essi a voi le inesauribili ricchezze di equilibrio, di saggezza, di concretezza, di religiosità potenziale che Dio ha nascosto nel loro cuore quasi per compensarli della sperequazione culturale di cui son vittime (L. Milani, 2017, tomo II, p. 352).

2 A Barbiana si studiavano inglese, francese, spagnolo, tedesco e arabo. Cfr. L. Milani, 2017, tomo II, p. 951.



Offrire alfabeti permette di rigenerare e ampliare la gamma degli alfabeti disponibili, per tutti.

Ancora parzialmente ricco fra i poveri, ai tempi di San Donato di Calenzano, poi assolutamente povero con i poveri e per i poveri a Barbiana (Pazzaglia, 1984, p. 180), don Milani arriva alla consapevolezza racchiusa nelle poche parole: “io ricchezze non ne avevo, erano loro che ne traboccavano e nessuno lo sapeva” (L. Milani, 1957, p. 242). Con la sua concretezza educativa, don Milani insegna a cambiare lo sguardo sulla povertà, a superare stereotipi e a vedervi ricchezza. La povertà non è assenza o deprivazione di risorse o potenzialità del soggetto. Al povero mancano invece i mezzi, le opportunità, le occasioni per sviluppare ed esprimere la propria potenziale ricchezza. Siamo tutti coinvolti. I poveri di don Lorenzo sono tali perché non hanno incontrato dei sistemi educativi e un ambiente in grado di aiutarli nel processo di maturazione del sé. Se ci si ferma alla povertà come mancanza, c'è eventualmente spazio per una risposta assistenzialista, ma non per una risposta *educativa*, che può nascere solo da uno sguardo profetico, capace di cogliere risorse anche latenti. Aveva ragione don Lorenzo a guardare oltre e a richiamare la responsabilità politica dell'educazione, per avere cura della civiltà e di mirare alto, verso un presente e un futuro migliori. Ancora oggi giace inespresa una tale ricchezza potenziale e potenzialmente generativa, che l'arricchimento educativo dei cosiddetti poveri non va certo a detrimento di chi si considera già ricco, bensì non può che giovare al progresso e all'evoluzione dell'intera società. La deprivazione invece, se persiste, non può che impoverire tutti.

## Nota bibliografica

- Aceti E., Morán J. (2019). *Verso l'uomo. Una risposta alla povertà educativa contemporanea*. Roma: Città Nuova.
- Affinati E. (2016). *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*. Milano: Mondadori.
- Augelli A. (2020). La parola al centro: educare all'espressione di sé e al valore del linguaggio. In Aglieri M., Augelli A. (Eds.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 65-74). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata a cura di Pierangelo Barone e Cristina Palmieri*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale pubblicata 1993).
- Convention on the Rights of the Child (CRC)*. Approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991.
- Delors J. (Ed.) (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Faure E. (Ed.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gecchele M., Polenghi S. (2017). I diversi volti del bambino. In Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 431-450). Parma: Junior.
- Gennari M. (Ed.) (2008). *L'apocalisse di don Milani*. Milano: Libri Scheiwiller.
- Gesualdi M. (2019). Una vita breve ma intensa. In Milani L., *La ragione dei poveri. Lettere scelte* (pp. 7-14). Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Giaccardi C. (2020). *Responsabilità*. <<https://messaggerosantantonio.it/content/responsabilita>> (ultima consultazione: 07/04/2021).
- Korff Sausse S. (2007). *Dalla parte del bambino re. Troppo amati? Troppo programmati? Difficile essere bambini oggi*. Milano: Fabbri.
- Lucangeli D. (2020, 11 novembre). *Sulle spalle dei Giganti: Don Milani* [video]. <<https://m.facebook.com/daniela-lucangeliofficial/videos/sulle-spalle-dei-giganti-don-milani/824379168318934/>> (ultima consultazione: 07/04/2021).
- Lucangeli D., Vicari S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Firenze-Milano: Mondadori.
- Maritain J. (1959). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard.
- Melloni A. (2017). Introduzione. In Milani L., *Tutte le opere* (a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella) (Vol. I, pp. IX-LXX). Milano: Mondadori.
- Milani A. (2019). *Università e pecore. Vita di don Lorenzo Milani*. Milano: Feltrinelli.
- Milani L. (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani L. (2017). *Tutte le opere* (a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella) (Voll. I-II). Milano: Mondadori.

- Milani L. (2019). *La ragione dei poveri. Lettere scelte*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Milani L., Scuola di Barbiana (1967/1975). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Papa Francesco (2020). *Il patto educativo globale. Una passione per l'insegnamento*. Brescia: Morcelliana.
- Pazzaglia L. (1984). Don Milani uomo di scuola. In AA.VV. *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola. Atti del Convegno a 25 anni dalla pubblicazione di Esperienze pastorali (Milano, 9-10 marzo 1983)* (pp. 169-191). Milano: Vita e Pensiero.
- Pecorini G. (Ed.) (2001). *Lorenzo Milani. I care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Save the Children Italia ONLUS (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia ONLUS.
- Save the Children Italia ONLUS (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Roma: Save the Children Italia ONLUS.
- Simeone D. (1996). *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale ed educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*. Negarine di S. Pietro in Cariano (VR): Il Segno dei Gabrielli.
- Simeone D. (2003). *Don Lorenzo Milani da S. Donato a Barbiana. Un itinerario educativo al servizio degli ultimi*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Dibattere con gli altri e con se stessi

**Marco Milella**

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia (Italy) | [marco.milella@unipg.it](mailto:marco.milella@unipg.it)  
Corresponding Author

### Debating with others and with oneself

#### Abstract

*In this contribution, an episode taken from filmic and narrative texts serves as a red thread to deal with training in debating with others and with oneself. This training distinguishes between, and at the same time unites – without solutions of continuity – the internal and external dialogicity of human communicative interactions. Therefore, this training recognises the endless circularity of relationality including, and above all, in the face of secrets, ‘vicissitudes’, reversals of scenarios, sudden recognitions and ironies. As a result, debating can and must become a constant formative engagement to fight injustice, including by learning to put oneself into other people’s shoes and, above all, by posing questions and ‘saying’ answers that are capable of dealing with perceptions and conceptions of words and their consequences.*

#### Keywords

training for debate, vicissitudes, ironies, secrets, saying answers

Un episodio tratto da testi filmici e narrativi funge, nel presente contributo, da filo rosso per affrontare la formazione al dibattito con gli altri e con se stessi. Una formazione che distingue e unisce, allo stesso tempo, senza soluzioni di continuità, la dialogicità interna ed esterna delle interazioni comunicative umane. Una formazione, dunque, che riconosce l’interminabile circolarità delle relazionalità anche e soprattutto di fronte ai segreti, alle “peripezie”, ai capovolgimenti degli scenari, agli improvvisi riconoscimenti nonché alle ironie. Così dibattere può e deve diventare un impegno formativo costante per combattere le ingiustizie, anche apprendendo a mettersi nei panni altrui e, soprattutto, imparando a porre domande e a “dire” risposte tali da prendersi cura delle percezioni e delle concezioni delle parole e delle loro conseguenze.

#### Parole chiave

formare al dibattito, peripezie, ironie, segreti, dire risposte

## In medias res

All'interno di "Vai e vivrai" – testo narrativo (Mihialeanu, Dugrand, 2005) e filmico – è presente un passaggio che delinea in maniera egregia il nesso tra la possibilità di acquisire una presunta identità sociale, nonché culturale ed eventualmente religiosa, e la capacità di sostenere una disputa e prevalere. Il tutto mentre, nello stesso tempo, l'adolescente protagonista vive uno scontro inevitabile tra chi, dentro di sé, sente di essere e chi ha bisogno di essere creduto e considerato. Tale scontro risulta composto di domande e risposte spesso contraddittorie perché il protagonista – paradossalmente – ha bisogno di, e deve far di tutto per, essere percepito diversamente da chi si sente di essere: finalità ultima di tutto ciò è la sua stessa sopravvivenza.

Shlomo, il protagonista, decide di partecipare a una "controversia talmudica", per vincerla allo scopo di essere riconosciuto sì come conoscitore della Torà, ma, soprattutto, come un "buon ebreo".

Nel dialogo, che si svolge tra Shlomo e il rabbino che organizza i dibattiti all'interno della sinagoga, con la partecipazione della comunità di credenti e non, emerge chiaramente l'esplicita domanda del protagonista, che costituisce la motivazione immediata della sua partecipazione al dibattito: "Avere la meglio in una controversia vuol dire che si è un buon ebreo, no? Il rabbino accenna un sì più interrogativo che affermativo" ((Mihialeanu, Dugrand, 2005, p. 117).

Shlomo, tramite la propria vittoria nella disputa, ha un obiettivo urgente: innamorato di Sara, desidera superare l'ostilità razzista del padre di lei, il signor Singer. Costui, infatti, ha impedito brutalmente al ragazzo l'accesso alla festa di compleanno della figlia. Shlomo si sente incoraggiato a partecipare al dibattito perché riceve dalla stessa Sara le scuse e una spiegazione per il comportamento del padre: "Papà dice che voi non siete ebrei, ma 'cristiani arcaici'. Pensa che ignorate tutto della Torà, dice che in Etiopia morivate di fame e che siete qui per fuggire la miseria. [...] E che siete i più grandi bugiardi di Israele" ((Mihialeanu, Dugrand, 2005, p.115).

Shlomo, effettivamente, vive in Israele ed è un adolescente di origine etiopica che ha il colore della pelle scuro. Egli decide di credere alle parole di Sara e le considera come pista da seguire per cercare di ottenere considerazione e per frequentare liberamente la ragazza; pertanto s'impegna a dimostrare di padroneggiare la Torà e, quindi, assicurarsi almeno un'occasione per farsi conoscere. Sceglie, concretamente, di fare sue, seguire e approfondire quelle "regole" che gli vengono espresse come *condicio sine qua non* per garantirsi rispetto.

Si accorgerà, però, che, dopo tutto il lavoro di preparazione e la brillante prestazione, il risultato sperato non ci sarà: le attestazioni conseguite con la disputa, peraltro vinta, verranno disconosciute dal padre di Sara che gli rinfaccerà, addirittura, di essere il diavolo, per aver equiparato Dio alla luna ((Mihialeanu, Dugrand, 2005, p. 123). Paradossalmente, in tale equiparazione c'è una parte della storia di Shlomo che, da bambino, quando era in viaggio verso Israele, aveva già cominciato un dialogo interiore con la luna. Egli l'aveva identificata con la madre, lasciata nel campo profughi in Sudan, indirizzandole un messaggio su cosa significasse per lui essere ebrei ((Mihialeanu, Dugrand, 2005, p. 70) che al lettore e allo spettatore può suonare simpaticamente ironico e auto-ironico.

Il padre di Sara, dunque, non ammette l'ebraicità del ragazzo e, anche se non lo dichiara apertamente, lo fa a causa del colore della sua pelle. Prima che la controversia si svolgesse, il successo in essa era considerato una prova dell'ebraicità dei partecipanti, perché dimostrava la non ignoranza della Torà. Però, dopo il suo espletamento, lo stesso successo non sarà più ritenuto una prova sufficiente per essere accettati. Shlomo sperimenta che le "regole", alle quali si era adattato, erano "truccate": in ogni caso, vicesse o perdesse, egli doveva rimanere sempre escluso e discriminato da una certa mentalità grezza e fondamentalista del padre di Sara. Anzi, tale *forma mentis*, dopo la vittoria del ragazzo, manifesterà ancora di più la propria rabbia, forse perché era stata privata della possibilità speciosa di accusare Shlomo di non conoscere e praticare le forme della tradizione e aveva meno argomenti per "giustificare" la propria volontà di emarginare.

Rimane, però, importante e interessante che proprio la controversia sia stata scelta dai narratori come contesto idoneo a far acquisire lo *status* di "buon ebreo" che la maggior parte della comunità – paradossalmente per l'economia dell'intera storia – attribuisce a Shlomo, dichiarandolo vincitore nella *quaestio* dibattuta con un altro giovane. Dibattere implica un accordo tacito sulle regole del "gioco" disputatorio e un reciproco riconoscimento dei contendenti come soggetti capaci di interloquire.

Il racconto, poi, condensa in sé, come tutte le narrazioni, tanti livelli di realtà, di relazione, di percezione e di concezione. Nel caso di specie: la *questio*, vinta da Shlomo, riguarda, non a caso, quale fosse il colore della pelle di Adamo.

## 1. Contesti narrativi del dibattere

Non si tratta, quindi, di una disputa qualunque, né socialmente, né per la storia personale di Shlomo. La *quaestio* affrontata nella contesa non è irrilevante: il colore della pelle di Adamo non è indifferente, stante il radicale collegamento di questo personaggio della Genesi – intesa non solo come libro della Bibbia, ma anche come origine dell’umanità – e le conseguenze nei rapporti attuali tra ebrei dalla pelle più chiara e quelli dalla pelle più scura. Non va sottovalutato che il contendente di Shlomo, sostenendo che Adamo era “bianco”, aveva ripetuto uno pseudo fondamento per la supremazia dei “bianchi”, la sottomissione e la schiavitù dei neri; in sintesi aveva avallato i rapporti di forza razzisti che si stavano vivendo nel presente.

Il colore della pelle è stato ed è talmente abusato per strumentalizzare le dinamiche interumane di riconoscimento, di inclusione e di esclusione (Jablonski, 2020), da far sembrare e credere che – a condizionarle – sia esso stesso per sua “natura”, e non, invece, una aberrante scelta pseudo culturale di una parte dell’umanità. Questa parte continua a porre nel passato – quindi in una tradizione antica, inventandola *ad hoc* (Hobsbawm, Ranger, 1987) – inesistenti “radici” per un’oppressione attuale. Quasi che una credenza, un pregiudizio, una tradizione siano tanto più solidi quanto più sono considerati antichi, ovvero quanto più – metaforicamente – le loro radici affonderebbero nel passato (Bettini, 2016).

È necessario, a questo punto, esplicitare i momenti salienti di questa storia che qui si propone come paradigmatica per la formazione relazionale al dibattito.

Shlomo è stato portato in Israele come ebreo etiopico, “salvato” dalla cosiddetta “operazione Mosè”, attuata dal Mossad israeliano e dalla Cia statunitense. Oltre a sperimentare insieme agli altri etiopi in Israele il peso di tale vicenda, egli vive un contrasto stridente e segreto, tutto interiore, fra come sa di essere considerato e come – nella sua interiorità – egli si percepisce.

La vicenda di Shlomo è frutto di una *inventio* romanzesca calata, però, in un complesso e reale contesto storico. Lo stato di Israele, negli anni Ottanta del secolo scorso, quando nel corno d’Africa imperversava una delle più terribili carestie della storia, con annesse e connesse guerre e devastazioni, trasferì in “patria” una parte considerevole degli ebrei etiopi (e, fra questi, molti bambini che divennero o partirono già orfani).

Tale operazione aveva trovato fondamento e giustificazione nel previo riconoscimento, da parte del Gran Rabbinate di Gerusalemme, dello *status* di ebrei di queste popolazioni. Questo *status* era stato, dunque, posto in discussione e il riconoscimento che ne era derivato metteva un punto – che gli eventi successivi smascherarono come non definitivo – al dibattito molto importante per lo stato d’Israele, sull’appartenenza a esso. In base alla – purtroppo molto diffusa – concezione di appartenenza, in mezzo a milioni di persone che pativano e morivano di fame e di violenze tra l’Etiopia e il Sudan, potevano essere salvati solo coloro che erano individuati come ebrei.

Nella storia dell’umanità tante volte – troppe – l’appartenenza è stata posta come discriminazione tra chi poteva sopravvivere e chi doveva soccombere. Nel caso di specie, quella stessa “appartenenza”, quando gli Etiopi ebrei saranno effettivamente portati in Israele, sarà ancora messa in dubbio, questa volta per infliggere una nuova, ma in realtà sempre vecchia, forma di razzismo e di discriminazione.

La narrazione testuale e filmica di questa vicenda ha portato agli onori anche della cronaca una storia poco conosciuta: l’esistenza di ebrei africani, di ebrei dalla pelle scura. Una tipologia che pure le classificazioni persecutorie dei nazisti sembravano aver trascurato.

È interessante rimarcare che già durante il periodo fascista, prima della promulgazione delle leggi razziali, in Italia queste popolazioni erano state studiate proprio da ricercatori ebrei italiani (Viterbo, Cohen, 1993). Quando poi il regime fascista cominciò a perseguire la comunità ebraica italiana, i ricercatori stessi si trovarono di persona dalla parte dei perseguitati e dovettero cambiare i loro punti di vista: le persecuzioni patite dagli ebrei etiopi divennero rispecchiamenti delle vessazioni subite da quelli italiani (Trevisan Semi, 1987). Alla base della discriminazione c’è sempre una domanda – a volte occultata – sulle presunte origini, proprie e altrui, e sulle conseguenze concrete di tali radici, se esse, ovviamente, sono credute autentiche.



Non è mai troppo tardi per riflettere e agire, in maniere e direzioni formative, sulle conseguenze degenerative di impostare i rapporti umani sulla cosiddetta “identità”: “In fondo, l’identità è l’ultima risorsa che rimane quando c’è penuria di strumenti per immaginare un futuro diverso” (Remotti, 2010, p. XXV).

Si potrebbe sostenere che in molti conflitti violenti, esplicitamente e implicitamente, il dibattito sulle origini sia di così vitale importanza che a tale questione non si può sfuggire, né si può essere formati a sottrarsi. La disputa sulle origini, come fondamento e giustificazione di identità violente (Sen, 2006; Maalouf, 1999<sup>1</sup>; Fabbro, 2018), attraversa tutto l’episodio testuale e filmico di cui si sta fruendo.

In un’ottica formativa, quindi, il dibattito si focalizza nel confronto con se stessi e con gli altri: su come si vuole essere percepiti, concepiti e considerati e sulle conseguenze di come si crede e di come gli altri credono che dobbiamo e/o possiamo essere stimati.

## 2. Disputare e ricercare la propria storia

La storia presa in esame ancora una volta esemplifica adeguatamente. In una delle lingue più parlate in Etiopia e utilizzata dagli stessi ebrei neri, l’amarico, essi sono appellati dai loro vicini “falascia” che vuol dire “straniero” oppure “colui che non possiede terra”. Per gli ebrei neri, “falascia” è un termine oltre che dispregiativo, improprio: essi si definiscono, infatti, con l’espressione “Beta Israel”, ossia la “Casa di Israele”. Nel caso degli ebrei dalla pelle scura, le loro origini, secondo la tradizione biblica, risalgono all’incontro tra il re Salomone e la Regina di Saba che avrebbe portato ed incardinato la fede ebraica in Etiopia. Pertanto si sentono un popolo con una stessa fede, “sono al contempo neri ed ebrei. Gli unici ebrei fra i neri d’Africa, gli unici neri fra gli ebrei del mondo” (Mihialeanu, Dugrand, 2005, p.13).

Quanto e quando la definizione altrui venga interiorizzata, accettata o combattuta nel *secretum* di ognuno è questione ineludibile per i processi formativi. Tale questione è la culla di un dibattito primordiale per ogni persona. Lo sfondo storico del racconto non può non sottolineare che similmente agli ebrei dell’Europa orientale, anche quelli etiopi sono stati considerati per lunghi secoli stranieri nelle loro case e nelle loro patrie e, ridotti in questa condizione, era loro impedito di possedere anche una minima parte di terra.

Tornando alla parte romanzata della narrazione, un colpo di scena – di fatto, paradossalmente continuo – attraversa l’intera vicenda: Shlomo, infatti, non è effettivamente ebreo. Nella complessità della storia degli ebrei etiopi si inserisce infatti la “peripezia” – etimologicamente ciò che cade sopra e dentro (Cortelazzo, Zolli, 1999, pp. 1170-1171) – della trovata romanzesca: l’identità ebraica, che Shlomo necessita di farsi riconoscere, costituisce l’altra faccia della medaglia di un dibattito con se stesso, che deve portare avanti fin dalla più tenera età. Shlomo deve combattere con se stesso perché in lui stesso convivono due “anime”: quella che ricorda e che non può rivelare e quella che deve manifestare per rimanere fedele a un segreto che a nove anni ha promesso di mantenere per salvarsi la vita. Questo è l’espedito narrativo nel quale il protagonista è “caduto”, è calato suo malgrado. Questa è la condizione che lo “circonda” in tutta la storia.

L’imprevedibile e paradossale situazione del protagonista è quella di trovarsi in continuo confronto con se stesso. Per sopravvivere deve “finger” di essere chi non è, ma nel farlo cresce e impara a vedere se stesso con gli occhi di chi crede alla sua costruzione identitaria, al suo modo di auto-plasmarsi. Si trova nella condizione di vivere sempre quella condizione – che, spesso in maniera meno manifesta, è di tutta l’umanità – di riconoscere e di far dibattere, dentro di sé, le differenze tra appartenenze che si presentano reciprocamente estranee e reciprocamente escludentesi.

Il segreto, che nei testi citati è la sorgente della narrazione, costituisce la fonte della disputa interiore, del colloquio con se stessi, ovvero la condizione della permanente controversia: esplicita nella creatività romanzata; implicita nella vita di ognuno. Il segreto riposa su domande, soprattutto su alcune: chi sono; chi siamo; chi posso essere considerato; chi posso diventare. Sono domande imprescindibili e ineludibili in ogni dibattito con gli altri e con se stessi, che riguardano le “peripezie”, ossia la possibilità di un capo-

1 Il titolo originale francese di questo libro suona in maniera molto meno pacifica rispetto al titolo italiano: *Les identités meurtrières*, infatti, vuol dire, letteralmente, “le identità assassine”.

volgimento, di un “rovesciamento di fronte” nonché le scoperte e le rivelazioni, ossia i “riconoscimenti” (comprendenti anche gli auto-riconoscimenti) ottenuti e tentati.

Peripezia, riconoscimento, ironia e segreto si rivelano essere i pilastri del narrare e argomentare. Se poi consideriamo che tali attività, tali fenomenologie narrative e relazionali sono centrali nel sapere e nell’agire formativi, meritano di essere osservate un po’ più da vicino.

### 3. Peripezie e riconoscimenti

Già Aristotele lega la peripezia al riconoscimento nella sua *Poetica* (1964). Così definisce la prima: “Peripezia è il mutamento improvviso [...] da una condizione di cose nella condizione contraria e anche questo mutamento è sottoposto, secondo la nostra teoria, alle leggi della verisimiglianza o della necessità” (Aristotele, 1964, pp.102-103).

Il rovesciamento della situazione di Shlomo è, come si è accennato appena sopra – quello che riguarda la “verità” della sua nascita: egli non è ebreo, ma è stato legato fin da bambino al segreto di fingersi ebreo e di non rivelare mai la sua origine, pena l’impossibilità di sopravvivere.

“Il riconoscimento, come indica la parola stessa, è il passaggio [anche esso inatteso] dalla non conoscenza alla conoscenza [...]. La più bella forma di riconoscimento si ha quando intervengono contemporaneamente casi di peripezia” (Aristotele, 1964, pp. 103-104). Il termine greco usato da Aristotele per riconoscimento è *anagnòrīsis*<sup>2</sup>, ovvero l’agnizione che riguarda, in primo luogo, le persone e svela qualcosa delle identità nascoste dei soggetti coinvolti nella trama.

Da un punto di vista formativo, è opportuno che il riconoscimento sia considerato sempre provvisorio, mai definitivo. Se il riconoscimento provoca un piacere, questo stesso “consiste piuttosto nel fatto che in esso si conosce *più* di ciò che già si conosceva.” (Gadamer, 1983, p. 146). In quel “più” c’è anche e soprattutto la differenza rispetto a ciò e a come si conosceva in precedenza. Un tale piacere riguarda se stessi, gli altri, gli oggetti, la natura e tutto ciò in cui l’umanità è capace di rispecchiarsi.

Più volte, nella storia di Shlomo, egli stesso cercherà di farsi riconoscere: la delusione, dopo la disputa, lo spingerà addirittura a “confessare” a un poliziotto la propria origine. Egli non sarà creduto perché l’agente “vedrà”, nella sofferenza del ragazzo, “solo” i segni della pressione razzista che lo avrebbe spinto ad auto-accusarsi.

### 4. Ironie

Per Aristotele, comunque, oltre alla peripezia è improvviso anche il riconoscimento. Infatti, il capovolgimento di fronte è comune denominatore anche nell’ironia. L’ironia, oltre a voler significare il contrario di quel che si afferma e ad avere un legame con l’umorismo, lo scherzo e/o lo scherno, si segnala per la propria enigmatica. L’etimologia del lemma “ironia” può essere ricondotta al participio greco *eirōn*, “colui che interroga” (Mortara Garavelli, 1997, p. 166). E questo interrogare non si espleta solo all’esterno, ma nasce e si sviluppa in un contraddittorio interno alla persona, nel quale anche le parole parlano con se stesse. Così l’ironia può diventare “il caso limite, più evidente, di un fenomeno frequentissimo nel discorso: la dialogicità interna alla parola” (Mizzau, 1984, p. 68). Dialogicità implica dinamismo delle parole che si muovono nei loro significati, capovolgendosi, quasi danzando: “l’ironia è una specie di danza della parola” (Giorello, 2019, p.73).

Le parole che disputano con se stesse sono una fonte per tutti i dibattiti. E qualsiasi processo formativo deve occuparsi di tale confronto serrato anche con se stessi e tra i propri vocaboli, visto che formare implica imprescindibilmente stare di fronte e attraversare: parole, comportamenti, scacco dell’agire umano, cambiamenti e trasformazione del punto di vista, nonché storie e relazioni.

Naturalmente, “quando l’ironia parla per enigmi, rischia di essere fraintesa” (Vlastos, 1998, p. 28). O,

2 “*Anagnòrīsis* indica [...] almeno tre processi connessi al conoscere: un emergere, un affiorare della conoscenza; un rafforzamento della medesima; e una sua ripetizione, un riconoscimento” (Boitani, 2014, p. 42).

peggio, di essere considerata un inganno o uno scherzo. Effettivamente, nella cultura greca antica, un'ironia che implichi "verità" si sovrappone a una precedente concezione che la considerava un mero raggirio. Nel Socrate di Platone l'ironia ha un significato costituito da elementi di verità e non di falsità.

È possibile dare un orientamento comune a queste due accezioni – inganno e ricerca della verità – che sembrano inconciliabili? Sì, se si accosta a "ironia" il significato di "far finta", *to pretend* (Vlastos, 1998, p. 35). "Far finta" può far parte di una truffa, ma può essere anche indispensabile per entrare in un ambito, per esempio, di gioco dove vige consapevolezza di regole "finte" ovvero costruite *ad hoc* per giocare. Così, "si danno contesti dove 'far finta' va oltre l'affermazione del falso perché va oltre la falsità, come quando diciamo che i bambini 'stanno facendo finta' che i loro gettoni siano soldi (li chiamano 'soldi finti') o che le loro bambole siano malate o morte o vadano a scuola" (Vlastos, 1998, p.35). A questo uso, forse secondario del termine "ironia", bisogna far riferimento e riconoscerlo come base e "alimento" del dibattito. Questo uso è completamente estraneo all'inganno intenzionalmente voluto ed è fondato "su quella 'volontaria sospensione dello scetticismo' mediante la quale entriamo nel mondo della finzione immaginativa, nell'arte, nel gioco" (Vlastos, 1998, p. 36).

Bisogna, dunque, continuamente formarsi e formare a entrare in discussione, a entrare nel gioco delle domande e delle *quaestiones* che, come giova ripetere, trovano origine pure nell'ironia. Anche per questo motivo, "l'ironia socratica è un'ironia che interroga" (Jankélévitch, 1997, p. 20). Il continuo domandare di Socrate "mette in moto ciò che è immobile, contesta l'incontestabile, e la sua infaticabile diffidenza è sempre all'erta" (Jankélévitch, 1997, p. 22).

Nella formazione al dibattito – interno ed esterno – accettare di capovolgere il proprio punto di vista e di dialogare con esso, una volta capovolto, si palesa come strumento e fine per accedere a una consapevolezza più ampia. Ovviamente la possibilità che un cambiamento di prospettiva risulti un autentico passo in avanti, per un continuo rinnovamento delle proprie modalità di percepire e di concepire se stessi, gli altri e il mondo, dipende dalla qualità del rovesciamento, dal coinvolgimento in esso e dal conseguente mutamento del proprio orizzonte di consapevolezza. L'esercitarsi a tale disputa è condizione necessaria, ma mai sufficiente al raggiungimento del risultato che non può mai essere garantito a priori.

## 5. Segreti

Va notato che, nella narrazione romanzesca della vita di Shlomo, l'*incipit* di tutti i rivolgimenti, di tutte le "peripezie" della sua vita è dato dalla bruneriana "stranezza" (Bruner, 1988; 2002) di un accordo assolutamente "trasgressivo" tra due madri: una cristiana e l'altra ebrea che decidono di violare leggi morali e religiose nonché le aspettative dei loro ruoli, dei loro punti di vista, per dare a un bambino una possibilità di vita. Anche la trovata narrativa di far adottare un figlio cristiano da una madre ebrea ribalta un *topos* storico verificatosi durante la *shoah*: quello dei bambini o di componenti del popolo ebraico che, perseguitati e bisognosi di soccorso, di nascondimento spesso dovevano dissimulare la propria origine e fede dietro altre sembianze.

Tornando, per un attimo solo, alla questione del riconoscimento, dell'agnizione, i testi presi in esame cominciano e ruotano tutti intorno a un "segreto", che, però, è svelato al lettore e allo spettatore poco dopo l'inizio del racconto. Con questa scelta i narratori sembrano cercare di evitare che i lettori e gli spettatori possano avere un'immagine negativa del protagonista e condannarlo per la sua "falsità". Il sentirsi obbligato al segreto fa soffrire Shlomo; però è proprio il mantenerlo che riesce quasi a proteggerlo, perché catalizza la sua attenzione sulla propria reticenza o presunta menzogna e lo distrae dalla pressione esterna comune a tutti coloro che si trovano nella sua stessa situazione di migrante.

Il "segreto", però, non va né condannato a priori, moralisticamente; né va "sacralizzato" perché non deve mai perdere il suo dinamismo, la sua dimensione, in una fase di ricerca, di traghettatore. Per non nuocere deve rimanere in movimento nel tempo, deve poter rappresentare possibilità inesprese e suscitare sempre nuove riprese e interpretazioni. Non bisogna mai dimenticare che anche i segreti possono essere un modo di dire "verità" differenti da quelle che ci si aspetta.

Un segreto è, quindi, sempre una messa alla prova delle relazionalità interumane, soprattutto di quelle che cercano di essere formative. Segreti, forse apparentemente non così eclatanti, sono presenti nella vita

di tutti, ruotano intorno a un'impossibilità di comunicazione e/o a un interdetto, ovvero un divieto di dire qualcosa.

I processi formativi, di fronte al segreto, hanno bisogno di andare al di là delle astrattezze di principio, necessitano di concretezza e rispetto nonché attesa e attenzione per i tempi del – mai certo – eventuale svelamento. Ciò che, però, in questa sede preme rimarcare è che i segreti sono trampolini per domande da porre agli altri e a se stessi. Si tratta di quelle domande che i “piccoli” e i “grandi” racconti (la letteratura, per esempio) non si stancano mai di porsi. Interrogativi che alludono al “mistero”, che richiede studio, cura e preoccupazione. E questa attenzione si palesa come formazione e auto-formazione, nonché propensione verso ciò che non si finisce mai di scoprire: l'umanità.

Mistero, inteso in questa accezione appena menzionata, e segreto sono ovviamente legati. Tale correlazione, però, si estende anche al dibattere. Senza mistero, da scoprire incessantemente, e segreto, da tutelare e svelare, mancherebbero i motori del dibattito. L'etimologia può confortare queste riflessioni. Nella storia della parola “segreto” c'è il verbo latino *secernere*, separare (Cortelazzo, Zolli, 1999, p. 1497), lo stesso lemma che è all'origine, alla base di “discernimento” (Cortelazzo, Zolli, 1999, p.473). Il discernere, il tentare di vedere chiaramente trova il suo “a priori”, la sua condizione di possibilità nel segreto e nel mistero. Mistero, segreto e discernimento necessitano sempre di una qualche forma di dibattito, per non rimanere schiacciati da una visione unica, da una dimensione troppo definitiva, chiusa, quasi “tombale” delle percezioni e delle concezioni umane.

## 6. Apprendere a porre domande e a “dire” risposte

Dibattere formativamente deve servire proprio a non smettere di porsi domande e indagare di conseguenza. Per concepire domande, dunque, bisogna sentire, a volte patire, prima di tutto se stessi, le proprie e le altrui storie, calate nei tempi e nei luoghi, ossia nei contesti nei quali ci si trova. Ogni domanda ha sempre un progetto di risposta che può essere confermato o meno. Ogni domanda è autentica se tenta di uscire dalla cornice di presupposizioni già presenti in se stessi ed è una messa alla prova della legittimità, dell'origine e della validità di tali presupposizioni. Ogni domanda autentica prevede la capacità di ascoltare come risposta qualcosa di più e, soprattutto, di differente rispetto a un attimo prima di formulare la domanda. Ogni risposta avviene sempre in un contesto che è sempre chiamato – spesso implicitamente – in causa dalla domanda. Ogni risposta riguarda, in ogni caso, o l'accettazione del contesto implicitamente presupposto dalla domanda o la sua messa in discussione senza, però, ignorare le presupposizioni contenute nella domanda.

“L'essenza della domanda è il porre e mantenere aperte delle possibilità” (Gadamer, 1983, p. 349). Possibilità non di abolire inevitabili pregiudizi, ma di riconoscerli per metterli in movimento, farli camminare, perché li si vive come inadeguati e ci si percepisce bisognosi di cambiare le proprie premesse nei confronti della vita. Il bisogno e il desiderio di cambiamento sono frutto del sentirsi finiti ed incompleti, immersi in un tempo e in uno spazio che non controlliamo, che ci condizionano (anche se non lo ammettiamo) e che possiamo attraversare, creativamente, solo se accettiamo di riconoscere che ci influenzano. Il modo con cui facciamo domande e cerchiamo risposte è il nostro apporto al divenire del presente.

Dibattere con gli altri e con se stessi deve essere un impegno formativo costante per combattere le ingiustizie, apprendendo a mettersi anche nei panni altrui. Solo così si può riconoscere che le proprie convinzioni possono rafforzarsi o cambiare e che, soprattutto, le ragioni dell'altro non sono qualcosa da eliminare, ma la dimensione stessa del dialogo interiore. Tale dialogo è una forma di prevenzione e terapia di tutte quelle forme di auto-dispregio, a volte alimentate da interdetti e segreti, che portano le vittime, le persone più deboli a fare proprie le percezioni e le concezioni dei carnefici. Una descrizione agghiacciante e lucida di questo fenomeno si ebbe quando gli ebrei, perseguitati dai nazisti, privati della possibilità di discutere, rischiarono di adottare lo stesso linguaggio dei loro persecutori (Klemperer, 2011).

Nella storia di Shlomo, le “occasioni” di pensare male di se stesso sono più di una: non solo è di pelle scura, non solo è etiope, ma è anche segretamente – come già sottolineato – “non ebreo”.

Il dialogo interiore, inoltre, apre le porte a un esercizio formativo basilare per il dibattito: lo scambio delle parti. Questo espediente è necessario perché altrimenti il dibattito risulta viziato. Platone, che ai dia-

loghi e alle dispute affida il suo pensiero, è consapevole degli effetti della cristallizzazione dei “ruoli” nella dinamica del domandare e rispondere. Infatti, nel *Protagora* (2000, p. 832), fa dichiarare a Socrate di essere disposto a rispondere alle domande di Protagora e, poi, a invertire i ruoli.

Scambiarsi le parti, in una discussione, è un esercizio basilare per mettersi nei panni altrui, è un’esperienza teatrale e giocosa che, se espletata seriamente, non lascia indifferenti. Lo scambiarsi le parti può servire, infatti, a inventare una parte, magari solo “recitata”, di se stessi e che aiuta a scoprire un aspetto concreto mai esperito delle proprie potenzialità e capacità. D’altronde, le attitudini a ricercare si basano sulla tensione paradossale tra invenzione e scoperta: l’umanità deve continuamente inventare e re-inventare se stessa per scoprire, incessantemente e mai ultimativamente, le infinite sfaccettature delle proprie identità. Infatti, “la fonte di molte fra le più ricche e sorprendenti combinazioni si trova proprio nell’esplicitazione di quei processi di conflitto e di convergenza tra i vari modelli di identificazione che operano all’interno della persona e la costituiscono” (Bruner, 1968, p. 57).

Cominciando dalla scuola per proseguire nei tribunali, in quasi tutte le interazioni umane, il porre domande è una prerogativa di un superiore gerarchico: i giudici interrogano come – anche se diversamente – lo fanno i docenti. Questa situazione inevitabilmente condiziona, a volte inibisce, la possibilità di fare domande. Con questa interdizione, però, vengono limitati anche i percorsi di ricerca che potrebbero emergere da un elaborare quesiti e domande senza pensare di violare una qualche gerarchia, ovvero di non “stare al proprio posto”.

Se tale condizionamento è impossibile da rimuovere del tutto, è anche vero che chi pone al centro la ricerca è disponibile allo scambio delle parti, a rispondere – quando potrebbe solo interrogare – per smascherare, dall’interno, la logica di quell’aver ragione unicamente finalizzato a sottomettere piuttosto che allo scoprire insieme qualcosa che serva a tutti gli interlocutori.

“Chi nel discorso non cerca di penetrare l’essenza di un problema, ma solo di aver ragione, considererà naturalmente il domandare più facile del rispondere. Il domandare non nasconde infatti il pericolo di incontrare una domanda a cui non si sa rispondere. [...] chi crede di sapere di più non è capace di domandare. Per esser capaci di domandare bisogna voler sapere, il che significa però che bisogna sapere di non sapere” (Gadamer, 1983, p. 419).

Domandare vuol dire uscire dalla posizione – anche tragicamente farsesca – di far vedere, di far apparire di non aver alcun bisogno. D’altra parte, un apprendimento diventa un’esperienza formativa quando il procedere del sapere personale e di una comunità si apre e si estende nel vivere uno scontro tra un’opinione, una credenza già esistente e “qualcosa” che non la conferma, che non si riesce a inquadrare come al solito. Questo “qualcosa” non è unicamente intellettuale o cognitivo, riguarda anche emozioni e sentimenti del sapere e del conoscere, comprende, insieme, agire e patire. In questa prospettiva, “la domanda si impone, non è più possibile scansarla restando fermi al modo di vedere attuale” (Gadamer, 1983, p. 423). E la risposta, le risposte, una volta mutato il modo di percepire e concepire, possono persino staccarsi dalla domanda e vivere di vita propria; possono diventare un “dire” che ha “dimenticato” di essere stato o di essere una risposta.

È importante, nell’agire formativo e nel riflettere su di esso, considerare il “dire” sempre come risposta a una domanda anche e spesso inespressa. Ed è ancora più pregnante andare alla ricerca, mai esaustiva, della domanda alla quale soprattutto il “dire” del disagio tenta di rispondere. Ogni affermazione può essere vista come una risposta a una domanda. Fare ipotesi su tale domanda apre le porte a una comprensione che coinvolge profondamente gli interlocutori. Tale domanda si trova, però, in un contesto, in un livello diverso rispetto all’affermazione. “Comprendere una domanda significa porla. Comprendere un certo pensiero significa comprenderlo come risposta a una domanda (Gadamer, 1983, p. 433).

Comprendere un altro da sé significa non tanto rispondere alle sue domande, quanto porsi le sue domande e tentare, con tutto noi stessi, di rispondere, sentendo e patendo, in noi, ciò che ipotizziamo senta e patisca l’altro. “Il comprendersi nel dialogo non è un puro metter tutto in gioco per far trionfare il proprio punto di vista, ma un trasformarsi in ciò che si ha in comune, trasformazione nella quale non si resta quelli che si era” (Gadamer, 1983, p. 437).

Ecco perché è così importante l’attenzione alle parole e alla possibilità che cambino di significato, nonché al rispecchiamento interiore che si sperimenta pronunciando, anche silenziosamente, parole “altre”, ovvero le parole altrui. La trasformazione e l’auto-trasformazione sono le cartine al tornasole della comprensione e dell’imparare a porre – che non può non essere sempre anche un porsi – domande.



## Nota bibliografica

- Aristotele (1964). *Poetica*. Bari: Laterza.
- Bettini (2016). *Radici. Tradizione, identità, memoria*. Torino: Einaudi.
- Boitani P. (2014). *Riconoscere è un dio. Scene e temi del riconoscimento nella letteratura*. Torino: Einaudi pdf e-book.
- Bruner J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Bruner J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. S. (2002). *La fabbrica di storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Cortelazzo M., Zolli P. (Eds.) (1999). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Fabbro F. (2018). *Identità culturale e violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gadamer H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giorello G. (2019). *La danza della parola. L'ironia come arma civile per combattere schemi e dogmatismi*. Milano: Mondadori pdf e-book.
- Hobsbawm E. J., Ranger T. (Eds.) (1987). *L'invenzione della tradizione*. Torino: Einaudi.
- Jablonski N. G. (2020). *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jankélévitch V. (1997). *L'ironia*. Genova: Il Melangolo.
- Klemperer V. (2011). *LTI La lingua del Terzo Reich*. Firenze: Giuntina.
- Maalouf A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Mihialeanu R., Dugrand A. (2005). *Vai e vivrai*. Milano: Feltrinelli.
- Mizzau M. (1984). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
- Mortara Garavelli B. (1997). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Trevisan Semi E. (1987). *Allo specchio dei Falascià. Ebrei ed etnologi durante il colonialismo fascista*. Firenze: Giuntina.
- Sen A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Viterbo C. A., Cohen A. (1993). *Ebrei di Etiopia. Due diari (1936 e 1976)*. Firenze: Giuntina.
- Vlastos G. (1998). *Socrate, il filosofo dell'ironia complessa*. Firenze: La Nuova Italia.



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Dibattere del bene: una difesa fenomenologica della ragion pratica

**Giuseppina D'Addelfio**

Associate Professor of Education | Department of Psychology, Educational Science and Human Movement | University of Palermo (Italy) |  
giuseppina.daddelfio@unipa.it  
Corresponding Author

### Debating the Goodness: for a Phenomenological Defense of Practical reason

#### Abstract

*Nowadays, correctly debating appears to be increasingly rare. In particular, there are words which, it seems, we should not discuss: the word "good" is certainly among these words. In pluralist times, such as ours, it seems that we cannot even speak of goodness for strictly moral reasons: to avoid dogmatism and to respect everyone's freedom.*

*However, blocking the possibility of a serious and rigorous debate on goodness, and so renouncing the public exercise of practical reason, has many consequences, especially in the educational field. The contribution aims to make some of these consequences explicit, with constant reference to the phenomenological-hermeneutic paradigm and, in particular, to Hannah Arendt's perspective, so as to highlight not only a Husserlian legacy but also a Kantian legacy*

#### Keywords

ethics, pluralism, relativism, public space, phenomenology

Nel nostro tempo il corretto dibattere appare sempre più raro. In particolare, ci sono parole su cui sembra non si debba discutere e tra queste c'è senz'altro la parola "bene". Di questo, in un'epoca pluralista come la nostra, pare non si possa parlare anche per ragioni propriamente morali: per evitare il dogmatismo e rispettare la libertà di tutti.

Tuttavia, sbarrare la possibilità di un serio e rigoroso dibattere sul bene e rinunciare con ciò all'esercizio pubblico della ragion pratica ha molte conseguenze, specie in ambito educativo. Il contributo mira a esplicitare alcune di queste conseguenze, con costante riferimento al paradigma fenomenologico-ermeneutico e, in particolare, al pensiero di Hannah Arendt, con la sua eredità non solo husserliana, ma anche kantiana.

#### Parole chiave

etica, pluralismo, relativismo, spazio pubblico, fenomenologia

Nel nostro tempo il serio e rigoroso dibattere appare sempre più raro. Sembra che le forme di “comunicazione di massa”, prima, e l’istantaneità dello scambio di informazioni resa possibile da internet, poi, abbiano disabituato i più all’autentico dialogo: all’ascolto paziente dell’altro e all’impegno a dare all’altro non solo ragioni di ciò che si dice, ma *buone ragioni*. Dinanzi a ciò la riflessione pedagogica riconosce il rinnovarsi di sfide educative che hanno attraversato i secoli, ma anche il profilarsi di inediti compiti e responsabilità da assumere.

In particolare oggi, ci sono parole su cui sembra non si debba dibattere (sembra persino che non le si debba nominare) e tra queste c’è senz’altro la parola “bene”. Si potrebbe dire, parafrasando Foucault (1972, 1978), che nel contemporaneo *ordine del discorso* il bene sia un grande *interdetto* di cui nessuno può e deve arrogarsi il *privilegio* di parlare. Infatti oggi, nel dibattito pubblico e anche in molti contesti “educativi”, alla domanda “esiste la possibilità di ragionare su verità o falsità in materia di giudizi di valore?” – che equivale a dire “esiste una ragion pratica?” – le risposte più frequenti sono: “certamente no!” oppure “non più!”. Sebbene, come gli studiosi di etica sanno bene, lungo il Novecento un simile relativismo riduzionistico sia stato oggetto di critiche e molte siano, a livello di elaborazione teorica, le forme del relativismo (Magni, 2015), nella percezione comune si riscontra una diffusa obliterazione della *questione morale* (De Monticelli, 2010).

Del bene sembra che non si debba discutere insieme e pubblicamente, innanzitutto perché, in una epoca pluralista come la nostra *non ha più senso* parlarne. La nostra è infatti un’epoca caratterizzata da varie forme di soggettivismo e relativismo, stando ai quali, se si parla di valori o di beni, se ne parla solo come di opzioni soggettive o come *costruzioni* storico-culturali da considerarsi – come ha osservato efficacemente Putnam (1983) – *equivalenti*.

Questo genere di atteggiamento è spesso presentato come il frutto tanto della tradizione liberale quanto del pensiero filosofico del Novecento *tout-court*. La prima mette al centro l’uguale rispetto delle preferenze espresse dai diversi soggetti, considerato quale antidoto a parzialità e discriminazioni: ciascuno deve essere libero da condizionamenti e ingerenze esterne, così da tracciare il proprio *piano di vita*, fondato sulla propria percezione soggettiva di ciò che è *importante* e ha *valore*. Il secondo poi, almeno in una certa lettura, sarebbe dominato dall’istanza della *decostruzione*, quindi la filosofia contemporanea consentirebbe di pensare i giudizi etici solo come atteggiamenti, posizioni, desideri e gusti irrimediabilmente *soggettivi*.

Si sostiene allora che esistono molti codici morali diversi perché ciascuno di essi *crea* i propri valori e non esiste nulla che permetta di determinare che un codice morale sia buono e un altro non lo sia, uno sia giusto e l’altro no, uno preferibile e l’altro esecrabile; bisogna dunque sempre lasciare libero ciascuno di decidere e, per questo, sempre *decostruire*, svelando le convenzioni e le costruzioni dietro presunte – per usare altri vocaboli oggi interdetti – “oggettività” o “realtà”<sup>1</sup>. D’altro canto spesso si afferma che voler parlare del bene porti con sé varie forme di dogmatismo, autoritarismo e violenza su cui proprio la terribile lezione del *secolo breve* e dei suoi orrori deve rendere particolarmente vigilanti.

Ora, se ci soffermiamo a riflettere, è subito evidente che il pensiero filosofico di un intero secolo non può essere considerato come un tutto omogeneo e che, a ben guardare, l’idea che il bene sia conoscibile e che i giudizi di valore possono avere un carattere di verità e di razionalità non è del tutto assente nella filosofia del Novecento, né tutti i pensatori costruttivisti sono antirealisti e/o scettici radicali.

Resta però il fatto che una tale postura relativistica si è diffusa nell’atteggiamento esistenziale contemporaneo molto più, ad esempio, del cognitivismo e del realismo, proprio perché il relativismo appare più adatto a vivere il pluralismo del nostro tempo, in cui siamo tutti chiamati a non sentirci cittadini di una comunità ristretta, ma *del mondo*, con tutte le sue diversità.

In questa prospettiva, di ciò che è bene allora non solo non ha senso parlare, ma più precisamente *non si deve* parlare per ragioni propriamente *morali*: per evitare nuovi dogmatismi autoritari e per rispettare innanzitutto – come la tradizione liberale ha insegnato – la libertà di tutti e di ciascuno.

Tuttavia, se rendiamo lo sguardo più attento, iniziamo a vedere che la postura esistenziale scettica, pretendendo di sbarrare all’origine un serio e rigoroso dibattere del bene, non è scevra di conseguenze, specie in ambito educativo.

In queste pagine, proverò a dettagliare alcune di queste conseguenze, concentrandomi progressivamente

1 Per approfondimenti: Bongiovanni, 2007.

sui contesti educativi e cercando di indagare se l'interdizione che impedisce di dibattere del bene mantiene davvero quel che promette, in termini di rispetto dell'altro, di possibilità di libertà e di vita autenticamente umana. Paradigma epistemologico e antropologico di riferimento di queste riflessioni sarà quello fenomenologico-ermeneutico, qui richiamato a partire dall'elaborazione che ne ha offerto un "allieva di Husserl": Hannah Arendt<sup>2</sup>.

## 1. Sul dibattito "pubblico" tra Arendt e Kant

Una prima conseguenza della rinuncia a un serio e rigoroso dibattito pubblico sul bene è resa magistralmente evidente da Arendt in una lezione tenuta nel 1965 e oggi raccolta nel testo *Alcune questioni di filosofia morale*: quando la *questione morale* – cioè proprio la possibilità di *questionare*, di dibattere e disputare sul bene – "cade nel dimenticatoio" e la parola "morale" indica solo qualcosa che si può cambiare a piacimento, come si cambiano gusti e abitudini a tavola, allora viene preclusa la possibilità di ogni ragionevole accordo reciproco e corretta disputa.

Ci ritroviamo oggi nella stessa esatta situazione in cui il Settecento si trovò per quanto riguarda i semplici giudizi di gusto. Kant impazziva all'idea che sulla questione della bellezza si dovesse decidere in maniera arbitraria, senza possibilità di disputa e di accordo reciproco, all'insegna del *de gustibus non disputandum est* (Arendt, 2015, p. 104).

Così, la maggior parte delle persone ormai si compiace della tendenza a non voler giudicare affatto in merito al bene.

Le osservazioni di Arendt ci appaiono, a distanza di più di cinquanta anni, molto attuali e, per certi aspetti, ancor più attuali di allora. Nella nostra epoca – che non possiamo più pensare come postmoderna, ma propriamente come *tardo moderna* – nel segno di un nichilismo che ha oltrepassato lo stesso Nietzsche, possiamo dire che oggi sembra a tutti evidente che *de bono non disputandum est*.

Tuttavia c'è una diversa evidenza, d'altro genere, che rimane per lo più nascosta: *se è così*, allora – ecco la prima conseguenza su cui soffermare il nostro sguardo – non rimane che far valere le proprie posizioni con la forza: niente sembra poterci salvare dal "potente-che-ha-sempre-ragione" (Arendt, 2015, p. 43).

Così, sebbene oggi, proprio facendo memoria dell'esperienza del totalitarismo descritta e analizzata innanzitutto da Arendt, tutti rifiutano – almeno in teoria – l'idea della guerra e della violenza come mezzi di risoluzione delle controversie, ben pochi ricordano che la stessa autrice ha scritto che la persona umana si manifesta nell'unione indissolubile di azione e parola: la *praxis* e la *lexis* dischiudono la vita dell'uomo nella sua dimensione di *bios*, nel suo essere vita *propriamente umana*, eccedente rispetto alla semplice esistenza fisica della *zoe* (Arendt, 2000, pp.18-19). È così nell'azione e nella parola che si rivela la *condizione umana* come *paradossale pluralità di esseri unici* (Arendt, 2000, p.128). E poiché lo spazio pubblico è lo spazio in cui la persona appare proprio in quanto persona, Arendt giunge ad affermare che solo la violenza – che rende inumani – è *muta* (Arendt, 2000, p.130).

In tale prospettiva, Arendt esalta Socrate, che insegnava ai suoi discepoli "come pensare, come parlare con se stessi" (Arendt, 2010, p.86) e allo stesso tempo a vivere la *polis* come

luogo di incontro e di dialogo degli uomini liberi, incentrando il fattore propriamente 'politico' [...] sul parlare agli altri, insieme agli altri e di qualcosa, e interpretando tutta questa sfera nel segno di [...] una forza di persuasione e convinzione che regna tra uguali senza violenza e senza costrizione (Arendt, 2006, p.7).

Nel pensiero di Arendt è quindi chiara l'antitesi fra politica e violenza: sebbene quest'ultima sia stata spesso usata come uno degli elementi principali della politica, è a ben guardare "soltanto la traccia della

2 Considero in queste pagine la fenomenologia innanzitutto come una scuola che ha generato molti e diversi allievi, accomunati dalla pratica di un metodo e quindi da un certo uso della ragione. In particolare considero l'ermeneutica un particolare *innesto* della fenomenologia, alla luce del pensiero di Heidegger e, soprattutto, di Ricoeur (1995, 2004).

sua sparizione e, al contrario, ciò che sovente si considera come la parte residuale della politica, la discussione e il dibattito degli uomini sul mondo, si configura come il suo nucleo più proprio” (Enegrén, 1987, p. 204). Infatti, la politica è intesa come dimensione esistenziale di *autentica comunicazione*, come “arte e piacere di stare insieme, di scambiare idee e parole” (Boella, 2000, p.11).

È in questo aspetto del pensiero di Arendt riconoscibile innanzitutto – ma non esclusivamente, come mostrerò – un’ascendenza kantiana. Infatti, Kant ha più volte messo in evidenza che pensare correttamente significa pensare in una comunità e, segnatamente, *in una comunità universale*, che cioè possa idealmente includere tutti gli esseri umani. Arendt stessa ne *La crisi della cultura* sottolinea come l’istanza kantiana di universalizzabilità del giudizio, che si fonda “sull’accordo potenziale con altri”, richiede la capacità di impegnarsi anche a “ragionare al posto di chiunque altro” e perciò “richiede una mentalità allargata” (Arendt, 1999, p. 281). Costituisce così un modo per superare visioni privatistiche e idiosincrasie, esercitandosi a “trascendere le proprie limitazioni individuali” (Arendt, 1999, p.282).

Tanto per Kant, quanto per Arendt il dibattito pubblico implica cercare di ragionare secondo criteri che tutti quelli che onestamente lo desiderano possono riconoscere validi. Come ha rilevato O’Neill (1989), un’attenta studiosa di Kant e voce di rilievo della filosofia morale contemporanea, quando viene meno questo genere di atteggiamento, i fondamenti della comunicazione e quindi i diversi giudizi *non sono più condivisibili universalmente*; al massimo i giudizi sono considerati validi dentro “pluralità limitate, definite da istituzioni, pratiche e ideologie civiche o sociali, mentre per Kant la ragione pubblica richiede pensare e agire che si rivolgano a una pluralità illimitata, al mondo in generale” (O’Neill, 2001, p. 45). Per Kant e per i suoi interpreti, infatti,

pubblico e pubblicamente non sono concetti descrittivi, bensì normativi: non descrivono il semplice atto di comunicare i propri pensieri a una moltitudine di persone ma indicano lo sforzo di attenersi a quei requisiti che i pensieri devono soddisfare per essere davvero pubblici [...] universalmente validi e quindi in grado di raggiungere il pubblico, cioè tutti gli esseri umani [...]. Prima di ogni comunicazione effettiva, i pensieri si qualificano come pubblici nella misura in cui le loro basi sono universalmente valide, cioè condivisibili da tutti gli esseri umani impegnati a giudicare i contenuti mettendo da parte le loro preferenze personali e la cornice della loro particolare appartenenza religiosa e politica” (Pasquare, 2020, p.105)<sup>3</sup>.

In altre parole, fare un uso pubblico della ragione è dibattere in modo autentico proprio perché “pubblico” non indica, descrittivamente, l’atto di esprimere i propri pensieri a quante più persone possibili; significa, normativamente, assumere un compito epistemico ed etico di articolare ed esprimere i propri pensieri in modo accessibile e potenzialmente condivisibile da ogni essere umano.

Si noti che Arendt nel testo della lezione citata all’inizio, proprio laddove afferma che Kant *impazziva* all’idea dell’impossibilità di disputa e di accordo reciproco, osserva che anche lui si concepiva come un *cittadino del mondo*, la cui speranza era che la propria comunità di riferimento “fosse quella del genere umano” (Arendt, 2006, p.105). Per questo il ragionare non può avere solo una validità interiore e soggettiva, ma propriamente dialogica, intersoggettiva e pubblica: come dire che dibattere con se stessi deve esser tutt’uno con dibattere con gli altri, idealmente con *tutti* gli altri.

Secondo alcuni interpreti (Benhabib, 1989; Beiner, Nedelsky, 2011), Arendt avrebbe dovuto insistere maggiormente su questo aspetto della teoria kantiana del giudizio. Resta comunque chiara in lei la consapevolezza che quando l’autorità della ragione viene meno, *viene meno lo spazio pubblico*: viene meno quell’impegno per l’universalizzabilità che è, nella sua essenza, non violento e genuinamente politico. Rimaniamo con ciò esposti all’*atomizzazione*, che è *dissoluzione del mondo comune* e che, quindi, mette a rischio le possibilità di una esistenza davvero umana e che in alcuni casi giunge a minacciare – come il totalitarismo ha tragicamente mostrato – la stessa esistenza fisica.

3 Traduzione mia.



## 2. Note sul costruttivismo in un modo plurale: ovvero l'equivalenza e le sue insidie

Le pagine arendtiane considerate ci hanno portato a riconoscere quale rischio di violenza sia connesso all'obliterazione della questione morale e alla rinuncia a un esercizio pubblico della ragion pratica. Dinanzi a tale rischio non basta nemmeno accontentarsi di dibattere rivolgendosi a *pluralità limitate*: bisogna sempre cercare kantianamente di avere come interlocutrice l'intera umanità e non una comunità ristretta.

Risulta per la nostra riflessione particolarmente interessante che a un'analoga consapevolezza sono giunti alcuni filosofi proprio dagli approfondimenti delle prospettive costruttiviste e decostruttiviste prima richiamate: si tratta di approfondimenti che inaspettatamente portano verso nuove forme di realismo<sup>4</sup>.

Boghossian (2006) ha osservato che sostenere la radicale equivalenza delle prospettive morali – fino a renderle “indiscutibili” – non è un'arma contro la violenza, ma è ciò che rende impossibile affrontare la violenza nel modo più adeguato e autenticamente umano, rendendo impossibile un dialogo *reale*, nella misura in cui la tesi dell'uguale validità dei codici morali porta con sé la tesi della loro *incommensurabilità*.

Se infatti – come dicevano quei sapienti decostruzionisti che erano i sofisti – *l'uomo è misura* di tutte le cose, se ciascun uomo è una tale misura, soprattutto se due persone o due gruppi sono dissimili per storia, tradizioni, abitudini e contesti, tra loro *non c'è misura comune* né possibilità di dare e accogliere buone ragioni.

Boghossian – richiamando alcuni passi del testo *Della Certezza* di Wittgenstein – mostra come la tesi dell'equivalenza delle posizioni morali di cui si diceva all'inizio si traduca nella cosiddetta *prassi del doppio standard*, che conduce al doversi astenere dal giudizio nei confronti di qualunque comportamento che, ad esempio, è ritenuto valido in una cultura diversa dalla propria. Infatti, secondo questa linea di pensiero, *noi* possiamo razionalmente argomentare la preferibilità delle nostre prassi rispetto a quelle di altri (che ritengono vere e giuste cose che noi riteniamo ingiuste e sbagliate) solo *dalla nostra* prospettiva, ma *non dalla loro*. Ora, cosa accade se essi rimangono fermi sulle sole posizioni? O se rimangono indifferenti? Possiamo solo *persuaderli* – in un senso violento, molto diverso da quello politico arendtiano – o combatterli?

Ecco un'altra insidiosa conseguenza dell'aver stabilito che non si può dibattere in modo rigoroso e rispettoso del bene: si suppone che l'unica alternativa al decostruzionismo in materia morale sia reputare che chi la pensa diversamente è *rivale, folle o eretico*. Così, nell'atteggiamento naturale ricorrente oggi, si presuppone che chi voglia mettersi alla ricerca di criteri per parlare di verità e falsità nelle questioni *di valore*, prescindendo dal fatto che siano situate in un contesto piuttosto che in un altro, non possa farlo se non sulla base della volontà di imporre un interesse particolare, seguendo “logiche” illiberali e arbitrarie, autoritarie e conservatrici, spesso fanatiche e violente. Sembra insomma che voler ricercare un fondamento equivalga necessariamente a brandire un atteggiamento *fondamentalista*, quindi in ultima istanza contrario alla ragione.

*Se è così*, il dibattere con gli altri non può essere altro che esercizio sofisticato teso a dominare: una forma di “violenza coloniale”. Su questa linea di pensiero, diventa facile ritenere che un'educazione che voglia dirsi *realista* non possa che essere tesa all'indottrinamento, ancora una volta violento.

Ma affiniamo lo sguardo su un altro aspetto: quando si reputi che non si possa in nessun modo parlare del bene, sembra che si possano esprimere giudizi *intraculturali*, cioè sulle prassi e sui comportamenti dei membri della propria cultura o del proprio contesto di riferimento, ma che non ci sia alcuna possibilità di giudizi etici *transculturali*, che pretendano di essere sensati e giustificati, quindi in qualche modo vincolanti: “Questi giudizi non rifletterebbero altro che il punto di vista etico della cultura cui si appartiene che, come tale, è valido quanto qualunque altra” (Colliva, 2009, p.11). Con ciò, l'equivalenza sarebbe garanzia di rispetto.

In effetti però, a ben guardare, resta in primo luogo da giustificare perché e su quale fondamento, seguendo questa linea argomentativa, è *meglio* ed è dunque *in sé preferibile* rispettare l'altro piuttosto che combatterlo o volerlo persuadere; infatti: come non considerare anche l'istanza di rispetto una semplice opzione situata in una cultura, quindi equivalente al suo opposto?

Soprattutto, poi, qualcosa impedisce di sentirsi pienamente soddisfatti della conclusione secondo cui

4 Ne è esempio emblematico Ferraris, 2012.

non può esistere una ragion pratica pubblica e i giudizi morali sono tra loro *incommensurabili*, quindi le diverse opzioni e i diversi piani di vita sempre *non discutibili*. Non è difficile *sentire* – con una percezione che non è sensibile, ma propriamente etico-valoriale – che non tutte le diversità che incontriamo nel mondo possono considerarsi di uguale valore, ossia che l'accoglienza e il rispetto per l'altro non può significare rispetto e approvazione di ogni suo comportamento, soprattutto quando fidarsi ciecamente dell'equivalenza fa sì che qualcosa di molto *importante* (e innanzitutto di molto reale) nella vita di altre persone – o di quella stessa persona – venga umiliato, offeso, ferito o eliminato. Sentiamo che su questo deve potersi dire qualcosa, anche da una prospettiva esterna.

Boghossian conclude efficacemente:

Le idee costruttiviste sulla conoscenza sono strettamente connesse a movimenti progressisti come il postcolonialismo e il multiculturalismo perché forniscono loro i mezzi filosofici con cui difendere le culture oppresse dall'accusa di avere idee false o ingiustificate. Ma anche da un punto di vista strettamente politico è difficile capire come si possa avere pensato che questa fosse una buona applicazione del pensiero costruttivista: se il potente non può criticare l'oppresso, perché le categorie epistemologiche fondamentali sono inesorabilmente connesse alle rispettive prospettive, ne segue anche che l'oppresso non può criticare il potente (Boghossian, 2006, p. 152).

Sebbene il divieto di dibattere del bene sembrasse all'inizio garanzia di rispetto del pluralismo, percorrendo le strade rimaste aperte dopo quell'interdizione, siamo giunti davvero lontano dalla possibilità di essere davvero *cittadini del mondo*.

### 3. Affidarsi alle emozioni (diffidando delle ragioni)

C'è ancora un altro aspetto dell'obliterazione della questione morale dal nostro tempo su cui vale la pena soffermarsi. Ancora con Arendt possiamo osservare che, quando si smette di dibattere, ci si affida a "tutte quelle espressioni emotive che sono più a portata di mano, pur rivelandosi del tutto inadeguate allo scopo" (Arendt, 2015, p.10). Ella lamenta che anche la narrazione storica, che ha spesso il compito di narrare e denunciare crimini indicibili, diventa "sovraccarica di emozioni, spesso non di altissimo calibro" (Arendt, 2015, p. 11). Così, più che impegnarsi in descrizioni accurate animate da reale volontà di far comprendere e comprendere, ci si rifugia in facili racconti sentimentalistici.

Anche queste parole ci appaiono molto attuali. Non è infatti difficile riconoscere che – per echeggiare ancora Foucault – quello delle emozioni è un discorso che *domina sugli altri* e fino a stabilire *l'ordine dei discorsi*. Oggi infatti, nei più diversi contesti, si reputa necessario, persino doveroso, dare sempre alle emozioni espressione e credito, come fossero fonte di informazioni (su di noi, sugli altri e sul mondo) sempre attendibili ed esaustive. E, poiché raccontano all'esterno quello che l'io vive dentro di sé, appaiono propriamente "indiscutibili". Così, ben lungi dall'assumere l'impegno difficile di un dibattito che sia davvero tale e davvero pubblico, ci si rifugia in tanti più facili *per me*.

Ho altrove cercato di mostrare l'itinerario storico-filosofico di questa idea delle emozioni, evidenziando come, lungo il percorso moderno con il quale la ragione ha assunto il ruolo di guida conoscitiva e morale, tutto il vasto mondo del sentire sia stato espulso dal campo del *logos* (D'Addelfio, 2021). Proprio questo ha posto le premesse perché le emozioni diventassero poi il regno delle soggettività particolari e, come tali, sottratte alla verifica razionale e al dibattito.

Successivamente con il postmoderno e con il diffondersi delle istanze decostruttive prima richiamate, la frammentarietà delle emozioni viene intesa come strumento utile di opposizione a ogni pretesa di totalità e universalità del *logos*. La rivalutazione della dimensione affettiva dell'essere umano, così, è sembrato dovesse avvenire – e spesso sembra ancora non possa che avvenire – *contro il logos* e quindi senza il *dia-logos*, contro ogni ricerca comune di senso e di verità.

La scomparsa del bene dal dibattito pubblico (e privato) è per questo correlata a un vero e proprio *culto dell'emozione*, espressione con la quale Lacroix (2002) ha inteso indicare che le società contemporanee non solo danno spazio all'*homo sentiens* accanto all'*homo sapiens*, ma sono diventate addirittura *iperemotive*.

Diverse sono oggi le forme di questo "culto", anche in ambito educativo. Di conseguenza, sembra che

occupandosi delle emozioni, della loro espressione, regolazione e gestione, sia esaurito il compito di aver cura della persona; dilaga così uno sbilanciamento delle relazioni che dovrebbero essere “educative” sul loro versante emotivo-affettivo, a discapito di quello etico, fatto di indicazioni di significato e, quindi, di norme. Non si intende qui certamente sostenere che il primo non sia importante, bensì che non vada assolutizzato.

Si può scorgere qui un'altra conseguenza dell'obliterazione del dibattito sul bene, propriamente nel diffondersi di stili educativi permissivi, in quanto il permissivismo può considerarsi traduzione dello scetticismo etico del nostro tempo nei mondi della vita dell'educazione – come molte ricerche psicologiche, sociologiche e pedagogiche mostrano (Portera 2006; Pati, Prenna 2008; Bauman 2018; Iori 2018; Nicolais 2018; D'Addelfio, Vinciguerra 2021). Quando infatti gli educatori si concentrano esclusivamente sull'aspetto affettivo, o peggio solo emotivo, e rinunciano a quella dimensione della relazione educativa che si lega ai gesti della guida e del controllo, quando rinunciano con ciò al dialogo – dato che la guida deve essere argomentata e le regole giustificate e condivise –, quando si fanno guidare dalla volontà di evitare ogni genere di conflitto, frustrazione e malessere, allora vengono meno alla loro *responsabilità* educativa.

Ora, non raramente alcuni educatori, ad esempio alcuni genitori, tanto più sono permissivi, tanto più velocemente, e incomprensibilmente agli occhi dei loro figli, quando la situazione sfugge troppo di mano, si ritrovano a essere autoritari della peggior specie.

Anche da questo punto di vista possiamo provare a mettere in luce qualcosa che oggi troppo spesso rimane non visto: il relativismo, ovvero il permissivismo, che costituisce di questa postura teorica la traduzione in stile educativo, lungi dal garantire il rispetto delle libertà di tutti e di ciascuno, finisce con il ripristinare pericolosamente la legge del più forte. Dove è sbarrata la strada alla ragion pratica pubblica e intersoggettiva, rimane solo la forza: o la forza fisica o quella che viene dall'occupare posizioni di potere o, ancora, quella di un uso solo retorico, *emotivo e se-duttivo* delle parole.

Inoltre, nella prospettiva dell'educazione, si può osservare che l'odierno culto delle emozioni diventa, in famiglia come in altri contesti, paradossale: soprattutto perché le emozioni che vengono valorizzate sono, a ben guardare, solo quelle cosiddette “positive”, cioè immediatamente legate a una situazione di benessere e spesso usate per coprire forme di malessere ed evitare ogni forma di disagio e frustrazione, anche quelle che rappresentano un insostituibile aiuto per la crescita.

Del nostro e dell'altrui mondo emotivo, spesso diciamo solo quello che ci fa stare bene e fa stare immediatamente bene, cioè fa percepire *benessere*. Nelle nostre società tardomoderne che hanno preteso, per molti aspetti, di essere “senza dolore” (Hahn, 2021), le emozioni negative lasciano spesso sgomenti e impreparati: *senza parole*. E, proprio nella prospettiva dell'educazione, sappiamo quanto male facciano le emozioni che diventano parole non dette e dialoghi interrotti; sappiamo come continuano a lavorare dentro di noi a nostra insaputa, impedendoci di essere soggetti del nostro sentire, ma propriamente *assoggettandoci* (Natoli, 2006).

Più in generale possiamo dire che senza la possibilità di dibattere del bene, ovvero di esercitare a livello soggettivo e intersoggettivo la nostra ragion pratica, rimaniamo vittime non solo del potere dei più forti e dei condizionamenti esterni a noi, ma anche dei determinismi che sono dentro di noi.

#### 4. Per un esercizio fenomenologico della ragione

Ritorniamo allora al pensiero di Hannah Arendt, per osservare che l'eredità kantiana è in lei filtrata dal suo essere stata all'inizio del suo percorso un'allieva della fenomenologia, come erede – attraverso Heidegger – del metodo fenomenologico (Boella, 1990).

Come è noto, il motto della fenomenologia è *andare verso le cose stesse*, verso l'essenza. Ciò significa anche trovare per i termini, al di là dell'uso spesso improprio e ordinario dell'atteggiamento naturale, il *riempimento di senso adeguato* e trovare *giustificazione* delle proprie asserzioni, laddove “giustificazione” non significa – come nel linguaggio comune – scusante che tutto copre e mette in ombra, bensì proprio un voler portare alla luce, mettere in evidenza pubblicamente. Infatti, l'*evidenza* di cui la fenomenologia ci parla – che pur insistendo sull'evidenza empirica non si riduce ad essa ma è propriamente *eidetica* – non è mai una condizione immediatamente disponibile e nemmeno la proprietà di un nostro stato interiore

di coscienza, qualcosa di privato e incomunicabile. Piuttosto l'evidenza dell'essenza si offre e viene guadagnata nello spazio della mediazione razionale e dialogica.

Proprio l'idea arendtiana di spazio pubblico, quale spazio di dibattito intersoggettivo, ha allora una precisa radice non solo kantiana, ma fenomenologico-ermeneutica; si potrebbe anche dire che la lezione kantiana è filtrata da quella di Husserl e di Heidegger (oltre che di Jaspers)<sup>5</sup>.

*Alla scuola della fenomenologia*, è possibile non solo riguadagnare la sensatezza di una ragion pubblica pratica, ma farne una difesa, mentre ci si dispone al suo esercizio. In primo luogo perché assumendo l'atteggiamento fenomenologico non si tratta di pretendere di possedere la verità contro gli altri (che non la possiederebbero), semmai di mettersi alla ricerca di essa e di farlo insieme ad altri: la verità per i fenomenologi o, meglio, *qualcosa della verità* si dà sempre *per profili e adombramenti*, e sempre da una prospettiva, segnata dai contesti o, meglio, dalla storia e dalle *appartenenze originarie* di ciascuno. Non è pensabile allora una visione panottica della realtà e ciascuno di noi è un *punto zero*, un'apertura sul mondo, una delle tante possibili. Ciascuno tesse relazioni *intenzionali*, cioè relazioni *di senso*, nel mondo sempre dalla sua prospettiva situata, a partire da una *situazione originaria*: la curvatura heideggeriana, e più in generale ermeneutica, della fenomenologia soprattutto permette di cogliere il radicamento *storico* di ogni ricerca dell'essenza. Ecco il fondamento epistemologico e antropologico dell'arendtiana *pluralità di esseri unici* e della sua idea di spazio politico come spazio davvero *pubblico*: non solo per Kant e per i suoi interpreti, ma anche per Husserl e per i suoi allievi, "pubblico/a", inteso come aggettivo del sostantivo "dibattito" o dell'espressione "ragion pratica", ha un significato non descrittivo, ma *normativo*.

Pertanto l'esercizio fenomenologico della ragion pratica, molto più di qualsiasi atteggiamento relativista e nichilista frutto del postmoderno, può aiutare a vivere il nostro tempo, così pieno di tante diversità.

Cercando di portare a sintesi quanto emerso: l'esperienza del postmoderno con le sue istanze decostruttive ha avuto un rilievo etico e politico nella misura in cui ha sottolineato l'importanza di lottare contro i dogmatismi ed esercitare una ragione critica e attenta alla diversità, anche culturale, quindi ai diritti dei più deboli e dei meno visibili. Lo ha fatto contro l'ontologia, contro la metafisica, contro la verità: tutte esigenze in cui ha scorto una possibile (o molto reale?) violenza. Eppure proprio l'assolutizzazione di questo atteggiamento, che fa diventare il postmoderno un'ideologia e l'esigenza di decostruzione un continuo "decostruzionismo"<sup>6</sup>, finisce con il bloccare ogni possibilità di lotta non violenta per la giustizia, proprio perché blocca la possibilità di dibattere seriamente e pubblicamente per mettersi alla ricerca di maggiore chiarezza su ciò che per la persona umana è bene (e di ciò che, in verità, non lo è).

La fenomenologia aiuta invece a mettere in luce strumenti per dire e dare ragione e *giustificazione* di quanto diciamo, ascoltare avendo fiducia nella possibilità che l'altro, esponendo la sua tesi, ci insegni qualcosa perché insieme si può "soppesare e mettere in questione" e insieme stabilire se "le cose stavano effettivamente come ci apparivano" (Husserl, 1988, p. 235). Giustificare significa nel linguaggio fenomenologico proprio *dibattere* con la pazienza del *logos*, dell'argomentazione che non teme di porre domande e si sforza di offrire giustificazione di quanto affermato, per mettere in luce perché è *così e non altrimenti e su quale fondamento*.

Emblematiche in tal senso le lezioni di etica tenute da Husserl negli anni 1920-1924, dove c'è una ampia ripresa del pensiero kantiano e dove, nel contesto di un'analisi eidetica del fenomeno della motivazione, quest'ultima è presentata come una *connessione di senso* tra un fine e dei mezzi. Husserl precisa che mezzo e scopo finale sono "caratteri intenzionali, che si possono interrogare e schiudere" (Husserl, 2009, p. 111), cioè aventi un contenuto di senso per la persona che a tal riguardo può essere chiamata a rispondere, esponendone la ratio; il riferimento agli atti motivati è insieme il riferimento ai *fondamenti di diritto che vi risiedono* (Husserl, 2009, p. 79 ss.)

Ciò significa che è possibile chiedere all'altro non solo "cosa vuoi?", ma anche "perché vuoi questo?":

5 Per approfondimenti: Sorrentino, 2017.

6 Poiché uno degli autori preso come riferimento di questa esaltazione illimitata della decostruzione è proprio un altro "allievo" di Husserl, J. Derrida, va approfondito il rapporto tra fenomenologia e decostruzione e va precisato il carattere positivo del termine "decostruzione": per Derrida non si tratta, in ultima istanza, di un *discorso contro la verità* e quindi non si esaurisce nell'opera di messa in guardia e di distruzione delle illusioni e delle "costruzioni" indiscusse. Si tratta piuttosto di pensare con una costante *tensione al possibile* (Petrosino, 1997) e sapendo abitare aporie, senza però rinunciare al rapporto con la verità. Per approfondimenti: D'Alessandro, Potestio, 2008.



domanda che l'educatore dovrebbe saper porre all'educando alla sua cura responsabile affidato. Tale domanda può certo essere ispirata da mera curiosità che cerca informazioni, ma intesa nel suo senso proprio può segnare il passaggio alla domanda di ragione, ovvero significa "con quale diritto giudichi così, su quale fondamento valuti e quindi desideri e vuoi ciò che affermi di desiderare e volere?". La risposta dovrebbe essere in grado di parlarci non solo di un soggettivo valutare, ma del valore come motivo; dovrebbe parlare di quello che Husserl, nelle sue lezioni di etica, chiama *lo scopo-guida*, ossia quel bene che ciascuno considera come termine del proprio desiderio più profondo.

Questo è particolarmente importante soprattutto oggi che viviamo il culto delle emozioni positive nei contesti educativi, il quale si lega anche a una certa tendenza – tipica del permissivismo – a non prender posizione e rimanere *neutrali* in modo da poter giustificare, ma nel senso più ordinario del termine: a coprire e scusare, sempre e immediatamente.

Con la fenomenologia, si può valorizzare nel dialogo serio e onesto, il pluralismo come *pluralità umana* di sempre nuove modalità di *relazione intenzionale al mondo*, senza cadere nel relativismo radicale. Il pluralismo appare allora come un fatto, non automaticamente come un valore; l'atteggiamento fenomenologico lo riconosce come un valore nella misura in cui, in ragione dei suoi presupposti antropologici, nessuno ha una visione pannotica della realtà e, qualora si dia un dialogo tra persone definite da un serio impegno nella ricerca della vita migliore possibile, ciò diventa foriero di una visione sempre migliore del bene.

In questa prospettiva, l'esercizio fenomenologico della ragion pratica attesta che è possibile un dibattere davvero rispettoso dell'altro e *umile*, condotto con un atteggiamento di ricerca essenzialmente antitetico rispetto a ogni presa di posizione fondamentalistica, anche sul bene. D'altra parte, il fatto che ciascuno abbia sempre una visione situata, storica e prospettica, sul reale non è incompatibile con la ricerca dell'essenza della realtà, quindi anche del bene e della verità. Condurre una simile ricerca non significa quindi dover assumere una postura neutrale, ovvero pretendere di poter fare a meno delle prospettive e delle appartenenze sulla cui base sempre si dischiude una vita personale.

Così anche la figura dell'educatore viene a delinarsi a partire da questa consapevolezza. Il darsi dell'evidenza *per profili e adombramenti* diventa l'*humus* di una pratica educativa che mette al centro la conoscenza dell'altro e del suo bene, senza volgersi mai verso atteggiamenti intrusivi, di dominio e di violenza: una pratica che coltivi quell'umiltà e quel rispetto, che sono sempre richiesti nella postura fenomenologica, quando si tratti di dibattere del bene, ma che diventano imperativi morali soprattutto dinanzi al bene che l'altro è.

## Nota bibliografica

- Arendt H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti (Edizione originale pubblicata 1954).
- Arendt H. (2000). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1958).
- Arendt H. (2006). *Che cos'è la politica?* Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1993).
- Arendt H. (2010). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2003).
- Arendt H. (2015). *Alcune questioni di filosofia morale*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2003).
- Beiner R., Nedelsky J. (Eds.) (2011). *Judgment, Imagination, and Politics: Themes from Kant and Arendt*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Benhabib S. (1988). Judgment and the Moral Foundations of Politics in Arendt's Thought. *Political Theory*, 1, pp. 29-51.
- Boella L. (1990). Hannah Arendt «fenomenologa». Smantellamento della metafisica e critica dell'ontologia. *Aut-Aut*, 239-240, pp. 83-110.
- Boella L. (2000). *Cuori pensanti*. Mantova: Tre Lune.
- Boghossian P.A. (2006). *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*. Roma: Carocci.
- Bongiovanni G. (Ed.) (2007). *Oggettività e morale. La riflessione etica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Colliva A. (2009). *I modi del relativismo*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Addelfio G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholè-Morcelliana.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessandro P., Potestio A. (Eds.) (2008). *Su Jacques Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*. Milano: Led.
- De Monticelli R. (2010). *La questione morale*. Milano: Raffaello Cortina.



- Enegrén A. (1987). *Il pensiero politico di Hannah Arendt*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Ferraris M. (Ed.) (2012). *Bentornata realtà*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1970).
- Foucault M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1976).
- Hahn B. (2021). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Husserl E. (1988). *Ricerche logiche*. Vol. II. Milano: Il Saggiatore (Edizione originale pubblicata 1901).
- Husserl E. (2009). *Introduzione all'etica*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1920/1924).
- Iori V. (2018) (Ed.). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Kant I. (1997). *Critica del giudizio*. Laterza: Roma-Bari (Edizione originale pubblicata 1790).
- Kant I. (2015). *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*. Milano: Mimesi (Edizione originale pubblicata 1786).
- Lacroix M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero (Edizione originale pubblicata 1969).
- Magni S.F. (2015). *Che cos'è il relativismo morale*. Roma: Carocci.
- Natoli S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcelliana.
- Nicolais G. (2018). *Il bambino capovolto*. Milano: San Paolo.
- O'Neill O. (1989). *Constructions of Reason: Exploration of Kant's Practical Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill O. (2001). Kant's Conception of Public Reason. In Volker G., Horstmann R.P., Schumacher R. (Eds.), *Kant und die Berliner Aufklärung* (Vol. 1, pp. 35-47), Berlin/New York: De Gruyter.
- Pasquarè R. (2020). On Kant's Concept of the Public Use of Reason: A Rehabilitation of Orality. *Estudos Kantianos*, 1, pp. 101-110.
- Pati L., Prenna L. (2008). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Petrosino S. (1997). *Jacques Derrida e la legge del possibile*. Milano: Jaca Book.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia*. Trento: Erickson.
- Putnam H. (1983). *Equivalence*. in Putnam H., *Realism and Reason. Philosophical Papers* (Vol. III, pp. 26-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur P. (1995). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1969).
- Ricoeur P. (2004). *A l'école de la Phénoménologie*. Paris: Vrin.
- Sorrentino V. (2017). La politica tra visibile e invisibile. Sul concetto di sfera pubblica in Hannah Arendt. *Politica & Società*, 2, pp. 259-274.
- Wittgenstein L. (1978). *Della certezza*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1969).



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Dialogo e discussione nella prospettiva della “reciprocità delle coscienze”

#### Furio Pesci

Full Professor of History of Education | Department of Psychology of Development and Socialization Processes | “Sapienza” University of Rome (Italy) | [furio.pesci@uniroma1.it](mailto:furio.pesci@uniroma1.it)  
Corresponding Author

### Dialogue and discussion in the perspective of the reciprocity of consciences

#### Abstract

*The current pandemic has made the use of new technologies relevant in the school environment, opening up a horizon that cannot be fully considered merely from a technological standpoint (the same reflection on the merits and limits of distance learning, and on the relationship between it and “traditional” forms of school life, risks becoming impoverished if pursued only from that side). An “anthropological” awareness is needed, which philosophies such as Maurice Nedoncelle’s personalism allow to be developed, proposing significant contributions to a reflection on the difficulties and challenges of our time. His analysis of the forms of “reciprocity” from the perspective of an ontology of the person might constitute a foundation for updating educational proposals inspired by the values of classical paideia, already formulated in the context of twentieth-century culture and still adequate for the problems of our time.*

#### Keywords

personalism, paideia, interpersonal relationships, new education, discussion

L’attuale pandemia ha reso rilevante il ricorso a nuove tecnologie in ambito scolastico, aprendo un orizzonte che non si può esaurientemente considerare solo dal versante tecnologico (la stessa riflessione su pregi e limiti della DaD, e sul rapporto tra questa e le forme “tradizionali” della vita scolastica, rischia di impoverirsi, se perseguita solo da quel versante). È necessaria una consapevolezza di carattere “antropologico”, che filosofie come il personalismo di Maurice Nedoncelle consentono di sviluppare, proponendo significativi contributi a una riflessione sulle difficoltà e sulle sfide del nostro tempo. La sua analisi delle forme della “reciprocità” nella prospettiva di un’ontologia della persona può costituire un fondamento per aggiornare proposte educative ispirate ai valori della *paideia* classica, già formulate nel contesto della cultura novecentesca e ancora adeguate ai problemi del nostro tempo.

#### Parole chiave

personalismo, paideia, relazioni interpersonali, educazione nuova, discussione

## 1. Una riflessione in tempi difficili

Da oltre un anno a questa parte il riferimento alla situazione sanitaria, alla pandemia e a tutte le sue conseguenze sulla vita sociale è diventato quasi obbligatorio in tante riflessioni e ricerche di carattere pedagogico; il mondo della scuola e dell'educazione è stato drammaticamente investito dalle esigenze di riorganizzazione degli spazi, dei tempi, delle attività e la soluzione delle gravi questioni connesse a questa riorganizzazione appare ancora molto lontana.

Se, in tutto il mondo, il motivo conduttore, quasi il ritornello, che si ascolta più di frequente è che “nulla tornerà più come prima”, al di là delle inevitabili reazioni polemiche che questa previsione suscita tra i molti che oggi soffrono e pagano il prezzo più alto per ciò che è andato perduto, forse irrimediabilmente, penso che sia necessario domandarsi se il “nuovo” che ci attende, anche ammettendo che si riesca davvero a debellare il virus, sarà migliore sul piano economico, sociale e, quindi, anche sul piano culturale e educativo.

I dubbi a questo riguardo sono del tutto legittimi, anche perché l'azione concreta dei governi appare per il momento, e inevitabilmente, orientata sul breve termine, specialmente sulle campagne vaccinali, nelle quali si ripongono, a torto o a ragione, le maggiori speranze di miglioramento della situazione sanitaria, e, di conseguenza, il futuro appare, comunque, ancora molto vago e confuso. In questo scenario, cosa ne sarà dell'educazione futura rimane una domanda aperta e senza risposte pienamente soddisfacenti.

Personalmente, l'esperienza che ho fatto in quest'ultimo anno mi induce a fare qualche considerazione tra “storia” e “attualità” che il tema proposto da *Studium Educationis* consente di riordinare e di proporre in un contesto di studi e ricerche che si riferisce a una tradizione culturale consolidata che aiuta a considerare le nuove sfide e difficoltà del presente e del futuro – a cominciare dal fatto assolutamente nuovo per il sistema formativo italiano dell'uso massiccio della didattica a distanza, con i tanti problemi che ha messo a nudo e che non riguardano soltanto le nuove tecnologiche utilizzate, ma la struttura del mondo scolastico e universitario, dei curricula, dei contenuti, delle modalità di relazione tra insegnanti e allievi ecc.

La “discussione” diventa, allora, un tema tutt'altro che “accademico”, ma l'occasione per riflettere su quella che tutti, docenti, studenti, genitori, hanno facilmente individuato come la questione più problematica: la mancanza o la debolezza delle relazioni interpersonali, non solo nei momenti di maggiore emergenza, quando giocoforza è stato necessario fare “buon viso” al “cattivo gioco” delle chiusure generalizzate, ma ormai in una prospettiva di medio termine che vedrà comunque l'interazione a distanza, mediata da strumenti tecnologici come le “piattaforme” (Classroom, Google Meet, Zoom ecc.), sempre più presente nelle pratiche scolastiche e universitarie.

Anche una breve esperienza di questa situazione e di questi strumenti tecnologici (poche lezioni, qualche riunione collegiale o altri incontri occasionali) permette a chi la fa di constatare quanto problematica possa diventare qualsiasi “discussione” autentica, quanto lontani rimangano gli interlocutori dalla ricchezza che soltanto l'interazione “in presenza” consente. Tutto questo può essere facilmente riconosciuto anche senza stigmatizzare la didattica a distanza, che non appare in una luce del tutto negativa, né dai risultati delle ricerche empiriche fin qui condotte né dalle valutazioni di chi la utilizza. Si può, in effetti, cogliere, nelle prospettive aperte dalle esperienze condotte in oltre un ventennio, una continuità che la pandemia non sembra aver interrotto; semmai, quelle precedenti si caratterizzavano per un certo “avanguardismo” didattico, almeno rispetto alla situazione italiana (cfr., ad esempio: Basile, Cesareni, 2005; Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006), mentre quelle più recenti registrano le problematiche riscontrate soprattutto nel primo *lockdown* per riproporre, comunque, un approccio consolidato, arricchendolo di nuovi spunti pratici (Bruschi, Perissinotto, 2020; Ricerca e Sviluppo Erickson, 2020; Saladino, 2020). La didattica a distanza serve fondamentalmente ad abbattere, appunto, le difficoltà di comunicazione causate dalle “distanze” fisiche ed è, sotto questo profilo, utilissima; non si può, tuttavia, pretendere da questi strumenti tecnologici altro: cliccare su un pulsante per “alzare la mano” in una riunione su Meet o su Zoom non è, e non sarà mai, la stessa cosa che prendere la parola in una riunione tra persone tutte presenti nello stesso luogo, non consentirà mai la stessa esperienza del “dibattere” pubblico su cui giustamente molti studiosi e pensatori hanno concentrato l'attenzione in prospettive molteplici, dalla valenza formativa a quella politica (cfr., in particolare: Arendt, 1964). Non si può nemmeno dimenticare, per un'adeguata contestualizzazione della pro-

blematica, come le difficoltà della scuola di fronte alla pandemia si inseriscano, da un lato, nel più ampio contesto della crisi d'identità della scuola contemporanea (Castoldi, Chiosso, 2021) e, dall'altro, nell'orizzonte delle gravi domande sulla condizione e sul "destino" umani di fronte alla pandemia (Di Persia, Gennaro, 2021) che gli studi di orientamento fenomenologico sul disagio esistenziale emerso nel corso dell'emergenza dello scorso anno mettono particolarmente in evidenza (Di Persia, Gennaro, 2021).

D'altronde, questa prospettiva potrebbe indurre ad ampliare l'orizzonte e a considerare le problematiche del momento presente nel contesto più ampio di un'epoca come la nostra, definita variamente come "postmoderna" (Lyotard, 1981), "liquida", "individualizzata" (Bauman, 2002a; Bauman, 2002b) o con altre espressioni ancora, che al di là della loro eterogeneità additano tutte lo stesso fenomeno della labilità delle relazioni interpersonali. Questa labilità sarebbe, allora, una nota dominante del nostro tempo, da decenni in qua, e la pandemia si è inserita nella "liquidità" accentuandone gli effetti deleteri.

Se, come ha sostenuto efficacemente Zygmunt Bauman, la vita contemporanea si può definire "liquida" per analogia con la fisica, e l'uomo d'oggi sarebbe, quindi, "liquido", per la debolezza dei legami che lo uniscono ai suoi simili allo stesso modo in cui alcuni materiali sono "liquidi" per la debolezza dei legami tra le molecole che li compongono, potremmo dire che i periodi di *lock down* e di "zona rossa", così come le modalità ormai consolidate di accesso e di permanenza nei locali pubblici (scuole, ospedali, musei ecc.), non fanno altro che accentuare questa debolezza, non fanno altro che chiudere ancor di più i singoli nella loro individualità, con il rischio di un crescente individualismo (anche questo un rischio già ben conosciuto) correlativo alla crescita di un crescente gigantismo imprenditoriale che mette in difficoltà anche la "politica", come dimostra la concentrazione delle risorse e degli investimenti in alcuni settori-chiave della vita economica, a vantaggio di un numero sorprendentemente ristretto di imprese di dimensioni enormi che gestiscono in proprio le tecnologie più avanzate e redditizie.

È uno scenario del genere che fa da sfondo alle considerazioni che seguono. Siamo probabilmente di fronte a cambiamenti che influenzeranno il futuro prossimo, tuttavia, a prescindere da quelle che possono essere le previsioni al riguardo, è forse utile riflettere sulla possibilità che la situazione contemporanea, acuita dalla pandemia, ma di origini già lontane nel tempo (se le scansioni temporali di Bauman sono adeguate, potremmo risalire alla metà del secolo scorso), sia la "causa" del fenomeno della "crisi" della discussione come pratica sociale e formativa nel nostro tempo.

In realtà, quella odierna potrebbe non essere una vera e propria "crisi"; in un certo senso, la situazione di oggi non appare molto diversa da una costante che si potrebbe rinvenire anche in altre epoche storiche; del resto, nemmeno gli ateniesi accettarono il "metodo" di Socrate. Dialogare, discutere, sono parole tutt'altro che sinonime, ma rimandano entrambe a una dimensione di confronto che implica la presenza di idee, posizioni, prospettive differenti; e, se il valore del dialogo e della discussione è affermato in maniera pressoché unanime come un principio tra i più importanti, lo sguardo dello storico può riscontrare molte contraddizioni nella realtà "effettuale" rispetto a queste affermazioni di principio, fino al punto che è lecito chiedere se vi sia mai stata un'epoca in cui il principio del dialogo sia stato concretamente applicato e attuato nelle sue esigenti implicazioni.

Le difficoltà contemporanee sono senz'altro accentuate dal modo di vivere tipico della società "globalizzata" e la presenza onnipervasiva dei *social* non contribuisce positivamente a creare lo spazio e la disponibilità necessari per l'esercizio della discussione come pratica sociale diffusa e condivisa. Anche queste sono considerazioni relativamente "ovvie", che sollecitano, allora, una disamina della situazione dei giovani e dei fabbisogni formativi nella società attuale, per verificare quale spazio possa esservi effettivamente per la discussione nella formazione oggi.

A monte di questa disamina potrebbe essere utile un'analisi dello spazio che la discussione come pratica sociale e come "strumento" educativo ricopre nelle teorie contemporanee dell'educazione, fortemente influenzato da filosofie, posizioni politiche, tradizioni culturali molteplici. Da circa un secolo, in effetti, le filosofie della persona e del dialogo hanno messo in circolazione svariate prospettive che hanno contribuito a fondare sul piano epistemologico e del metodo, e a diffondere tra gli insegnanti e gli educatori la pratica della discussione e del dialogo (cfr. Buber, 1993; Ebner, 1998; Levinas, 1998).

## 2. L'esigenza di un fondamento

La convinzione che il dialogo e la discussione<sup>1</sup> siano fondamentali strumenti della formazione umana ha portato all'inserimento di pratiche corrispondenti nel curriculum delle scuole di ogni ordine e grado; a mio avviso, si è, tuttavia, generato un eccessivo ottimismo nei confronti di queste pratiche, basato a sua volta su un'accettazione che si potrebbe definire, tutto sommato, "ingenua" della loro efficacia.

Vero dialogo e vera discussione non sono facili da instaurare in un gruppo, e d'altra parte occorrerebbe tenere conto anche della "natura" del gruppo, dei suoi singoli componenti, della problematicità delle relazioni che intercorrono al suo interno e di cui l'entità "gruppo" stessa è costituita. La ricerca e la riflessione su dialogo e discussione chiamano in causa una riflessione sulla comunicazione umana che la filosofia e le scienze umane hanno mostrato in tutta la sua complessità.

Occorrerebbe, allora, una riflessione preliminare sui fondamenti antropologici ed etici del dialogo e della discussione per evitare il rischio duplice di dare per scontate questioni che non lo sono affatto o di addentrarsi in considerazioni di carattere empirico-esperienziale valide in sé, ma debolmente fondate. Per non parlare del rischio di "ripetere" luoghi comuni e assunzioni di principio che non richiedono più di essere ulteriormente approfondite, grazie alla vasta letteratura a cui è possibile fare riferimento in proposito.

La filosofia personalistica di Maurice Nedoncelle sembra, in questa prospettiva, utile per richiamare alcuni aspetti problematici di qualsiasi teoria del dialogo e anche di qualsiasi pratica formativa basata sul dialogo e sulla discussione (Caltagirone, 2020). La prospettiva di questo sacerdote filosofo, forse meno conosciuta di altre espressioni del personalismo contemporaneo, è, infatti, basata su una forte consapevolezza delle difficoltà che le relazioni interpersonali incontrano nella realtà esistenziale. Da un lato, la comunicazione umana è capace di giungere alle forme più piene e intime d'amore, che aprono l'orizzonte dell'uomo a una prospettiva trascendente; dall'altro, questa pienezza è raggiungibile solo saltuariamente nella vita a causa delle limitazioni insite nella contingenza dell'essere umano stesso (Nedoncelle, 1942).

Nedoncelle non si occupò direttamente di educazione, e non si può trovare nelle sue opere filosofiche un riferimento diretto a ciò che è specifico dell'educazione; tuttavia, anche nelle opere d'indole più speculativa, sono presenti suggestioni, brevi *flash* che aiutano a impostare una riflessione anche a questo riguardo. La filosofia di Nedoncelle contiene una riflessione continua sulla comunicazione interpersonale nel contesto della condizione umana e delle sue aporie, ed è in questa prospettiva, per le suggestioni che offre a un'analisi delle relazioni interpersonali, che si può richiamare anche in queste pagine. È evidente che Nedoncelle ha di mira questioni molto più "grandi" del lavoro scolastico, che riguardano l'amore umano e l'ontologia costitutiva dell'essere umano, tuttavia fondamentali anche in prospettiva pedagogica.

Le espressioni impiegate da Nedoncelle sono di frequente molto suggestive. Il titolo stesso di una delle sue opere più importanti, *La reciprocità delle coscienze*, richiama la dimensione nello stesso tempo personale e intersoggettiva dell'esistenza umana; è da questa "reciprocità" che si genera una saggezza intesa come conoscenza della prospettiva dell'amato e trasformazione di due prospettive universali (vale a dire, assolute nella loro irriducibile individualità) in "coscienza collegiale".

Questa esperienza è sempre possibile, ma per nulla scontata. Se nelle "coscienze" (termine che Nedoncelle utilizza per indicare l'uomo stesso) è possibile vivere la reciprocità, questa esperienza non è solamente una sintesi di sentimento e di conoscenza, ma anche un modellamento nuovo dell'attività, fino al punto che la reciprocità risulta non essere affatto l'effetto, quanto piuttosto la causa dell'identità personale.

La "diade" (l'incontro-unione di due "coscienze") è la sola forma diretta di reciprocità che si dà nell'esperienza<sup>2</sup>. Per Nedoncelle, il rapporto tra due persone, tra un "tu" e un "io", è l'unica forma vera di re-

1 I due termini sono, nel linguaggio comune, sovrapponibili, anche se, invece, distinzioni e specificazioni sarebbero opportune; in queste pagine, che vorrebbero essere una nota relativamente breve su una questione di fondo che sta a monte di queste stesse distinzioni, non mi sembra possibile un ulteriore approfondimento al riguardo.

2 In questo paragrafo sono indicati tra virgolette termini specifici del lessico di Nedoncelle, in particolare della sua opera fondamentale (Nedoncelle, 1942), non tradotta in italiano, a differenza di altre tra le opere maggiori di questo filosofo, ma che ha avuto un ruolo rilevante nello sviluppo del personalismo novecentesco, specialmente della sua orientazione "metafisica". Sarebbe necessario, in questo senso, approfondire la questione, anche per superare l'inevitabile "imbarazzo" del riferimento a testi che appartengono a un'epoca non ancora lontana dalla nostra sul piano temporale, ma caratterizzata da una temperie culturale certamente distante dall'attuale. Anche sul piano della ricezione in Italia del pensiero di Nedoncelle



ciprocità, mentre tutte le altre forme di relazione interpersonale non realizzano, se non parzialmente soltanto, la comunione delle coscienze nella reciprocità. Questa osservazione è, a mio avviso, fondamentale per vincere ogni eccessivo o semplicistico ottimismo al riguardo del "dialogo"; la ricezione delle filosofie dialogiche in ambito didattico, specialmente quelle di matrice ebraica, nella loro estrema suggestività, ha, forse, omesso di considerare limitazioni che sono costitutive della comunicazione tra le persone.

La filosofia di Nedoncelle prende in considerazione anche l'idea di "partecipazione", indicandone tutta la sua "equivocità". L'atto stesso del "partecipare" (a qualcosa, qui direi specialmente a un dialogo o a una discussione, ma anche a un gruppo, a un'ideale o a un'ideologia) può andare a detrimento della singolarità di chi partecipa. E nella partecipazione stessa, rispetto alla prospettiva del "gruppo" dei partecipanti, le coscienze personali finiscono per essere incomunicabili e inconoscibili. È il rischio che corrono non di rado insegnanti e studenti nelle loro reciproche relazioni, quando il fine dell'esperienza comune è lo svolgimento dell'attività in sé. Anche una discussione può risultare "alienante".

Più c'è identità, più c'è differenza, per il filosofo personalista, e questo potrebbe essere definito come il fondamento, per quanto paradossale, di ogni teoria e pratica del dialogo e della discussione. E l'altro non è semplicemente il "non-io". Invece di caratterizzare la persona per l'incomunicabilità, per Nedoncelle, bisogna fare l'opposto: l'altro non è un limite, ma una sorgente dell'io; volere se stessi vuol dire volere almeno oscuramente un "tu".

La coscienza esplicita del "tu" suppone la percezione del "noi". Nella reciprocità, non ci sono più un io o un tu propriamente detti, ma un noi che li eleva e li stimola a impedire il ritorno all'individualità separata, tanto che il grado di realtà d'un essere si misura dalla sua capacità di sostenere e di promuovere altri esseri. Il tema della "promozione" dell'altro è fondamentale nella filosofia di Nedoncelle e appare abbastanza evidente la sua dimensione "pedagogica", potendosi intendere l'educazione stessa come una pratica di promozione dell'altro, nella quale il dialogo e la discussione possono, quindi, essere adeguatamente contestualizzati.

Quella che Nedoncelle chiama "comunione delle coscienze", tuttavia, si altera e si dissolve; non c'è riparo, né rimedio a questo destino, che non è fatale, ma non di meno molto frequente. Il filosofo personalista parla di un "elemento di rovina assoluta" che si insinua nel mondo, tanto quello della natura quanto quello umano; una "fessura nel circolo" delle reciprocità ha conseguenze catastrofiche, introduce "tutti i disordini nell'ordine".

Di fronte a questa prospettiva, la risposta interpersonale è in ogni caso rara e fragile; atteggiamenti come la "dedizione" sono condizionati da una molteplicità di antinomie. La solitudine e lo scacco possono condurre spesso all'abbandono e alla disperazione, rispetto ai quali le "tecniche" servono a poco, compensando solo le conseguenze materiali di queste fratture di cui la vita umana è carica, specialmente nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Così, il personalismo di Nedoncelle, se da un lato afferma che solo la reciprocità completa la persona, eliminando dall'io "l'intervallo del non-io", tuttavia riconosce che la reciprocità stessa è un'apparizione sporadica nelle varietà dell'esperienza, ed è impossibile contare su di essa per risolvere ogni antitesi. È precisamente a questo punto che, a mio avviso, questa prospettiva filosofica aiuta a cogliere il fondamento paradossalmente fragile di ogni dialogo e di ogni discussione, specialmente nel contesto pedagogico (Nedoncelle, 1974).

Non è infrequente, infatti, che insegnanti e educatori, nella pratica del dialogo e della discussione, nello stesso tempo "troppo" o "troppo poco", ripongano aspettative per un verso eccessive e per un altro verso riduttive. Da un lato, si riconosce che il dialogo e la discussione sono esperienze che permettono di aprire e approfondire la vita di relazione e, con essa, una varietà indefinita di occasioni d'apprendimento; dall'al-

occorrerebbero specificazioni, ma spero che possano apparire sufficienti i riferimenti a quelle che sono, oggi, le principali monografie disponibili nella nostra lingua su questo grande studioso. Il riferimento al personalismo italiano e almeno ad alcuni tra i suoi principali esponenti, da Luigi Stefanini ad Armando Rigobello, per limitare l'attenzione soltanto al versante filosofico di questo movimento d'idee, è, del resto, quasi "scontato". Lo scrivente, peraltro, si è accostato ad esso nel contesto di un diverso orientamento culturale, per maturare progressivamente la convinzione che, di fronte alle aporie del mondo contemporaneo, quella di un fondamento "metafisico" costituisca ancora una reale esigenza delle discipline pedagogiche. Queste pagine, pur non costituendo una disamina approfondita in proposito, vogliono esprimere questa convinzione e indicare questa esigenza, cogliendo l'occasione offerta da *Studium Educationis* con il tema della sua parte monografica.

tro, li si inserisce tra le attività comprese in un metodo o in un percorso formativo, facendole diventare elementi di una "tecnica" professionale.

### 3. Esperienze e applicazioni concrete

Non si può trovare in Nedoncelle direttamente come ovviare a questi rischi, ma si può fare riferimento alla sua visione delle relazioni umane, nella loro profondità e fragilità, per individuare e analizzare ciò che possono offrire esperienze pedagogiche e didattiche recenti (Amadini, 2001), nate nell'ambito dello stesso movimento d'idee ispirato alla ricerca sui fondamenti antropologici ed etici dell'educazione e capaci di dialogare ecletticamente anche con altre ispirazioni ed esperienze scolastiche e formative contemporanee. Ad alcune di esse già da tempo si è rivolta l'attenzione degli studiosi anche in Italia, ed è per questo motivo che possono risultare di qualche interesse nella prospettiva del tema qui trattato.

È il caso, a mio avviso, della proposta formativa di Robert M. Hutchins e Mortimer J. Adler, ancora oggi ampiamente diffusa soprattutto nei Paesi di lingua anglosassone e in via di diffusione in altri contesti culturali, come la Cina e l'India<sup>3</sup>. In Italia furono, già alcuni decenni fa, Piero Viotto (1977) e Salvatore Valitutti (1985) a dedicare un'attenzione specifica a questa proposta, che riserva ampio spazio e un ruolo centrale alla discussione nella formazione scolastica, secondo principi coerenti sia con un'impostazione personalistica, come ha mostrato Viotto con riferimento a Hutchins, sia con lo spirito dell'attivismo pedagogico, che Valitutti ha descritto sulla base, in particolare, degli scritti di Adler<sup>4</sup>.

Secondo questa prospettiva, il bambino, l'adolescente in genere, tutti coloro che si trovano nella posizione di chi apprende, devono poter compiere i loro percorsi formativi individuali liberamente, non attraverso la pura e semplice ricezione dei contenuti (per quanto essi possano essere presentati nella maniera migliore sul piano logico e anche metodologico), ma attraverso quella che per molto tempo si è definita come un processo di dialogo e di scoperta, che implica, appunto, l'agire dello studente stesso.

La funzione dell'insegnante è definita da Adler nei termini di un "mentore" che si prende cura di qualcuno nel suo processo di crescita; e anche qui troviamo consonanze significative con visioni molto importanti del lavoro didattico e educativo, in particolare con la classificazione dell'insegnamento e dell'educazione come attività d'aiuto, e delle professioni ad essa relative come, appunto, professioni d'aiuto.

Il richiamo alla cooperazione, alla collaborazione, alla discussione tra pari in vista di un apprendimento libero ed efficace rafforza questa caratterizzazione; più importanti delle materie e dei contenuti ad esse associati sono la discussione e la creazione, lo sviluppo di quelle abilità di apprendimento che l'insegnante e l'educatore devono, attraverso il loro "tutoraggio", suscitare nei singoli allievi.

Da questo punto di vista, la ripresa della discussione seminariale secondo il metodo socratico, richiamato esplicitamente e messo in evidenza con forza, rappresenta di sicuro una delle migliori strategie; anzi buona parte del metodo "paideutico" ideato da Adler è incentrata sulla formazione dei docenti alla gestione di questi momenti di seminario (Adler, 1977).

Al fondo di tutto il lavoro educativo, del singolo educatore, del singolo docente e anche delle istituzioni nel loro complesso, dovrebbero essere richiamate l'acquisizione di una conoscenza organizzata sul piano intellettuale, la formazione di buone abitudini e di buone pratiche nelle aree più importanti della formazione e della cultura, e lo sviluppo di una visione chiara sui problemi della vita contemporanea.

Rispetto a ciascuno di questi obiettivi vale la pena di fare qualche ulteriore precisazione. La conoscenza deve essere organizzata; non è necessario infarcire le menti di conoscenze, ma piuttosto occorre fare in modo che le conoscenze acquisite siano strutturate nella mente dei singoli, collegate in reti di significato

3 Per una panoramica delle iniziative implementate ormai in tutti i continenti dalle fondazioni avviate da questi due studiosi statunitensi, cfr. i seguenti siti web: [www.paideia.org](http://www.paideia.org), [www.thegreatideas.org](http://www.thegreatideas.org) e [www.greatbooks.org](http://www.greatbooks.org).

4 Anche a proposito del pensiero di Adler e Hutchins, e dei riferimenti critici qui menzionati, si dovrebbe sviluppare ulteriormente una riflessione di carattere insieme filosofico e pedagogico. Nel caso di questi autori, la stessa attività delle fondazioni culturali da loro costituite dimostra l'attualità di un pensiero che ha preso forma in un'epoca che non è più la nostra, ma tuttora vitale. Si tratta di orientamenti che contribuiscono a soddisfare quell'esigenza di un "fondamento" filosofico per le discipline pedagogiche (e le stesse scienze dell'educazione) già menzionata.

che permettano non soltanto un buon deposito (*information storage*), ma anche l'attività creativa; da questo punto di vista, il dialogo e la discussione rappresentano momenti essenziali dell'attività formativa.

Le tre "colonne" dell'istruzione sono, infatti, secondo Adler, la didattica tradizionale, il *coaching* e il lavoro seminariale, nel quale la discussione è centrale. La didattica, che comprende soltanto il 10-15% dell'impegno formativo, è rivolta all'acquisizione di una conoscenza organizzata; il *coaching*, inteso come confronto e collaborazione tra il docente e i singoli studenti, ha per fine lo sviluppo delle competenze intellettuali e dovrebbe occupare la parte principale del tempo scolastico, addirittura il 60-70% dell'impegno formativo; le attività seminariali sono, infine, orientate ad accrescere la comprensione di idee e valori, e coprono circa un quinto dell'impegno formativo (Adler, 1982).

Ciò che è interessante notare qui è che la lezione stessa non si deve intendere esclusivamente come un'attività frontale, ma piuttosto come un insieme complesso di attività che include anche l'uso di altri strumenti (primi fra tutti, appunto, i libri di testo e gli audiovisivi, oggi ulteriormente potenziati grazie alle tecnologie digitali) e quelle attività laboratoriali e dimostrative che sono entrate ormai abbastanza saldamente nelle pratiche didattiche anche di Paesi come l'Italia.

In questa prospettiva si dovrebbe dedicare la quantità maggiore di tempo allo sviluppo delle competenze attraverso il *coaching*. Adler lo ha definito come quell'attività che produce la competenza ad apprendere, in particolare nell'ambito del linguaggio, semplicemente attraverso il dialogo e l'accompagnamento costante dell'allievo.

In questo modello, l'insegnante è invitato a seguire come un "mentore" l'allievo: deve dare un supporto e correggere; queste sono le sue principali funzioni. Quindi, il supporto dovrebbe consistere in una fiducia e in una accoglienza costanti, che permettano l'instaurazione di un'atmosfera positiva, in cui la correzione degli errori arrivi, come dovrebbe essere sempre, non sotto la forma di valutazioni fini a se stesse, ma in vista di nuove prestazioni, di nuovi livelli di apprendimento da parte degli studenti.

La raccomandazione che gli insegnanti dedichino circa due terzi del tempo al *coaching* intellettuale è determinata dal fatto che questa attività consente agli studenti di sviluppare, attraverso le competenze acquisite grazie al *coaching* stesso, un apprendimento continuo che crescerà lungo l'arco della vita, e queste competenze renderanno gli studenti indipendenti dagli insegnanti stessi nella loro attività di studio e di ricerca.

La speranza, quindi, della paideia proposta da Adler è basata sulla convinzione che l'insegnante non si debba limitare a fare lezione in classe, ma segua individualmente i suoi studenti nel dialogo costante con ciascuno di loro; la preoccupazione molto forte di Adler e dei suoi collaboratori e continuatori è sempre stata, in effetti, che la cultura acquisita non sia semplicemente un deposito di conoscenze, quasi una forma di erudizione, ma piuttosto metta in grado gli studenti di divenire adulti curiosi e disposti a continuare la propria formazione da sé.

#### 4. Una nuova paideia attraverso il dialogo e la discussione

La "colonna" dell'istruzione dedicata alle attività seminariali è la più interessante per il tema affrontato in queste pagine e trova le sue radici ideali nell'insegnamento socratico; questo riferimento storico e ideale è una traccia che rappresenta significativamente lo spirito autentico della paideia proposta da Hutchins e Adler in quasi mezzo secolo di lavoro, testimoniato dalle opere da loro curate per l'organizzazione del curriculum scolastico e anche per la formazione degli adulti (cfr., soprattutto, Adler, Hutchins, 1952; Adler, Van Doren, 1972; Hutchins, 1952). È nel dialogo, dunque, che si compie quel confronto di idee, quello scambio di informazioni e di giudizi che costituisce la parte più affascinante del lavoro di formazione, anch'esso basato sulla lettura delle grandi opere della storia letteraria e del pensiero filosofico e scientifico che la nuova paideia umanistica valorizza nello studio scolastico e universitario (Adler, 1952). Le estensioni di questo metodo nel core curriculum di alcune tra le più prestigiose istituzioni accademiche confermano questa centralità del dialogo e della discussione libera e collegiale<sup>5</sup>.

Adler definisce la paideia stessa nella sua interezza come una grande discussione seminariale per raffor-

5 Cfr., ad esempio, la pagina web della Columbia University: [www.college.columbia.edu/core](http://www.college.columbia.edu/core).

zare la crescita della comprensione delle idee e dei problemi più centrali della vita; se Socrate sviluppa nelle piazze di Atene il suo metodo dialogico, nel contesto artificiale dell'ambiente scolastico la migliore contestualizzazione di questa pratica è il seminario, nel quale l'insegnante non svolge soltanto una lezione, ma segue gli studenti nel loro lavoro personale, messo in comune attraverso la discussione collegiale.

In questa prospettiva raccomanda che gli insegnanti dedichino circa un quinto del tempo alla discussione seminariale, al fine di sviluppare negli studenti le capacità di pensare in maniera originale e documentata. È attraverso la ricerca e il confronto che la capacità di pensare si sviluppa, anche nei singoli soggetti; non è soltanto la ricerca o il pensiero individuale, in qualche modo apprezzabile per la sua indipendenza, ma piuttosto il confronto di questo pensiero e di questa ricerca personali con le altre prospettive che genera un atteggiamento autenticamente "scientifico".

È importante notare che le tre "colonne" sono praticate al meglio quando ciò avviene in una sinergia attiva, in modo che ciascuna delle tre rinforzi le altre due; non si tratta, dunque, di una proposta educativa e di gestione della scuola volta a mettere in evidenza i contenuti delle lezioni o le capacità di orientamento degli insegnanti, ma piuttosto di una combinazione di tutto ciò, in vista dell'autonomia e dell'indipendenza di ricerca degli studenti.

La classe che realizza pienamente questo percorso "paideutico" produce unità di studio integrate attraverso le molteplici aree tematiche; qui si affaccia l'idea che il lavoro didattico non debba porsi come fine lo svolgimento di un programma predeterminato, sulla base di raffigurazioni più o meno canoniche dei saperi, ma piuttosto offrire una rappresentazione armoniosa di tematiche integrate tra loro.

Nell'insegnamento di queste unità, principalmente tematiche, l'insegnante impiega tutt'e tre le "colonne" (la didattica tradizionale, il *coaching* e le attività seminariali) di volta in volta, a seconda di ciò che è più appropriato, e, soprattutto, impiega queste tre forme di attività in modo complementare. L'insistenza è, dunque, posta su una preparazione adeguata dei singoli insegnanti a svolgere nella loro attività una didattica che non privilegi, ma integri le diverse possibilità a disposizione.

Tutto ciò avviene in forma quasi "artistica", nel senso che spetta all'insegnante, con la sua formazione, la sua sensibilità, la sua preparazione professionale, decidere cosa e come insegnare nella maniera più opportuna. L'insegnante introduce gli studenti a un corpo di informazioni almeno parzialmente già costituito (vale a dire, la lezione tradizionale), li addestra nelle competenze intellettuali necessarie a manipolare e applicare quelle informazioni sul piano didattico e li conduce a discutere le idee e i valori associati a queste informazioni durante le attività seminariali.

Dunque, l'informazione serve come base contenutistica per lo sviluppo di capacità che si formano attraverso un'attività specifica dell'insegnante che "allena" i suoi studenti nel contesto di un'atmosfera di lavoro, in cui l'attività della discussione seminariale, resa possibile dai positivi effetti dell'interazione tra l'insegnante e gli allievi, e degli allievi tra loro, porta alla discussione nel gruppo e alla riflessione personale su idee e valori, che sono il vero obiettivo della stessa informazione.

Le competenze comunicative sono uno degli elementi posti in maggior rilievo nel bagaglio dell'educazione paideutica. La comunicazione, nella prospettiva della paideia, è comunicazione interpersonale tra persone che condividono l'intenzione del dialogo, coerentemente con la tradizione socratica, umanistica e personalistica. È soprattutto a questa intenzione di dialogo e d'incontro tra persone che si riferisce la paideia proposta da questi pensatori e educatori per il nostro secolo, secondo un significativo aggiornamento del modello che dalla Grecia classica, attraverso Roma e la civiltà cristiana, è giunto fino a noi e che la prospettiva personalistica ha avuto il merito di continuare a presentare fino ad oggi, riuscendo a catalizzare l'attenzione di sensibilità e posizioni culturali molteplici e anche distanti dal personalismo stesso. Di fronte alle difficoltà odierne queste esperienze devono continuare a essere ricordate e tenute presenti come possibili prospettive per la vita concreta della scuola e del mondo della formazione.

## Nota bibliografica

- Adler M.J. (1952). *A Syntopicon: An Index to The Great Ideas*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.  
Adler M.J. (1977). *Reforming Education*. Boulder CO: Westview Press.  
Adler M.J. (1982). *The Paideia Proposal: an Educational Manifesto*. London-NewYork: Collier-Macmillan.

- Adler M.J., Hutchins R.M. (Eds.) (1952). *Great Books of the Western World*. London-Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Adler M.J., Van Doren C. (1972). *How to Read a Book. A Guide to Reading the Great Books*. New York: Simon & Schuster (Prima edizione: Adler M. J. *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education* 1940).
- Amadini M. (2001). *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nedoncelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Arendt H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1958).
- Basile N., Cesareni D. (2005). *La rete dei bambini. La comunità di apprendimento in internet*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2002a). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 2001).
- Bauman Z. (2002b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 2000).
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020). *La didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Roma-Bari: Laterza.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo (Edizione originale pubblicata 1923).
- Caltagirone C. (2020). *Maurice Nedoncelle. La persona come reciprocità d'amore*. Roma: Studium.
- Castoldi M., Chiosso G. (2021). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Di Persia P., Gennaro A. (2021). *Il tempo vissuto della pandemia*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Ebner F. (1998). *Frammenti pneumatologici. La parola e le realtà spirituali*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo (Edizione originale pubblicata 1921).
- Hutchins R.M. (1952). *The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Levinas E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1993).
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (Eds.) (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Liotard J. F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1979).
- Nedoncelle M. (1942). *La réciprocité des consciences*. Paris: Aubier.
- Nedoncelle M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personnaliste*. Louvain-Paris: Nauwelaerts.
- Ricerca e Sviluppo Erickson (Ed.) (2020). *101 idee per insegnare oltre la distanza*. Trento: Erickson.
- Saladino E. (2020). *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*. Torino: Pearson.
- Valitutti S. (1985). Introduzione all'edizione italiana. In Adler M.J., *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione* (pp. 17-25). Roma: Armando.
- Viotto P. (1977). La pedagogia dello spiritualismo nei Paesi di lingua inglese. In AA.VV. *Nuove questioni di storia della pedagogia* (Vol. III, pp. 697-735). Brescia: La Scuola.





## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### La “Tertulia Critica Dialogica”: una proposta metodologica per promuovere il pensiero critico e la trasformazione sociale

#### **Donatella Donato**

Adjunct professor | Department of Education Theory | University of Valencia (Spain) | donatella.donato@uv.es  
Corresponding Author

#### **Adrián García Folgado**

Social Educator of CAM Projecte Obert LLiria (Spain) | adriangarcia@lasallepv.es

### Critical Dialogical Tertulia: a methodological proposal to promote critical thinking and social transformation

#### **Abstract**

*In this article, we present an experience of critical dialogic tertulia as an opportunity to learn to look at things from another perspective, promoting the collective construction of knowledge and theoretical investigation based on contextualised knowledge. In the tertulia, people meet to talk about a specific topic, and through dialogue and active listening different contributions are shared, generating an enriching exchange that allows a deeper understanding of the topic of discussion, in some cases there are revision of their positions, change and self-change, promoting the construction of shared knowledge and the negotiation of new meanings, which can all have an impact on our way of acting in the world. Activating the critical thinking that implies a permanent critical approach to reality.*

#### **Keywords**

critical dialogical tertulia, teacher training, critical thinking, contextualised knowledge, social change

In questo articolo presentiamo un’esperienza di “Tertulia Critica Dialogica” come opportunità per apprendere a guardare da un differente punto di vista, promuovendo la costruzione collettiva della conoscenza e l’approfondimento teorico a partire da saperi contestualizzati. Nella “tertulia” le persone si incontrano per parlare di un determinato tema. Attraverso il dialogo e l’ascolto attivo, condividono i diversi contributi, generando uno scambio arricchente che permette loro di arrivare a una comprensione più profonda dell’argomento di discussione, in alcuni casi a una revisione delle loro posizioni, a un cambiamento, a un autocambiamento, alla costruzione di conoscenze condivise e alla negoziazione di nuovi significati, che possono avere un impatto sul loro modo di agire nel mondo; in definitiva, attivando quel pensiero critico che implica un approccio critico permanente alla realtà.

#### **Parole chiave**

“tertulia critica dialogica”, formazione dei docenti, pensiero critico, saperi contestualizzati, cambio sociale

## Introduzione

Ci sono momenti nella storia dell'uomo nei quali l'educazione diventa un tema centrale del dibattito pubblico. Solitamente questi momenti coincidono con tempi di crisi che mettono in luce i limiti, i conflitti, le debolezze della società nel suo complesso; sono crisi del mondo. In questi mesi di pandemia, morte, e incertezza, abbiamo avuto l'opportunità di comprendere la fragilità del sistema capitalista, colonialista e patriarcale imperante (Santos, 2020). Alla luce dell'attuale scenario occorre ripensare l'educazione non come sistema formale d'istruzione, ma come condizione per arrivare a essere quello che siamo e per affrontare una questione pedagogica centrale, riferita a come vogliamo essere educati (Garcés, 2020). Si tratta di una questione che riguarda tutte le persone e che implica una connessione stretta tra teoria e pratica, pensiero pedagogico e prassi politica, in quell'apprendere insieme che è un interagire con gli altri e con il contesto di vita, perché educare non significa applicare un programma; l'educazione è innanzi tutto substrato della convivenza, un invito ad apprendere insieme, attivando nuove forme di interpretazione della realtà.

In questo articolo presentiamo la "Tertulia Critica Dialogica", o gruppo di discussione critica dialogica, come un'opportunità per apprendere a guardare da un differente punto di vista, promuovendo la costruzione collettiva della conoscenza, l'approfondimento teorico, a partire dalle esperienze personali, dalle conoscenze preve e dai saperi contestualizzati (Haraway, 2003). Nella "tertulia" le persone si incontrano per parlare di un determinato tema e, attraverso il dialogo e l'ascolto attivo, condividono i diversi contributi, generando uno scambio arricchente che permette una comprensione più profonda dell'argomento di discussione, in alcuni casi una revisione delle proprie posizioni, un cambiamento e un autocambiamento, promuovendo la costruzione di conoscenze condivise e la negoziazione di nuovi significati, che possono avere un impatto rilevante sul loro modo di agire nel mondo. Attivando, in definitiva, quel pensiero critico che implica un approccio critico permanente alla realtà.

Partendo dal contributo di Freire (2004) sulla conoscenza non come prodotto ma come costruzione storica, sociale e politica, riteniamo che la conoscenza stessa si manifesti secondo una dialettica umanistica, basata su una pratica educativa democratica, nella quale è l'educatore il primo a dover essere liberato, a riflettere su se stesso, sulla propria provenienza e sulla propria posizione epistemologica. Da qui occorre muovere per riconsiderare il ruolo dello stesso come protagonista nella trasformazione necessaria verso una società più giusta, puntando su un'educazione per, con e di tutte le persone. Questo è possibile solo quando si realizza un lavoro educativo critico e l'educatore combina la competenza storico-politica con le abilità della teoria dialettica, l'attenzione agli studi sulla sostenibilità, lo sviluppo di iniziative educative sui diritti, puntando al benessere collettivo dei popoli (McLaren, 2015).

In questa linea Freire (2002) sostiene che l'educazione può essere una pratica di dominazione o di liberazione da tutte le forme di oppressione. Di qui la necessità di educare a edificare una nuova moralità, basata sulla libertà e il rispetto, dove educatori e discenti costruiscono un rapporto dialettico di apprendimento reciproco, mettendo in discussione l'educazione come espressione materiale e simbolica delle pratiche di dominio delle élite, che immobilizza e nasconde le verità e che ignora gli uomini e le donne come esseri storici e politici.

In antitesi a questo tipo di educazione si propone un'educazione liberatrice, che in primo luogo genera le condizioni per costruire una coscienza critica, che porta gli oppressi prima o poi a lottare contro coloro che li hanno sminuiti (Freire, 1970).

Seguendo queste premesse Garcés (2020) sostiene che l'educazione possa oggi essere un strumento per inserire le persone nella società, in modo tale che i gruppi sociali continuino a funzionare, agire, operare secondo il ruolo loro assegnato di genere, classe, cultura, oppure un motore di libertà, che trasforma le condizioni di oppressione, attraverso l'attivazione del pensiero critico sulla realtà contemporanea, caratterizzata dalla complessità di costituenti eterogenei, in una struttura di eventi, azioni e interazioni che definiscono il paradosso dell'uno e del molteplice, ma anche dell'incompiuto (Morin, 1995). Al paradigma della semplificazione caratterizzato dalla disgiunzione, che separa quello che sta legato, la riduzione, che unifica quello che è diverso, la unidimensionalità che frammenta in particelle, si contrappone il paradigma della complessità, caratterizzato dalla distinzione, con la possibilità di distinguere senza disarticolare, e dalla congiunzione, che associa senza identificare e ridurre. Si tratta di un paradigma che sottolinea il ca-

rattere multidimensionale della realtà, per cui nessun oggetto o evento si incontra isolato o svincolato, in quanto parte di un sistema complesso che lo contiene, nel quale si stabiliscono continue interazioni con altri elementi o componenti del sistema o esterni ad esso.

Il paradigma della complessità comporta, tra l'altro, un principio dialogico che permette di mantenere la dualità nel cuore dell'unità e che implica la dialettica degli opposti senza che questa dialettica si risolva nella sintesi degli stessi, ma in cui essi permangono in continuo dialogo (Morin; Pakman, 1994).

Il principio dialogico è quindi fondamentale nel processo educativo per superare l'idea di unicità imposta dalle idee dominanti, instaurando un contesto di interazione e scambio dinamico nel rispetto reciproco delle differenze.

L'educazione del futuro dovrebbe tener conto del contesto dell'informazione, della formazione e della conoscenza, del locale e del globale, del multidimensionale e del complesso, comprendendo l'umano contemporaneamente nella sua unità e nella sua diversità (Morin, Delgado, 2017). Essa dovrebbe poter illustrare questo principio di unità/diversità in tutti i campi, dall'individuale al sociale, dal personale al comunitario, superando quella cultura egemonica che secondo Estermann (2014) ha perpetrato la negazione dell'umanità dell'altro, rafforzando l'umanità esclusivamente di se stessi e della civiltà a cui si appartiene, l'assimilazione forzata attraverso l'imperialismo economico, educativo, culturale e religioso e, infine, l'incorporazione come atto finale di eliminazione dell'alterità e prova storica dell'universalità della concezione occidentale dell'essere umano.

L'educazione è dunque da intendersi come un'opportunità per costruire spazi di incontro non solo tra le persone, ma anche tra i loro saperi, i significati, le pratiche e i variegati processi del generare nuova conoscenza. Ciò implica la necessità di una decolonizzazione del sapere, superando le forme egemoniche imposte dal sistema neoliberale, colonizzatore e patriarcale (Grosfoguel, 2013), che ci impediscono di proporre cambiamenti profondi nelle strutture politiche, economiche e sociali, e all'interno di queste nell'educazione.

Da questo approccio di educazione liberatrice ed emancipatrice è necessario ripartire per analizzare, riflettere, esplorare quelle proposte che permettano l'interrelazione di conoscenze e saggezze delle differenti culture in un dialogo critico e costruttivo. In questo modo si apre la possibilità di ridefinire e cambiare le relazioni di potere, attraverso la trasformazione preliminare del linguaggio, dei significati associati alla nostra vita quotidiana, come parte di un processo teorico e pratico volto a sviluppare le capacità intellettuali, acquisire il pensiero critico e adottare un senso di responsabilità sociale (Giroux, 2017). E diventa altresì possibile continuare a riconoscere la natura emancipativa della scuola per ottenere uguaglianza, democrazia e giustizia sociale, attivando nei suoi spazi pratiche educative democratiche come il dibattito, lo scambio costruttivo, la riflessione collettiva sul mondo che si vorrebbe, la revisione delle relazioni di potere. Un'educazione così concepita costituisce un'opportunità per mettere in discussione la cultura imposta, per appropriarsi di spazi di partecipazione, per ascoltare la voce dei gruppi vulnerabili, le storie di vita, di oppressione, discriminazione, liberazione (Beane, Apple, 2002).

## 1. Dalla "tertulia" dialogica alla "tertulia" critica

Possiamo definire la "tertulia" dialogica come un dialogo generato intorno a un testo con la finalità di costruire collettivamente significato (García-Carrión, de la Hidalga, Villardón, 2016). Dopo la lettura individuale, il testo scelto viene condiviso tra i partecipanti al gruppo di discussione, creando dibattito, scambio di opinioni, riflessione collettiva. È importante mettere in relazione ciò che si legge con le esperienze personali, che diventano così parte integrante del materiale condiviso, strutturando legami e coesione (Aguilera, Prados, Gómez, 2015). Si costituisce uno spazio dove il ragionamento collettivo è al centro del dialogo, dove si mettono in discussione, attraverso l'analisi critica, le differenze e i punti in comune (Bonell, Martínez, Rodríguez, 2019).

Esistono diverse tipologie di "tertulia" dialogica: letteraria, musicale, artistica, e pedagogica; la differenza risiede nel tipo di testo scelto per la lettura. La "tertulia dialogica letteraria" veniva utilizzata già negli anni Settanta nella scuola per anziani Veneda de Sant Martí (Barcellona), come metodo di alfabetizzazione degli adulti attraverso la lettura dei classici della letteratura internazionale, e successivamente è stata estesa ai diversi gradi dell'educazione formale (Valls, Soler, Flecha, 2008).

In questo nostro lavoro presentiamo un’esperienza di “tertulia” dialogica di tipo pedagogico, su un testo di René Ramírez Gallegos (2020), nel quale si propone un’analisi della socio-ecologia politica del tempo per la vita buona, corredata da un approfondimento sugli strumenti teorici e metodologici che ci permettono di analizzare, valutare e proporre alternative di azione per camminare verso la costruzione della società della buona vita, quella del *sumak kawsay*<sup>1</sup>.

La qualità del tempo è la configurazione che implica la qualità della vita stessa, aspetto che riteniamo fondamentale a livello formativo e educativo, ed è per questo motivo che abbiamo coinvolto il gruppo classe in un percorso che, attraverso la riflessione, il dialogo, la compenetrazione delle idee, ha voluto collegare la discussione generata intorno all’articolo con il contesto attuale, personale e sociale. Dopo la lettura si è proposto di cercare altre informazioni relative al testo, in modo che queste conoscenze, i diversi punti di vista e le fonti potessero essere incorporati nella discussione in classe, facendo interagire i pensieri, i sentimenti, le emozioni e le narrazioni, arricchendo e ampliando il dibattito, soffermando l’attenzione sulla capacità di argomentare di fronte alle altre persone rispetto alle proprie posizioni, gestendo le capacità comunicative. Alla fine, dopo le sessioni di confronto, è stato chiesto di applicare la conoscenza generata in classe nella vita reale, trascendendo le mura dell’aula e provocando effettivi cambiamenti nella vita quotidiana.

## 2. Metodologia

Partendo dalla necessità di scoprire, conoscere, comprendere la realtà circostante sulla quale intervenire innestandosi nella stessa con una attitudine critica, l’obiettivo dell’iniziativa che qui presentiamo è stato quello di attivare un processo di traduzione interculturale e intersociale come procedura per recuperare la ricchezza dei saperi e delle pratiche delle culture altre, cercando di creare un’intelligibilità reciproca tra le esperienze del mondo, disponibili e possibili, senza omogeneizzare o distruggere la diversità. Si è cercato di strutturare uno spazio per vincolare la teoria alla pratica, implicando direttamente gli studenti, stimolando momenti di riflessione individuale e collettiva, promuovendo il dibattito e il pensiero critico. L’attività è stata organizzata nell’ambito del Master di politica, gestione e direzione delle organizzazioni educative dell’Universitat de València (Spagna) come parte della programmazione dell’insegnamento di Teoria ed epistemologia delle politiche educative, durante l’anno accademico 2020-21.

Abbiamo ritenuto particolarmente importante proporre questa attività nell’ambito della formazione dei futuri docenti-dirigenti in quanto considerati protagonisti nel rinnovamento delle istituzioni educative e della trasformazione curricolare (Sacristán *et alii*, 2011) e perché avremmo avuto la possibilità di indagare due aspetti specifici, da una parte la motivazione previa alla scelta della carriera come insegnanti e dall’altra i costrutti sull’essere docenti, riguardanti le pratiche, le manifestazioni, le aspettative come futuri insegnanti, in dialogo continuo con gli altri professionisti e gli alunni. La metodologia della “tertulia” ci è sembrata un’opportunità per approfondire quelle particolari interazioni che si producono all’interno dell’aula e i discorsi e i significati che strutturano queste stesse interazioni, mettendo in relazione la biografia di ciascuno come discente e quindi le costruzioni previe all’essere docente, il percorso di formazione e le aspettative riguardo alla pratica professionale.

A partire da modelli, saperi, regole, pratiche, gli studenti, in quanto futuri insegnanti, possono costruire un pensiero sulla vita scolastica, la docenza e il lavoro docente anche in relazione alla complessità della situazione storica presente.

Partendo dalla base della “tertulia dialogica”, si sono incorporate una serie di attività pratiche fondate sull’assunto che un pensiero critico implica un approccio critico permanente alla realtà, arrivando a concettualizzare una nuova forma metodologica denominata “Tertulia Critica Dialogica”.

1 Vivere bene o *sumak kawsay* significa avere tempo libero per la contemplazione e l’emancipazione, e che le libertà, opportunità, capacità e potenzialità reali degli individui/collettivi si amplino e fioriscano in modo da permettere la realizzazione simultanea di ciò che la società, i territori, le diverse identità collettive e ogni individuo – visto come un essere umano, universale e collettivo, universale e particolare allo stesso tempo – considerino come obiettivo di vita desiderabile (materialmente e soggettivamente senza produrre alcun tipo di dominazione dell’uno sull’altro).

L'attività si è strutturata in cinque fasi. Nella prima fase, dopo un periodo di osservazione della composizione della classe, arricchita dalla presenza di differenti provenienze internazionali e intercontinentali, è stato proposto al gruppo di leggere l'articolo di René Ramírez Gallegos (2020) scelto appositamente per questa pratica. Si è negoziato congiuntamente un periodo di circa dieci giorni, per permettere agli alunni di ricercare, pensare, organizzare le idee e successivamente partecipare attivamente al dibattito in classe. Nella seconda fase si sono strutturate tre sessioni per discutere sulla tematica proposta dall'articolo e confrontare le informazioni ricavate dalla ricerca autonoma. Si è cercato di creare un'atmosfera favorevole di interscambio costruttivo in cui tutte le persone si sentissero coinvolte e invitate a partecipare, stimolando l'ascolto attivo, la tolleranza e il rispetto per le opinioni altrui (Morado, 2013): uno spazio dove esprimere le differenti forme di essere e stare nel mondo.

Nella terza fase si è chiesto di mettere in pratica un cambiamento effettivo nella propria vita in riferimento alla proposta individuata nel testo e successivamente dibattuto in classe. In questo caso ogni persona ha cercato di ridefinire, prendere coscienza e modificare, nell'ambito della quotidianità e delle proprie relazioni, il linguaggio e i suoi significati, impegnandosi in un progetto di trasformazione e cambiamento reale.

Nella quarta fase, con l'insieme delle informazioni raccolte e la conoscenza cogenerata in classe durante le discussioni, i dibattiti, le riflessioni collettive, si è strutturata una sessione del programma radiofonico *Ràdiopedagogies*<sup>2</sup>, predisponendo collettivamente il copione e i contenuti, in un continuo scambio di conoscenze e pratiche che si sono arricchite a vicenda, e si è arrivati alla registrazione di un podcast.

Gli studenti hanno quindi potuto raccontare l'esperienza vissuta e la riflessione che essa ha provocato in loro, condividendola con l'intera comunità universitaria, approfondendo e documentando i processi, considerando la radio come uno strumento che combina sinergicamente l'informare, il formare e il comunicare. L'ultima fase dell'attività è stata dedicata a valutare collettivamente se l'iniziativa implementata abbia fornito un'adeguata motivazione ad apprendere, riflettere e soprattutto ad agire nella vita quotidiana per una reale trasformazione.

### 3. Risultati

Si presentano qui i risultati ottenuti dalla valutazione fatta dal gruppo classe. Il questionario con domande aperte è stato proposto attraverso la piattaforma Google Form e successivamente, in aula, si sono approfonditi alcuni degli aspetti relativi all'esperienza vissuta. Il questionario consta di tre parti, una prima parte orientata a esplorare i significati associati al ruolo di insegnante, una seconda parte strutturata per conoscere le opinioni sulla "Tertulia Critica Dialogica" come strumento pedagogico che promuove il dialogo con se stessi e con gli altri, e una terza parte di valutazione della "tertulia" come opportunità per riflettere e approfondire questioni legate alla realtà contemporanea, cercando, qualora fosse necessario, di attivare percorsi di trasformazione.

Rispetto ai significati associati al ruolo di docente, nelle risposte ottenute viene sottolineata la necessità che l'insegnante sia "una guida nel processo di formazione come persona", in quanto "lavora insieme alla famiglia sull'educazione dei futuri cittadini". La scuola quindi "dovrebbe formare alla vita e all'impegno sociale, apportando nuove idee e favorendo, laddove occorresse, il cambiamento necessario; in questo senso essa assume un ruolo chiave nella trasformazione delle società". Il docente è quindi visto come un professionista impegnato in un processo nel quale gli alunni dovrebbero "acquisire competenze e abilità da sviluppare in un mondo sempre più complesso ed esigente", come un "mediatore tra lo studente e l'ambiente circostante", e non come un "controllore della trasmissione meccanica di conoscenze e contenuti".

2 *Ràdiopedagogies* è un programma radiofonico ideato dagli studenti del Master in Educazione Secondaria dell'Università di Valencia, nell'ambito dell'insegnamento di "Complementi per la formazione disciplinare delle specialità dei servizi socio-culturali e comunitari". Il programma è dedicato alla pedagogia partecipativa, decolonizzante e trasformativa, e si basa su una concezione della ricerca pedagogica come azione che promuove un cambiamento positivo, che ha il potere di contribuire al benessere personale e comunitario. Tutte le informazioni sul progetto e i podcast si possono trovare alla pagina <https://arremora.org/inici/>



In questo ruolo di guida uno dei compiti del docente è, secondo i partecipanti all'attività, quello di "diffondere la conoscenza" e nello stesso tempo di "motivare gli studenti e rendere attraente ogni processo di apprendimento", "ispirare il pensiero", "aiutare gli alunni a riflettere sul proprio processo di apprendimento", "guidare e stimolare al lavoro autonomo", "fare domande in modo che gli studenti pensino e trovino soluzioni attraverso la discussione, lo scambio, il continuo dialogo con se stessi e con gli altri".

Nel processo di insegnamento-apprendimento è ritenuta fondamentale la conoscenza della realtà circostante e quindi la promozione, in classe, della "riflessione su determinati argomenti e aspetti della società": "non si tratta di indurre a memorizzare contenuti, ma di far sì che gli studenti sviluppino uno spirito critico nelle loro azioni, nelle relazioni con gli altri e nel rapporto con il contesto".

Per quanto riguarda la proposta di "Tertulia Dialogica Critica", la valutazione è stata in generale molto positiva, sia perché si è avuta "l'opportunità di conoscere differenti punti di vista" sia "per lo scambio avvenuto in classe, che ha favorito la riflessione, la voglia di conoscere più in profondità le tematiche proposte dall'articolo".

L'attività ha permesso, da un lato, di "motivare verso l'acquisizione di nuovi concetti per la comprensione della realtà", quindi di "riflettere e acquisire nuove conoscenze", "approfondire diversi aspetti precedentemente non considerati" e, dall'altro, di strutturare un ambiente in cui "tutti hanno potuto esprimere le loro opinioni, scambiandosi idee e pensieri"; "nonostante la difficoltà del testo proposto (da molti partecipanti considerato piuttosto complesso), la discussione con i compagni e con l'insegnante ha consentito di confrontarsi, esprimersi, condividere esperienze".

La "tertulia" è, dunque, considerata "una modalità pedagogica molto positiva di stile interattivo, che permette di lavorare su qualsiasi argomento e che aiuta a conoscere se stessi e gli altri", apporta un "proficuo scambio di idee, emozioni e sentimenti"; inoltre, attraverso "una particolare attenzione al linguaggio utilizzato e l'ascolto attivo permette di acquisire nuove conoscenze e di sviluppare le capacità analitiche".

L'attività proposta, in definitiva, "favorisce la tolleranza e l'accettazione delle opinioni delle altre persone" ed è considerata una "palestra per pensare più di quanto siamo abituati".

Per quanto riguarda la connessione tra la riflessione, il dibattito strutturato in classe, l'interscambio di informazioni e opinioni e le trasformazioni attuate nella vita quotidiana, viene sottolineato che "avere la possibilità di riflettere su determinate questioni e condividere opinioni differenti aiuta a pensare al cambiamento possibile da attuare nella propria quotidianità"; si osserva anche che "non è facile passare dalla teoria alla pratica; ci vuole tempo e molta dedizione, ma indubbiamente questo approccio permette di sviluppare un pensiero più profondo su se stessi e sul mondo che ci circonda". Per i partecipanti all'attività è stato importante "ascoltare le diverse impressioni dei compagni di classe, condivisibili o meno, ma che in ogni caso aiutano a pensare a cosa fare, a cosa non fare e a cosa migliorare nella propria vita e nel proprio contesto": "incoraggiano la riflessione sul proprio ruolo nella società".

Infine per alcuni la "Tertulia Dialogica Critica" "è stata una possibilità di attuare un cambiamento nella vita quotidiana, ma soprattutto è stata un'occasione per approfondire il tema in discussione, promuovendo la costruzione di nuovi saperi"; "gli incontri così strutturati hanno contribuito alla costruzione collettiva della conoscenza, approfondendo gli aspetti teorici in relazione alle pratiche e alle esperienze, per conoscere e contrastare la realtà".

#### 4. Conclusioni

Nella prospettiva del pensiero complesso e dell'approccio sistemico, nessun oggetto o evento è isolato o slegato, ma entra in relazione con altri oggetti o eventi, sia interni che esterni. Quando ci si preoccupa di analizzare e comprendere la realtà, essi non andrebbero segmentati e studiati separatamente, come fossero indipendenti l'uno dall'altro, perché si troverebbero solo evidenze isolate.

Il compito del pensiero complesso è quello di rivelare la natura complessa dei fenomeni e implicito in questo compito è il nostro impegno verso il mondo. La frammentazione e la decontestualizzazione della conoscenza provocano l'indebolimento della percezione del globale, del senso di responsabilità e della solidarietà che noi esseri umani abbiamo verso gli altri e l'ambiente.

In questo contesto il pensiero complesso assume una posizione attiva, partendo dalla consapevolezza

che siamo solo una parte del tutto e che dobbiamo agire in armonia con l'intero sistema. In definitiva si tratta di una riforma dei nostri quadri mentali, del modo in cui pensiamo e concepiamo l'intelligenza; da qui il carattere politico della proposta e il suo orientamento critico, indirizzato a realizzare i valori di libertà, democrazia ed equità (Morin, 2007).

Vanno quindi privilegiate le strategie educative che cercano di favorire la costruzione del sapere come risultato del confronto dialettico e del dialogo sulle conoscenze e sui saperi. Per attuare una reale comprensione della complessità è necessario un cambiamento rispetto alla nostra attitudine a organizzare, strutturare e produrre conoscenza, cioè bisogna pensare assumendo a fondamento il principio che la conoscenza delle parti dipende dalla conoscenza del tutto e viceversa, che le nozioni contraddittorie tendenti a escludersi a vicenda sono inseparabili, che il dialogo aiuta a concepire e comprendere la complessità.

Alla base della "Tertulia Critica Dialogica" vi è un'azione comunicativa di natura argomentativa, alimentata dal dibattito, che scaturisce dopo la lettura di un testo comune, alla quale si aggiunge l'opportunità di attuare nuove prassi. L'obiettivo è quello di conoscere le diverse posizioni, interagire attraverso la discussione di idee e argomenti, e di raggiungere un approfondimento reciproco nella consapevolezza di un problema, per poi agire di conseguenza nella vita quotidiana.

Il dibattito, considerato una risorsa per dinamizzare, completare e implementare il pensiero critico perché permette lo sviluppo di competenze sociali e linguistiche, così come la riflessione, la comunicazione e la capacità di ascolto attivo, diventa anche una possibilità per il progresso della conoscenza, la crescita personale e il bene comune (Del Moral, 2018).

Durante lo svolgimento della "tertulia" l'intera comunità classe può svolgere diverse attività, dalla lettura alla ricerca autonoma delle informazioni, per essere in grado di intervenire con la preparazione adeguata al dibattito, in un'autentica azione comunicativa implicante il riconoscimento degli interlocutori quali soggetti liberi, capaci di riflettere, in un contesto nel quale è favorito il rispetto dei diversi punti di vista e dei valori, con un atteggiamento aperto e tollerante, valutando i punti di forza degli altri e le proprie debolezze (Gensollen, 2017).

Successivamente, potendo distinguere tra opinione e conoscenza sufficientemente fondata, si passa all'azione incoraggiando i soggetti ad assumere un ruolo attivo, responsabile e aperto al cambiamento. Ed ecco che il saper parlare, trasmettere idee e opinioni, ascoltare, condividere le posizioni, ribattere diventa la base per trasformare il modo in cui pensiamo e agiamo, impegnati come soggetti partecipi nel costruire una società più giusta e più unita.

Nella proposta qui presentata l'attività si è conclusa con la strutturazione di un podcast per un programma radiofonico in cui si è raccontata l'esperienza vissuta, si è riassunto il percorso strutturato in aula, si sono illustrate le azioni di cambiamento attuate. Gli studenti hanno scritto la scaletta, hanno strutturato le informazioni, interpretato, creato un testo e argomentato. In esperienze come questa è necessario che la comunicazione sia pianificata attraverso un complesso lavoro di squadra e che si basi sulla capacità analitica dello studente e sulla sua abilità di assimilare le informazioni per convertirle in un discorso con contenuti espressi in modo chiaro, semplice, non semplicistico, ma comprensibile e conciso.

Un aspetto fondamentale è il ruolo dell'insegnante che orienta alla formazione integrale della persona, proponendosi come guida allo studente protagonista del proprio processo di apprendimento, strutturando lo spazio in funzione della riflessione e dell'interscambio, e assicurandosi che tutti i membri della classe partecipino attivamente.

La presa di coscienza critica e la partecipazione come occasione di riflessione e opportunità di azione non avvengono automaticamente, soprattutto in una realtà così complessa come quella attuale, ma sono l'effetto di un'educazione emancipatrice che permette all'uomo di discutere con coraggio i suoi problemi, il suo inserimento nel mondo, le ferite, la rabbia, la frustrazione, le aspirazioni, i sogni e che lo pone in costante dialogo con l'altro e con l'alterità.

## Nota bibliografica

Aguilera A., Prados M., Gómez M. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, 2, pp. 249-267.

- Beane M., Apple M. (2002). *Escuelas democráticas*. México DF: Morata.
- Bonell L., Martínez A., Rodríguez A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación*, 9, pp. 137-161.
- Del Moral Á. (2018). El debate como recurso pedagógico: propuesta estratégica para un aprendizaje integral. *Docere*, 18, pp. 19-23.
- Estermann J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, pp. 347-368.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico DF: Siglo XXI.
- Freire P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI.
- Garcés M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García-Carrión R., de la Hidalga Z.M., Villardón L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, pp. 42-47.
- Gensollen M. (2017). El lugar de la teoría de la virtud argumentativa en la teoría de la argumentación contemporánea. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 15, pp. 41-59.
- Giroux H. (2017). El infortunio del totalitarismo y el desafío de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 11, pp. 11-20.
- Grosfoguel R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, 19, pp. 31-58.
- Haraway D. (2003). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspectives. In Lincoln Y.S., Denzin N.K. (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 21-46). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- McLaren P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Routledge.
- Morado R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 6, pp. 1-13.
- Morin E. (1995). *El pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin E. (2007). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Buena Visión.
- Morin E., Delgado C. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH.
- Morin E., Pakman M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez Gallegos R. (2020). Ucronías para la vida buena. *Revista Estudios Críticos del Desarrollo*, 18, pp. 175-211.
- Sacristán J.G. et alii (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (No. 1). México DF: Ediciones Morata.
- Santos B.D.S. (2020). *La crudele pedagogia del virus*. Roma: Castelvecchi.
- Valls R., Soler M., Flecha R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 7, pp. 1-87.



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Il *disputandum* come pratica educativa nella scuola primaria

**Emanuela Guarcello**

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | [emanuela.guarcello@unito.it](mailto:emanuela.guarcello@unito.it)  
Corresponding Author

### The *Disputandum* as Educational Practice in Primary School

#### Abstract

*The contribution looks at disputandum as a possible educational practice aimed at children who attend primary school in order to train them in early years on founded and ethically oriented discussion and rigorous reasoning. Such an education in discussion and reason is more urgent today given the risks and challenges we are immersed in, with particular regard to the younger generations. It is an education that questions Arendtian thought – and therefore Kantian thought – in order to understand the margins within which it is possible to recognize the theoretical foundations of an educational practice in primary school that promotes the ability at an early stage to discuss with others in a dialogical manner, through well-founded arguments and in view of an intersubjectively conceived, desired and acted position, in the name of the common good.*

#### Keywords

discuss, reason, primary school, Hannah Arendt, judgment

Il contributo guarda al *disputandum* come a una possibile pratica educativa rivolta ai bambini e alle bambine che frequentano la scuola primaria al fine di esercitarli precocemente a un discutere e a un argomentare rigorosi, fondati ed eticamente orientati. Un'educazione al discutere e all'argomentare che è quanto mai urgente oggi a fronte dei rischi e delle sfide entro i quali siamo immersi, con particolare riguardo proprio alle giovani generazioni. È un'educazione che interroga il pensiero arendtiano – e quindi kantiano – al fine di comprendere entro quali margini sia possibile riconoscerne le fondamenta teoriche di una pratica educativa nella scuola primaria che promuova precocemente la capacità di disputare con gli altri in modo dialogico, attraverso argomentazioni fondate e in vista di una presa di posizione pensata, voluta e agita intersoggettivamente in nome del bene comune.

#### Parole chiave

discutere, argomentare, scuola primaria, Hannah Arendt, giudizio

## 1. La sfida del *disputandum*: rigenerare il discutere e l'argomentare

Fin da un'età precocissima i più piccoli sono “immersi” in ambienti ad alta intensità, velocità e – non di rado – aggressività comunicativa. Interagendo con questi ambienti i bambini e le bambine ne vengono al contempo plasmati, maturando un'abitudine comunicativa che sconta i rischi della superficialità, dell'omologazione, della prevaricazione<sup>1</sup>. Sono questi rischi a giustificare l'urgenza e la rilevanza della promozione di un diverso *habitus* comunicativo proprio a partire dalla scuola primaria, un *habitus* improntato a un'attenta e rispettosa *discussione* con sé e con gli altri e a una fondata *argomentazione* delle proprie posizioni.

Una discussione e una argomentazione che la scuola primaria ha promosso – entro la più ampia cornice della capacità di giudicare – fino a partire da alcune tra le principali riforme che ne hanno posto le fondamenta dalla Restaurazione al secondo Novecento. Sono riforme che hanno ricostruito il significato e il senso del giudicare – del discutere e dell'argomentare – sulla base di sguardi epistemologici di volta in volta diversi, più orientati in senso positivista o idealista, in senso pragmatista, personalista o cognitivo-costruttivista<sup>2</sup>.

Questa promozione, a cui la scuola primaria si è dedicata, ha rappresentato a più riprese un nodo centrale dell'esperienza scolastica proprio in ragione del compito – e della vocazione – della scuola di lavorare al “perfezionamento” culturale e umano del bambino e della bambina e alla loro emancipazione (Meirieu, 2019).

Questa stessa promozione, tuttavia, è stata negli ultimi decenni opacizzata dai nuovi compiti che la scuola ha assunto curvandosi verso una direzione sempre più marcatamente funzionalista (Baldacci, 2019; Acone, Bertagna, Chiosso, 1992; Attinà, 2012) ed è resa particolarmente impervia per via della pressione operata dagli attuali mezzi e stili comunicativi nella direzione di posture relazionali segnate non di rado dalla contrapposizione violenta (Lovari, Rega, 2019).

Questa promozione, infine, è oggi assolutamente centrale e quanto mai urgente non solo in ragione dei rischi ma anche in particolare a fronte delle sfide che la società stessa lancia alla scuola, sfide che interrogano i temi del postumano, della complessità, dell'iper-accelerazione, dell'incertezza e della volatilità (Beck, 1999; Ceruti, 2018; Ferrante, Orsenigo, 2017; Guarcello, 2020; Bennis, Nanus, 1985; Morin, 2018). Sono sfide che impongono una rigenerazione della capacità di discutere e di argomentare che sia condotta – ancora e sempre – in nome e per conto della tutela e della promozione dell'umano ma entro – ed è questo il *novus* rispetto al passato – un contesto non prevedibile, costantemente incerto e velocemente mutevole, sempre almeno in gran parte inconoscibile, scosso da forme abituali di prevaricazione violenta tra le parti in gioco e aperto a rischi di portata “enorme”, potenzialmente planetaria.

Se – quindi – lavorare alla formazione della capacità di discutere e di argomentare è questione che, da un lato, trova radici autorevoli nella scuola primaria tra Otto e Novecento e che, dall'altro lato, oggi è urgente e cruciale in ragione dei rischi e delle sfide lanciate dalla società, questa stessa formazione può riconoscere nella teoria del giudizio ricostruita, su basi kantiane, da Hannah Arendt significative fondamenta

1 Dai tempi de “La scomparsa dell'infanzia” di Neil Postman (1984) già è evidente il passaggio dal medium della stampa che ha “creato” l'infanzia, al medium televisivo che ne ha determinato la scomparsa: “in un mondo in cui la cultura televisiva ha soppiantato quella cartacea, sono scemate le distinzioni tra il bambino e l'adulto” (Gecchele, Polenghi, 2017, p. 445). Lungi dal negare le potenzialità e i vantaggi del medium non solo televisivo ma ora digitale, da più parti al contempo non mancano gli avvertimenti rispetto ai rischi che da Postman ai giorni nostri sono divenuti sempre più evidenti e tangibili: il cyberbullismo (Tirocchi, 2019), le *fake news* e l'*hate speech* (Baiocco *et alii*, 2011), l'esposizione alla derisione e alla persecuzione mediale (Lanier, 2018). Emergono quindi molteplici forme di violenza comunicativa che Massimo Palermo riconduce entro la cornice nuova-antica dell'”insulto”: “anche nel mondo predigitale i cartelli diffamatori contenevano immagini oscene o irrispettose del destinatario, nell'insulto via social il mittente riprende e amplifica questa abitudine attraverso vari espedienti di manipolazione (ritocco, fotomontaggio ecc.). E cela la propria, di faccia, come i maldicenti di ogni epoca, nella comoda posizione dell'anonimato” (Palermo, 2020, p. 2).

2 I diversi sguardi epistemologici fanno riferimento alla cornice concettuale e alle pratiche relative ad alcuni tra i più significativi programmi e alle maggiori riforme che hanno segnato la storia della scuola dalla Restaurazione a oggi. Il richiamo va ai programmi della scuola elementare a partire dal 1888 con Aristide Gabelli, proseguendo con il 1923 e Giuseppe Lombardo Radice, per passare attraverso la Commissione Washburne del 1945, proseguendo con i programmi del 1955 e arrivando ai programmi del 1985 e del 2003.



teoretiche<sup>3</sup>. Fondamenta capaci infatti di restituire una struttura “classica” al discutere e all’argomentare e di orientarne così la formazione – questa è l’ipotesi che si avanza – grazie a pratiche educative solide ed efficaci che siano parte costitutiva del curriculum della scuola primaria<sup>4</sup>.

Questa più ampia ipotesi solleva uno specifico interrogativo: quali cardini del pensiero arendtiano possono allora offrirsi come contributo alla costruzione delle fondamenta teoretiche necessarie per conferire solidità e progettualità a una pratica educativa del *disputandum* volta a formare precocemente la capacità di discutere e di argomentare con sé stessi e con gli altri?

Sono quattro i cardini che possono offrirsi a contributo per questa ricostruzione: il dialogo del sé con sé stesso, il senso del gusto, la *facultas imaginandi* e il *sensus communis*. Questi quattro cardini sostengono un’idea di *disputandum* che viene a definirsi attraverso un movimento parabolico il cui punto d’avvio prende corpo nel *disputandum* interiore con sé stessi e il cui punto d’arrivo conduce, attraverso un’intenzionale processualità, al *disputandum* non solo in relazione con gli altri ma soprattutto in vista della possibilità di un’azione orientata al bene comune.

È un *disputandum* – quello sostenuto dai cardini arendtiani – che non trova infatti compimento unicamente o prioritariamente nella dinamica del dibattere con l’altro (o fosse anche con sé stessi) a sostegno di una posizione data. È piuttosto un *disputandum* impegnato nell’esaminare, nel distinguere e quindi nel valutare la realtà, per ricercare gli elementi a sostegno di un’argomentare che sia premessa per una posizione originale e personale, rigorosamente e intersoggettivamente fondata e volta a un agire di concerto. È quindi un *disputandum* che, prendendo a “prestito” le parole di Giulio Maria Chiodi, diviene “occasione” per la persona “di svolgere le sue riflessioni senza cercare confronti in predeterminate posizioni”, tanto meno qualora esse siano “ideologico-conformistiche” (Chiodi, 2011, p. 183).

I quattro cardini non solo possono essere riletti a sostegno di un *disputandum* critico ed euristico, ma al contempo permettono l’“edificazione” di quella che nel pensiero arendtiano è riconosciuta come la più alta facoltà dell’uomo: la facoltà di giudicare. L’esaminare e il distinguere – prima – nonché l’argomentare e il prendere posizione per intervenire nel mondo – dopo – entro la cornice arendtiana sono infatti da cogliersi come snodi imprescindibili del più ampio processo del giudicare. Un giudicare che si affaccia esplicitamente nel pensiero arendtiano fin dalle opere e dai saggi degli anni Quaranta e Cinquanta e, scorrendo entro i principali studi dei decenni successivi<sup>5</sup>, diviene uno dei punti più alti del suo pensiero, culminando in “*Lectures on Kant’s Political Philosophy*” (1982) e nell’opera rimasta incompiuta “*The Life of the Mind*” (1978). Un giudicare che per altro si fa cruciale proprio a fronte delle tensionalità, o con Karl Jaspers (1950) delle antinomie che sempre attraversano l’esistenza e quindi le questioni dell’umano *disputandum*. Sono infatti queste tensionalità, queste contraddizioni irrisolvibili o difficilmente decidibili, a richiamare l’uomo al suo compito di discutere e di argomentare con se stesso e con gli altri le ragioni a favore delle tensionalità in campo e di prendere di volta in volta una posizione che si mantenga orientata in senso

3 Arendt, figura di rilievo nell’ambito del dibattito filosofico e in particolare della filosofia politica contemporanea, ha indagato i grandi temi dell’esistenza umana ponendoli a confronto con alcune delle più rilevanti questioni che hanno interrogato il suo – così come interrogano ancora il nostro – tempo: la massificazione e la violenza dei totalitarismi, lo scandalo della persecuzione del popolo ebraico, le derive e i rischi della crisi dell’istruzione, le vie per una partecipazione concertata ed eticamente orientata alla vita politica e associata. All’interno di questo percorso di indagine e di riflessione, sia la Arendt stessa sia i suoi critici hanno riconosciuto uno snodo che è andato a rappresentare il punto cardinale dell’intera struttura riflessiva arendtiana e la sua più alta sebbene incompiuta espressione: la “*faculty of judging*”. È a partire dalle fondamenta teoretiche offerte dal pensiero kantiano di “*Kritik der Urteilskraft*”, che la Arendt lavora al chiarimento di questa facoltà di giudizio.

4 La premessa del discutere e dell’argomentare, che possiamo riconoscere nella necessità di formare la capacità di giudicare, è una premessa condivisa da altri approcci educativi noti entro l’ambito della scuola primaria, primo fra tutti quello della *Philosophy for Children*. È proprio la fecondità inesauribile della premessa stessa a consentire e a richiamare la possibilità di linee interpretative diverse che, pur prendendo avvio da una causa che presenta tratti comuni, si distinguono per fondamenta e orientamento, specifici traguardi e prassi educative.

5 Tra i saggi richiamati, molti sono stati raccolti nella pubblicazione postuma a cura di Jerome Kohn, intitolata “*Responsabilità e giudizio*”. Tra questi: *Personal Responsibility Under Dictatorship* (1964), *Some Questions of Moral Philosophy* (1964/1965), *Collective Responsibility* (1968), *Thinking and Moral Considerations* (1971), *Reflections on Little Rock* (1959), *The Deputy: Guilt by Silence?* (1964), *Auschwitz on Trial* (1966), *Home to Roost* (1975). Particolarmente significative, inoltre, sono *Organized Guilt and Universal Responsibility* (1945), *Understanding and Politics* (1954), *The Human Condition* (1958), *The crisis in culture: its social and its political significance* (1961) ed *Eichman in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (1963).

umano; una posizione, cioè, capace – direbbe Arendt – di astenersi dal fare del male o addirittura dal disporsi contro di esso (Arendt, 2009, p. 86).

## 2. La parabola del *disputandum*: i cardini arendtiani per il discutere e l'argomentare

Nel ripercorre la parabola che il pensiero arendtiano segna rispetto al *disputandum* e quindi più in generale rispetto al processo entro il quale prende corpo la facoltà di giudicare, il primo cardine è rappresentato dal “dialogo del sé con sé stesso” (Arendt, 2009, p. 280). Questa particolare espressione di quella che Arendt definisce “*faculty of thinking*” è da intendersi letteralmente come “commercio silenzioso” del “sottoporre le cose all’esame della riflessione” (Arendt, 2009, p. 286) attraverso l’esercizio antidogmatico e critico della propria ragione.

Definito nell’edizione originale dell’opera “*The life of the mind*” “*silent intercourse*” (Arendt, 1978, p. 191), questo “commercio” esprime l’essenza del pensare inteso nelle sue radici socratiche come “il due-in-uno” del pensiero, un due-in-uno “che Platone tradusse” – scrive Arendt – “come il dialogo senza voce *eme emaut*, tra me e me stesso” (Arendt, 2009, p. 280). È un pensare che, come un vento invisibile, disfa e disgela (Arendt, 2009) le regole accettate di condotta e, in questo modo, rende l’uomo un interrogativo per se stesso, ne fa una persona che impara a porre in dubbio, a esaminare e a distinguere ogni cosa<sup>6</sup>.

Proprio attraverso questo commercio silenzioso, ossia questo *disputandum* di sé con se stesso, “il pensare dà parola alla coscienza permettendo all’uomo di rendere conto a se stesso della propria condotta. È così che l’uomo diviene per se stesso” – sostiene Arendt – “sia l’attore sia il testimone della propria azione, il giudicato e il giudice” (Arendt, 2009, p. 285). La capacità dell’uomo di giudicare infatti prende avvio – letteralmente “sfocia” – da questo “due-in-uno del dialogo senza voce”, da questa disponibilità a vivere assieme a sé stessi e viene a rappresentare quindi il sottoprodotto del pensiero, la sua realizzazione e manifestazione entro la quotidianità dell’esistenza (Arendt, 2009, p. 288).

Questo passaggio generativo nel giudicare ci apre al secondo cardine del pensiero arendtiano rappresentato dal senso del gusto. Il gusto è infatti concepito, sulle basi offerte dalla “*Critica della facoltà di giudizio*” kantiana – a cui infatti ancora nel 1787 il filosofo dava il titolo di “*Critica del gusto*” (Arendt, 1990, p. 98) –, come il “veicolo della facoltà spirituale del giudizio” (Arendt, 2009, p. 558). Il gusto è veicolo del giudizio nonché esperienza che mette alla prova dei fatti il *disputandum* di sé con se stesso perché, proprio rispetto al concreto esperire, impone all’uomo *necessariamente* una discriminazione tra ciò che piace e ciò che non piace, una distinzione che – a differenza di quanto avviene con tutti gli altri sensi – è irrevocabile, immediata e soggettiva<sup>7</sup>.

Un *disputandum* – e quindi un processo del giudicare – che vede nel gusto uno snodo necessario e insuperabile è un *disputandum* che vuole fare della discriminazione immediata e personale un *habitus* caratteriale grazie al quale non tanto sia auspicabile, quanto piuttosto sia inevitabile passare al vaglio ogni cosa e farlo in modo assolutamente soggettivo, proprio come non è possibile non discriminare il sapore di ciò che viene ingerito. Queste dimensioni caratterizzanti il gusto – ossia l’immediatezza e la soggettività – fanno allora del *disputandum* di sé con se stesso una capacità di mettere in discussione i  *cliché* comunemente accettati, qualora sentiti come criteri che non ci appartengono, finanche che ci disgustano. Una messa in discussione che è premessa per la definizione di nuovi criteri di giudizio<sup>8</sup>. L’impegno dell’uomo nel dare

6 Il porre in esame e il distinguere – definiti come l’“effetto collaterale del pensiero” – richiamano, nel pensiero arendtiano, la figura di Socrate e la sua maieutica, con riferimento soprattutto al “Sofista” di Platone, opera alla quale Arendt reputa si possa far risalire l’“arte della distinzione” (Arendt, 1990). David Marshall (2010) ritiene che le fondamenta del pensiero arendtiano sul giudizio, in particolare quelle riguardanti la dimensione del distinguere – del *krinein* – più ancora che nel pensiero kantiano trovino i propri più solidi e autentici riferimenti non solo nel Socrate di Platone ma soprattutto nella “Retorica” di Aristotele, anche tenendo conto dell’interpretazione heideggeriana della retorica stessa.

7 La ricostruzione arendtiana dell’idea di gusto non solo si poggia sulle fondamenta del pensiero kantiano, ma richiama anche gli studi condotti a cavallo tra il 1600 e il 1700 da Baltasar Gracián (1996) e da Ludovico Muratori (1742) sul rapporto tra gusto e capacità di distinzione e discriminazione critica.

8 Il giudizio arendtiano è pensato come quell’attitudine che rende l’uomo in grado di discernere “nei rari momenti in cui ogni posta è in gioco” (Arendt, 2009, p. 289), quindi è un’attitudine cruciale – scrive Arendt in “*Personal Responsibility Under*

avvio a questa nuova definizione rende conto della facoltà che marca la sua esistenza fin da subito in senso umano: la *faculty of beginning* (Arendt, 1978, p. 217)<sup>9</sup>. L'uomo infatti, proprio in quanto umano, è un iniziatore – un *archē* (Arendt, 2009, p. 505) – che intervenendo nel mondo per tutta la novità – e quindi libertà – di cui è portatore al contempo scompagina il mondo stesso, innovandolo (Arendt, 1991, p. 255). Se quindi l'uomo è “condannat[o] a essere liber[o] in ragione dell'essere nat[o]” (Arendt, 2009, p. 546), la capacità di giudicare che prende corpo a partire dal gusto dà forma e direzione alla libertà stessa affinché si mantenga a misura umana e si impegni in nome e per conto della promozione dell'umano che unisce e lega ciascun uomo<sup>10</sup>.

L'intimità e la soggettività del gusto rappresentano, da un lato, una indubbia potenzialità. Dall'altro lato, tuttavia, sono dimensioni che devono essere raffinate per potersi aprire alla vera e propria “*tecn diakritik*, all'arte della distinzione” (Arendt, 1990, p. 59). Kant infatti “impazziva” – riferisce Arendt – “all'idea che sulla questione” ad esempio “della bellezza si dovesse decidere in maniera arbitraria, senza possibilità di disputa e di accordo reciproco, all'insegna del *de gustibus non disputandum est*. E non di rado” – prosegue Arendt – “noi ci troviamo oggi nella stessa identica situazione per quanto riguarda i problemi morali” (Arendt, 2010, p. 120).

La “soluzione” a questa questione, che Arendt definisce enigmatica, è rinvenuta in due altre facoltà, la *facultas imaginandi* e il *sensus communis*.

La “*facultas imaginandi*”, terzo cardine del pensiero arendtiano, è specificamente definita “facoltà della rappresentazione” ossia capacità di rappresentare un oggetto che è assente grazie alla “facoltà di intuire” (Arendt, 1990, p. 119). È una facoltà che permette di ri-“guardare” il gusto e di farlo – letteralmente – “con una mentalità ampliata”: “l'ampliamento del pensiero” – sostiene Arendt – “si realizza ‘quando paragoniamo il nostro giudizio con quello degli altri, e piuttosto coi loro giudizi possibili [...] e ci poniamo al posto di ciascuno di loro’” (Arendt, 1990, p. 119).

Questo accompagnare il pensiero a “fare visita” a tutti gli altri potenzialmente coinvolti entro la questione dibattuta “spinge” avanti la parabola del *disputandum* aprendola alla ricerca dell'intersoggettività, alla discussione al cospetto degli altri per ora in forma di immaginazione, ossia alla discussione con gli altri presenti dentro di noi. Una discussione che, mentre allontana dal proprio personale interesse idiosincratico, mano a mano lavora a una messa a fuoco della questione esaminata per vederne tutti i lati, ossia per vedere “come la questione appare agli interessati” (Arendt, 2007, p. 367). È così che l'uomo diviene spettatore per quanto possibile “imparziale”, che si pone di fronte alla “visione” della questione ricostruita nel suo intero, nella sua totalità (Arendt, 1990).

Pur possedendo l'indubbia capacità di sottoporre la questione esaminata all'opera della riflessione, tuttavia nel piano del pensiero arendtiano la sola *facultas imaginandi* ancora non è sufficiente per portare a compimento la comunicabilità del gusto aprendolo a un *disputandum* che sia a tutti gli effetti intersoggettivo. Un *disputandum* che si giochi cioè al livello del *λόγον διδόναι*, del render conto agli altri delle proprie argomentazioni, lavorando alla costruzione di un consenso che dia al giudizio una validità generale. Proprio per giungere a questo compimento occorre fare riferimento al quarto cardine del pensiero arendtiano: il *sensus communis* o letteralmente “senso comunitario”, quel senso che guida il giudicare in nome di un'idea di umanità presente in ogni singolo.

Se la condizione che rende possibile la pensabilità del giudizio è propriamente la mentalità ampliata – la *facultas imaginandi* –, il *sensus communis* (Arendt, 1990, p. 112) attualizza questo ampliamento e lo fa tenendo conto delle posizioni di tutti gli altri coinvolti nella questione e quindi facendo scaturire il giudizio

*Dictatorship*” – in relazione a quegli “eventi per i quali non ci sono precedenti”, che non sono previsti nelle nostre regole di giudizio “nemmeno come altrettante eccezioni” (Arendt, 2010, pp. 22-23). Sono eventi che richiamano una capacità di giudizio capace di produrre da sé, di generare, i principi che lo governano.

9 Tradotta come “facoltà di cominciamento”, “ha le sue radici nella natalità [...] non in una dote o in un dono, ma nel fatto che gli esseri umani, uomini nuovi, sempre e sempre di nuovo appaiono nel mondo in virtù della nascita” (Arendt, 2009, p. 546). Le radici del concetto di cominciamento e di natalità trovano ne “La città di Dio” di Sant'Agostino un riferimento prioritario e nel saggio “*The Crisis of Education*” (1954) uno spazio incisivo e poetico di chiarimento.

10 Entro il quadro del pensiero arendtiano, gli uomini sono umani nella misura in cui fanno dell'umano il prioritario criterio di giudizio (Arendt, 1990).

stesso “da ciò che i soggetti hanno in comune, da ciò che”, scrive Ronald Beiner, “– letteralmente – è *in mezzo* a loro” (Beiner, 1990, p. 171).

Il *sensus communis* è quindi “un senso extra”,

una sorta di attributo intellettuale extra (in tedesco, *Menschenversand*) – che ci inserisce in una comunità. [...] È l'autentica umanità dell'uomo che si manifesta in questo senso. Il *sensus communis* è il senso specificamente umano perché la comunicazione, cioè il linguaggio dipende da esso (Arendt, 1990, p. 108).

Proprio per questo il *sensus communis* è espressione della ricerca intersoggettiva – condotta ora nella fattiva interazione con gli altri – di quelle “verità” che sono valide per tutti gli uomini poiché rappresentano ciò che li unisce in quanto esseri umani, ciò che ne tutela e promuove la sopravvivenza e la dignità e ciò in nome di cui “vale la pena” spendersi per il cambiamento politico collettivo.

È proprio la parabola che si viene a creare percorrendo i quattro cardini arendtiani che può fare del *disputandum* – e più in generale del giudicare – quel processo che si pone sia a contrasto sia a superamento dello *skandala* tanto arendtiano quanto attuale (Arendt, 2010, p. 126). Lo *skandala* rappresentato dall’“incapacità di riconoscere un mondo comune, dato a tutti gli uomini” (Terenzi, 2002, p. 6). Uno *skandala* insuperabile e insanabile che “ha portato alla catastrofe” (Terenzi, 2002, p. 6) dei crimini contro l'umanità perpetrati dai totalitarismi nazista e fascista. “È per questo che” – secondo l'analisi di Paolo Terenzi – “la Arendt sente l'urgenza di ripartire dal *common sense*. [...] Per evitare il ripetersi del delirio di onnipotenza della ragione, che ha portato il Terrore nel Novecento” (Terenzi, 2002, p. 15).

Infatti, il *sensus communis* – proprio basandosi sul riconoscimento di un'umanità e di un mondo che sono comuni a tutti – non potrebbe discutere e argomentare, né ai tempi arendtiani dei totalitarismi né tanto meno ai tempi odierni dei rischi e delle responsabilità di portata planetaria, a favore dello *skandala* rappresentato dallo sterminio di una parte dell'umanità, oppure del suo mantenimento entro condizioni dis-umane o della sua trasformazione in uno stato non pienamente umano sebbene nelle forme del super-umano e del post-umano.

### 3. La pratica del *disputandum*: linee progettuali per il curriculum della scuola primaria

Queste fondamenta teoretiche, con un'opportuna riambientazione entro l'attuale quadro storico-sociale-scolastico e con attenzione al riconoscimento e al superamento di alcune discontinuità ed elusioni nei temi della *facultas imaginandi* e del *sensus communis*<sup>11</sup>, possono offrirsi a basamento e a orientamento di linee progettuali per una pratica educativa del *disputandum* che presenti per lo meno tre caratteri di fondo: avvenga in modo dialogico – sia con sé sia con gli altri –, prenda corpo attraverso argomentazioni fondate soggettivamente e intersoggettivamente<sup>12</sup> e sia volta a una presa di posizione pensata, voluta e agita di concerto in nome del bene comune.

In particolare, si tratta quindi di un *disputandum* che si avvii a partire da un'interrogazione sistematica della realtà ricostruendo prima con sé poi con gli altri le possibili “obiezioni” al reale, obiezioni che ne mettono in discussione elementi, logiche e connessioni per osservarli in senso critico (Bianchi, 2019)<sup>13</sup>. Proprio questa interrogazione rappresenta quel processo – immancabilmente fertile – che conduce alla di-

11 Pier Paolo Portinaro (1986), pur rinvenendo nelle Lectures una svolta nella letteratura critica su Kant perché la problematica del gusto e del giudizio è traslata dal dominio estetico a quello politico, non è l'unico a sottolineare la forma ancora provvisoria del pensiero arendtiano. Una forma provvisoria che deve essere raffinata e chiarita a fronte delle possibili derive soggettivistiche del giudizio di gusto (Ferry, 1991) ed empiristiche del *sensus communis* (Lyotard, 1995), così come delle necessarie implicazioni etiche non sempre chiaramente esplicitate (d'Entrèves, 1994).

12 “L'elemento non soggettivo dei sensi non oggettivi” è, dal punto di vista arendtiano, l'intersoggettività (Arendt, 1990, p. 103).

13 “Fare domande è un'arte, perché si tratta non solo di parlare a un destinatario, ma di indurlo ad ascoltare per porre a se stesso un interrogativo, un sospetto, un dubbio. E la risposta suscitata da una domanda intelligente deve venire dal profondo del cuore, per essere una risposta nella libertà e veramente pensata” (Bianchi, 2019, p. 7).



stinzione, selezione e definizione di criteri fondati e rigorosi sulla base dei quali costruire e perfezionare intersoggettivamente le argomentazioni a sostegno di una posizione sentitamente scelta. La posizione scelta è così il frutto di un processo di discussione “pubblica” che non solo si pone come arena di dibattito ma soprattutto come spazio entro il quale lavorare al riconoscimento di ciò che è comune a tutti, di ciò in cui tutti possono in una certa misura autenticamente ritrovarsi.

Questa pratica del *disputandum* può essere attuata entro il curricolo formale sia in relazione agli specifici contenuti disciplinari sia allestendo esperienze curriculari *ad hoc* che possono trovare particolare connessione con i temi dell’educazione civica. Si tratta di una pratica in grado di far frequentare una rigorosa e intenzionale processualità del disputare che, mentre conferisce un ordine di significato e di senso al discutere e all’argomentare, al contempo promuove un abito durevole di comportamento nei bambini e nelle bambine attraverso l’interiorizzazione graduale di quella struttura “classica” del disputare di cui la pratica vuole essere autentica esperienza.

Una struttura che può prendere corpo attraverso cinque principali momenti formativi caratterizzati da una logica a spirale. Sono momenti che lavorano alla promozione di “una serie di competenze personali (*soft skills*) che rientrano nel quadro” (La Marca, 2019, p. 14) di una competenza generale fondamentale: il giudicare.

Il primo momento del “*gustare*” l’argomento o l’esperienza proposta mira a promuovere le competenze strategiche (La Marca, 2019, p. 14) dell’auto e dell’etero percezione, della consapevolezza del proprio sentire immediato e soggettivo. Un sentire che può essere sollecitato dalle specifiche tematiche disciplinari oppure da particolari esperienze educativo-didattiche di tipo pittorico, musicale, corporeo, alimentare, che hanno l’obiettivo educativo di esercitare la percezione e l’espressione del personale e immediato mi-piace o non mi-piace scaturito dal “corpo a corpo” con l’esperienza, nonché l’ascolto e il confronto con quello degli altri<sup>14</sup>.

Il secondo momento del “*pensare da sé*” è focalizzato ad affinare il sentire immediato e a promuovere la competenza strategica dell’auto riflessione, del “dialogo di sé con sé stesso” che consente la ricerca e la discussione interiore delle ragioni *personali* del proprio piacere o del proprio disgusto. È una fase di silenzio interiore ed esteriore che ha l’obiettivo educativo di esercitare il pensiero “con *studium*”<sup>15</sup>, di prendere coscienza e di analizzare la fondatezza delle proprie percezioni, approvandole oppure sapendosene discostare.

Il terzo momento del *confronto dialogico* intende promuovere la competenza strategica del rendere conto agli altri (*λόγον δίδοναι*) argomentando i criteri e le logiche che sostengono la propria posizione. È una fase che ha l’obiettivo educativo di mettere alla prova il coraggio di parlare, il diritto e il dovere di esprimere le proprie idee, portate lentamente a gestazione gustando e pensando la questione dibattuta. Una gestazione che vuole recuperare da un lato il piacere – per l’appunto il “gusto” – e dall’altro lato il rigore di un discutere e di un argomentare metodicamente rifocalizzati sulla questione esaminata e sistematicamente esercitati a un fino “collaudo” di ogni argomentazione. È inoltre un momento formativo che ha l’obiettivo educativo di sperimentare la *dialogicità* del confronto, con attenzione alla problematizzazione e al superamento di forme di insostenibilità del *disputandum*, quali ad esempio la difesa a oltranza delle proprie posizioni o l’attacco competitivo/distruttivo alle posizioni degli altri.

Il quarto momento dell’*immaginazione* porta a un ampliamento dei confini dell’esercizio della dialogicità perché lavora sulla competenza strategica della rappresentazione mentale dei punti di vista di altre persone che *potrebbero* essere coinvolte nella questione esaminata, al di là di coloro con i quali ci si sta a tutti gli effetti confrontando. Questa fase ha infatti l’obiettivo educativo di promuovere una “mentalità ampliata” capace di ricollocare la questione entro un mondo più vasto e di porla a confronto con posizioni ulteriori e lontane che mettono in discussione forme riduttive di polarizzazione o di cristallizzazione del giudizio.

Infine, il quinto momento della *deliberazione* promuove le competenze strategiche del discernere, de-

14 Ogni momento formativo può essere avviato con i bambini e le bambine a partire da domande di riflessione che attivino il processo di esame critico della realtà con le specificità relative al senso di ogni momento formativo.

15 “Affrontare la propria esistenza ‘con studium’, con la ‘sosta’ del pensiero, con la critica e il giudizio, con il continuo appello alla libertà del dover essere e con la responsabilità che ne consegue dinanzi all’essere, con la prudenza etica” (Bertagna, 2017, p. 76).



cidere e agire di concerto, con l'obiettivo educativo di definire una presa di posizione intersoggettiva<sup>16</sup>. Quest'ultimo momento porta il *disputandum* decisamente al di là di qualsiasi deriva che ne faccia spazio del con-vincere o di qualsiasi riduzione che ne faccia "unicamente" spazio del con-vivere<sup>17</sup>. Il *disputandum* diviene piuttosto spazio dell'orientare e del preparare l'azione comune. Un'azione comune che rappresenta il punto culminante di un percorso volto a costruire un senso di appartenenza e di impegno non solo in riferimento al proprio circoscritto contesto sociale, ma soprattutto a un intero mondo di uomini e di donne che richiamano ogni singolo all'esercizio di una mentalità e di una responsabilità allargate.

#### 4. Conclusione

Il *disputandum* che questi cinque momenti formativi restituiscono si offre alle nuove generazioni con una precisa identità. È un *disputandum* che trova la propria condizione di possibilità nella facoltà del pensare, che esprime il proprio compito nonché la propria responsabilità nel valutare se stessi e il mondo in modo inter-soggettivo e in senso etico-valoriale<sup>18</sup> e che trova il proprio punto di origine nonché orizzonte ultimo nel riconoscimento dell'altro (Buber, 2004) come essenziale al proprio pensare, al proprio volere e al proprio agire, sia in nome della dignità di ciascuno sia per conto del bene di tutti.

È quindi un *disputandum* che, proprio nel suo essere pratica educativa curricolare e ricorsiva, può contribuire con forza alla promozione di una precisa idea di persona, di scuola e di società.

Un'idea di persona – e in particolare ora di bambino – attiva e "problematica", esplorativa e responsabile, pronta a indagare se stessa e la realtà cercando domande, scoprendo risposte e decidendo di volta in volta con gli altri della loro validità. Un'idea di scuola gioiosa e seria (Scurati, 2003), colta e rispettosa, che lavora allegramente (Manzi, 1976) a quel perfezionamento del pensiero e a quella coltivazione della parola dialogale che soli possono avviare il bambino e la bambina alla loro emancipazione. Un'idea di società intelligente e sensibile, giusta e sostenibile perché spazio di valorizzazione di ragione e di sentimento, di capacitazione di sé e di responsabilità verso l'altro.

Quindi un'idea di persona, di scuola e di società che trova il proprio fulcro nella formazione dell'umano che non può che essere proprio dell'esistenza dell'uomo.

#### Nota bibliografica

- Acone G., Bertagna G., Chiosso G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Arendt H. (2007). *Quaderni e diari 1950-1973*. Vicenza: Neri Pozza (Edizione originale pubblicata 2002).
- Arendt H. (2010). Alcune questioni di filosofia morale. In Arendt H., *Responsabilità e giudizio* (pp. 41-126). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2003).
- Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 1978).
- Arendt H. (1990). *Teoria del giudizio politico*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1982).
- Arendt H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti (Edizione originale pubblicata 1968).
- Attinà M. (2012). *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*. Milano: Mondadori.
- Baiocco R. et alii (2011). On-line friendship: is it a stimolator or a social disengagement? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 15, pp. 335-352.

16 Queste cinque fasi della pratica del *disputandum* possono essere promosse in modo ricorsivo a partire dal primo anno di scuola primaria, facendo leva maggiormente sul senso del gusto – ambito percettivo – nei primi anni e successivamente ampliando e problematizzando gli ambiti della riflessione, dell'immaginazione e della deliberazione.

17 La prospettiva del convivere può scontare le derive "liberals" dell'autoreferenzialità e dell'autocentratura su di sé e sui propri interessi individualistici.

18 "Palesamente ciò che è necessario non è cambiare il mondo e gli uomini ma cambiare il loro modo di 'valutarlo', il loro modo, in altre parole, di pensare e riflettere su di esso" (Arendt, 2009, p. 494). Proprio per il suo essere capacità di riesame, il giudizio permette alla persona di trascendere la propria natura e le condizioni di vita che le sono state "assegnate" grazie al suo potere di "riflettere su questo passato, giudicandolo, e su questo futuro, dando forma ai progetti della volontà" (Arendt, 2009, p. 494).

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity.
- Beiner R. (1990). Il giudizio in Hannah Arendt. Saggio interpretativo. In Arendt H., *Teoria del giudizio politico* (pp. 139-213). Genova: il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1982).
- Bennis W., Nanus B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper&Row.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In Alessandrini G. (Ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi E. (2019). Prefazione. In Monti L., *Le domande di Gesù* (pp. 7-9). Milano: San Paolo.
- Buber M. (1943/2004). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chioldi G.M. (2011). *La coscienza liminare. Sui fondamenti della simbolica politica*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Entrèves M.P. (1994). *The political philosophy of Hannah Arendt*. London: Routledge.
- Ferrante A., Orsenigo I. (2017). *Dialoghi sul postumano: pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ferry L. (1991). *Homo Aestheticus. L'invenzione del gusto nell'età della democrazia*. Genova: Costa & Nolan.
- Gecchele M., Polenghi S. (2017). Conclusioni. I diversi volti del bambino nel XX secolo. In Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 431-450). Parma: Junior.
- Gracián B. (1996). *L'Acutezza e l'Arte dell'Ingegno*. Palermo: Aesthetica.
- Guarcello E. (2020). La scuola e la capacità di valutare. Le basi per una società digitale a misura umana. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, pp. 38-51.
- Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Kant E. (1999). *Critica della facoltà di giudizio*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1790).
- La Marca A. (2019). *Soft Skills e saggezza a scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Lanier J. (2018). *Dieci ragioni per cancellare subito i tuoi account social*. Milano: Il Saggiatore.
- Lovari R., Rega A. (2019). Ripensare il cyberbullismo tra social media e messaggi d'odio. Pratiche, ibridazioni e traiettorie di ricerca. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 2, pp. 194-211.
- Lytard J.F. (1995). *Anima Minima. Sul Bello e sul Sublime*. Parma: Pratiche (Edizione originale pubblicata 1991).
- Manzi A. (1976). *Lettera ai bambini di quinta elementare*. In [www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/Alberto-Manzi-lettera-bimbi-quinta-1976.pdf](http://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/Alberto-Manzi-lettera-bimbi-quinta-1976.pdf) (ultima consultazione: 16/03/2021).
- Marshall D.L. (2010). The Origin and Character of Hannah Arendt. *Theory of Judgment. Political Theory*, 38, pp. 367-393.
- Meirieu P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 2018).
- Morin E. (2018). *Conoscenza. Ignoranza. Mistero*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2017).
- Muratori L.A. (1742). *Delle riflessioni sopra il buon gusto nelle scienze e nell'arti*. Venezia: Niccolò Pezzana.
- Palermo M. (2020). L'insulto ai tempi dei social media: costanti e innovazioni. *Lingue e Culture dei Media*, 2, pp. 1-15.
- Portinaro P.P. (1986). Il problema di Hannah Arendt. La politica come cominciamento e la fine della politica. *Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 1, pp. 76-94.
- Postman N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1982).
- Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Terenzi P. (2002). *Per una sociologia del senso comune: studio su Hannah Arendt*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Tirocchi S. (2019). Il cyberbullismo tra emergenza e normalizzazione. In Gallina M.A. (Ed.), *Dal bullismo al cyberbullismo. Strategie socio-educative* (pp. 49-61). Milano: FrancoAngeli.



## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione

**Rita Casadei**

Assistant Professor of Education | Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” | University of Bologna | [rita.casadei@unibo.it](mailto:rita.casadei@unibo.it)  
Corresponding Author

### The transformative power of silence as a matrix for dialogue between thought, word and action

#### Abstract

*This contribution is intended to reflect on the value of silence as a condition for critical, creative, aesthetic and contemplative thinking and feeling, and as a matrix of listening that is capable of welcoming a renewed vision of oneself and the world, which is not subject to habit. The question that prompts my reflection is: “towards what end should we promote the exercise of thought, expression and communication?”. At the root of this question lies the consideration of how it is necessary to educate regarding awareness of the movement of one’s own thought – and not only to focus on its contents – and regarding the awareness of the body of words, so that speech effectively becomes creative gesture.*

#### Keywords

silence, time, exercise of thinking, dialogue, education

Questo contributo intende riflettere sul valore del silenzio come condizione di un pensare-sentire critico, creativo, estetico, contemplativo e come matrice di un ascolto capace e accogliente di una visione rinnovata di sé e del mondo, non assoggettata all’abitudine. La domanda che muove questa mia riflessione è: “verso quale fine promuovere esercizio del pensiero, dell’espressione e della comunicazione?”. Alla radice di tale domanda si situa la considerazione di come sia necessario educare alla consapevolezza del movimento del proprio pensiero – e non focalizzarsi solo sui suoi contenuti – e alla consapevolezza del corpo delle parole, per cui il discorso diventa un vero e proprio gesto creativo ed efficace.

#### Parole chiave

silenzio, tempo, esercizio del pensiero, dialogo, educazione

## Introduzione

L'intento di questa riflessione è di contribuire ad accreditare valore trasformativo al silenzio come esercizio ed esperienza trasversale di attenzione, finezza e apertura in grado di situare la persona al sorgere del movimento del pensiero, del suono e della parola. Da una disposizione di vigilanza e accoglienza è possibile nutrire un sincero desiderio di incontro, dialogo e conoscenza che non teme la novità e la trasformazione. Nel riconoscimento che pensiero e parola sono interconnessi con l'agire, e dunque si liberano nella relazione, è opportuno educare ad essi, responsabilmente: questo significa saper interrogarsi sul senso di che cosa si vuole creare con il proprio pensiero e con la propria parola; a quale realtà si desidera concretamente contribuire. Dalla prospettiva pedagogica è molto importante tenersi desti all'investigare come forma del pensiero che desidera un dialogo con se stessi, con l'altro, con l'alterità (Mortari, 2002). Sostare nel silenzio può caratterizzarsi come un liberarsi di ciò che compromette nuove letture e visioni di sé e del mondo e, anche, come un lasciare spazio alla parola e al discorso che ancora non hanno avuto la possibilità di emergere. Il silenzio non è un astenersi dalla parola fine a se stesso, ma esercizio di un'energia fine e creativa. Il silenzio genera attenzione, considerazione, rispetto e gentilezza. Il silenzio educa: all'ispirazione – nella considerazione della creatività della parola; alla condivisione – nell'accezione di una comunicazione che accolga e affermi la presenza dell'altro; alla dialogalità – nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione di dialettica; al valore del tempo – nella trasformazione dell'irruenza in capacità di attesa; alla relazione col tempo – nella percezione dell'intervallo come apertura e non delimitazione da calcolare; all'attenzione – nel sapere osservare la generatività di pensiero e parola; al ritmo – nel riconoscimento dello spazio-tempo del discorso proprio e dell'altro, in costante interazione e trasformazione. Il silenzio può educare il pensiero a muoversi secondo ritmi e forme differenti che lo dispongano in accoglienza, apertura e fecondità. Il silenzio è inteso nella sua natura originaria, quale spazio-tempo in cui custodire e sperimentare il sorgere e il rinnovarsi dell'esserci autenticamente, in relazione a sé e all'altro. Nel silenzio come disposizione accorta e attenta, è possibile vigilare sul rischio di scendere nella tendenza a considerare l'altro a partire da esclusive e proprie categorie, nel cui solco egli potrà essere conosciuto solo come oggetto e non come soggetto di autoconoscenza. È opportuno alimentare un pensiero che possa farsi considerazione, mettendo a tacere la presunzione di una totale intelligibilità dell'essere e di una sua univocità espressiva. In questo senso, l'apertura sincera al dialogo e al confronto con l'altro richiede anche di maturare consapevolezza in un dialogo intra-soggettivo all'interno del quale riconoscere la presenza dei propri specifici tratti culturali. Ciò preserva dall'assimilazione semplicistica, così come da contrasto e rigidità. Queste mie riflessioni tengono certamente conto della considerazione attribuita all'esercizio del silenzio nel modello pedagogico montessoriano, ma soprattutto della valorizzazione dell'esperienza meditativa e contemplativa in Krishnamurti e Panikkar, e dell'attenzione alla filosofia come pratica di dialogo in Kohan; sono anche ispirate da un personale percorso di ricerca e formazione all'interno delle discipline corporeo-meditative di tradizione estremo-orientale, che declino come approfondimento filosofico-pedagogico in chiave interdisciplinare-interculturale.

### 1. Il silenzio come esperienza

Parto da una considerazione del silenzio come matrice dell'ascolto e perciò di un dialogo, non dialettico, ma dialogale, con se stessi, con l'altro e l'ulteriorità. La dialogalità valorizza un mondo plurale, in cui poter riconoscere le diversità e riconoscersi anche di fronte all'indicibile, in un atteggiamento di accoglienza, e si pone come attitudine in grado di scoraggiare da una concezione della stessa come mero esercizio logico che insegue l'oggetto-verità (Panikkar, 2005). Come matrice che in-forma, il silenzio contiene idea e forma, ispirazione e creatività, pensiero e gesto; si concretizza come spazio e tempo costitutivi di un'esperienza densa di sapere e comprensione, significato e senso, intelligenza e sensibilità. L'intenzione di questo contributo non è dare voce al silenzio, ma dare corpo ossia rilevanza al silenzio nell'esperienza educativa, nella relazione, nella riflessione, nel pensare e nell'agire. Dare corpo al silenzio consente di illuminare la dimensione non manifesta, ma generativa di una relazione e di una comunicazione che non siano solo trasmissione ed emissione, ma anche ascolto e recettività (Krishnamurti, 2013). Significa dare senso al tempo,

non solo come incalzante urgere della rapidità, ma come intervallo all'interno del quale lasciare accadere qualcosa: un nuovo significato, un nuovo senso, la scoperta di una relazione autentica e di un'azione rinnovata. Il mio intento non è quello di trattare del silenzio come mero argomento teorico, quanto piuttosto quello di portare una riflessione sulla significatività del silenzio quando esso è esperienza vissuta e condizione educata. Lungi da una sua accezione in senso deficitario, il tema del silenzio – inseparabile dal suo rapporto con la dimensione del tempo – consente di meglio accreditare dignità, considerazione e voce a ciò che è ignorato, trascurato, frainteso, richiamando l'istanza di un ascoltare e dialogare contraddistinti da un saper dare e darsi tempo, come pausa, sospensione, attesa, pazienza, ulteriorità. Da una prospettiva estetica – che vede inclusa anche quella pedagogica – questo significa percepire la necessità di realizzare questa “ulteriorità” nel riconoscimento della sua presenza originaria e nell'apprezzamento di un'esperienza di bellezza per suo tramite. Assunta come una dimensione costitutiva della pedagogia, l'estetica – dal greco classico *αἰσθάνομαι* (*aisthanomai*) – scongiura il rischio di un atteggiamento investigativo che si occupi solo di strutture-teorie e che scarti la realtà e la vita evitando la prassi che è un agire di mente, corpo ed emozione. La realtà non può essere conosciuta, compresa, realizzata escludendo la pluralità delle dimensioni costitutive della persona e la complessità delle loro relazioni. Ciò comprometterebbe la pedagogia come scienza di un'educazione per la qualità della vita della persona e ne impedirebbe l'espressione in uno stile umano di vita (Montessori, 1970). Dunque, il richiamo è allo sviluppo congiunto di sensibilità e discernimento, di intelligenza motoria, di alfabetizzazione emotiva, di sensorialità e pensiero astratto-immaginativo e riflessivo. Nella considerazione della rilevanza della dimensione estetica (Bruzzone, 2016) è possibile cogliere il pensiero come azione capace di penetrare la profonda e fine interconnessione tra corpo e mente, ispirazione e idea, discernimento e sensibilità, pensiero e parola. Osservare il proprio essere mondo, nel mondo e con il mondo è prospettiva significativa per formare una propria visione, per sperimentare il sorgere del proprio pensiero come movimento di sé e da sé, verso l'incontro e il dialogo: dal greco *διάλογος* (*dià-lògos*) ossia attraversamento del pensiero, che contempla ascolto, domanda, riflessione, lettura e comunicazione. Educare al dialogo ci interpella non tanto sul contenuto quanto sull'attività stessa di un pensiero che sa abitare gli spazi della reciprocità, nel riconoscimento dell'altro, nel rispetto della sua presenza, che è anche rispetto del suo tempo e modo di pensare ed esprimersi (Panikkar, 2006). Il dialogo, dunque, è assunto a risorsa per accedere alla consapevolezza di sé, stimolando, consapevolmente, creatività, riflessività, razionalità, sensibilità e fiducia; esso funziona grazie a un impegno di reciproca responsabilità per ciò che viene detto e per ciò che viene ascoltato. Nel dialogo ciascuno apprende a sentire l'altro, ascoltare l'altro, cercare di comprenderlo e di rispettarlo nella considerazione di ciò che esprime, per quanto possa essere diverso e distante dal proprio punto di vista (Kohan, 2014); in questo è possibile apprezzare la sua natura collaborativa e il suo potenziale formativo. Educare al dialogo – attraverso il dialogo – significa far sì che ciascuno possa accedere agli strumenti per stimolare la vivacità del proprio pensiero, che possa affinare competenze di lettura, osservazione, interpretazione ed espressione (Lipman, 2005). Questa dimensione di equilibrio si connette con la capacità di costruire dialogo, non nella competizione: nel dialogo non vi è mai un vincitore, perché il dialogo è esso stesso un processo dinamico attraverso il quale ciascuno cambia. Questo, allo stesso tempo, richiede e genera maturità nel percepirsi parte attiva nel mondo, non mettendo al centro del mondo il proprio ego, il proprio desiderio, ma capacità di generare prospettive di interazione con il mondo, nell'impiego della propria integralità corporeo-cognitivo-emotiva. L'obiettivo si colloca sulla fondamentale necessità di formare alla capacità di fare spazio al pensiero dell'altro in quanto portatore di esperienze e vissuti differenti, rielaborati con sensibilità differenti, espresse con forme differenti. Nel confronto costante con l'alterità si attiva un processo di consapevolezza di sé in direzione di un'educazione all'interiorità (Iori, 2006) che è al contempo un progetto di costruzione di un'identità ecologica, necessaria alla costituzione di un'azione politica del dialogo, in termini di un saper pensare assieme. Disporre in ascolto del pensiero significa dare voce alla necessità di porsi domande. Ed è questo che, secondo la mia prospettiva, dovrebbe fare un approccio dialogico all'esercizio del pensiero, che promuova sviluppo congiunto di sensibilità e discernimento, di intelligenza motoria e alfabetizzazione emotiva, di sensorialità e pensiero astratto-immaginativo e riflessivo. Sotto questo aspetto, è possibile cogliere maggiormente il valore educativo della pratica del silenzio (Demetrio, 2005); esso risiede nell'essere esercizio ed esperienza contemplativa-meditativa, niente affatto estranea ai bisogni di ascolto, immaginazione, comprensione, espressione, ri-creazione ed elaborazione di pensiero e parola (strumenti di dialogo). In questa direzione, può



risultare più chiaro il legame che intercorre tra silenzio, ascolto e dialogo; il silenzio si traduce in un saper sintonizzarsi su una postura-disposizione-disponibilità che aspira alla capacità di aprirsi, mantenersi nell'apertura dell'incontro e del dialogo, assumendo una prospettiva relazionale e unitaria nell'esplorazione di sé e nell'incontro con l'altro (Montessori, 2006).

## 2. Silenzio e tempo in dialogo

Silenzio e tempo, concepiti nella reciprocità della loro relazione, costituiscono una soglia e una pausa necessarie a penetrare la profondità della dimensione esistenziale umana, attraverso un sostare nella percezione della propria vita, apprezzando la natura relazionale di quest'ultima e dunque la natura dialogale del proprio interagire con se stessi e con l'altro. La pedagogia intesa come cultura e coltura dell'umanità (Krishnamurti, 1983) tende a confermare e rimarcare il suo impegno etico-civile nella promozione di modelli di pensiero e di azione sani e a servizio di una qualità della vita pensata in senso universale, unitamente a un impegno concreto a tradursi in stili e condotte di vita ad essa congruenti, trasformativi ed efficaci. Il discorso pedagogico ci parla di concetti e attitudini accreditati come fondamentali per la messa a punto di una prassi educativa che sia efficacemente trasformativa: l'assunzione di responsabilità e l'impegno contro determinismi e rigidità classificatorie; la reciprocità e la processualità nell'interazione con il vissuto, in rapporto al percepito e all'azione di cura; la proattività nella sperimentazione di aperture interpretative del vissuto e avventure di realizzazione esistenziale. Soprattutto, il discorso pedagogico ci suggerisce la necessità di porsi in una attitudine di dialogalità feconda. Da questa prospettiva ne emerge che il rigore scientifico nella progettualità educativa sostiene l'impegno – consapevole – verso una ulteriorità che non si conosce, ma a cui si partecipa, affinché si declini come trasformazione e realizzazione piena della persona, nel suo bisogno-potenzialità di pensiero, parola e azione. La complessità della progettualità impone una attenta considerazione dei processi che portano alla scelta e alla realizzazione. Ed è proprio in merito a tale impegno che si intende valorizzare il “tempo silenzioso” come criterio epistemico e prasseologico, in difesa di un pensiero critico-riflessivo-plurale e di un'esperienza estetico-esistenziale in grado di reificarlo. Nel rifiuto di un pensiero scontato, di uno sguardo superficiale e di un atteggiamento spento nell'abitudine, si impone l'interfacciarsi con la ricchezza della cultura come materia viva e in vivace trasformazione; la cultura come trama e traccia di un infaticabile destarsi e ri-destarsi di domande in grado di rivitalizzare ogni volta epistemologia e prasseologia. Se la pedagogia bandisce la logica banale e banalizzante di un determinismo incauto e superato (Frabboni, 2016), il silenzio, come l'astenersi da risposte di default, acquista quell'intensità vitale per ogni nuovo respiro, idea, azione e intervento; nella trasparenza del silenzio convergono uno sguardo e un ascolto in grado di discernere l'irripetibilità, l'unicità di ciascun evento educativo. Con riferimento al paradigma della complessità che ben orienta la ricerca pedagogica – la sua ermeneutica oltretutto la sua operatività – il silenzio si configura come parola-chiave in grado di sbloccare quell'intelligenza acuta in grado di operare analisi e sintesi significative all'interno della complessità, senza scadere in false e riduzionistiche semplificazioni di essa, da una parte, e in inconcludenti speculazioni, dall'altra. La riduzione fenomenologica, intesa come possibilità e processo che richiamano l'essere umano a un integrale rinnovamento di sé, sostiene un'argomentazione dell'educazione al silenzio come pratica consapevole di rimozione dell'ovvio, dell'ansia assertiva e definitoria. *L'epochè* in un contesto educativo suggerisce l'importanza di un'esperienza radicale di sé, attraverso un percorso di rinnovamento, di “purificazione intellettuale e morale” (Bertolini, 1990). In questa accezione, la considerazione e l'esercizio del silenzio si configurano come un ri-accreditamento di un'epochè che ri-attualizza la ricerca di senso come significato e direzione; concreta condizione non solo per riflettere, ma per lasciare spazio e tempo a ciò che ancora non ha avuto la possibilità di emergere. Questo si rende possibile nel silenzio inteso come rinnovata disposizione di un pensare che non inorridisce all'esperienza del “vuoto”, che non si caratterizza come semplicistico nulla o arreso nichilismo, ma come capacità di liberarsi di ciò che impedisce a discernimento e sensibilità di generare nuovi scenari interpretativi e operativi. Nel silenzio, assunto come il tacere dell'abitudine, è possibile dare voce a ciò che non l'ha e visibilità a dettagli che la consuetudine vela. Il silenzio non è un astenersi dal proferire parola fine a se stesso, ma esercizio di un'energia fine e creativa. Il silenzio genera attenzione, considerazione e rispetto. In un contesto di esercizio dialogale, ascoltare il pensiero significa acquisire consapevolezza della

sua dinamicità, del suo essere “materia in movimento”; lo stesso movimento si trova nell’ascolto che segue il pensiero, proprio o dell’altro. Ascoltare è *in-tendere*: tensione che si esprime come attenzione, un pro-tendersi verso il suono, il significato e il senso, e un *at-tendere* che questo si riveli. È interessante ricondurre l’esercizio del pensare all’esercizio dell’ascolto, dell’attesa, del sostare in una dimensione di apertura dinamica. Educare al pensiero coinvolge l’educazione all’attitudine del silenzio come possibilità di ripulire la mente dalle rappresentazioni scontate per meglio disporsi a un ascolto che si lascia cogliere dalla meraviglia (Carson, 1998): stare in ascolto è stare sul bordo del senso, ancorati allo scorrere del respiro che nutre la vita così come la parola e il pensiero (Kohan, 2018). Nel modello pedagogico montessoriano trova piena legittimità pedagogica il silenzio come gesto, come tempo, come padronanza su di sé. Il silenzio, affrancato da ogni ombra impositiva, sanzionatoria e coercitiva, brilla come esperienza di premura, cura, grazia e stabilità. Brilla come pratica intensa e integrale che consente di accendere l’attenzione, su di sé, sull’altro, le cose, l’ambiente; e di qui farsi comportamento accorto, accurato, orientato, e consapevole. Il richiamo al silenzio in Maria Montessori, oltreché essere esercizio concreto di autodisciplina, di cura e attenzione per l’altro, le cose e l’ambiente, è inteso anche in chiave estetica: l’attenzione si apre nel suo essere gesto fine, osservazione contemplativa in grado di risvegliare conoscenza interiore e cosmica (Montessori, 1951). Attraverso un’espansione di attenzione, riguardo e premura, il silenzio genera gentilezza; una gentilezza che lungi dall’essere affettata maniera finalizzata a un calcolo – e pertanto precaria – si realizza come disposizione e postura esistenziale solida, delicata, grata e gratuita (Casadei, 2018). Attraverso l’apprezzamento, la valorizzazione e l’esercizio del silenzio è possibile:

- educare all’ispirazione – nella considerazione della sorgività e creatività della parola;
- educare alla condivisione – nell’accezione di una comunicazione che accoglie e affermi la presenza dell’altro;
- educare alla dialogalità – nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione della dialettica;
- educare al valore del tempo – nella trasformazione della smania di misurazione in capacità di attesa;
- educare alla relazione col tempo – nella percezione dello spazio come apertura e non delimitazione da calcolare;
- educare all’osservazione – nell’esercizio di un saper sostare nella sospensione e nell’accadimento;
- educare al ritmo – nel riconoscimento dello spazio-tempo proprio e dell’altro, in costante interazione e trasformazione.

### 3. Il silenzio come pausa generativa

Il silenzio come pausa genera un ritmo e anche in questo senso si lega indissolubilmente a una percezione del tempo, come dinamico accadimento entro cui disporsi (Galliano, 2004). Educare al silenzio porta con sé la capacità di ascoltare ciò che si produce in termini di ritmo. Il ritmo è ciò che si produce nel prendere e lasciare la parola, nell’accogliere e nell’ascoltare, nel riflettere e generare pensiero, nell’accedere alla propria intimità e nel pensare insieme. Il silenzio consente l’accesso a una sensibilità diversa rispetto al tempo: il silenzio permette di varcare una soglia del tempo come condizione neutra in grado di restituirci ordine, chiarezza, agio per un differente sguardo su di sé e sul mondo. La possibilità di osservare è tutt’uno con quella del generare la parola come realizzazione di una nuova realtà. Nel silenzio del tempo è possibile esercitare quelle funzioni del pensiero – fini e complesse – che appartengono al contemplare, considerare, intuire, creare, inventare, e che spesso sono taciute e soffocate dall’ansia dell’assimilare, compiacere, corrispondere, definire, descrivere, ripetere (Worley, 2021). Nel tempo silenzioso, come attimo che precede la creatività, possiamo realizzare un sofisticatissimo processo (Tulku, 2002): costruire una connessione reale tra il nostro pensiero e la nostra azione, sorretti dalla domanda: “la parola dice e crea la realtà che immagino e cui aspiro?” Il silenzio è sospensione, capacità di un sostare nel tempo non inerte, ma vigile, attento, accorto, penetrante, intelligente. Viceversa, nel flusso torrenziale del parlarsi compiaciuto, del parlare accomodato nel consenso, si insinua uno sparlare, da intendersi come accumulo verboso povero in pensiero e in azione trasformativi. Ma è anche uno sparlare che si ripiega nel disprezzo e nell’irrisione di ciò che è diverso. Il discorso che ignora il suo silenzio è compresso nel tempo, si priva dell’ispirazione e produce

esclusione; nel discorso saturo di abitudine, non vi è spazio per l'accoglienza e l'affermazione della presenza di altro e dell'*altro*; non c'è ricerca, non c'è energia né vigore per l'innovazione. Non è possibile prefigurare un oltre come campo progettuale dell'inattuale, tensione proattiva verso una concreta trasformazione. La possibilità e la fattibilità della trasformazione non si danno laddove il campo è già saturo, né laddove il campo è solo un'idea che non riesce a maturare una prassi. L'esserci nel silenzio si dà a partire dall'esserci del silenzio; esso non è la reazione insofferente al rumore, ma postura e disposizione originarie della parola che esprime l'esserci in modo nuovo, non già conosciuto (Alves, 2013): attraverso un posizionarsi al sorgere della parola autentica, che evoca, significa, ispira, crea e dialoga. È sostare nell'atto e nell'attimo del generare senso, significato e direzione al proprio pensiero, alla propria parola, alla propria azione: alla propria relazione con sé, l'altro, il mondo. È sostare nella scelta come esercizio consapevole, attratto, raccolto e allo stesso tempo aperto nell'attribuzione di senso. È sostare con agio rispetto al tempo come spazio di accudimento e non misura in termini di durata. Concepire il silenzio come potenziale di attenzione, vivacità e apertura trasforma la qualità del rapporto col tempo e può generare una forma di educazione alle energie che nutrono di senso la vita in una ricca trama di relazioni che, solo sinteticamente, si possono così delineare:

- silenzio e tempo come energie generative del non conosciuto, creatività e libertà;
- silenzio e tempo come misura nella relazione: il rispetto come spazio lasciato che afferma la presenza e la dignità propria e dell'altro;
- silenzio e tempo come attitudini promotrici di attenzione, ascolto, condivisione: la partecipazione non come protagonismo personalistico, ma come condivisione e pro-azione;
- silenzio e tempo come espressione di una padronanza di sé che è riservatezza, compostezza, raccoglimento, riflessione, pazienza, fiducia.

L'educazione è chiamata a garantire discorsi, azioni e luoghi riflessivi di ricerca, di ricomposizione di posture esistenziali espressione di futuri possibili, di pensiero inedito (Kohan, 2006), espressione della capacità di lasciare lo sguardo che vuole anticipare o prevaricare e far sì che il cammino della ricerca e del dialogare sia rivoluzionario. Se il silenzio vuole anche dire il disarmo del pregiudizio, potremmo provare a desiderare di farlo nostro, non soltanto come riferimento paradigmatico, ma come esercizio concreto: non basta pensarlo per renderlo reale, occorre generarlo. È attivazione di un pensiero, parola e gesto elevati che possano accogliere tutte le diversità; in questa accezione, silenzio e tempo sono condizione e pratica di un esercizio creativo di "pulizia del futuro": ripulire le rappresentazioni del futuro per condividere l'immaginazione del nuovo, con cui nutrire l'esercizio del pensiero e della parola (Peréz Prieto, 2011). L'esperienza del sostare è possibile e può rivelarsi come opportunità per educarsi alla consapevolezza di un sapere complesso e fine, riguardo a sé e alla visione sul mondo. Questa opportunità educativa è possibile nel silenzio della parola, del gesto e del tempo come condizioni di massima cura per un contesto pulito, che inviti alla massima espansione percettiva, volta a cogliere ciò che altrimenti rimarrebbe confuso, coperto, ignorato. La pratica meditativa (o pratica del silenzio) può essere valorizzata come sostegno all'esercizio del pensiero che sia anche contemplativo e consapevole, in una prospettiva di ampliamento e miglioramento delle competenze immaginative, espressive e relazionali. Esercitando corpo, silenzio e pensiero si allena la capacità di dirigere questo movimento affinché sia intenzionale e non dispersivo, equilibrato e non confuso, divergente e non standardizzato. Perché questo sapere si consolidi ci vuole tempo: in questo caso, il tempo è inteso come capacità di applicarsi nell'esercizio (Cavana, Casadei, 2016). È importante riappropriarsi del senso del tempo in rapporto al proprio apprendimento e al proprio impegno; il tempo ha bisogno di essere sentito anche in termini di disponibilità ad applicarsi e dedicarsi. La rapidità è spesso scambiata per efficienza e produttività: non saprei confermare questa equazione come verità. Piuttosto, credo che la trasformazione sia possibile a patto che vi si dedichi tempo. In questo senso sono a proporre un'educazione che insegni a dedicare tempo al silenzio, per sentire anche una diversa relazione col tempo, da cui può dipendere una migliore qualità nella relazione con noi stessi, con gli altri e con la vita. Nel silenzio, che è anche capacità di stare "quieta-mente" e "attenta-mente" nel tempo, è possibile cogliere il potenziale trasformativo della parola, del pensiero e dell'azione che pedagogicamente forgiavano una relazione. C'è bisogno di spazio e tempo per incontrare nuovi significati. Sostare nella generatività è saper in-

terfacciarsi con il non conosciuto (Krishnamurti, 1979), con l'essere nel suo non ancora, varcando la soglia di una dimensione in cui c'è spazio e tempo affinché lo stupore possa pronunciarsi; uno stupore che come lampo di spaesamento e intuizione possa rivitalizzarci al senso del sentire, preservandoci dal pericolo del pensiero meccanico, univocamente enunciato e subito. Il silenzio è fare spazio allo stupore perché possa ripulire il nostro pensiero affinché non ripeta se stesso e non si limiti a un esclusivo esercizio di valutazione e calcolo di convenienza; il silenzio può educare a una nuova disposizione del pensiero e della parola purificati dall'abitudine e dall'assimilazione. La concretezza del vivere ci richiama all'osservazione silenziosa, al comportamento striato di silenzio che lascia quello spazio dinamico di creazione e creatività di un pensiero, di una parola e di un'azione ancora nuovi. Il silenzio come disposizione e postura non riguarda solo il silenzio della parola, ma anche quello del corpo. Il silenzio diviene postura concreta della contemplazione per comunicare che affidarsi al mistero è scoprire la vita come relazione, come vita da vivere e non solo da descrivere (Katagiri, 1989). Nel silenzio come postura contemplativa può sorgere e consolidarsi un pensare critico, dialettico e allo stesso tempo dialogale, in cui vedere la cultura come rapporto tra culture e l'identità umana come plurale, aperta, dinamica. Nel silenzio si esercita il "disarmo" di ciò che impedisce un dialogo dialogale che non si riduca a esibizione di abilità dialettica: il pensiero e la parola saturi non sono comunicativi, bensì lo sono quelli striati di silenzio, che custodiscono uno spazio per l'incontro, l'ascolto e la generazione di nuovi significati e nuove realtà (Panikkar, 2007). Nella saturazione non vi è "l'altro" e "l'oltre", perché è mera emissione di suono, rumoroso brusio della parola abusata, della parola "saputa"; è clamore dell'ansia di un apparire e di un impressionare che fraintendono la comunicazione come discorso-monologo, come occasione per prevalere, per dire di più e meglio, con l'intento di zittire, escludere l'altro, e l'oltre. Ovunque vi è saturazione dello spazio con presunti messaggi che distraggono e distolgono dal domandarsi "Dire cosa? Per che cosa? A chi?" Ma soprattutto dire come "testimonianza di cosa?" In conclusione, vorrei invitare, dunque, a considerare il silenzio un'espressione di energia-capacità: saper astenersi dall'eccesso di parola, sopraffazione, esibizione, commento, giudizio aggressivo e offensivo; saper agire, creare significato e senso, produrre parola che realizza e reifica – nell'azione – il valore del senso che porta (Tulku, 1978). Ugualmente, vorrei invitare a pensare al tempo come a un'espressione di energia-capacità: saper attendere, nella complessa accezione di un disporsi in attesa e attenzione; saper applicarsi con costanza, esprimendo stabilità nel pensare, nel sentire e nell'agire; saper connettersi con il proprio impegno e la propria motivazione; saper aprirsi all'incontro in una relazione che è anche spazio e ritmo non già codificati.

## Nota bibliografica

- Alves R. (2013). *Il canto della vita*. Biella: Qiqajon.
- Bertolini P. (1990). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Carson R. (1998). *The sense of wonder*. New York: Harper-Collins.
- Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
- Casadei R. (2018). Educare attraverso l'Arte: religioso esercizio ed esperienza di bellezza e di pienezza. In Caputo M., Pinelli G. (Ed.), *Arte, Religiosità, Educazione. Esplorazioni e percorsi* (pp. 111-123). Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (2016). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Galliano L. (Ed.) (2004). *MA. La sensibilità estetica giapponese*. Torino: Angolo Manzoni.
- Katagiri D. (1989). *Ritorno al silenzio*. Roma: Ubaldini.
- Kohan W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi.
- Kohan W.O. (2014). *La filosofia come paradosso*. Roma: Aracne.
- Kohan W.O. (2018). La musica dell'amicizia. In omaggio a Fulvio Manara. *Educazione Aperta*, 4, pp. 41-50.
- Krishnamurti J. (1973). *Libertà dal conosciuto*. Roma: Ubaldini.
- Krishnamurti J. (1983). *Lettere alle scuole*. Roma: Ubaldini.
- Krishnamurti J. (2013). *Pensa a questo*. Roma: Ubaldini.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

- Montessori M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2006). Formazione dell'uomo e educazione cosmica (a cura di G. Galeazzi). *Quaderni del Consiglio regionale delle Marche*, 76.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Panikkar R. (2005). *La porta stretta della conoscenza*. Milano: Rizzoli.
- Panikkar R. (2006). *Pace e Interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2007). *Lo spirito della parola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pérez Prieto V. (2011). *Raimon Panikkar. Oltre la frammentazione del sapere e della vita*. Udine: Mimesis.
- Tulku T. (1978). *Gesto di equilibrio*. Roma: Ubaldini.
- Tulku T. (2002). *Mind over matter*. Berkely: Dharma Publishing.
- Worley P. (Ed.) (2021). *Corrupting youth. How to facilitate philosophical enquiry* (Voll. I-II). London: Rowman & Littlefield.





## FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

### Affascinare e stordire: riflessioni sull'uso della brachilogia socratica nell'insegnamento della filosofia

**Michele Flammia**

PhD Student in Education in the Contemporary Society | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milan Bicocca (Italy) | [m.flammia@campus.unimib.it](mailto:m.flammia@campus.unimib.it)  
Corresponding Author

### To fascinate and to stun: reflections on the use of Socratic brachylogy in the teaching of philosophy

#### Abstract

*Even though it has been a privileged form of philosophical inquiry since its origins, dialogue seems to have a marginal role in the teaching of philosophy in Italian schools. The attempt to overcome this paradox through methodologies from the Anglo-Saxon tradition, such as debate, does not seem to respond to the intrinsic needs of the discipline to promote a problematizing attitude towards reality because it is based on a formalization of the debate that emphasizes the competition but neglects self-confrontation and the real questioning of one's pre-knowledge. Through an analysis of the related literature, this paper proposes a recovery of the Socratic model of dialogue, as a tool to induce cognitive dissonance, a necessary condition for the development of critical thinking.*

#### Keywords

socratic dialogue, debate, cognitive dissonance, didactics of philosophy, philosophy teaching

Nonostante costituisca una delle forme privilegiate della ricerca filosofica sin dalle sue origini, il dialogo sembra avere un ruolo marginale nell'insegnamento della filosofia nelle scuole italiane. Il tentativo di superare questo paradosso attraverso una metodologia della tradizione anglosassone come il *Debate* non sembra rispondere alle esigenze intrinseche della disciplina di promuovere un atteggiamento problematizzante nei confronti del reale, perché basata su una formalizzazione del dibattito che esalta la competizione, ma trascura il confronto con se stessi e la reale messa in discussione delle proprie pre-conoscenze. Attraverso un'analisi della letteratura di riferimento, il presente lavoro propone perciò un recupero del modello socratico di dialogo, come strumento per indurre una dissonanza cognitiva, presupposto imprescindibile per lo sviluppo di un pensiero critico.

#### Parole chiave

dialogo socratico, *Debate*, dissonanza cognitiva, didattica della filosofia, insegnamento della filosofia

## 1. Dialogo e insegnamento della filosofia

Che il dialogo e il dibattito trovino nella filosofia il loro luogo naturale è un dato di fatto. La riflessione filosofica nasce proprio come confronto con se stessi e con gli altri. Nicola Abbagnano, alla voce «Dialogo» del suo dizionario di Filosofia, scrive: “Per buona parte del pensiero antico e sino ad Aristotele, il D. non è soltanto uno dei modi in cui può esprimersi il discorso filosofico, ma il suo modo proprio e privilegiato” (Abbagnano, 1998<sup>3</sup>, p. 284). Il paradigma fondamentale da questo punto di vista è sicuramente il dialogo socratico, così come ci viene tramandato da Platone, e il suo ruolo come modalità espressiva della pratica filosofica in quanto ricerca collettiva di definizioni e significati è indissolubilmente legato al suo valore pedagogico. Attraverso il rifiuto della forma scritta da parte di Socrate e il compromesso dei testi dialogici dell'allievo Platone, i due filosofi ci ricordano che la pratica filosofica è un'attività che non può prescindere dal momento dialogico e che è in esso che si concretizza la costruzione e la trasmissione di tale sapere. D'altra parte il legame stretto e indissolubile tra dialogo e filosofia non resta circoscritto ai secoli che hanno visto la nascita e la canonizzazione della tradizione filosofica occidentale, ma sopravvive nelle epoche successive seppur arricchito dall'immagine del pensatore solitario; ne è un esempio la *disputatio* medievale.

Ciò nonostante l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria di secondo grado italiana ha sostanzialmente trascurato il confronto dialogico. Va detto che tale insegnamento ha da sempre rappresentato un nodo problematico, a causa delle difficoltà nella definizione di contenuti e metodi (Gaiani, 2014). Nella scuola italiana è il cosiddetto modello storico classico – articolato nella triade lezione / studio individuale / interrogazione (Ruffaldi, Trombino, 2004, p. 85) – a farla da padrone (Illetterati, 2006), impostazione che affonda le sue radici ideologiche nella riforma Gentile, per il quale “la filosofia è storia della filosofia e la storia della filosofia è filosofia” (Gentile, 1991, p. 303). Nei decenni successivi alla riforma gentiliana il suo quadro ideologico di riferimento perde la sua predominanza culturale, ma l'impostazione della disciplina nelle aule scolastiche si mantiene tutto sommato invariata. Pertanto oggi, nei licei, dove la materia è curricolare, sotto la dicitura filosofia si insegna ancora, sostanzialmente, storia della filosofia (Illetterati, 2006; Caputo, 2019).

Oggi sembra condivisa l'idea che il principale obiettivo formativo della disciplina sia quello di favorire la maturazione di menti capaci di un atteggiamento critico e problematizzante nei confronti della realtà; basti pensare, per esempio, agli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* del MIUR del 2017, che si pongono l'obiettivo di rinnovare l'insegnamento della filosofia “per praticare l'uso critico della ragione, il confronto tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere; per costruire una scuola aperta, inclusiva, innovativa; per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile”. Sembra quasi ovvio che tali obiettivi non possano essere raggiunti attraverso un percorso che privilegia l'acquisizione nozionistica di elementi di storia della filosofia, ma piuttosto attraverso un approccio tematico che vede la classe come gruppo di ricerca guidato dal docente, riportando lo scambio dialogico al centro. La vastità dei contenuti individuati dalle indicazioni ministeriali, combinata alla scarsità di ore a disposizione, rischia inoltre di ridurre la storia della filosofia in aula a una sterile successione di nomi e teorie, lasciando poco spazio al confronto. Riportare il dialogo al centro dell'insegnamento della filosofia richiede però una riflessione complessa sulle modalità di introduzione di strategie efficaci.

## 2. Un modello alla moda: la pratica del *Debate*

Come spesso accade, la mancanza di un coordinamento generale e l'assenza di un reale percorso di formazione che promuova lo sviluppo e l'integrazione delle competenze pedagogiche e filosofiche del personale docente hanno favorito il proliferare di prodotti preconfezionati facili da trasferire nella loro strutturazione formale, piuttosto che una reale riforma dell'insegnamento. Il successo e la diffusione del *Debate* nella scuola italiana sono sostanzialmente frutto di queste dinamiche. Il *Debate* è un dibattito regolamentato, realizzato sotto forma di torneo. Il suo precedente storico più antico è probabilmente la *disputatio* medievale, ma la sua strutturazione moderna, così come viene oggi applicata nelle scuole, ha origine negli Stati Uniti e in Inghilterra, a partire dal XVIII secolo, e si afferma poi nei sistemi educativi di tutto il mondo

nel XX secolo (De Conti, 2014). In Italia comincia a diffondersi dagli anni Novanta del secolo scorso e si impone subito come buona pratica capace di promuovere lo sviluppo delle competenze dialogiche e del pensiero critico (De Conti, 2014). Il *Debate* ha un legame privilegiato con la filosofia, ma non esclusivo, e viene proposto come strumento didattico anche in corsi universitari di psicologia, infermieristica, economia e scienze della comunicazione (De Conti, 2019). Il ruolo del docente è sostanzialmente di giudice o di preparatore, ma non attivo durante il dibattito vero e proprio.

Il successo del *Debate* come pratica didattica funzionale alla promozione del pensiero critico e delle competenze dialogiche non trova però piena giustificazione nella letteratura di riferimento. La ricerca sembra infatti evidenziare come tale pratica alimenti l'ostilità (Langsdorf, 2003), così come l'agonismo e la competitività, a discapito del confronto autentico (Tannen, 1999, 2002). Mancano inoltre delle evidenze che associno al *Debate* lo sviluppo di quelle competenze specifiche della logica informale, come la capacità di riconoscere le fallacie argomentative. Sono infatti numerosi gli studi empirici che non hanno riscontrato un miglioramento significativo delle competenze legate alla capacità di argomentare in modo critico a seguito della pratica del *Debate* (Allen *et alii*, 1999; Colbert, 1995; Green e Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Semlak e Shield, 1977).

L'elemento che però sembra minare più di tutti la portata formativa del *Debate* e di pratiche ad esso assimilabili, e che giustifica la proposta di chi scrive di un'alternativa modellata sul dialogo socratico, è l'assenza di una reale sincronizzazione del dibattito esteriore con quello interiore. Perché infatti la pratica dialogica abbia un senso dal punto di vista educativo, e possa considerarsi foriera di ricadute formative importanti, è fondamentale che il conflitto esterno tra i diversi partecipanti trovi un reale riscontro in un conflitto interno tra pregiudizi, credenze e comportamenti la cui contraddittorietà è esposta dal confronto. Insomma, perché il dialogo abbia valore formativo e trasformativo, perché possa cioè portare a un cambiamento concettuale e a una ristrutturazione di idee e comportamenti, esso deve produrre una dissonanza cognitiva, uno stato di disagio interno che spinga al cambiamento.

### 3. Un modello da recuperare: la brachilogia socratica

La distanza temporale, la scarsità di documenti e spesso la loro oscurità ci impongono cautela nel riconoscimento di quelli che potrebbero essere i presupposti alla base della missione educativa di Socrate, ma non c'è dubbio che la sincronizzazione dei due livelli del dialogo (con gli altri e con se stessi) sia uno dei suoi principi cardine. In quello straordinario teatro della filosofia costituito dai dialoghi platonici, il confronto con gli altri rappresenta un paradigma anche per la riflessione, che altro non è se non la prosecuzione del dialogo con sé stessi: "Pensiero e discorso dunque sono la stessa cosa: solo che l'uno è il dialogo che avviene all'interno dell'anima con se stessa senza voce, ed è proprio questo che viene chiamato pensiero" (Platone, 2013a, p. 416, 263e).

In questa corrispondenza c'è la sostanziale differenza tra l'insegnamento socratico e quello sofistico e ciò che lo rende un modello pedagogico di estrema attualità. Nella disputa socratica il dialogo interiore non è il luogo di elaborazione di strategie retoriche che mirano a superare l'avversario di fronte a un pubblico, ma il luogo in cui il confronto inizia e a cui inevitabilmente deve far ritorno. La riflessione è il momento in cui si interroga se stessi prima di interrogare gli altri, ed è il momento che segue il confronto con gli altri come messa in discussione dei propri schemi interpretativi della realtà.

È noto che la speculazione socratica si fonda sul rifiuto del relativismo assoluto e dunque sulla convinzione che la verità da svelare sia una: è da questa convinzione che nasce la necessità di un approccio alla ricerca in cui non trovino spazio artifici retorici e in cui l'onestà intellettuale sia presupposto imprescindibile del confronto, tanto di quello esterno quanto di quello interno. Tale confronto non può perciò essere declinato in un mero sfoggio di abilità argomentative, e il linguaggio deve rispondere esclusivamente alle esigenze di analisi e sintesi delle questioni, non a quelle estetiche ed emotive. Per questo la modalità prescelta da Socrate è quella della brachilogia, il dialogo composto dallo scambio di frasi concise, fondamentale per evitare derive argomentative ed esplorare e definire efficacemente il tema oggetto di analisi (Adorno, 1999). La brachilogia socratica si oppone alla macrologia sofistica, ai discorsi pieni di artifici retorici che gli oratori costruiscono per ammaliare il pubblico piuttosto che per ricercare la verità. Il complesso rapporto

tra le due diverse modalità espressive si ripropone oggi, seppur in termini diversi, dove lo scambio conciso, analitico e selettivo fatica a esprimere la sua efficacia nella ricerca accademica che rischia di soccombere sotto il peso di una produzione ipertrofica, al di là di qualsiasi possibilità di sintesi, mentre il linguaggio della propaganda politica e commerciale vede la vittoria della modalità concisa degli spot e degli slogan, più adatti allo scontro che al confronto. Per questo è fondamentale recuperare un modello di dialogo educativo che costringa il linguaggio nel suo ruolo funzionale di strumento di ricerca piuttosto che di seduzione.

L'insegnamento socratico era però tutt'altro che privo di fascino. È noto il paragone con la torpedine marina che prima di stordire affascina e ammalia (Platone, 2013b, p. 1177, *80a*). Socrate attirava a sé i discepoli, affascinandoli proprio per la sua capacità di mettere in crisi le convinzioni altrui, per la sua capacità di usare la brachilogia incalzando l'interlocutore, costringendolo così a svelare le debolezze della sua argomentazione. Dietro questa impostazione asimmetrica non vi è il rispetto di un principio di autorità del maestro, né la negazione di un confronto realmente non impositivo, ma la naturale conseguenza di una concezione del dialogo esterno come continuazione di quello interno. Il maestro non si impone con la forza della sua retorica, ma in virtù della sua maggiore familiarità con il tema e le modalità di analisi, maturata dopo anni di confronto con se stesso e gli altri. Socrate è nella posizione di dover "guidare" il dialogo solo perché è più avanti del discepolo nel percorso di ricerca e deve metterlo nelle condizioni di percorrere la strada che gli manca. Non vi è dunque una negazione dell'impostazione democratica del confronto, ma piuttosto la convinzione che la verità non sia costituita da saperi negoziati. L'enorme influenza che il postmodernismo ha in ambito educativo rende probabilmente quest'ultima constatazione sospetta, se non pericolosa. Se però mettiamo da parte temporaneamente il dibattito sul relativismo e caliamo il problema nella realtà quotidiana dell'insegnamento scolastico, queste riserve possono difficilmente trovare una giustificazione. Non è necessario entrare in un dibattito sull'esistenza di verità assolute, ma ragionare sulla portata educativa del modello, tenendo bene a mente che non esistono alternative realmente inattaccabili dal punto di vista dell'universalità dei principi su cui si fondano. Arrendersi al relativismo e rinunciare a prendere posizioni su tali questioni vuol dire lasciare che siano i meccanismi del mercato a scegliere e istituzionalizzare le strategie educative. Se perciò sospendiamo il giudizio sui presupposti filosofici di base e ci concentriamo sugli aspetti pedagogici del modello socratico, il rapporto asimmetrico può rappresentare un valore piuttosto che un limite. È proprio questa asimmetria che rende la disputa tra docente e discente impari e impossibile da vincere realmente per quest'ultimo, ma ciò, lungi dall'essere un elemento di scoramento per gli aspiranti discepoli, rappresenta una sfida e affascina, perché stimola il loro desiderio di emulazione. Nella sua critica a Socrate, Nietzsche riconosce come uno dei segreti del suo fascino proprio questa capacità di istillare un desiderio di emulazione delle sue competenze logico-argomentative: "Egli affascinava stuzzicando l'istinto agonistico degli Elleni – portava una variante nella lotta tra i giovani e gli adolescenti" (Nietzsche, 1993, p. 713). Recuperare perciò oggi l'impostazione fittiziamente paritetica vuol dire anche recuperare uno degli aspetti di un modello educativo che assimilava il percorso formativo a un percorso iniziatico, le prove a riti di passaggio che hanno una connotazione comunitaria, ma che sono soprattutto una sfida contro i propri limiti personali. La disputa socratica ha come fine, infatti, la riflessione personale intesa come continuazione del dialogo, come confronto con se stessi. Dopo aver affascinato l'interlocutore, la torpedine lo stordisce, perché lo ha privato delle proprie certezze. La decostruzione dialogica delle pre-conoscenze è dunque il presupposto per un superamento delle stesse, che può avvenire solo se accompagnato da un processo di ristrutturazione interna, che è al contempo un processo di maturazione sia intellettuale sia emotiva.

#### 4. La dissonanza cognitiva e il dialogo interiore

L'idea che l'apprendimento avvenga attraverso il conflitto generato da nuove informazioni, dalla correzione dei propri schemi mentali in virtù di nuove evidenze, è un'idea condivisa in ambito psicologico e pedagogico (Nussbaum, Novick, 1982; Lee, Kwon, 2001; Varani, 2016). Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo del bambino è un processo di adattamento all'ambiente che avviene attraverso l'assimilazione e l'accomodamento (Piaget, 1975). L'assimilazione di nuove conoscenze costringe il soggetto a modificare, ad acco-

modare i propri schemi mentali. La mente non è una *tabula rasa*, ma uno strumento complesso di codifica della realtà che possiede già dalla nascita i suoi schemi interpretativi attraverso i quali ordina e dà un senso alle esperienze. L'apprendimento e la crescita intellettuale di un soggetto sono perciò scanditi da momenti di "ristrutturazione" degli schemi interpretativi e delle pre-conoscenze, preceduti da altrettanti e indispensabili momenti di "rottura" di tali schemi. L'esperienza cognitiva ed emotiva legata alla messa in crisi delle pre-conoscenze assume nomi diversi nella letteratura psicologica e pedagogica (Lee, Kwon, 2001), spesso usati in modo intercambiabile (Baddock, Bucat, 2008), come, appunto, dissonanza cognitiva (*cognitive dissonance*, Festinger, 1957), disequilibrio (*déséquilibre*, Piaget, 1975, *disequilibrium*, Murray, Ames, Botvin, 1977), squilibrio cognitivo (*cognitive imbalance*, Abelson, 1959), conflitto cognitivo (*cognitive conflict*, Mischel, 1971), conflitto concettuale (*conceptual conflict*, Berlyne, 1960), conflitto psichico (*psychic conflict*, Cantor, 1983), spiazzamento cognitivo (Varani, 2016), conflitto costruttivo (*constructive conflict*, Johnson, Johnson, 1994). Festinger pone l'accento sul senso di disagio che può essere innescato dall'essere esposti a informazioni in contrasto con le nostre conoscenze (1957). La necessità di un soggetto di riconoscere una coerenza interna tra le sue credenze e le sue credenze e comportamenti è paragonabile ai bisogni primari legati alla sopravvivenza. Il desiderio di eliminare la dissonanza è perciò uno stimolo potente, come la fame che spinge un uomo a nutrirsi, il quale negli adolescenti che stanno sviluppando la propria identità potrebbe essere anche particolarmente forte (Gehlbach, Brinkworth, 2008). Secondo Festinger si può eliminare o diminuire la dissonanza in vari modi (Festinger, 1957). Quello più ovvio e interessante dal punto di vista educativo consiste nel modificare le proprie idee e i propri comportamenti in modo che siano coerenti con le nuove informazioni acquisite. Il disagio creato dall'esposizione ad argomentazioni ed evidenze che mettono in crisi i propri preconcetti può dare così origine a una forte motivazione da parte dello studente ad approfondire le tematiche in questione (Aimeur *et alii*, 1997; Elliot, Devine, 1994). Si tratta però di un processo complesso, che spesso comporta costi importanti, come rinunciare a teorie che giustificano delle scelte di vita tutto sommato comode. Se infatti il cambiamento è troppo doloroso, lo studente può optare per strategie diverse, come mettere in discussione la validità delle nuove informazioni che hanno creato la dissonanza. La ricerca ha identificato delle specifiche modalità attraverso le quali egli può evitare di mettere in crisi le sue pre-conoscenze. Una delle più insidiose dal punto di vista della didattica è rappresentata dalla cosiddetta sub-assimilazione (Chan, Burtis, Bereiter, 1997). Si tratta di un'assimilazione solo superficiale delle nuove conoscenze, che non vengono effettivamente interiorizzate, o vengono in qualche modo codificate come afferenti a piani diversi della realtà. È sostanzialmente ciò che avviene quando il sapere scolastico viene recepito come un insieme di nozioni che non ha nessuna relazione con la realtà, favorendo una codifica dei saperi per "compartimenti stagni". Ciò spiega, per esempio, come degli studenti universitari possano acquisire conoscenze in contrasto con le loro precedenti convinzioni senza automaticamente fare esperienza di tale contrasto, come nel caso di quelli con credenze religiose creazioniste che partecipano a corsi di biologia evoluzionistica senza vivere necessariamente un reale dissidio interiore (Hokayem, BouJaoude, 2008).

Non basta perciò presentare un "evento discrepante", un'argomentazione in contrasto con le pre-conoscenze degli studenti perché si generi automaticamente una dissonanza, e perché dunque il dialogo esterno si rispecchi in un conflitto interno. Ma anche quando si riesce a creare una dissonanza, come dicevamo, non è detto che lo studente sia disponibile a rimettere in discussione i propri schemi interpretativi (Limón, 2001). Se infatti tale messa in discussione ha un costo emotivo importante, quando per esempio mette in crisi valori e credenze profondamente radicate, lo studente può porre in atto meccanismi difensivi di vario tipo (Chan, Burtis, Bereiter, 1997). Può minimizzare le contraddizioni, manifestare una vera e propria chiusura (*stonewalling*) negando la validità delle nuove informazioni, può distorcere le nuove informazioni per adattare alle proprie credenze (*distortion*) o può cercare di giustificare le discrepanze con spiegazioni *ad hoc* (*patching*). E come abbiamo visto, il rischio che la dissonanza venga ignorata o che comunque non abbia l'effetto sperato è ancora più alto durante l'adolescenza, in quanto c'è un forte investimento emotivo nella costruzione della propria identità sociale. In un ambito diverso, gli studi di Lakoff (2004) sul *framing* confermano proprio il ruolo decisivo di fattori che vanno al di là della mera razionalità per la comprensione dei fenomeni di polarizzazione politica.



## 5. La gestione emotiva del confronto

È dunque evidente che se si vuole creare e sfruttare la dissonanza cognitiva perché l'apprendimento abbia effettivamente un carattere trasformativo, bisogna tenere nel debito conto gli aspetti emotivi oltre che quelli cognitivi. La letteratura è concorde nell'attribuire alla gestione della sfera emotiva un ruolo determinante nell'efficacia di strategie didattiche che mirano alla creazione di una dissonanza cognitiva (Bramschreiber, 2013; Butera, Sommet, Darnon, 2019; Dreyfus, Jungwirth, Eliovitch, 1990; Lee, Yi, 2013; Limón, 2001; Roberts, 2002; Walton, 2011; Zohar, Aharon-Kravetsky, 2005). Più in generale, i risultati della ricerca mostrano come sia vano e dannoso il tentativo di separare gli aspetti cognitivi da quelli socio-affettivi, relazionali e culturali nell'elaborazione di una metodologia didattica efficace (Nigris, 2002). Per questo, attività come il *Debate*, che pongono al centro l'aspetto competitivo del dibattito, rischiano non solo di essere inefficaci nella promozione di un reale cambiamento concettuale, ma addirittura controproducenti, favorendo fenomeni di polarizzazione (De Conti, 2014) e di disconoscimento dell'altro e della portata formativa del confronto. Negli *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* del MIUR del 2017 si legge: "Come noto, il *debate* – metodologia in grado di attivare l'apprendimento in coerenza con i processi di elaborazione del sapere filosofico – permette di acquisire competenze trasversali e di favorire il *cooperative learning* e la *peer education* non solo tra studenti, ma anche tra docenti e tra docenti e studenti". Si tratta di una tesi a dir poco discutibile, se si considera che R. Johnson e D. Johnson, tra i maggiori teorici e promotori del *cooperative learning*, siano in generale molto critici sull'uso del dibattito in modalità e contesti competitivi, e si siano fatti promotori di una diversa metodologia, definita *constructive controversy*, proprio per sopperire ai limiti della pratica del *Debate* (Johnson, Johnson, 1985; Johnson, Johnson, 2014). Numerosi studi empirici corroborano la tesi secondo cui il confronto ha valore dal punto di vista educativo solo quando i partecipanti si pongono obiettivi di carattere epistemico, quando cioè mirano a padroneggiare la questione oggetto di dibattito, piuttosto che obiettivi di carattere competitivo, come quelli di battere o di non essere battuti dagli altri partecipanti (Buchs *et alii*, 2008; Butera, 2019; Butera, Darnon, 2010; Butera, Sommet, Darnon, 2019; Carugati, de Paolis, Mugny, 1981). Se la disputa è impostata su basi competitive piuttosto che epistemiche, non solo è impossibile avere un reale apprendimento trasformativo, ma essa può risultare addirittura controproducente in quanto rischia di rappresentare una minaccia per il sé.

Ancora una volta il recupero del modello socratico ci sembra un'alternativa valida al modello del dibattito regolamentato, che ha la presunzione di ingaggiare in compiti di realtà solo perché riproduce acriticamente il carattere di una società che pone la competizione al di sopra della cooperazione, dimenticando che il compito della scuola è quello di promuovere lo sviluppo di competenze e sensibilità che trasformino i ragazzi in uomini e li mettano nelle condizioni non solo di affrontare la realtà così com'è, ma anche di metterla in discussione ed eventualmente provare a cambiarla. Nella disputa socratica lo studente può competere con il maestro con la consapevolezza che tale confronto non gioca direttamente un ruolo nella definizione del suo status sociale, diversamente da come avverrebbe nel confronto diretto con i suoi pari. Può perciò accettare la superiorità argomentativa del maestro, identificarlo come modello a cui ispirarsi, e concentrare così le energie in un confronto maturo dove sono le idee a scontrarsi e non le persone.

## 6. Conclusioni

Questo contributo prende le mosse da un paradosso dell'insegnamento della filosofia nella scuola italiana: l'obiettivo di queste ultime righe è quello di sintetizzare le tesi esposte, ma anche di proporre una linea di azione e di ricerca come superamento di tale paradosso. In questo esercizio di sintesi cercheremo perciò di integrare i diversi ambiti coinvolti (pedagogico, psicologico, filosofico e in fin dei conti politico), nella convinzione che né l'analisi di un problema né tanto meno una proposta di risoluzione possano essere sviluppate efficacemente senza superare la compartimentazione dei saperi.

Il paradosso a cui facciamo riferimento è l'assenza della pratica dialogica in una disciplina che invece vede in essa una delle sue principali forme espressive, dal punto di vista storico, epistemologico e pedagogico. L'origine di tale assenza trova la sua giustificazione ideologica nella riforma gentiliana e nella temperie

culturale all'interno della quale è stata concepita. Ciò che invece fatica a trovare una sua giustificazione ideologica è la persistenza oggi di tale assenza, le cui ragioni non possono essere rintracciate nel dibattito teoretico, che pure è stato molto acceso negli ultimi decenni, ma piuttosto nella gestione politica della scuola. Tale gestione, colpevole di non essere riuscita a elaborare un disegno di riforma coerente a partire dai risultati della ricerca pedagogica e da una ricognizione rigorosa della situazione reale, ha mantenuto praticamente inalterati aspetti fondamentali dell'insegnamento della filosofia, come l'abbinamento con altre discipline (soprattutto storia) nelle classi di concorso e l'assenza di un percorso formativo ad hoc per i docenti. Mantenere inalterati questi aspetti ha avuto l'effetto di cristallizzare anche la pratica didattica, in modo da renderla refrattaria a qualsiasi tentativo di rinnovamento. Perciò un insegnamento che dovrebbe favorire lo sviluppo di competenze estremamente complesse relative al pensiero critico resta sostanzialmente legato, nella pratica quotidiana, a un'impostazione nozionistica.

Proprio perché le cause profonde di tale paradosso sono a monte, non è possibile immaginarne un superamento che non richieda un'azione politica di largo respiro. Perciò i tentativi di ridare valore all'insegnamento della filosofia e alla sua portata formativa attraverso l'adozione di pratiche didattiche in voga come il *Debate* non possono non essere considerati altro se non interventi di facciata. Abbiamo visto infatti come i risultati controversi delle ricerche sul *Debate* stridano con la sua ampia diffusione e promozione da parte dello stesso Ministero. Ciò non può far altro che portarci alla conclusione che le ragioni di tale successo vadano ricercate nella facilità di applicazione di una pratica formale che non richiede una preparazione specifica del docente, e forse anche nel clima culturale predominante, che pone la competizione al di sopra della cooperazione. L'alternativa che abbiamo proposto, un recupero della brachilogia socratica che ha il fine di promuovere una dissonanza cognitiva, risulta d'altro canto tutt'altro che facile da applicare su larga scala. Una sua introduzione sistematica nell'insegnamento della filosofia richiederebbe un ripensamento del percorso di formazione dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, perché le competenze richieste sono numerose e complesse. Il docente dovrebbe avere una padronanza dei contenuti tale da essere in grado di operare una trasposizione didattica coinvolgente, in modo da calare le grandi questioni della filosofia nella quotidianità dello studente senza però banalizzarle; dovrebbe padroneggiare le competenze argomentative e dialogiche in modo da indurre una dissonanza cognitiva e gestire con attenzione quelle emotivo-relazionali, creando il clima adatto per un confronto epistemico e collaborativo piuttosto che competitivo; dovrebbe essere in grado di calibrare la dissonanza in modo da renderla abbastanza forte da generare un apprendimento trasformativo, ma non troppo da provocare la messa in atto dei meccanismi di difesa del sé. Dovrebbe insomma essere in grado di gestire con professionalità variabili numerose e complesse. La ricerca sembra infatti mostrare come la preparazione del docente sia determinante nel decretare il successo o l'insuccesso di strategie che usano la dissonanza cognitiva (Baddock, Bucat, 2008; Bramschreiber, 2013; Gal, 2019).

Queste ultime considerazioni sono attualmente oggetto della ricerca dottorale di chi scrive sull'uso della dissonanza cognitiva nell'insegnamento della filosofia, a partire da una sperimentazione negli istituti tecnici e professionali. L'obiettivo è quello di dare un piccolo contributo alla riapertura di un dialogo sull'insegnamento di una disciplina le cui enormi potenzialità di ricaduta formativa restano al momento, purtroppo, ancora inespresse.

## Nota bibliografica

- Abbagnano N. (1998<sup>3</sup>). *Dizionario di Filosofia*. Torino: Utet.
- Abelson R. P. (1959). Modes of resolution of belief dilemmas. *Journal of Conflict Resolution*, 4, pp. 343-352.
- Adorno F. (1999). *Introduzione a Socrate*. Roma-Bari: Laterza.
- Aimeur E. *et alii* (1997). Some Justifications for the Learning by Disturbing Strategy. In du Boulay B., Mizoguchi R. (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (pp. 119-126). Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Allen M. *et alii* (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 1, pp. 18-30.
- Baddock M., Bucat R. (2008). Effectiveness of a classroom chemistry demonstration using the cognitive conflict strategy. *International Journal of Science Education*, 8, pp. 1115-1128.

- Bramschreiber T.L. (2013). *Evolving Minds: Helping Students with Cognitive Dissonance*. Tesi di Dottorato in Filosofia, University of Denver. In <<https://digitalcommons.du.edu/etd/82/>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Buchs C. et alii (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, pp. 105-125.
- Butera F., Darnon C. (2010). Socio-cognitive conflict and learning : past and present. On competitive and co-constructive dialectical argumentation. *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences*, 2, pp. 212-213.
- Butera F. (2019). Imparare a ragionare a scuola... con gli altri. *Giornale italiano di psicologia*, 4, pp. 795-800.
- Butera F., Sommet N., Darnon C. (2019). Sociocognitive Conflict Regulation: How to Make Sense of Diverging Ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 2, pp. 145-151.
- Cantor G.N. (1983). Conflict, learning, and Piaget: Comments on Zimmerman and Blom's "Toward an empirical test of the role of cognitive conflict in learning". *Developmental Review*, 1, pp. 39-53.
- Caputo A. (2019). *Manuale di didattica della filosofia: Per l'insegnamento e apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia*. Roma: Armando.
- Carugati F., De Paolis P., Mugny G. (1981). Conflit de centrations et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif T.T. *Bulletin de Psychologie*, 17-18, pp. 843-852.
- Chan C., Burtis J., Bereiter C. (1997). Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 1-40.
- Colbert K.R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, pp. 52-72.
- De Conti M. (2014). *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze per la gestione di conflitti e dissaccordi*. Tesi di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Università degli Studi di Padova. In <<http://paduaresearch.cab.unipd.it/6267/>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- De Conti M. (2019). L'adozione del Debate nella didattica universitaria. *Form@re*, 1, pp. 354-366.
- Dreyfus A., Jungwirth E., Eliovitch R. (1990). Applying the "cognitive conflict" strategy for conceptual change: some implications, difficulties, and problems. *Science Education*, 5, pp. 555-569.
- Elliot A.J., Devine P.G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 382-394.
- Festinger L. (1957). *A Theory Cognitive of Dissonance*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Gaiani A. (2014). *Il pensiero e la storia. L'insegnamento della filosofia in Italia*. Padova: Cleup.
- Gal H. (2019). When the use of cognitive conflict is ineffective: problematic learning situations in geometry. *Educational Studies in Mathematics*, 2, pp. 239-256.
- Gehlbach H., Brinkworth M.E. (2008). *Motivated thinkers and the mistakes they make: The goals underlying social cognitions and their consequences for achievement*. In <<https://dash.harvard.edu/handle/1/11384949>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Gentile G. (1991). Il circolo della filosofia e della storia della filosofia. In Gentile G., Garin E. (Eds.), *Opere filosofiche* (pp.300-309). Milano: Garzanti.
- Green C.S., Klug H.G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 4, pp. 462-471.
- Greenstreet R. (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, pp. 13-28.
- Hokayem H., BouJaoude S.B. (2008). College students' perceptions of the theory of evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, pp. 395-419.
- Illetterati L. (Ed.) (2006). *Insegnare filosofia: modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Torino: Utet.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 2, pp. 237-256.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse. *Policy Futures in Education*, 3, pp. 417-430.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994<sup>4</sup>). *Learning together and alone*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lakoff G. (2004). *Don't think of an elephant! Progressive values and the framing wars. A progressive guide to action*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Langsdorf L. (2003). Argumentation, Conflict and Teaching Citizens: Remarks on a Theme in Recent Dewey Scholarship. *Argumentation and Advocacy*, 39, pp. 214-221.
- Lee G., Kwon J. (2001). What Do We Know about Students' Cognitive Conflict in Science Classroom: A Theoretical Model of Cognitive Conflict Process. *Proceedings of 2001 AETS Annual Meeting*, pp. 309-325.
- Lee G., Yi J. (2013). Where Cognitive Conflict Arises From?: The Structure Of Creating Cognitive Conflict. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, pp. 601-623.

- Limón M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 4-5, pp. 357-380.
- Mischel T. (1971). Piaget: cognitive conflict and the motivation of thought. In Mischel T. (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. NY: Academic Press.
- MIUR, Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione – Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, ottobre 2017, *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*. In <<https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>> (ultima consultazione: 15/05/2021).
- Murray F.B., Ames G.J., Botvin G.J. (1977). Acquisition of conservation through cognitive dissonance. *Journal of Educational Psychology*, 5, pp. 519-527.
- Nietzsche F. (1993). Crepuscolo degli idoli. In Nietzsche F., *Opere 1882/1895*. Roma: Newton Compton.
- Nigris E. (2002). *I conflitti a scuola: la mediazione pedagogico-didattica*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Nussbaum J., Novick S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 3, pp. 183-200.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF.
- Platon (2013a<sup>3</sup>). Sofista. In Maltese E.V. (Ed.), *Tutte le opere*. Roma: Newton Compton.
- Platone (2013b<sup>3</sup>). Menone. In Maltese E.V. (Ed.), *Tutte le opere*. Roma: Newton Compton.
- Roberts K.A. (2002). Ironies of effective teaching: Deep structure learning and constructions of the classroom. *Teaching Sociology*, 1, pp. 1-25.
- Ruffaldi E., Trombino M. (2004). *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia. Manuale-laboratorio didattico per le scuole superiori e per le scuole di specializzazione universitaria*. Milano: Led.
- Semlak W.D., Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, pp. 192-196.
- Tannen D. (1999). *The Argument Culture. Change The Way We Argue And Debate*. London: Virago.
- Tannen D. (2002). Agonism in Academic Discourse. *Journals of Pragmatics*, 10-11, pp. 1651-1669.
- Varani A. (2016). Ambienti di apprendimento. In Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (Eds.), *Didattica Generale* (pp.83-124). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Walton J. (2011). Dissonance in the Critical Classroom: The Role of Social Psychological Processes in Learner Resistance. *College Student Journal*, 4, pp. 769-785.
- Zohar A., Aharon-Kravetsky S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 7, pp. 829-855.





## Lessico pedagogico

### Presenza | Presence

#### Mino Conte

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | [mino.conte@unipd.it](mailto:mino.conte@unipd.it)  
Corresponding Author

Il problema della “presenza” in educazione, inteso come problema pedagogico e dunque culturale, politico, sociale, attraversa l’intero cammino della civilizzazione umana. Non nasce oggi. Se pensiamo ai luoghi tradizionali dell’educazione, la scuola ad esempio, ce li figuriamo sempre come spazi e ambienti popolati da maestri e allievi. Luoghi in cui si va uscendo di casa, anche metaforicamente, lasciando dietro di sé consuetudini e comode rassicurazioni ma anche, sia detto, costrizioni, limitazioni, profondi disagi. Se l’aula è deserta, se si resta sempre, in tutti i sensi, “*chez soi*”, non c’è scuola e neppure educazione.

La presenza, la compresenza nello stesso tempo e nello spazio di educatori e educandi, di maestri e di allievi, non è, di per sé, condizione sufficiente perché abbia luogo un’istruzione che sia educativa, un’educazione davvero istruttiva, una formazione non depauperizzante. La presenza è condizione necessaria ma non sufficiente perché al mero esserci si accompagni un accadere, un avvenire, ossia qualcosa che viene verso di me senza deviare nell’insignificanza. La mera contiguità dei corpi può essere pura inerzia disattenta, un mero scorrere del tempo tra persone reciprocamente assenti e distanti, benché poste una accanto all’altra. Si può essere *realmente* distanti in presenza. Assenti, distanti e lontani anche se regolarmente registrati come presenti qui e ora. Ma non è vero il contrario: non si può essere *realmente* presenti se fisicamente distanti. Per meglio dire: la presenza intellettuale, emotiva, sentimentale dell’altro e degli altri può ben mantenersi nella distanza fisica ma essa ha preso forma solida e duratura come effetto atteso/inatteso di un’esperienza *vis à vis*. È un accadere-accaduto che accede alla durata e mantiene la sua presenza significativa anche nella distanza. L’esperienza reale continua oltre se stessa nelle menti e nei cuori di chi l’ha vissuta. La presenza ha generato una memoria viva che dà materia e sostanza alla distanza successivamente prodottasi. Questo stato di cose consente di abitare, in positivo, un’assenza come effetto di realtà. Al contrario, la mera virtualità, anche in successione, produce altra virtualità, altra mera potenzialità derealizzata, anche se si presenta come una semi-realtà ad alta efficienza comunicativa e operativa.

Se la presenza è sempre legata a un luogo fisico, la distanza resa operativa non è un luogo ma uno stato di cose non discernibile dall’assenza, per cui “nessuno è realmente qui” perché non c’è un “qui”: lo “schermo” non è un luogo. Si può essere assenti e distanti anche se *realmente* presenti, non *realmente* presenti se assenti e distanti. La presenza *reale* va allora resa davvero tale, non essendolo per sua natura, spontaneamente. Qui entra in gioco il pedagogico, come vettore di significazione educativa, ossia di accadimenti trasformativi, di esperienze e relazioni *reali*, per cui niente – dopo – è o dovrebbe essere più come prima.



Non si dovrebbe uscire dalla stessa porta come si è entrati. E la via d'uscita potrebbe anche non essere la stessa attraversata per entrare. Qualcosa è accaduto, ha lasciato un segno non passeggero e volatile ma duraturo, che ciascuno porterà con sé e di cui potrà intendere appieno portata e valore in un tempo differito, oppure intuirne la valenza già nel mentre l'esperienza ha luogo. Non è detto, chiosiamo, che un gran daffare, e il suo mito, produca di per sé educazione. Possono essere fatte molte cose nelle aule e nei luoghi (e non luoghi) educativi, con l'efficacia-efficienza strumentale in poppa, senza che nulla in realtà accada.

Qual è allora il primo scopo della "presenza pedagogica"? Presenza, questa, che non coincide con la mera presenza fisica. La presenza pedagogica ha come scopo iniziale quello di creare le condizioni affinché la persona si smascheri diventando presente a se stessa e agli altri. Non dunque abitante innanzitutto e per lo più la propria auto ed etero estraniamento reale. Affinché diventi capace di parola in prima persona ("io parlo" e "non sono parlato"), di pensieri e azioni riconducibili alle proprie intenzioni ("io agisco" e "non sono agito"). Imparare a essere presenti a se stessi per poterlo essere con gli altri e nei confronti del proprio tempo, con la propria voce e con il proprio passo, inconfondibili. Tale apprendimento educativo, per poter sviluppare il proprio potenziale pedagogico, ha bisogno di "avere luoghi", necessita di spazi intesi come luoghi dei corpi. Così come la respirazione del vivente ha bisogno di aria. L'uomo "fugge l'asfissia", scriveva Char. L'uomo contemporaneo, che abita l'atopia rischiando di rendere irreale il suo essere situato, dovrebbe riscoprire la materialità calda e rischiosa dell'essere-*qui*, ora, come realtà ogni volta da risignificare nel suo *unicum* e non già inscritta in un ordine di senso già dato e imm modificabile. Essere-*qui* e non altrove nei mille altri non-luoghi dell'iper-comunicazione istantanea, e per un tempo capace di significare. La presenza diviene il baricentro antropologico dell'accadere educativo se è resa significativa e non lasciata essere nella sua ovvietà galleggiante, come una *routine*, come un "tumultuoso serbatoio" da cui "ciascuno trae fuori ciò che si addice alla propria inerzia" (Canetti, 1974, p. 49). Se è vissuta come un privilegio alla portata di tutti, come qualcosa di non replicabile, di non reificabile e ripetibile in serie, *in absentia*. Qualcosa di cui serbare una traccia nel tempo del suo svolgimento perché non si ripeterà. Il nastro del tempo educativo non è riavvolgibile a piacimento: ogni istante presente, al netto delle umanissime distrazioni, va afferrato e fatto proprio nel mentre. La presenza è educazione all'attenzione rivolta al qui e ora, a maggior ragione nell'epoca della riproducibilità tecnica di ogni lezione e di ogni interazione. Corpo, parola, esemplarità, "solo la parola parlata e faccia a faccia può far scaturire la verità e, *a fortiori*, garantire un insegnamento onesto" (Steiner, 2003, p. 36), "e la faccia sullo schermo non è mai quel volto che Platone e Lévinas giudicano indispensabile per ogni incontro fecondo tra maestro e discepolo" (Steiner, 2003, p. 37).

La presenza va dunque intesa, ripresa, aggiornata e inclusa nel lessico pedagogico contemporaneo non come un presupposto tacito che agisce per l'intero arco della storia della pedagogia. Non è infatti immaginabile la "Casa" montessoriana "a distanza", così come il "collettivo" di Makarenko oppure le "scuole nuove" non sono lontanamente ipotizzabili a domicilio o per corrispondenza. È pur probabile che i bambini di via dei Marsi, i ragazzi della colonia Gorki oppure i fanciulli di Abbottsholme, pur presenti fossero in cuor loro talvolta assenti e distanti ma non in quanto *instagrammers*. Il problema pedagogico della presenza reale si pone oggi in forma inedita stante l'accrescimento indefinito della potenza di calcolo degli strumenti info-telematici che rendono possibile la continuità funzionale e operativa di ogni apparato formativo anche tra assenti-distanti, esaltandone la mera performatività; e stante la parallela, incrementale, disponibilità di strumenti per la telecomunicazione ubiquitaria per cui ogni altrove è in potenza sempre qui, a portata di scorrimento digitante. Il campo semantico proprio del pedagogico – istruire, formare, educare – da tempo ormai non necessita più della presenza come condizione necessaria primaria per il proprio dispiegarsi teorico-pratico-operativo. E a sua volta non può contare sulla presenza tacita, ovvia, intera e continua, di chi lo popola.

L'epoca che rende possibile coniugare il campo semantico del pedagogico al "presente-remoto" rende inevitabile porsi il problema delle nuove mancanze, delle nuove penurie e povertà lungo questo asse di senso, che si aggiungono a quelle materiali mai venute meno. Due a titolo d'esempio. Non essere connessi con se stessi proprio là dove si presume di essere connessi con tutti. Non essere in contatto reale con nessuno proprio là dove si ritiene di essere connessi simultaneamente con tutti. La ricerca di una nuova presenza reale nella materialità dei luoghi e dei corpi prende di mira la condizione atopica data dalla smaterializzazione e decorporeizzazione funzionalistica del vivere, critica alla radice l'ambiguità ontologica dei "fantasmi", già mirabilmente descritti da Anders in tempi ancora pre-telematici (Anders, 2003), che spo-

polano la vita dalle sue relazioni *reali* trasferendole nell'orizzonte schermato della *mobile life*. La realtà "digitalmente aumentata" delle relazioni (anche educative) incorporee, in sé straordinaria e senza precedenti, necessita di un bilanciamento e di un'armonizzazione continua e intenzionale che ripristini il baricentro antropologico della presenza reale come luogo originario insostituibile e non surrogabile dell'evento educativo.

Il problema non è, infatti, aggiungiamo, la cosiddetta "didattica a distanza" ma la "distanza della didattica". La prima è la soluzione necessaria per ogni stato di emergenza, cessato il quale dovrebbe progressivamente venir meno come dispositivo comunicativo temporaneo impiegato per fare scuola a tutela della salute pubblica. Se dovesse trascinarsi nell'ordinarietà una volta ripristinati i luoghi educativi come i luoghi del "corpo" docente e discente e delle loro relazioni, da strumento obbligato per necessità, utile ed efficiente, diventerebbe *instrumentum regni*: "l'atto di potere può consistere nell'*allontanamento* degli altri, e l'atto è in tal caso tanto più grande quanto più l'allontanamento è radicale e globale" (Canetti, 1974, p. 29). La seconda espressione – la "distanza della didattica" – allude allo svuotamento di senso educativo della presenza in aula, sempre possibile e incombente come perdita pedagogica, e dimostra ancora una volta come non sia sufficiente "esserci" per serbare il preziosissimo ricordo grato dell'"esserci-stati". Allude anche al didatticismo radicale che finisce con l'oscurare la cosa insegnata, per cui il sistema ordinato e organizzato dei mezzi prende il sopravvento sui contenuti (e sui fini) marginalizzandoli e diventando fine-a- se-stesso. Anche questa eventualità, la distanza della didattica, comprime la presenza e il suo potenziale educativo, producendo un distanziamento inintenzionale – per di più in presenza – tra la circostanza dell'*essere-qui* e quel che *qui* è dato esperire in relazione al "*making-sense*" che sempre dovrebbe caratterizzare l'esperienza educativa in quanto conversazione tra generazioni.

## Nota bibliografica

- Anders G. (2003). *L'uomo è antiquato*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1956).  
Canetti E. (1974). *Potere e sopravvivenza*. Milano: Adelphi.  
Steiner G. (2003). *La lezione dei maestri*. Milano: Garzanti.

---

## Recensioni

---

Franco Cambi, Giancarla Sola  
**Dante educatore europeo**  
Genova, Il melangolo, 2020, pp. 218

---

Tra le numerosissime iniziative culturali e editoriali volte a celebrare Dante Alighieri nel settecentesimo anniversario dalla sua morte, è certamente degno di nota l'agile volume scritto a quattro mani da Franco Cambi e Giancarla Sola. Già dal titolo emerge la finalità con la quale è stato progettato il libro: esplorare analiticamente i testi danteschi secondo le categorie dell'universo pedagogico.

Bilanciato armoniosamente fra il saggio del professore emerito di Firenze e quello della professoressa di Genova, il testo ricostruisce un modello formativo che, a tutti gli effetti, può collocarsi di diritto al fianco di quelli proposti dai maggiori pedagogisti dell'Occidente antico e moderno. Ciò in virtù del fatto che le allegorie, le riflessioni e le rime del Sommo Poeta generano una poetica dell'educazione di ampio respiro. Un itinerario metamorfico e di trasfigurazione, in cui Dante conduce i lettori a prendere coscienza delle molteplici forme che abitano l'umano, sulle quali si sviluppa una *paideia* umanistico-cristiana capace di toccare in egual misura il singolo individuo e l'umanità tutta. Cambi e Sola offrono le chiavi interpretative adeguate per vedere in Dante un educatore realmente europeo, dove l'attributo continentale si fa portatore al contempo di una *traditio* umanistico-medievale radicalmente occidentale e di una tensione utopico-prophetica di rinnovamento. «Un Messaggio che fa Riforma radicale e di tutto l'umano, ovvero un progetto pedagogico-critico e sviluppato in grande» (p. 24), perché è capace di coniugare indissolubilmente storico e teoretico, congiunturale e universale.

In questo senso si svela la classicità pedagogica dantesca, presentata da Cambi sotto la declinazione del *totus paedagogicus*, in quanto il progetto di formazione individuale ai più alti valori spirituali si realizza nell'integrazione con i compiti della vita intellettuale, con la definizione della lingua da coltivare e con la strutturazione di una realtà socio-politica che sappia dare nuova linfa alla crisi epocale vissuta a cavallo tra Duecento e Trecento. Troviamo così ricapitolati i nuclei centrali delle opere dantesche: Cambi le interpreta secondo lo sguardo ampio e complesso della filosofia dell'educazione, capace di attivare un'ottica trasversale e integrata tra le opere dell'Alighieri, secondo un'intenzionalità formativa organica. Nel compiere questo esame ricostruisce preliminarmente le tracce educative presenti negli interpreti dell'Opera di Dante – da Croce a Barbi, da Gilson a Nardi, passando per Contini, Santagata, Bachtin e Auerbach – mostrando così come il campo della ricerca dantesca, sul versante pedagogico, sia ancora oggi pienamente vagliabile.

Da questo sguardo preliminare Cambi può giustamente rilevare come la totalità pedagogica dantesca sia a tutti gli effetti fissata dal Poeta fiorentino sulla base di un disegno pienamente sistemico, che fa della *Vita nova* il primo passo di un cammino spiritualizzante, reale e ascetico all'unisono. Un itinerario illuminato dall'Amore della donna gentile – in cui Beatrice si fa modello e *magistra* – che si innalza oltre il quotidiano e permette all'animo umano di farsi spirito nobile.

Tema quest'ultimo, della nobiltà dello spirito, che nel *Convivio* si intellettualizza e si potenzia alla luce

del razionalismo aristotelico-tomista e che manifesta tutta la sua potenzialità pedagogica nello svelare la contiguità fra sentire e sapere, fra amore e intelligenza, fra esperienza e idealità. È Sola ad approfondire lo studio dell'opera filosofica dell'Alighieri. In questo saggio la ricerca filosofica si richiama all'onnipotenza dell'Essere, e si concretizza in un viaggio e investigazione del sapere che per Sola inizia con un lavoro minuzioso su linguaggio e allegorie. Il *Convivio* si fa esplicitazione di un lavoro multistrato sulla lingua, che nelle immagini utilizzate è contemporaneamente svelarsi e velarsi, provocazione ermeneutica enigmatica e occulta. Una lingua che prima di tutto è scelta pedagogica (p. 143) – apertura per una migliore comprensione e una più estesa diffusione – come l'Alighieri evidenzierà in seguito nel *De Vulgari eloquentia*.

La lingua si fa quindi eredità di culture, compenetrazione di registri, trasfigurazione letteraria e teoretica della filosofia, che in Dante svela la sua tensione amorosa – come si vede nel *terzo Trattato*, dove si recupera il senso etimologico del Filosofare da Isidoro di Siviglia. Ciò permette a Sola di rendere manifesto il compito pedagogico del *Convivio*: la conoscenza come stile di elevazione, l'abito di scienza (*Convivio* I, I, 3) come educazione alla cultura che si fa a tutti gli effetti *enkyklios paideia*. Così «le pagine del *Convivio* spiccano entro l'opera dell'Alighieri quale metonimia della sua cultura umanistica e come simbolo della sua visione pedagogica», (p. 138), in cui il sapere si fa fonte di felicità, la conoscenza desiderio di pienezza e umanizzazione. Il desiderio di sapere, caratteristico dell'essere umano, va quindi educato allo studio, tramite il quale si ha la possibilità di raggiungere conoscenze che portino sapienza e conducano alla virtù. È questo processo di matrice aristotelico-tomistica, basato sull'approssimazione per via intellettuale e pratico-morale alla virtù (secondo le categorie proprie dell'Etica) e alla Rivelazione, a farsi compito umanante dell'essere umano.

Un percorso gnoseologico ed etico *all'unisono*, come evidenziato nel *Trattato primo* dell'opera. Un percorso anche pedagogico, come evidenzia Sola, perché Dante ne svela il carattere dinamico, parziale e mai completo, presentando l'iniziazione alla filosofia sulla base dell'allegoria dei dieci cieli. E qui, tra *secondo e terzo Trattato*, si manifesta quella gradualità intenzionalmente pedagogica del conoscere custodita nel *Convivio*, progressivamente dischiusa ai commensali nei cibi del banchetto sapienziale. Un itinerario in cui la filosofia si identifica con «uno amoroso uso di sapienza» (*Convivio*, III, 12, 13) coltivando il quale si raggiunge «l'umana perfezione» che è «perfezione della ragione» (*Convivio*, III, 15, 4). Ma di nuovo, la ricerca della conoscenza può essere colta solo partendo da un'apertura di cuore che permette all'amore di concretizzarsi nello studio, svelando così l'apertura emotivo-formativa dell'essere umano (p. 173). Conoscere così implica la competenza dell'istruire e l'impegno dell'istruirsi, la responsabilità dell'educare e la coscienza consapevole dell'educarsi, in una circolarità riflessiva, etica e pedagogica per cui solo il soggetto si riconosce capace di “form-azione”, vale a dire di dare forma a sé stesso.

Per Dante, poi, solo chi si conforma alla filosofia così descritta manifesta una nobiltà d'animo che si oppone alle forme di «nobiltade» di stirpe in senso individuale, nell'ottica dell'«umana civiltade» (*Convivio*, IV, 4,1). Anche in questo senso Sola evidenzia l'implicito pedagogico: nell'educare, nel plasmare in atto la potenza d'amore e di conoscenza dell'uomo, Dante rende manifesta la *dignitas* nobile dell'umanità. Una nobiltà che tuttavia è itinerario da scegliere fra tanti, a cui l'uomo deve educarsi, passando per le quattro età della vita.

Per Sola quindi il *Convivio*, pur rimanendo una tessitura incompiuta, svela le forme dell'amore che liberano ed emancipano l'uomo dalla schiavitù dell'ignoranza, mostrando chiaramente quel filo pedagogico che occorre seguire per non smarrire la «diritta via» per la nobiltà individuale, per la ristrutturazione della civiltà umana e per la salvezza eterna (p. 196).

Il messaggio di riforma antropologica viene poi sviluppato dall'Alighieri nella ricerca di una lingua capace di farsi *medium* universale per il messaggio di Riforma umana e sociale: il *De Vulgari eloquentia* si fa quindi scelta di campo, intenzionalmente pedagogica perché votata didatticamente (e non solo) alla prosimità, all'efficacia della comunicazione, alla definizione estetico-stilistica di un canone. Un progetto di rinascita che si accompagna all'ideale utopico regolativo del *De monarchia*, che conduce dunque Dante a farsi pedagogista politico, critico e riformatore dello *status quo*, proiettato verso l'eccedenza mai compibile del sogno razionale di un governo capace di pace universale.

Queste declinazioni pedagogiche delle opere dantesche sono propedeutiche alla *Commedia*, vera e propria *summa paedagogica*, che Cambi declina sapientemente su quattro differenti livelli di analisi. Un primo livello dell'analisi letteraria si concentra sul binomio poesia-allegoria, che permette di leggere le cantiche

come un'unica lirica, intellettuale, didascalica, agente secondo diverse forme e stili narrativi. La pluralità semantica e la simbologia poliforme che si sviluppa a livello figurale, ermeneutico e formativo all'interno della *Commedia* consentono di strutturare tre vie di significazione dell'opera: ideale, morale e destinale-formativo. Il cammino privato di Dante è racconto personale e al tempo stesso narrazione ascetica per l'umanità, allegoria universalizzante di una pedagogia dell'anima tortuosa, pienamente inscritta nella complessità che si nasconde all'interno del viaggio di liberazione e di salvezza che ciascun uomo è chiamato a compiere.

Per fare questo Cambi svela un secondo livello pedagogico della *Commedia* nell'aspetto figurale del viaggio, in cui i modelli e i testimoni incontrati da Dante offrono occasioni di ripensamento e di verifica esistenziale; il poeta fiorentino mette in scena queste esperienze mantenendo costante l'attenzione su una triade dialettica fondamentale luogo - incontro - commento: «così tra luoghi, racconti di vissuti, commenti riflessivi gli incontri che articolano il viaggio di Dante si fanno percorso morale [...] *lectio* capace di illuminare la coscienza ed innalzarla nel suo cammino spirituale e di arricchirla nella sua umanità» (p. 68). Inoltre Cambi mostra come il cammino della *Commedia* si rivolga polemicamente alle istituzioni del tardo Medioevo, permettendo così di scorgere quella dolorosa tensione pedagogico-politica vissuta dal Poeta, che si traduce in progetto di una *Renovatio* basata sulla restaurazione di valori e comportamenti virtuosi.

A questo terzo livello pedagogico se ne aggiunge un quarto, incentrato sulle guide dei regni ultraterreni, maestri che – nelle figure di Virgilio e Beatrice – rappresentano anzitutto l'azione della prossimità, il sollecitare a non arrendersi, il supporto dialogico che rappresenta anche il senso della formazione individuale, perché solo il colloquio con un'alterità che sa divenire voce interiore proietta l'essere umano nel cammino di redenzione. È questo, per usare l'espressione di un acuto studioso dell'Alighieri come Maurizio Malaguti, il significato della “metafisica dei volti” di Dante.

La conclusione è evidente: il viaggio attraverso la vita e le opere di Dante rappresenta al contempo un itinerario personale e universale, perché il Sommo Poeta riconosce che come lui ogni uomo può perdersi nella selva oscura. Pertanto le forme prosaiche e poetiche, le narrazioni e le argomentazioni teoretiche svolgono in ultima istanza il ruolo di testamento pedagogico tramite il quale formarsi nella e alla rettitudine, categoria umanistico-pedagogica che dischiude una rilevanza decisiva anche per la contemporaneità. Sola e Cambi non soltanto hanno reso evidente con questo volume come l'Opera di Dante, specialmente tramite il *Convivio* e la *Commedia*, manifesti un tessuto educativo rilevante, ma anche come tale intenzionalità pedagogica assuma una centralità fino a oggi colpevolmente dimenticata all'interno della storia dell'educazione e si faccia provocazione per ripensare l'azione e la riflessione educativa nella contemporaneità.

[di Paolo Bonafede]



Zygmunt Bauman, Agostino Portera, Riccardo Mazzeo  
**Education and Intercultural Identity.**  
**A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera**  
 London-New York, Routledge, 2021, pp. 280

Le voci che danno vita a questa preziosa conversazione non hanno certo bisogno di molte presentazioni. Zygmunt Bauman – scomparso nel febbraio del 2017 – è unanimemente stimato uno dei più incisivi intellettuali contemporanei che ha segnato linguaggio e visioni relative al disorientamento della società contemporanea, alle sue ambivalenze e inquietudini. Agostino Portera, attento animatore del dibattito accademico e culturale, è stato uno dei primi a tematizzare in Italia la questione interculturale, portandola nell'ambito pedagogico e quindi accostandola a una visione concretamente propositiva.

A partire da queste due figure, questo testo nasce da un percorso e da un incontro, entrambi centrati sulla possibilità delle diversità. Il percorso è quello della formazione personale segnata da una sorta di comune vocazione “all'esilio e all'identità migrante” (p. 4), come sottolinea nell'introduzione al volume Riccardo Mazzeo: Bauman nacque in Polonia, ma la vita lo portò nel Regno Unito passando per Israele, mentre Portera, dalla Sicilia – luogo simbolo oggi di quel drammatico viatico occidentale per tanto Sud del mondo – è vissuto e ha studiato in Germania prima di ritornare in Italia. Qui, proprio tramite quest'ultimo, è avvenuto l'incontro dei due nel quale si è originato il dialogo racchiuso in questo testo, che si configura proprio come un *conversation-book*. Nell'aprile 2013 è stato organizzato da Portera presso la città e l'università di Verona un grande congresso internazionale sul tema “*Intercultural Education and counselling in the global world*”, nel quale il professor Bauman ha tenuto una importante prolusione. Da questo incontro è nata l'idea del libro, ovvero di un luogo nel quale trasporre il dialogo nel frattempo avviato, cercando di mantenere immutato l'ambizioso sguardo proprio del congresso, quello di raccogliere intelligenze e visioni sulle prove del presente e sulle prospettive per il futuro non rispetto ad ambiti ristretti del sapere o della realtà, ma riguardo al mondo a venire, nella sua composizione sociale e nelle sfide economiche, politiche e ambientali.

Il dialogo tra i due autori si muove a partire da quello spazio di possibilità che si crea riconoscendo la precarietà del presente, la sua fragilità dietro l'apparente – talvolta ostentata e tracotante – sicurezza del nostro modello di sviluppo sul quale, in realtà, le nostre società scivolano “come il pattinatore sul ghiaccio sottile”. Un nucleo importante è la riattualizzazione del celebre costrutto del sociologo polacco di *Modernità liquida*, espressione che non smette d'essere utilissima categoria euristica per scandagliare le pieghe del presente e per animare i dibattiti nei più vari ambiti sociali e del sapere. I temi che poi si susseguono nel testo, e che emergono via via dallo scambio tra gli autori, non attengono solamente (né strettamente) all'ambito scientifico-accademico, ma trasversalmente alle nostre vite in quanto uomini e donne del presente, certo lette attraverso la lente che potrebbe esser definita del “macro”: le sfide sono intrecciate tra passato e presente e scaturiscono da fenomeni che riguardano la globalizzazione, la qualità multiculturale delle società e il pluralismo religioso. Si tratta di questioni complesse che determinano rischi accuratamente presi in esame nella dialettica tra gli autori: tali insidie vengono esaminate attraverso la limpida consapevolezza della responsabilità verso coloro che vivranno il nostro futuro, poiché, a ragione, potrebbero rivolgerci un semplice, quanto spinoso interrogativo: perché non siete intervenuti?

Nel secondo capitolo viene esaminato il tema del pluralismo religioso: Portera richiama alcuni fatti di cronaca e pone a tema la possibilità di incontro e la necessità di evitare un approccio gerarchico tra le differenti opinioni, in favore di uno relazionale e fondato sul dialogo. Infine, chiede al suo interlocutore che cosa ne pensi, ponendo un quesito preciso: “ci sono davvero differenze religiose o forse siamo di fronte a lotte di potere e tentativi violenti di manipolare e opprimere altri esseri umani?” (p. 36). Nel rispondere, Bauman riprende la questione dell'esacerbarsi delle violenze, sottolineando che “la crescita nella giustizia richiede qualcosa di più della crescita economica, pur presupponendo tale crescita: richiede decisioni, programmi, meccanismi e processi specificamente orientati a una migliore distribuzione del reddito, alla crea-

zione di fonti di occupazione e a una promozione integrale dei poveri che vada oltre una semplice mentalità assistenziale” (p. 39).

A conclusione del suo ragionamento, Bauman arriva, quindi, ad affermare la sua posizione su mutua separazione, vie e significati del vivere ogni giorno pacificamente.

Il terzo capitolo è interamente dedicato all'inquinamento e alla perdita della diversità biologica in relazione allo sviluppo, anche tecnologico. Il rischio di estinzione della specie umana viene discusso in modo ampio, ponendo in luce la gravità dei pericoli in atto su scala globale e il circolo vizioso in cui questa tematica risulta incastrata. Bauman conclude la sua riflessione osservando come sembri “vi sia bisogno che accadano delle catastrofi per riconoscere ed ammettere il loro arrivo. Un pensiero agghiacciante, se mai ce ne fosse stato uno...” (p. 50).

L'identità è protagonista del quarto capitolo: intesa come la parte più intima di ogni persona, viene inquadrata nel caleidoscopico tempo della globalizzazione e della *Modernità liquida*, nell'era del movimento globale del lavoro. Gli autori si occupano di analizzare gli aspetti che riguardano le identità individuali e sociali, rivolgendo attenzione alle diverse configurazioni che network, prossimità e *neighbourhood* assumono, oltre a disquisire del contingente bisogno di comunità.

Le conclusioni, a cura di Agostino Portera, si concentrano, tra gli altri temi, sul bisogno di educazione nella prospettiva interculturale: in quanto collocata tra universalismo e relativismo, nonché promotrice di interazioni, essa viene considerata dal docente di Pedagogia interculturale dell'Università di Verona il miglior modello in grado di risolvere i problemi trattati nel testo. Questo perché “diversamente dagli animali, la persona ha bisogno dell'educazione per dispiegare il suo miglior potenziale ed anche per imparare a prendersi cura di sé, degli altri esseri viventi e dell'ambiente” (p. 70).

In conclusione, è questo un lavoro per molto versi prezioso.

Sul rilievo dei contenuti, quanto degli autori, già si è detto, così come della pregnanza argomentativa che attraversa i temi affrontati. Vogliamo aggiungere, per sottolinearla, una nota di metodo: parlare di intercultura e di educazione alla diversità attraverso il dialogo tra due autori disciplinarmente, generazionalmente e culturalmente differenti rafforza e concretizza il messaggio della possibilità costruttiva propria nella pluralità delle posizioni e degli sguardi. Infine, se il pregio del volume non può essere certo cercato nell'approfondimento tematico delle questioni trattate, il suo maggior guadagno è rappresentato proprio dall'ampiezza di sguardo che propone e dalla messa in luce delle principali questioni oggi ingaggiate nella sfida interculturale. In questo senso – e nel più nobile dei significati – ci permettiamo di avanzare una chiave di lettura in questo lavoro, quella della categoria dell'opera divulgativa, ovvero di un'opera generata sì da profondi conoscitori della materia ma capace di avvicinare anche i neofiti all'argomento, studenti, insegnanti, educatori, amministratori pubblici, cittadini ai quali sta a cuore la propria società e il suo futuro. Tale vocazione è impreziosita in termini di efficacia dal prestigio dell'editore (Routledge) e dal fatto che il volume è scritto in inglese, ma in un inglese che vogliamo definire “interculturale” (a vocazione veicolare), volutamente semplice e accessibile, proprio per essere avvicinabile dai più.

Un testo, insomma, che non ambisce a rimanere solo nella libreria degli addetti ai lavori, ma che ha l'intento di incontrare tanto i contesti accademici quanto quelli politici e culturali, per offrire argomentazioni e visioni utili ad animare il dibattito, invitando a una complessità di sguardo, alla curiosità ma anche – ed è questa forse l'impronta più riconoscibile di convergenza tra i due – a una propositività verso le possibilità del futuro quale chiave di volta di una pedagogia autenticamente sociale.

[di Luca Agostinetti, Lisa Bugno]

---

Mirella D'Ascenzo  
**Per una storia delle scuole all'aperto in Italia**  
Pisa, ETS, 2018, pp. 290

---

“Ritorno al futuro?” così era intitolata significativamente la mostra allestita presso gli spazi del Museo di Arte Moderna di Bologna (MAMbo), curata da Mirella D'Ascenzo, autrice del volume, e Mino Petazzini, direttore della Fondazione Villa Ghigi di Bologna, dedicata alla particolare realtà delle scuole all'aperto: contesto educativo attorno a cui si sono animati negli ultimi anni un forte interesse collettivo e un'attenta riflessione pedagogica, ma che non rappresenta una novità nella storia delle istituzioni scolastiche e delle pratiche didattiche.

Nel quadro di tale rinnovata attenzione all'educazione in natura il volume di D'Ascenzo costituisce dunque un prezioso e originale contributo perché ricostruendo e ripercorrendo la storia – a più livelli, da quello internazionale a quello nazionale e locale – delle scuole all'aperto, della cultura pedagogica che ne favorì la nascita e dei protagonisti che a vario titolo attivamente concorsero al loro sviluppo, restituisce al lettore e allo studioso del presente il “filo” che lega passato e futuro.

Il contributo di D'Ascenzo, inoltre, non si esaurisce nel solo filone della ricerca storico-educativa che si occupa del rapporto tra scuola e natura, tra *indoor* e *outdoor*, ma si estende anche in ulteriori direzioni e ad aspetti della storia dell'infanzia, rispetto al suo riconoscimento, alla sua cura e protezione, e della storia della scuola, come quelli che riguardano la cultura materiale, le pratiche didattiche e la professione docente. Attraverso l'intreccio di una vasta pluralità di fonti, anche inedite, D'Ascenzo opera una ricostruzione su più piani, che rende il volume una novità rispetto alle, comunque fondamentali ma non numerose, trattazioni precedenti (mi riferisco, in particolare, alle ricerche di Anna Marie Châtelet e di Geert Thyssen) costituendone un avanzamento e il punto di partenza per ulteriori approfondimenti.

Grazie a un'articolazione della ricerca che nei tre capitoli avvicina lo sguardo sulla dimensione internazionale delle scuole all'aperto a quello sulla dimensione nazionale e, infine, allo studio di caso della città di Bologna, D'Ascenzo porta alla luce e indaga spazi finora ancora nell'oblio storiografico, in relazione sia alle singole esperienze sviluppatasi in Italia sia ai contatti di queste ultime con altre realtà all'estero, e dunque alla presenza italiana nella riflessione e diffusione europea del fenomeno.

Il volume, che nella prima parte si concentra sugli scenari internazionali in cui si svilupparono il dibattito e il fermento pedagogico all'origine delle scuole all'aperto, prende avvio ricomponendo il ricco universo costituito, alla fine dell'Ottocento, dalle figure e dalle esperienze appartenenti al movimento delle scuole nuove, protagoniste della ricerca di forme alternative di educazione. Nel primo capitolo lo studio dell'Autrice non si sofferma soltanto sulle idee pedagogiche, sulle riflessioni circa il rapporto educazione/natura ma, rintracciando il ruolo e l'azione di numerosi intellettuali, educatori, medici, igienisti e amministratori, chiarisce la matrice e gli intenti all'origine delle scuole all'aperto: la cura dell'infanzia più povera e derelitta, quell'infanzia più esposta, ad esempio, al morbo della tisi, dunque una causa medico-igienica e di pedagogia sociale. Delineando tale finalità di cura e di prevenzione, D'Ascenzo ne ripercorre le tappe salienti, restituendo al lettore e alla comunità scientifica il quadro delle principali esperienze europee e, di particolare interesse per comprendere anche la storia italiana delle scuole all'aperto, dei Congressi internazionali d'igiene.

Nella seconda parte dell'opera, l'Autrice svela la fitta rete di scambio e circolazione delle idee e della conoscenza sulle scuole all'aperto, dall'Europa all'Italia e viceversa, facendo emergere “come la cultura pedagogica e scolastica italiana fosse assai meno isolata e locale di quanto ancor oggi noto” (p. 19). Segue un'importante – perché non semplice anche dal punto di vista della ricerca – mappatura delle principali scuole all'aperto sviluppatasi in Italia dai primi del Novecento, attraverso la ricostruzione del profilo dei casi più famosi, come Padova, Genova, Milano o Roma, e – a rendere ancor più originale e prezioso il lavoro complessivo – di altre realtà ‘minori’ diffuse su tutta la penisola, ma non per questo prive di significato, anzi, come suggerisce la stessa D'Ascenzo, meritevoli di futuri e ulteriori approfondimenti. Inoltre, la storia delle diverse esperienze proposta dall'Autrice conduce il lettore attraverso il loro evolversi fino agli anni

del secondo dopoguerra, mostrando il passaggio da ragioni d'esistenza medico-igieniste a quelle di ricerca di forme di educazione e istruzione attive, alternative al modello tradizionale *indoor*, e via via valide come scuola per tutti.

Infine, anche nel solco della storia locale dell'istruzione e della scuola promossa nella ricerca storico-educativa negli ultimi decenni e in continuità con le sue ponderose ricerche precedenti, l'Autrice chiude il volume con lo studio di caso delle scuole all'aperto di Bologna, in particolare la scuola 'Fernando Fortuzzi'. Lo studio locale permette a D'Ascenzo di arricchire ulteriormente il già approfondito quadro fornito nel corso degli anni sulla storia educativa e scolastica bolognese, e soprattutto offre la possibilità di addentrarsi concretamente nella vita interna della scuola, con i suoi protagonisti – insegnanti e alunni – la sua organizzazione e le pratiche didattiche. Intrecciando fonti archivistiche, fotografiche, documentarie e a stampa – per lo più inedite e di cui numerosi esempi accompagnano il testo – l'Autrice ricostruisce la particolarità dell'esperienza individuandone scientificamente le ragioni che la resero un modello di scuola attiva.

Nel denso percorso costituito dai tre capitoli del volume, D'Ascenzo accompagna chi è interessato al tema, sia dal punto di vista storico-educativo sia della riflessione pedagogica attuale sulla Natura intesa come contesto e strumento educativo e didattico, nella conoscenza approfondita di istituzioni scolastiche pionieristiche, conferendo alle novità del presente un'appartenenza e legittimazione storica, e rilanciando l'invito di un 'ritorno alla natura' in termini ampi e complessi.

[di Chiara Venturelli]

SE